



Arte: Construção coletiva do Povo Xakriabá. Uso autorizado. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

ANA CAROLINA MACHADO FERRARI

**A CONSTRUÇÃO DE CORPOS COM E SEM DEFICIÊNCIA NAS PRÁTICAS DE
CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO XAKRIABÁ**

Belo Horizonte/MG
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

ANA CAROLINA MACHADO FERRARI

**A CONSTRUÇÃO DE CORPOS COM E SEM DEFICIÊNCIA NAS PRÁTICAS DE
CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO XAKRIABÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Coorientadora: Profa. Dra. Shirley Aparecida Miranda

Belo Horizonte/MG
2020

F375c
T

Ferrari, Ana Carolina Machado, 1979-
A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá [manuscrito] / Ana Carolina Machado Ferrari. - Belo Horizonte, 2020.
224 f. : enc, il.

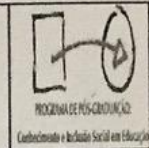
Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Mônica Maria Farid Rahme.
Coorientadora: Shirley Aparecida de Miranda.
Bibliografia: f. 207-223.
Apêndices: f. 224.

1. Educação -- Teses. 2. Índios -- Educação -- Teses. 3. Índios Xakriabá -- Educação -- Teses. 4. Pessoas com deficiência -- Educação -- Teses. 5. Pessoas com deficiência -- Políticas públicas -- Teses. 6. Educação especial -- Políticas públicas -- Teses. 7. Teoria ator-rede -- Teses. 8. Corpo humano -- Teses.
I. Título. II. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. III. Miranda, Shirley Aparecida de, 1967-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



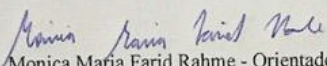
FOLHA DE APROVAÇÃO

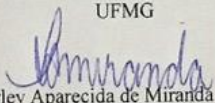
A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação do conhecimento pelo povo Xakriabá.

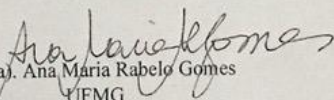
ANA CAROLINA MACHADO FERRARI

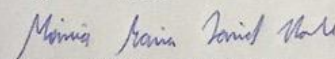
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

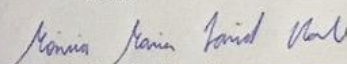
Aprovada em 18 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

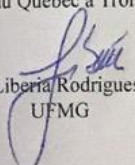

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme - Orientador
UFMG


Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda - Co-orientadora
UFMG


Prof(a). Ana Maria Rabelo Gomes
UFMG

P/ 
Prof(a). Marilda Moraes Garcia Bruno
UFGD

P/ 
Prof(a). Corina Borri-Anadon
Université du Québec à Trois-Rivières


Prof(a). Liberia Rodrigues Neves
UFMG

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2020.

*Este trabalho é dedicado a todos os povos indígenas brasileiros
e sua (r)existência.*

AGRADECIMENTOS

Quatro anos se passaram e, com eles, muitos aprendizados! Independentemente das situações vivenciadas, sejam os momentos de angústia ou de plena alegria, sou grata a tudo o que vivi nesses quatro anos e às pessoas que por mim passaram ou que comigo caminharam.

Como está escrito no Salmo 107:1 “Deem graças ao Senhor, porque Ele é bom; o Seu amor dura para sempre”, começo meus agradecimentos a Ele, meu Deus, Autor da Vida, que me sustentou em todos esses anos.

À minha família: meu esposo Jéferson; aos meus filhos, Isabella, Helen e Samuel e meus pais, Celso e Geralda, pela paciência, conforto, compreensão e, principalmente, o amor doado durante a minha trajetória. Vocês fizeram toda a diferença! Amo vocês!

Às professoras doutoras Ana Gomes, Marilda Garcia Bruno, Corina Borri-Anadon, Libéria Neves e Sônia Rodrigues, pelas contribuições trazidas e pela leitura minuciosa do meu trabalho.

Ao professor doutor Francisco Ângelo Coutinho, o “Chico”, por me apresentar a Teoria Ator-Rede e acompanhar meus primeiros passos no Doutorado.

A todo o povo Xakriabá, por tudo o que me ensinaram, não só a mim, mas também à minha família, nesses três anos de estudos. Agradeço, especialmente, aos companheiros de percurso: cacique Domingos e lideranças, pela autorização e apoio na realização da pesquisa; Luiz, Ducilene, Dona Mera, Seu Bioi, Zetin, Preta de Zetim, Tita, Manoel, Elisandra, Zé e Edna de Zé, pela hospitalidade, acolhida e rodas de conversa à noite; Deda, Val de Deda, Neguinho, Juvana de Neguinho, pajé Vicente, Edgar, Caboclo da Vilinha, Preta de Caboclo, Romido, Elisiana, Sandra e Cida, pelos diálogos e andanças; Delvanira, Dona Dete, Saura, Eliana, Fernando, Guilherme, Eduardo, Seu Bastião, Seu Mariano, Seu Valdomiro, pela participação direta em minha pesquisa; a todos os professores da Escola Estadual Indígena Xukurank; a todas crianças e adolescentes das Aldeias Imbaúba e Barreiro Preto, pelas brincadeiras e amizade. Levo vocês em minha história e em meu coração. Obrigada por me permitirem me fazer como parente.

Aos meus professores e colegas do Doutorado, em especial à Rebeca, Elisa e Nat. Fomos e somos um coletivo, respeitando nossas individualidades.

Aos grupos de pesquisa GEINE e Corpos Mistos, pelas discussões e aprendizagem em minha trajetória acadêmica. Em especial, à professora Regina Célia Campos, pelo incentivo

para a entrada e ao longo do percurso do Doutorado; e à professora Michele Sá pela parceria anterior à UFMG.

Às professoras Marina e Vanessa, da FIEI, por me oportunizarem vivenciar a docência na licenciatura indígena;

À professora Luciana Allain, pelas conversas sobre a Teoria Ator-Rede e sobre a vida!

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, principalmente à subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, à época, professora doutora Augusta Neves de Mendonça; à Diretoria de Educação Especial, representada pela Esther Augusta; e à Coordenação de Educação Escolar Indígena, em especial à Patrícia Meireles, pelas escutas e diálogos proporcionados.

Aos queridos alunos da FIEI – CVN, CSH, LAL e Matemática.

À Elizete Munhoz, minha revisora querida, pelo apoio e pelas leituras minuciosas tanto no Mestrado quanto no Doutorado, e pelas inúmeras risadas virtuais.

À Lucileia Gonçalves, presente de Deus para minha vida e de minha família.

Aos meus alunos, que me acompanharam ao longo dessa caminhada e me carregaram no colo quando precisei.

Aos meus amigos e parentes que, direta ou indiretamente, estiveram comigo ao longo de todo esse processo.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, e à Faculdade de Educação (FaE), pelos diálogos oportunizados.

À CAPES, pelo financiamento.

E às minhas orientadoras, professoras doutoras Mônica Rahme e Shirley Miranda: a vocês, um agradecimento especial!

Ariātã!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS A ELAS

Mônica e Shirley, palavras talvez não sejam suficientes para demonstrar minha gratidão a vocês, por me orientarem.

Sou grata por todas as palavras de encorajamento e conforto, quando eu já tinha desistido de mim mesma.

Sou grata pela leveza que conduziram o processo, me mostrando que é possível fazermos um trabalho com rigor acadêmico, porém sem sermos rígidos.

Sou grata pelas reuniões de orientação, quando vocês me levavam a pensar “fora da caixa”.

Sou grata pelos sorrisos, pelos abraços e puxões de orelha, sempre de maneira respeitosa.

Sou grata por me mostrarem que é possível sermos professores marcantes nas vidas de nossos alunos, não os vendo apenas como um “matriculado” no Doutorado (no meu caso), mas seres humanos em processo de construção.

Sou grata por me fazerem chorar, ao dizerem que se sentiam orgulhosas de mim!

A vocês duas, obrigada por terem feito valer a pena! Uma vida acadêmica leve e saudável na Pós-Graduação só é possível graças a professoras como vocês!



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

A vivência é insubstituível no ensinamento, que é a nossa maior escola. Ela nos ensina a ritualizar a nossa vida: plantar, colher, roçar, respeitar, ouvir, cantar, dançar, fazer cerâmica, artesanato, o jeito de ser, de viver, caçar, pescar, respeitar a natureza e muito mais. (Reginaldo e Nilma Xakriabá – Educação Escolar Indígena de Minas Gerais: um pé na aldeia, um pé no mundo, 2008, p. 11)

RESUMO

O objetivo central do presente estudo foi examinar como os corpos são constituídos com e sem deficiência, a partir das práticas de circulação do conhecimento Xakriabá, levando-se em consideração suas associações com outros humanos e também não humanos. Buscou-se, nos arcabouços etnográficos da Teoria Ator-Rede (TAR), subsídios metodológicos para a realização da observação-participante, ocorrida no Território Indígena Xakriabá, mais precisamente nas Aldeias Barreiro Preto e Imbaúba, de 2017 a 2019. A escolha teórico-metodológica com base nos estudos da TAR se deu porque tal Teoria possibilita a visualização e a análise das agências de atores humanos e não humanos nas práticas comunitárias. Portanto, os referenciais teóricos utilizados alicerçaram discussões sobre a construção histórica do conceito de “deficiência”, suas implicações nas políticas públicas e sua incidência na escola, bem como as percepções de diferentes povos indígenas acerca dos corpos com deficiência. Foram descritos e analisados quatro episódios de circulação do conhecimento, vivenciados na Aldeia Barreiro Preto, dois deles envolvendo práticas escolares regulares e práticas interculturais; e dois sobre práticas cotidianas referentes às relações de parentela. Em nossas análises, foi possível constatar que um mesmo corpo pode se constituir com e sem deficiência, a partir das suas associações e afecções com diversos agentes, sejam eles humanos ou não. Verificou-se que as categorias sobre as pessoas com deficiência existentes nas políticas públicas contribuem para a construção dos corpos com deficiência, explicadas pela visão biomédica do corpo. Observou-se que a rede de parentela e as participações nas práticas comunitárias contribuem para a construção de corpos sem deficiência, por permitir que todos, independentemente de suas diferenças, participem da circulação do conhecimento, de acordo com a capacidade de cada um. Os resultados mostram a importância das práticas comunitárias na construção de corpos sem deficiência e destacam a urgência de se repensar as políticas educacionais voltadas à Educação Especial dos povos indígenas, uma demanda apresentada por eles há tempos.

Palavras-chave: Povo Indígena Xakriabá. Pessoa com Deficiência. Educação Indígena. Educação Especial. Políticas Educacionais. Teoria Ator-Rede.

ABSTRACT

The present study aimed at examining how the bodies are composed with and without disabilities from the *Xakriabá* knowledge circulation practices, considering their associations with other humans and also non humans. There was a search in the ethnographic framework of the Actor-network Theory (ANT) to find methodological subsidies to carry out the participant-observation taking place in the *Xakriabá* Indigenous Territory, more precisely in the *Barreiro Preto* and *Imbaúba* Villages from 2017 to 2019. The theoretical-methodological study choice based on ANT was because such Theory enables the visualization and analyses agency of the humans and non humans' actors in the community practices. Therefore, the theoretical references used supported discussions about the historical construction of the concept "disability" and its implications in the public politics and its occurrence in the school, as well as the perceptions of different indigenous people about bodies with disability. Four episodes of knowledge circulation experienced in the *Barreiro Preto* Village were described and analyzed; two of them involved regular school practices and intercultural practices; and two about daily practices regarding relative's relationships. In our analysis it was possible to determine that a same body can be composed with and without deficiency from their association and affections with various agents, humans or not. It was verified that the existing categories about people with deficiency in the public politics contribute for the building of bodies with deficiency, explained by the biomedical view of the body. It was observed that the relative net and the participation in the community practices contribute for a building of bodies without deficiency by allowing that everyone, independent of their differences, took part in the knowledge circulation according to each one's capacity. The results showed the importance of the community practices in the building of bodies without deficiency and highlighted the urgency of rethinking the educational politics concerning the Special Education of the indigenous people, a demand presented by them.

Keywords: *Xakriabá* Indigenous People. Person with Deficiency. Indigenous Education. Special Education. Educational Politics. Actor-network Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição espacial das populações indígenas em Minas Gerais.....	29
Figura 2 – Percurso migratório dos Xakriabá.....	33
Figura 3 – Localização espacial do TIX.....	34
Figura 4 – Período de estiagem e das águas na Aldeia Imbaúba.....	36
Figura 5 – Companheiros Xakriabá ao longo do percurso da pesquisa.....	38
Figura 6 – Percurso com alunos até à escola.....	46
Figura 7 – Visualização espacial das aldeias percorridas ao longo da pesquisa.....	53
Figura 8 – Qualificação na TIX.....	54
Figura 9 – Caderno de Campo.....	61
Figura 10 – A hibridação Célia Xakriabá-onça.....	68
Figura 11 – Contato inicial entre a pesquisadora e aluno.....	74
Figura 12 – Interação após a entrada dos actantes câmara e papel.....	75
Figura 13 – Pintura de crianças na escola.....	84
Figura 14 – Pintura entre crianças na escola.....	85
Figura 15 – Observações e práticas cotidianas com crianças Xakriabá.....	86
Figura 16 – Arquitetura da Escola Estadual Indígena Xukurank.....	97
Figura 17 – Sala de Recursos na Aldeia Terra Preta.....	142
Figura 18 – Atividades escolares de Fernando.....	144
Figura 19 – Engrossador de lápis feito com sabugo de milho.....	145
Figura 20 – Atividades na Sala de Recursos com produtos do TIX (argila e areia)	145
Figura 21 – Atividade do milho em sala de aula.....	157
Figura 22 – Desenho da roça de milho por Fernando.....	158
Figura 23 – Participação de Eduardo em sala de aula.....	163
Figura 24 – Atividade realizada na horta.....	164
Figura 25 – Sr. Mariano benzendo um cachorro.....	172
Figura 26 – Oficina de simulação de deficiências na Aldeia Barreiro Preto.....	179
Figura 27 – Fernando como assistente de guia.....	181
Figura 28 – Oficina de simulação de deficiência na Aldeia Barreiro Preto – saída da sala.....	182
Figura 29 – Desenvolvimento da oficina de simulação de deficiência – parte externa da escola.....	182
Figura 30 – Reação de Fernando como guia.....	183
Figura 31 – Retorno para a sala de aula de olhos vendados.....	184
Figura 32 – Fernando assumindo o papel de guia.....	185
Figura 33 – Fernando e suas estratégias de cuidado com quem é guiado.....	186
Figura 34 – Nandinho e Jackson descascando jenipapo (1)	189
Figura 35 – Nandinho e Jackson descascando jenipapo (2)	189
Figura 36 – Fernando ralando o jenipapo para a produção de tinta.....	190
Figura 37 – Fernando e Jackson torcendo o <i>tapiti</i>	190
Figura 38 – Mural “Território e suas Memórias: aprendendo com a Mãe Terra.....	191
Figura 39 – A escolha do carvão por Fernando e Manoel.....	192
Figura 40 – O preparo do carvão para acréscimo à tinta (1)	193
Figura 41 – O preparo do carvão para acréscimo à tinta (2)	193
Figura 42 – Pintura facial de Fernando.....	194
Figura 43 – Pintura corporal feita por Manoel e Éric.....	195

LISTA DE SIGLAS

AAS - Aparelho de Amplificação Sonora

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANT-Lab - Laboratório de Pesquisas Ator-Rede e Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVC - Acidente Vascular Cerebral

CAA - Centro de Agricultura Alternativa

CAS/MG - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEEI - Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena de Minas Gerais

CEDEFES - Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

COPIMG - Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais

CREI - Centro de Referência na Educação Especial Inclusiva

CSH - Ciências Sociais e Humanidades

CVN - Ciências da Vida e da Natureza

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DA - Deficiência Auditiva

DI - Deficiência Intelectual

EE - Educação Especial

EEI - Escola Estadual Indígena

EEIn - Educação Escolar Indígena

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FaE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FENEIS-MG - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos de Minas Gerais

FIEI - Formação Intercultural de Educadores Indígenas

FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
GEINE - Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEF - Instituto Estadual de Florestas
IES - Instituição de Ensino Superior
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMS - Organização Mundial da Saúde
PC - Paralisia Cerebral
PDI - Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEE - Plano Estadual de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PNEEEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEI - Plano Nacional de Educação Escolar Indígena
PIEI-MG - Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais
PPG - Programa de Pós-Graduação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
SRE - Superintendência Regional de Educação
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TAR - Teoria Ator-Rede
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TDI - Transtorno Desintegrativo da Infância

TEE - Território Etnoeducacional

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TI - Território Indígena

TILSI - Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais Indígenas

TIX - Terra Indígena Xakriabá

TIX/R - Terra Indígena Xakriabá/Rancharia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – QUEM EU SOU E DE ONDE EU FALO	17
1 CONVERSAS INICIAIS – UMA INTRODUÇÃO AO CAMPO	27
1.1 O POVO XAKRIABÁ – ENTRE AS QUENTURAS E OS TONS DE CÁQUI DO NORTE DE MINAS.....	31
1.2 AS ANDANÇAS PELO TERRITÓRIO E OS COMPANHEIROS DE CAMINHADA – PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	38
1.2.1 As Andanças pela Terra Indígena Xakriabá – Os Companheiros Humanos.....	39
1.2.2 Os Caminhos Percorridos.....	49
1.3 OS COMPANHEIROS NÃO HUMANOS NAS CAMINHADAS – CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA ATOR-REDE.....	55
1.4 OS REGISTROS E ANÁLISES DAS CAMINHADAS.....	60
2 A SOCIOMATERIALIDADE DO POVO XAKRIABÁ E A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DAS PRÁTICAS	65
2.1 OS MARIMBONDOS, OS RITUAIS E IAIÁ CABOCLA: O COLETIVO HUMANO-NÃO HUMANO NA COSMOLOGIA XAKRIABÁ.....	66
2.2 A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS OBSERVÂNCIAS E NAS PRÁTICAS COTIDIANAS.....	77
2.3 A ESCOLA XAKRIABÁ E A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO – DO “AMANSAMENTO” DA ESCOLA À INDIGENIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	88
2.3.1 Entre os Morros e as Rodagens do Barreiro Preto – a Escola Indígena Xukurank.....	96
3 AS CONTROVÉRSIAS SOBRE OS CORPOS COM E SEM DEFICIÊNCIA	100
3.1 ENTRE A AUSÊNCIA E A DIFERENÇA: OS EMARANHADOS DA MULTIPLICIDADE NOS DISCURSOS DE SE FAZER CORPOS COM DEFICIÊNCIA.....	101
3.2 QUE CORPO ME DESTES E QUE CORPO EU TENHO? O SE FAZER CORPOS COM DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	109
3.2.1 Bifurcações na Estrada: Controvérsias entre Políticas e Transversalidade da Educação Escolar.....	116
3.3 A ESCOLARIZAÇÃO E A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA.....	120
4 O FAZER CORPOS COM E SEM DEFICIÊNCIA: A SOCIOMATERIALIDADE NA ESCOLA XUKURANK	134

4.1 A AUSÊNCIA DE MÉDICOS, A OBRIGATORIEDADE DA EMISSÃO DE LAUDOS E A FALTA DE RECURSOS ADAPTADOS: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA XUKURANK.....	134
4.2 ENTRE OS RISOS, AS CONVERSAS E AS PRÁTICAS COM O MILHO.....	148
4.3 ENTRE AS PAUTAS DO CADERNO E A HORTA DA ESCOLA – A <i>PERFORMANCE</i> DE EDUARDO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA.....	159
5 A REDE DE PARENTELA E O FAZER CORPOS SEM DEFICIÊNCIA.....	166
5.1 ALÉM DA FALTA: AS PERCEPÇÕES INDÍGENAS SOBRE CORPOS COM DEFICIÊNCIA.....	169
5.2 AQUI SOU GUIA, LÁ SOU GUIADO – A AFECÇÃO DE UMA CEGUEIRA SIMULADA E O SURGIMENTO DE UM CORPO SEM DEFICIÊNCIA.....	178
5.3 PINTAR O CORPO E FORTALECER O ESPÍRITO – A PRODUÇÃO DA TINTA DE JENIPAPO E O SE FAZER PARENTE.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS – ABERTURAS PARA NOVAS CAMINHADAS.....	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207
APÊNDICE.....	224

INTRODUÇÃO – QUEM EU SOU E DE ONDE EU FALO

O objetivo desse estudo foi examinar como os corpos são constituídos com e sem deficiência, a partir das práticas de circulação do conhecimento Xakriabá. Para isso, foi necessário seguirmos e descrevermos os rastros deixados pelas políticas públicas escolares voltadas ao público-alvo da Educação Especial (EE), os da polissemia do discurso sobre a deficiência, os rastros produzidos pelas pesquisas de indígenas e não indígenas sobre corporalidades e deficiência, e os rastros dos atores humanos e não humanos na construção desses corpos no Território Indígena Xakriabá. Esses rastros proporcionados a partir da interação desses atores culminaram nessa Tese, ou nessa grande rede.

Sempre fui fascinada pela educação e o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto criança, me dedicava a “ministrar aulas” aos meus livros, cadernos e bonecas. Esses não humanos eram essenciais para as minhas aulas, pois sem eles não existia a minha sala de aula. A lousa eram as portas do guarda-roupa da minha mãe e as carteiras se resumiam à sua cama.

Embora a educação tradicional, pautada apenas nas falas do professor, fosse a tendência pedagógica utilizada na escola em que eu estava matriculada (década de 1980), minha “prática docente” alicerçava-se em um modelo diferente, no qual os meus alunos podiam contribuir com o que sabiam. Mesmo amando a sala de aula como uma brincadeira, ela nunca foi o meu primeiro espaço como sonho profissional. Atuo com a educação em espaços não-formais há, aproximadamente, 19 anos, tendo como parceiros de processo crianças e adolescentes.

A única pessoa com deficiência (e nem sabia que era assim que se nomeava) de que eu tinha conhecimento era um surdo, Luiz, que eu conhecia desde a minha adolescência. Não havia “enxergado” outras pessoas com deficiência nas escolas por onde passei, fosse como aluna, fosse como estagiária. Luiz, entretanto, não foi quem me instigou a adentrar no mundo das pessoas com deficiência, no meu caso, a surdez, e o mundo dos surdos inicialmente. Também, na adolescência, tive o privilégio de conviver com Valdivino, um senhor muito carismático e professor do Instituto São Rafael.¹ Ele e sua esposa Lídia eram amigos da minha família. Valdivino, cego dos dois olhos, via o mundo de outras formas e melhor do que muitos videntes, como eu. Sempre que eu chegava em sua casa, mesmo descalça, era surpreendida por ele. Passei muitas tardes em seu escritório aprendendo Braille. Por mais que eu me esforçasse em “ler com os dedos”, não conseguia. Então Valdivino me explicou que o Braille não se abriria para mim

¹ O Instituto São Rafael é um dos centros de referência ao atendimento de pessoas com deficiência visual em Belo Horizonte, vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

apenas pelas pontas dos meus dedos. Como vidente, o Braile se abriria para mim pelos meus olhos!

Abro aqui um parêntese: até então, palavras como “inclusão” e “exclusão” de pessoas com deficiência não faziam parte do meu vocabulário. Por ignorância mesmo. Ao longo da caminhada na Graduação e na Pós-Graduação, bem como em minhas vivências profissionais e pessoais, comecei a utilizá-las com frequência. Porém, em 2018, durante um minicurso sobre educação inclusiva, ministrada pelo professor Eric Plaisance, a maneira pela qual utilizamos os termos “inclusão” e “exclusão”, até os dias de hoje, acontece assimetricamente. Como bem alertou o professor Eric (2018), *há uma ausência de simetria entre inclusão (conceito normativo que visa introduzir novas formas, novas práticas) e exclusão (conceito descritivo; uma noção – armadilha devido às inúmeras situações existentes e, não, um conceito normativo). É preciso ir mais além nesses conceitos.* (NOTAS DE AULA, 2018)

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em 2005. Durante boa parte do meu curso (cerca de três anos) desconhecia a existência de pessoas com deficiência na Faculdade de Educação. Somente os percebi ao final do curso, entre os anos de 2007 e 2008.

Paralelamente ao curso de Pedagogia, em 2006, iniciei minha imersão no mundo surdo. Me vi, inicialmente, desorientada. Minha percepção sobre o universo surdo se limitava ao alfabeto manual e (possivelmente) à visão patológica da deficiência. Ignorava que a Libras era uma Língua completa, assim como os demais idiomas, e não uma linguagem muitas vezes traduzida como mímica.

Desde então, minhas pesquisas enveredaram-se a compreender o processo de escolarização das pessoas com deficiência, principalmente os surdos. O processo inclusivo das pessoas com deficiência ainda era algo que me incomodava. Dentro ou fora da escola, ainda havia questões carecendo de respostas. Nesse período, comecei a trabalhar no Departamento de Recursos Humanos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS-MG), onde pude ver de perto os dilemas enfrentados no processo de inclusão de surdos no mercado de trabalho. Minha experiência profissional, somada aos conhecimentos adquiridos nas leituras e discussões na Pós-Graduação geraram meu segundo fruto acadêmico: um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a importância da educação no processo de inclusão organizacional.

Especificamente, com a escolarização dos surdos, atuei em múltiplos papéis desde 2006, ora como intérprete de Libras na FENEIS-MG e no Ensino Superior, ora como pedagoga, ora

como docente de Libras. Mas os mundos das deficiências me abriram novas perspectivas e oportunidades e uma delas foi a expansão da minha atuação docente na disciplina de Necessidades Educativas Especiais.

Nesse percurso, minhas vivências e agências nos mundos das deficiências me levaram a investigar, em 2014, no Mestrado, o quanto a atuação do intérprete de Libras se aproximava ou distanciava dos dizeres do professor nas aulas de Matemática.² Meu foco foi a representação simbólica do intérprete de Libras em sala de aula e a tradução das aulas de Matemática para a Libras e, em segundo plano, as interações entre os surdos e os ouvintes sem me atentar às conexões de toda a sala. Durante o Mestrado, atuei como pesquisadora, aluna e professora universitária.

Durante o tempo de docente, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Libras para os cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. Isso porque, de acordo com o Decreto 5626 (BRASIL, 2005), tornava-se obrigatória a inserção da disciplina nas matrizes curriculares de todos os cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia.

Além disso, pude coordenar um projeto de extensão de Formação de Professores da Educação Básica para a Educação Inclusiva, no qual desenvolvíamos materiais adaptados para pessoas com deficiência. Em um dos giros desse mundo, um novo desafio surge e, com ele, uma nova *performance*: ser professora de Libras de duas alunas com baixa visão, graduandas em Ciências Biológicas.

Ao ingressar no Doutorado, tinha em mente permanecer em minha “zona de conforto” e propus “seguir” as redes criadas entre humanos (surdos e ouvintes) e não humanos – os objetos utilizados nas aulas de Ciências, bem como os aparelhos auditivos dos alunos surdos, independentemente da utilização da Libras –, na tentativa de compreender como essas redes se formam. Permaneceria investigando o que já tinha costume: a educação escolar de pessoas surdas, porém sob uma nova perspectiva, a da Teoria Ator-Rede.

Nesta proposta, eu investigaria os arranjos sociomateriais entre humanos (surdos e ouvintes) e não humanos, na construção do conhecimento científico, nas aulas de Ciências na Educação Básica, descrevendo as redes construídas entre os atores humanos (surdos, ouvintes e intérpretes) e não humanos (amplificadores sonoros, implantes cocleares, livros didáticos, textos escritos, imagens, etc.), registrando os movimentos entre surdos e ouvintes durante as

² FERRARI, Ana Carolina Machado. **Atuação do tradutor intérprete de libras na aprendizagem matemática de surdos no Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

práticas escolares em sala de aula e seguindo os modos pelos quais a surdez e o ser surdo se “performam” nas interações com humanos e não humanos durante as aulas.

Na busca por trabalhos que discorressem sobre o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, pautados na Teoria Ator-Rede (TAR), defrontei-me com poucos trabalhos, todos sobre pessoas cegas ou com baixa visão (KASTRUP & TSALLIS, 2009; MORAES, 2008 e 2010; MORAES & ARENDT, 2013).

Tudo parecia devidamente estabilizado, organizado, delimitado e vislumbrado previamente quanto ao que encontraria em campo: início, meio e fim. Já havia escolhido a escola e os participantes. Conhecia um pouco a realidade do local e das pessoas que, de lá, faziam parte. Também conhecia (ou tinha a prepotência de acreditar que conhecia) os não humanos que fariam parte da minha rede – os amplificadores sonoros e os implantes cocleares. Acreditava ter o controle da situação. Contudo, ao final do ano de 2016, outros horizontes surgiriam à minha frente, imprecisos, instigantes e irrecusáveis.

Em outubro de 2016, por meio de Rebeca Andrade, uma colega do Doutorado que apresentarei no Capítulo seguinte, tive conhecimento de uma demanda do povo Xakriabá, relacionada a um rapaz de, aproximadamente, 18 anos e que possuía uma “deficiência grave”. De acordo com Rebeca, a preocupação do cacique e das lideranças era a de proporcionar cuidado e segurança ao rapaz, que apresentava um comportamento similar ao de uma criança pequena, pois o expunha a certos riscos, como chegar às casas das pessoas e consumir produtos de limpeza que encontrasse no quintal, e também a sua comunidade, tendo em vista que ele dirigia algumas agressões a crianças e adultos. Embora Rebeca não soubesse detalhar a situação e o significado de uma “deficiência grave”, seu relato despertou meu interesse em conhecer mais essa realidade e, posteriormente, me motivou a alterar os rumos que, até então, já estavam traçados.³ Assim, em janeiro de 2017, meus planos iniciais foram engavetados e me vi mergulhada em uma nova pesquisa, que objetivava compreender as redes de produção e circulação do conhecimento das crianças Xakriabá com deficiência, a partir de suas relações com seus múltiplos ambientes, e examinar como se dá a agência dos não humanos nesse processo. A pesquisa continuava vinculada à linha de Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE), da UFMG.

³ Meu projeto inicial de Doutorado intitulava-se “Entre o patológico e o social – uma leitura a partir da Teoria Ator-Rede das práticas escolares para pessoas surdas nas aulas de Ciências” e tinha por objetivo examinar as construções das redes entre surdos (sinalizados e oralizados), ouvintes e objetos nas práticas escolares nas aulas de Ciências. Para isso, se faz essencial realizar essa leitura a partir da Teoria Ator-Rede.

Os rumos tomados ao longo do processo da realização da pesquisa levaram à necessidade de outras mudanças com vistas ao objetivo final de compreender o fazer dos corpos com e sem deficiência durante a produção e circulação do conhecimento no Território Xakriabá. Mais precisamente, como os Xakriabá se encontram (ou não) em situação de deficiência, considerando suas associações com os não humanos que também fazem parte do Território, como os encantados,⁴ os rituais, a escola (composta por parte da construção feita pela comunidade e parte padronizada pela Secretaria Estadual de Educação) e as políticas públicas que envolvem, direta ou indiretamente, as populações indígenas.

Deste modo, em abril de 2019, viu-se a necessidade de mudança de linha de pesquisa, com a minha passagem para a linha Psicologia, Psicanálise e Educação, da qual minha antiga coorientadora e atual orientadora, professora Mônica Rahme, se vincula, bem como a inserção da professora Shirley Miranda – linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas – como coorientadora, o que nos permitiria entrelaçar os conhecimentos oriundos da Educação Especial com a Educação Indígena.

Os povos indígenas, por meio de resistência, reivindicações e negociações, conseguiram assegurar seu direito a uma educação diferenciada, levando em consideração suas culturas, proporcionando uma proposta de educação multilíngue, com valorização das culturas. (BRASIL, 2009)

Quanto às políticas voltadas para a Educação Especial (BRASIL, 2008a), os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades têm assegurado seu direito a uma educação diferenciada, acessível às suas potencialidades. Essas políticas garantem não apenas a matrícula em escolas regulares, mas também a permanência desses estudantes, independentemente de suas especificidades. Ao se buscar estabelecer uma interface entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, verificamos que as políticas inclusivas não levavam em consideração as diversidades indígenas, sejam culturais, sejam territoriais, como será abordado nesta Tese.

A interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena é uma demanda do povo Xakriabá, que pode ser observada nas conversas durante as andanças pelo Território, principalmente com as lideranças e professores e, até mesmo, pela equipe de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG). Recentemente, essa demanda

⁴ De acordo com Correa (2019), “os encantados são descritos como seres de luz, ou melhor, são o próprio brilho.” (p.82)

tem sido tematizada nas pesquisas desenvolvidas por indígenas Xakriabá no âmbito do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI).

O primeiro trabalho sobre a interface da Educação Especial com a Educação Indígena Xakriabá foi realizado no ano de 2017, como percurso acadêmico de três Xakriabá, alunos da FIEI, na habilitação em Ciências Sociais e Humanidades (CSH): Celma Correa Franco (nascida na Aldeia Barreiro Preto e moradora da Aldeia Forges); Antônio Lopes da Silva, conhecido por Tota (nascido na Aldeia Barra do Sumaré e morador da Aldeia Forges) e Elizabete Regina (nascida e moradora da Aldeia Riacho dos Buritis). O intuito dos autores era realizar um diagnóstico da qualidade da Educação Especial nas escolas Xakriabá. O mapeamento aconteceu em duas escolas estaduais indígenas: a Uikitu Kuhinã, da Aldeia Riacho dos Buritis, e a Escola Xukurank, da Aldeia Barreiro Preto.

Embora os autores tenham relatado a preocupação do povo Xakriabá na oferta da acessibilidade às pessoas com deficiência em seu Território, a pesquisa evidenciou algumas controvérsias, principalmente no que tange à preparação dos recursos humanos e ambientais para que o processo ocorra de forma efetiva. A inexistência de materiais específicos nas Salas de Recursos foi um dos pontos destacados no trabalho.

Em minha estadia na Aldeia Barreiro Preto, pude observar essa realidade. Conversando com as supervisoras pedagógicas e a diretora fui informada de que, embora a Sala de Recursos tenha sido autorizada há alguns anos e contasse com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os poucos materiais que ali se encontravam foram produzidos pelos próprios professores, uma vez que nunca receberam os itens que deveriam ser providenciados pela SEE-MG.

Em uma reunião ocorrida em abril de 2017, quando apresentei minha pesquisa ao cacique Domingos e às lideranças, dentro das demandas que eu já conhecia, indiquei duas contrapartidas para a realização do trabalho: o auxílio na organização das salas de recursos e na formação de professores. O cacique Domingos relatou a dificuldade da organização dessas salas, pela falta de espaço e de material.

Durante minha permanência no território Xakriabá, principalmente nas visitas à escola e nas conversas com alguns professores, bem como nas leituras sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, percebi que a proposta inclusiva educacional está pautada nas demandas e anseios das escolas urbanas, distanciando-se das realidades das aldeias. Os sistemas e a burocracia continuam engessados nos moldes das escolas de cá, mesmo

que a lei garanta que a organização pedagógica das escolas indígenas deva estar vinculada à cultura local.

Em outubro de 2018, após retornar do Território, tive a oportunidade de conversar com a equipe da Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Apresentei minha pesquisa e algumas demandas observadas no Território acerca da não interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena. Citei, como exemplo, a inexistência de um cargo específico para tradutores intérpretes de línguas de sinais indígenas, função que se difere do tradutor intérprete de Libras, pelo fato de essa língua não ser utilizada pelos indígenas surdos, como apontam algumas pesquisas acadêmicas⁵ e como observei no próprio Território Xakriabá. A equipe me relatou, naquele momento, sua preocupação em relação a essa interface e a inexistência de estudos sobre o tema focalizando os povos indígenas mineiros dificultava a compreensão desse campo, por eles.

Embora seja plausível a preocupação quando se pensa na Educação Especial Indígena, durante minhas andanças com os Xakriabá, pude perceber que fora da escola, durante as rezas, nos rituais, nas noites culturais e nas práticas comunitárias, as pessoas que nós, não indígenas, caracterizamos como pessoas com deficiência, participavam ativamente das atividades, tal como os demais Xakriabá que não possuíam uma deficiência.

Somado a isso, após as conversas iniciais que tive com o Xakriabá Edgar Kanaykõ, sobre a percepção Xakriabá da deficiência, comecei a me questionar se os Xakriabá com deficiência são reconhecidos como parte do seu povo e não por sua deficiência e, também, como esses corpos se fazem na educação que acontece em ambientes externos ao da escola, principalmente no contato com os mais velhos. Quais situações os colocam como pessoas com deficiência, diferentes das demais, e quais os retiram dessa situação? Como as crianças Xakriabá com deficiência participam das construções e circulações dos saberes indígenas, considerando-se as diversas possibilidades de mediações humanas e não humanas? Tais inquietações levaram meus pés e meu espírito até aos Xakriabá, para aprender sobre isso.

A partir desses questionamentos, procuramos, por meio dessa pesquisa, compreender como os corpos com e sem deficiência são construídos ao longo das práticas de produção e circulação do conhecimento por pessoas Xakriabá, levando-se em consideração suas associações com outros humanos e também com os não humanos. Verificamos a importância de não apenas pesquisar os Xakriabá, mas, principalmente, pesquisar junto a eles, conhecendo e participando de suas práticas e vivenciando o território conjuntamente. Ademais, viu-se a

⁵ Esses trabalhos serão abordados no Capítulo 4 desta Tese.

necessidade de realizarmos uma busca bibliográfica acerca das pesquisas brasileiras que contribuíram para o aprofundamento da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Uma vez que nosso interesse é compreender o fazer dos corpos considerando suas associações com humanos (outros Xakriabá e também não indígenas), bem como com os não humanos, como suas associações com a ancestralidade, com os encantados, com as políticas públicas que envolvem as populações indígenas e com a escola, utilizamos os conceitos de Ator-Rede, *performance*, multiplicidade e sociomaterialidade, advindos da Teoria Ator-Rede⁶, para fundamentar a abordagem destas inter-relações.

Vale ressaltar que a escola e suas práticas pedagógicas não se constituem como o tema central deste trabalho, porém sua contribuição para a construção de corpos com e sem deficiência pôde ser observada justamente pelo fato de sua organização ser diferenciada, possibilitando a circulação do conhecimento Xakriabá.

A construção teórica aqui apresentada compreende os nós que formam essa rede e que se constituíram da seguinte forma:

No Capítulo 1, intitulado *Conversas iniciais: uma introdução ao campo*, apresentou-se a região na qual encontra-se o Território Indígena Xakriabá e a contextualização de sua formação atual. Analiso um pouco da diversidade desse povo e descrevo os participantes da pesquisa ou companheiros de caminhada. Também explico as imersões no território ocorridas ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019. Os trechos dos episódios vivenciados e observados durante essas imersões são detalhados em todos os cinco capítulos que compõem essa Tese. Na terceira seção desse Capítulo discorro sobre a Teoria Ator-Rede e justifico sua utilização nesse estudo. Por fim, exponho como os dados foram coletados, registrados e analisados.

No Capítulo 2, intitulado *A sociomaterialidade do povo Xakriabá e a circulação do conhecimento por meio das práticas* foram descritas as primeiras associações do humano e não humano, observadas no Território Xakriabá, bem como alguns episódios de circulação do conhecimento. A primeira seção apresentará o híbrido Xakriabá-Iaiá Cabocla, uma das encantadas mais importantes para esse povo, sendo reconhecida como avó e protetora de todos os Xakriabá. A seção seguinte descreverá algumas práticas cotidianas, a participação das crianças nessas práticas e, conseqüentemente, na circulação do conhecimento. Na terceira seção, discorre-se sobre a escolarização na TIX e a circulação do conhecimento dentro desse espaço.

⁶ Estes conceitos serão discutidos no Capítulo 1, mais adiante.

No Capítulo 3, intitulado *As controvérsias sobre os corpos com e sem deficiência*, discute-se a construção histórica do conceito de deficiência, perpassando mais precisamente as visões biomédica e psicossocial. Posteriormente, relacionamos esses discursos às políticas públicas educacionais, refletindo sobre sua influência na construção dos corpos. Para finalizarmos o Capítulo, analisamos as controvérsias existentes entre as políticas públicas educacionais voltadas ao público-alvo da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena.

Os Capítulos 4 e 5 apresentam a descrição e análise de alguns episódios nos quais se observou a construção dos corpos com e sem deficiências.

No Capítulo 4, intitulado *O fazer corpos com e sem deficiência: a sociomaterialidade na Escola Xukurank*, tem-se a descrição e análise de dois episódios em que os corpos encontram-se, inicialmente, em uma situação de deficiência, mas que passam a operar como corpos sem deficiência quando a realidade é interpretada por uma prática escolar vinculada a uma experiência cotidiana.

Por fim, no Capítulo 5, *A rede de parentela e o fazer corpos sem deficiência*, discorreu-se sobre as percepções indígenas acerca da deficiência e a observação da utilização, por esses sujeitos de categorias espontâneas. Em sequência, foram descritos e analisados dois episódios de práticas cotidianas e suas contribuições para a construção dos corpos sem deficiência.

O que começou no final de janeiro de 2017, ritmado pelo toque acelerado e amedrontado do meu coração, seguiu (e ainda segue) as batidas, hoje não tão aceleradas e totalmente sem medo. Foram dois anos intensos, de idas e vindas, de choro e de riso, de chegadas e partidas. Me desconstruí e reconstruí em cada ida ao Território, em cada encontro e partilha, em cada palavra não dita, mas sentida.

Acredito que muito mais do que apresentar resultados de uma pesquisa, aqui me apresentarei como pesquisadora. Na verdade, as páginas a seguir também me apresentarão como ator-rede, ator, pela minha agência; rede, pelas interligações que fizeram comigo e através de mim. Isso porque fui afetada e vi meu corpo circular em meio a esse conhecimento, dentro do território, durante a caminhada na mata, onde aprendi a identificar indícios de perigo, ou nas rodagens, onde aprendi a ver os rastros, ou nas conversas às margens do fogão a lenha e fora do território, circulando com os conhecimentos apresentados pelas pesquisas realizadas por outros parceiros acadêmicos (ANDRADE, 2019; ESCOBAR, GALVÃO & GOMES, 2017; SANTA ROSA, 2017; CASAGRANDE, 2016; OLIVEIRA, 2016; COSTA & SANTOS, 2014; PEREIRA, 2013; ESCOBAR, 2012; SILVA, 2011; SANTOS, 2010; OLIVEIRA, 2008;

BONADIMAN & GERKEN, 2007; GOMES, 2006) e com as pesquisas dos parceiros Xakriabá. (ABREU, 2018; ARAÚJO, 2018; ABREU, 2016; BIZERRA, 2018; CORREA, 2018; SILVA, 2018; FRANCO, SILVA & REGINA, 2017; LOPES, 2016; CRUZ & SOUSA, 2015; ARAÚJO; ARAÚJO; & GONÇALVES, 2013)

Por meio deste trabalho, intentou-se despertar o anseio em se buscar novos mundos coexistentes a este, aqui, apresentado. Não apresentamos soluções. Nem sabemos se elas existem. E se existem, o que as difere de não soluções se falamos de criações de mundos? Descrevemos o que vimos, vivemos e aprendemos nesses anos, sendo atores-redes.

1 CONVERSAS INICIAIS – UMA INTRODUÇÃO AO CAMPO

Este Capítulo é um convite ao leitor para conhecer os caminhos percorridos ao longo dessa pesquisa, iniciada por uma rápida explanação sobre a diversidade dos povos indígenas. O “índio” que habita o nosso imaginário (talvez da grande maioria da população brasileira) traz em si uma descrição homogênea, bem parecida com o relato enviado por Caminha à Coroa Portuguesa, ao se encontrar com alguns habitantes que aqui já viviam, como se lê abaixo, conforme Pereira (2009):

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de cobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furado. Meteram-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. (CAMINHA, 1500 apud PEREIRA, 2009, pp. 2-3)

Não por ignorância ou ingenuidade, mas até mesmo por uma questão de poder, essa visão ainda se perpetua nos livros escolares, contrapondo-se à Lei 11.645 de 2008, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. Em setembro de 2017, durante uma roda de conversa com Manoel e outros Xakriabá, em uma das minhas aulas da disciplina intitulada “Educação e Diversidade”, a qual eu ministrava para o curso de Pedagogia numa Instituição de Ensino Superior (IES) particular em Belo Horizonte (MG), fomos levados (eu e toda a turma) a refletir sobre o que seria um índio, como descrevo abaixo:⁷

Como já havia feito no semestre anterior [segundo semestre de 2017], convidei alguns Xakriabá para uma roda de conversa com minhas alunas do curso de Pedagogia. A atividade já havia sido previamente organizada com Manoel Xakriabá e a temática era a organização das escolas indígenas e suas práticas pedagógicas, que se encaixaria nas discussões que tecíamos na disciplina de Educação e Diversidade. Em sala de aula, organizamos as

⁷ Para uma melhor compreensão do leitor, os depoimentos transcritos, bem como os registros dos Cadernos de Campo, aparecem em itálico e com a primeira letra da primeira linha em fonte maior e em negrito, para se diferenciarem das citações já publicadas, e que seguem a norma da ABNT. O nome dos participantes encontra-se ao final de cada transcrição, entre parênteses (); os comportamentos ao longo das falas e explicações pertinentes encontram-se registrados entre colchetes []. Também nos mantivemos fiéis à fala dos indígenas, não nos preocupando com correções gramaticais.

carteiras de modo a formarem um círculo para a nossa roda de conversa. Manoel, Clébio, Gilvan e Valdinei foram os nossos convidados. O ritual inicial aconteceu no escuro, sob as luzes das lanternas dos celulares de todos os participantes, não por uma escolha nossa, mas por uma queda de energia que durou um pouco mais de duas horas, mesmo período em que os Xakriabá conversavam com as alunas. A nossa conversa propriamente dita iniciou-se com uma provocação de Clébio: “O que é ser índio para vocês? Quem ou o que é um índio? [Todos os presentes o observavam, porém ninguém arrisca uma resposta]. Eu não sou índio. Nós aqui [apontando para os demais Xakriabá participantes] não somos índios. Isso foi um nome dado pelos portugueses para nós. Nós aqui somos Xakriabá. Aqui em Minas têm os Maxakali, os Pataxó, os Xukuru [pausa]. Não tem como nos chamar de índio.” (CLÉBIO) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Conforme os dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, há atualmente 896 mil pessoas no Brasil que se declaram indígenas, sendo que, destes, 36,2% vivem em área urbana e 63,8% na área rural. Essa quantidade de pessoas se distribuía em 305 etnias e possuíam cerca de 274 línguas diferentes. Deste modo, é impossível pensarmos em uma unicidade cultural indígena. É importante observar que esse número sofreu grande declínio do século XV aos dias de hoje. Freire (2004), utilizando o trabalho realizado em 1968 pelo linguista tcheco Cestmir Loukotka, relata que, em 1500, havia no Brasil mais de 1.300 línguas faladas, indicativo de um riquíssimo complexo linguístico.

Somado a isso, podemos ainda dizer que os mundos indígenas são povoados por outras entidades, como os espíritos, os animais, as plantas que, assim como os humanos, ou seja, os indígenas, movimentam esses mundos pelas suas agências.

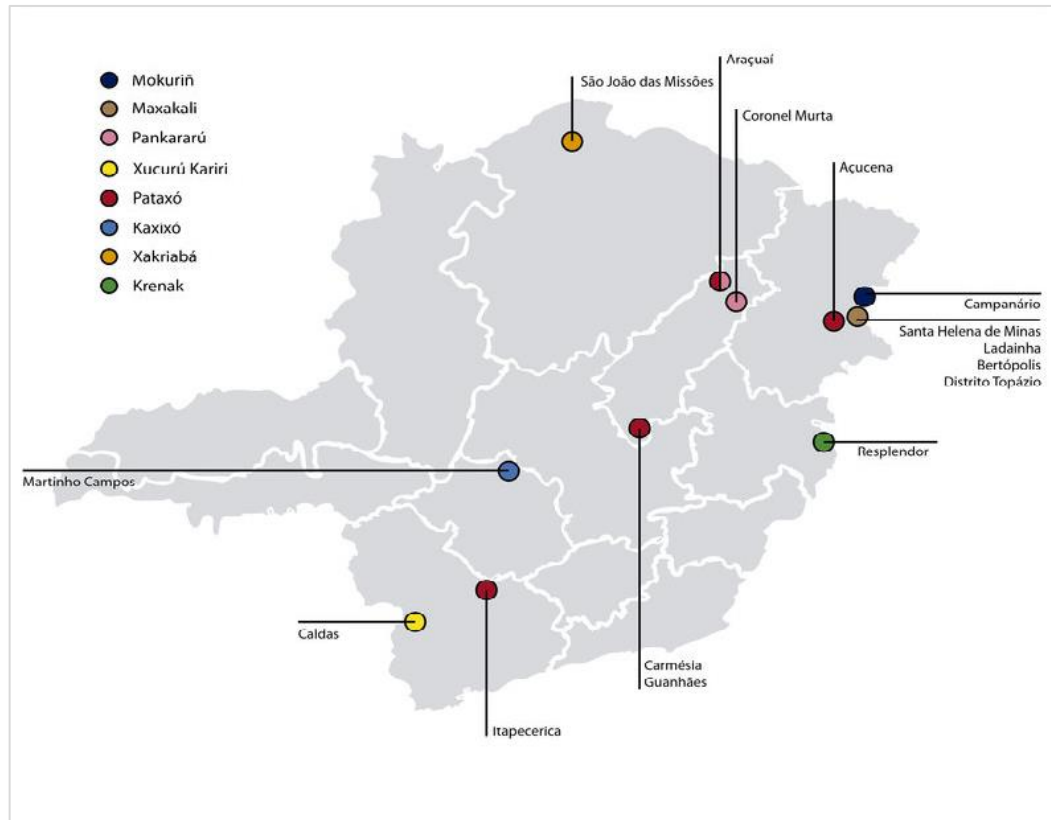
Viveiros de Castro (2004) define essa multiplicidade como multinaturalismo, ou seja, uma cultura e múltiplas naturezas, ontologias variáveis. “[...] A concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a natureza ou o objeto a forma do particular.” (p. 226)

Na distribuição espacial, a Região Sudeste aparece como a quarta Região em número de pessoas indígenas, sendo Minas Gerais o segundo estado com maior número de residentes, dividindo-se em 14 etnias: Aranã; Catu-Awá-Arachás; Kaxixó; Kiriri; Krenak; Maxakali; Mucuriñ; Pankararu; Pataxó; Pataxó Hã-Hã-Hãe; Puris; Tuxá; Xakriabá; e Xukuru-Kariri. (CEDEFES, 2017)⁸

O Mapa (Figura 1), a seguir, apresenta espacialmente a distribuição da população indígena em Minas Gerais e que possui suas terras já demarcadas:

⁸ Os povos indígenas em Minas Gerais. Quem são? Pablo Matos Camaro – FUNAI MG-ES e CEDEFES & Ana Paula Ferreira Lima – Anaí e CEDEFES. 2017. Disponível em <http://cedefes.org.br/povos-indigenas-destaque>

Figura 1 - Distribuição espacial das populações indígenas em Minas Gerais



Fonte: Disponível em <http://www.ptmg.org.br/comunidade-participa-da-elaboracao-da-politica-estadual-de-saude-indigena>. 2016

Os Xakriabá, também conhecidos como os antigos habitantes do Vale do São Francisco (CORREA, 2018), são considerados o maior grupo indígena do estado de Minas Gerais. Dados apontam que 67,7% da população do município de São João das Missões se autodeclararam indígenas no último Censo, computando 7.936 indígenas. (IBGE, 2010)

Todavia, tais dados divergem de outros apresentados, ocorrendo uma variação entre 9.196 pessoas (FUNASA/ ISA) e 11 mil indígenas. (CORREA, 2018)

As seções a seguir têm como proposta apresentar os participantes ou actantes (participantes ativos) desta pesquisa, o percurso etnográfico e como se deram os registros e análises dos dados. Além disso, a Teoria Ator-Rede é apresentada como a epistemologia teórico-metodológica escolhida, bem como os conceitos que foram utilizados em cada análise.

Inicialmente, na seção 1.1 intitulada *O povo Xakriabá – entre as quenturas e os tons de cáqui do Norte de Minas Gerais*, abordamos a Terra Indígena Xakriabá (TIX) por meio das falas dos próprios Xakriabá e das pesquisas acadêmicas. Dos Xakriabá, registramos a

explicação feita por Deda,⁹ para ensinar o caminho percorrido por seu povo até a terra atual, bem como a parentela com os povos Xavante e Xerente. Em relação às pesquisas acadêmicas, retomamos, sobretudo, os trabalhos realizados pelos pesquisadores Xakriabá, por ocuparem um espaço de fala diferente de nós, não indígenas, destacando que, por vezes, nos tornamos seus porta-vozes por meio de nossas pesquisas. Ressalto, contudo, que a seção a seguir traz uma breve descrição do povo Xakriabá, ideia aprofundada, posteriormente, no Capítulo 2, dedicado à descrição da composição sociomaterial desse povo.

Ademais, é importante salientar que, para a construção dessa pesquisa, os conceitos Terra Indígena e Território Indígena basearam-se nas compreensões trazidas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela perspectiva Xakriabá (CORREA, 2019), respectivamente.¹⁰

A seção 1.2 intitulada *As andanças pelo Território e os companheiros de caminhada – percursos metodológicos* apresenta os companheiros ou participantes da pesquisa e, no caso dos Xakriabá, as aldeias onde vivem. Em sequência, a seção 1.3, denominada *Os companheiros não humanos nas caminhadas - contribuições da Teoria Ator-Rede* objetivou apresentar a Teoria Ator-Rede (TAR) como suporte para a realização desse estudo, os conceitos discutidos e a justificativa para a sua escolha. E, para encerramos nosso primeiro Capítulo, a seção 1.4 - *Os registros e análises das caminhadas* descreve as coletas e registro dos dados, a escolha dos instrumentos de coleta e a formatação dos Cadernos de Campo.

⁹ Deda é professor de Cultura e um grande conhecedor da Ciência e do Segredo Xakriabá. Participou diretamente dessa pesquisa, como será informado nessa Tese.

¹⁰ A Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 213, §1, define Terra Indígena como “terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.” No caso do Território Indígena, o povo Xakriabá o descreve como “[...] base da garantia da manutenção da vida de um povo - bem como de nossas identidades, da continuação de ser o que somos -, há uma certa necessidade de se ter uma maneira que garanta tal sustento. Este está estritamente ligado aos modos de vida que conectam o povo com sua identidade, ou seja, a garantia do território para os povos indígenas é crucial para manter as relações que se conectam à terra floresta, onde as coisas estão interconectadas desde o plantio e colheita das roças, caça, os rios, objetos, artesanatos, cerâmicas, nas coisas nossas e dos brancos, dos humanos e não humanos, etc., e todas as possibilidades de relações que são criadas e suas ontologias.” (CORREA, 2019, p. 12)

1.1 O POVO XAKRIABÁ – ENTRE AS QUENTURAS E OS TONS DE CÁQUI¹¹ DO NORTE DE MINAS GERAIS

A Terra Indígena Xakriabá (TIX) localiza-se ao norte do estado, à esquerda das margens do Rio São Francisco, no município de São João das Missões, fazendo divisa territorial com os municípios de Itacarambi, Cônego Marinho e Miravânia. Porém, esse não corresponde ao território original desse povo.

Diversas pesquisas trazem, na descrição do povo Xakriabá, em seus constructos teóricos, destaques sobre seu atual modo de subsistência (ANDRADE, 2019), ocupação territorial ao longo da história (ALMEIDA, 2006), rituais e a relação Xakriabá-natureza (HORÁCIO, 2018; SANTA ROSA, 2017), e a circulação do conhecimento. (SILVA, 2011)

Aqui, optei em trazer, inicialmente, os conhecimentos a mim fornecidos por Deda, acerca de seu povo, os quais transcrevo em sequência:

A palavra Xakriabá é uma palavra identificada pelas pessoas não índias. Porque, na época [antes da colonização] era Akwenorin Krenká [pausa] que em português dá esse mesmo significado, né. Aí, pela forma [dos não indígenas] de identificar, aí receberam esse nome. Por que esse nome? Xakriabá? Porque o nosso povo convivia também com essa forma, né, tinha essa forma de lidar com a parte das plantas medicinais então o “Xa” vem do chá das plantas. E o “kri” porque os Xakriabá sempre foram criativos, é [pausa] tinha muita criatividade. Além do mais, a cabana pra nós, fala cabana, casa, nós chamava de “kri” e “bá” é de bastante, bastante índio. Aí, pros não índio identificou essa palavra Xakriabá, mas na época era Akwenorin Krenká. Eles [os não indígenas] falavam assim: é o povo Akwém né, que hoje fica Akém Xerente, Akwém Xavante e Akwém Xakriabá. Mas era parentesco da mesma família que morava na mesma região. De acordo com as perseguições que ia sofrendo de outros povos que chegaram querendo fazer a ocupação do nosso lugar, aí, teve essa separação. Mas essa separação não devido por querer separar o nosso povo, não foi por desunião do nosso povo não. Foi de acordo com as perseguições, comunicaram às equipes que tavam de frente [aos confrontos] que foi entre quatro anciões do nosso povo e eles é que definiram as pinturas. Uma delas é essa aqui que eu tô pintado o corpo [referindo-se à sua pintura corporal] que refere à identificação do povo Xakriabá. Mesmo assim tem outra que parecida com essa que identifica o povo Xerente e outra que identifica o povo Xavante. Aí atravessaram o rio. Uns atravessaram o Rio Piabanha, outros atravessaram o rio pra outro lugar, né, porque, é, nessa região, a região de Tocantins. Aí, quando o pessoal [não indígena] chegaram soltando gado e até mesmo fazendo ponte naquela região do rio mais estreito, pra atravessar com o gado e soltar o gado na roça do nosso parente, pra comer as roça, soltava o gado e o pessoal ficava desesperado, porque tinha uns [não indígenas] que chegavam atirando, né, aí o pessoal corria e a única saída era eles [os indígenas] pular no rio e sair

¹¹ O termo cáqui é comumente utilizado na descrição do semiárido. Inspirei-me nas construções de Andrade (2019) na transcrição das paisagens da TIX no período de estiagem.

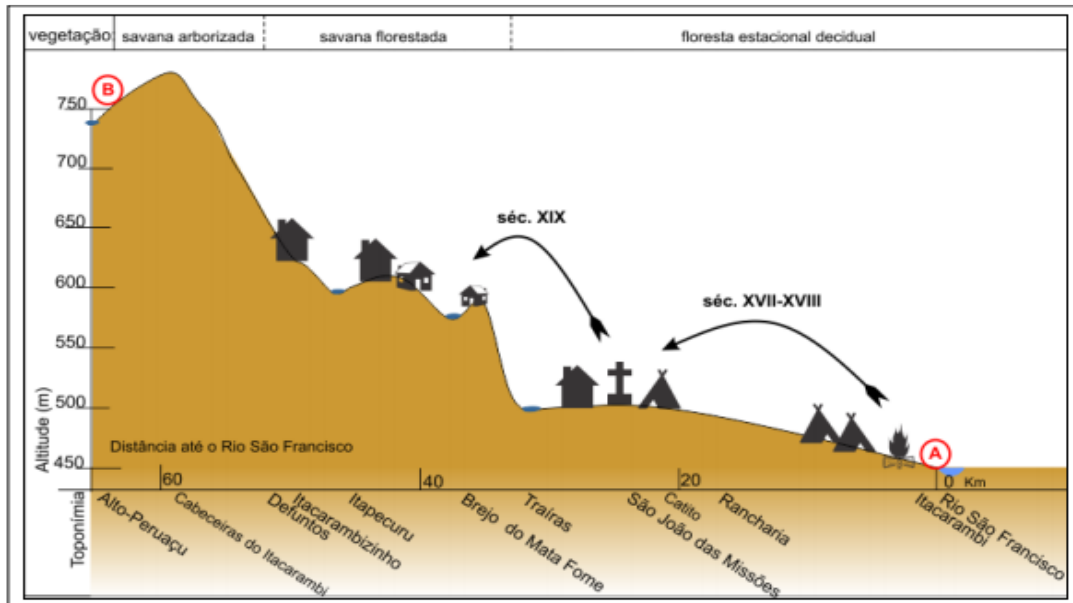
atravessando pro outro lado, pra se vê livre. Nesse meio tempo, foi tomando os espaços dos indígenas. Aí definiu fazer essas pinturas pra poder, quando nós chegar em algum lugar, nós poder, ser identificado através dessas pinturas. E pra enfraquear a luta do nosso povo, dos indígenas, eles [os não indígenas] tiraram, né, grupos de lá, daqueles que ficaram de frente e foram separando, pegando sempre aquelas pessoas mais de frente, que era a cabeceira da luta e trazendo pra uma outra região. A primeira equipe tiraram de lá [de Tocantins] e trouxe aqui pra região que é chamado de São João das Missões, mas que na época era conhecida também como São João dos Índio, antes de ser ‘municipado’ aqui, que seria daqui, de Matias Cardoso até a região de Ouro Preto era o referencial de território de nossos indígena. E por ali o nosso povo vivia da caça e da pesca na época, né, não era necessário a gente ficar plantando rocinha aqui ou acolá, porque tinha bastante caça e um território livre pra caçada e pra pescada e pra se colher o mel de abelha. (DEDA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Além do significado apresentado por Deda, o nome Xakriabá também significa “bom de remo”, o que pode estar relacionado aos caminhos percorridos pelos Xakriabá ao longo da história até chegarem ao atual território, perpassando as margens dos Rios Tocantins e São Francisco. (SILVA, 2018)

Outros registros históricos, datados do século XVIII, descrevem que os Xakriabá ou “Shakriabá” (à época) se territorializavam às margens dos Rios Urucua e Paracatu, ambos afluentes do Rio São Francisco. (CORREA, 2018)

De acordo com Deda, essa extensão era ainda mais significativa, chegando às divisas da cidade de Ouro Preto. A redução territorial, como vista nas explicações de Deda, deu-se a partir de perseguições pelos não indígenas em busca de ocupação de novas terras, obrigando o povo a migrar para outros territórios. Porém, essas disputas não se limitaram ao contato inicial com os não indígenas, “empurrando” o povo Xakriabá ao longo dos tempos a um aldeamento que ficava circunscrito a uma região mais árida e rochosa, como representado por Santos e Barbosa (2012) na Figura 2, na página a seguir.

Figura 2 - Percurso migratório dos Xakriabá



Fonte: Santos; Barbosa. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/25b.2012>

Embora ainda existam nascentes e formação de olhos d'água, a ausência de rios caudalosos dentro do território influencia diretamente as práticas cotidianas desse povo, principalmente no que se refere ao plantio e à pesca. Isso, para o povo Xakriabá, tem proporções inimagináveis, uma vez que, de acordo com Célia Xakriabá, citada por Correa (2018):

A ausência do rio em nosso território tem um impacto direto em nossa cultura, território, alimentação e em nossa própria relação com o rio. Essa negação do direito ao acesso pode ser pensada como a retirada violenta de um filho recém-nascido do núcleo familiar, arrancado dos braços da mãe quando ainda dependente da alimentação do leite materno. Ainda que busque outros meios para suprir essa necessidade e sobreviver com a perda, cresce sem a força da amamentação. Assim é o nosso povo Xakriabá, que também cresce, constrói caminhos estratégicos alternativos, mas assim como o filho que é retirado do direito de ser alimentado com leite materno, cresce com ausências. Estas ausências se convertem em resistências e novas forças. (CORREA, 2018, p. 26)

A história do povo Xakriabá também é contada por eles por meio de versos. Uma das características marcantes desse povo é a utilização de versos na circulação dos conhecimentos e de suas memórias. Os Xakriabá possuem o dom de transformar qualquer assunto que lhes diga respeito em poesia. Também conhecido como *loas*,¹² esses versos são muito utilizados em casamentos, mas, também, vivenciados em outras ocasiões, dentro e fora do Território. Uma das maneiras pelas quais a história da doação de suas terras pela Princesa Isabel é transmitida

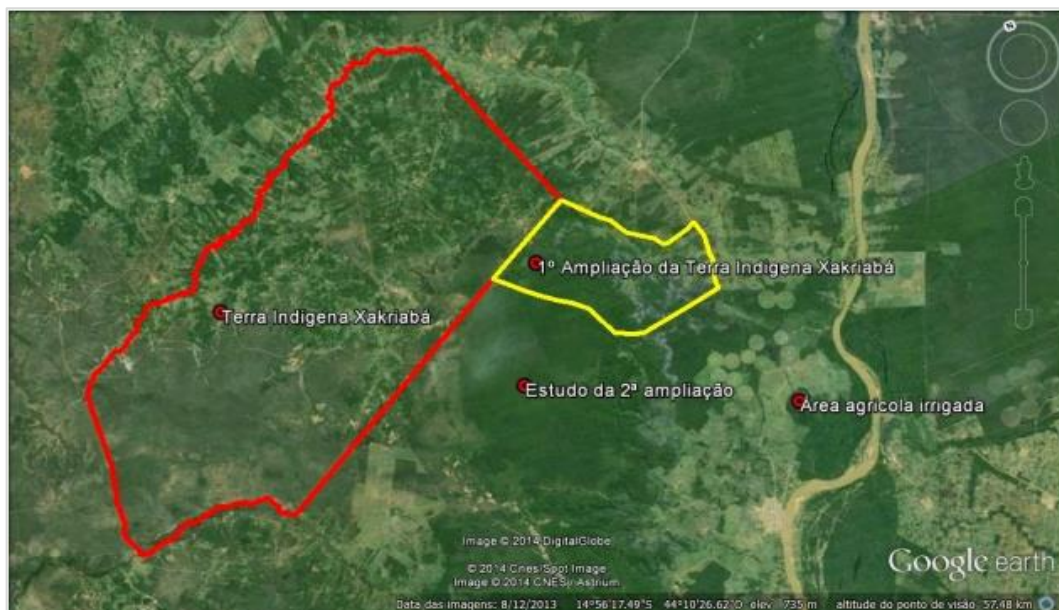
¹² Conforme Lopes (2016), *loas* é um recurso linguístico tradicional Xakriabá utilizado em casamentos. Ocupa um lugar de importância da circulação da tradição e da cultura desse povo, carregando em si o peso da oralidade Xakriabá.

de geração em geração se dá por meio desses versos:

*Para isso dou essas terras,
p'ros índios morar
Daqui pra Missões
cabeceira de Alagoinhas
beira do Peruaçu até as montanhas
p'ra índio não abusar de fazendeiro nenhum
eu dou terra com fartura p'ro índio morar.
A missão para a morada
O brejo para o trabalho
Os campos gerais para as meladas e caçadas
E as margens dos rios para as pescadas.
Dei, registrei, selei
Pago os impostos
Por cento e sessenta réis. (XAKRIABÁ, 1997, p. 7)*

Embora os versos apresentados anteriormente remetam à doação das terras bem antes do século XX, foi somente em 1987, após intensos conflitos que levaram a uma chacina que vitimou lideranças, como o finado Rosalino, que os Xakriabá tiveram suas terras demarcadas e homologadas pelo Decreto nº 94.608, compreendendo uma extensão territorial de aproximadamente 46.414,92 km². Em 2003, houve a demarcação e homologação da Terra Indígena Xakriabá Rancharia (TIX/R), cuja extensão territorial corresponde a 6.798,38 km². A TIX ainda abarca parte do Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, santuário natural onde podem ser encontrados registros de pinturas Xakriabá em suas pedras. A Figura a seguir ilustra espacialmente essas demarcações:

Figura 3 - Localização espacial da TIX



Fonte: Correa; Silva. 2018

Como já descrito nas falas de Deda, grande responsabilidade nessa alteração territorial se deu a partir do encontro desse povo com os não-indígenas, principalmente durante o processo de colonização. Observando o percurso Xakriabá no município no qual se localiza atualmente o TIX, São João das Missões, observaremos a agência de membros da família Cardoso em esferas opostas, ora como inimigos, pela ação do Bandeirante Matias Cardoso, no início do século XVIII, escravizando-os, ora como aliado contra o povo Kayapó, pela aliança com o mestre de campo Januário Cardoso de Almeida, filho de Matias Cardoso, e responsável não só pela cessão de terras cercadas pelos Rios Itacarambi e São Francisco, mas, também, por libertar os Xakriabá do processo escravocrata, ambos como reconhecimento da aliança e serviços prestados. (ALMEIDA, 2006)

Contudo, a terra cedida por ele não condizia com o TI tradicional, sendo doada apenas parte do terreno, cerca de um terço do que era originalmente.

Nas terras Xakriabá, a vegetação predominante é o cerrado e as estações das águas e estiagem são bem-demarcadas, sendo percebidos períodos maiores de seca ou estiagem em comparação aos de chuva ou das águas. Os longos espaços de seca influenciam diretamente no plantio das roças, chegando ao ponto de os Xakriabá realizarem o plantio, porém sem conseguirem colher devido à falta de chuvas, fundamental para o desenvolvimento das plantações. Tal situação tem gerado uma necessidade de muitos líderes familiares saírem de sua terra para trabalharem em fazendas e no corte de cana.

Esses estágios bem-demarcados possibilitam vislumbrarmos diferentes tonalidades de cores. No tempo da seca, podemos admirar as diversas nuances de marrom das estradas de terra, em uma escala de cores que atinge uma variedade de tons de cáqui, englobando ainda tons avermelhados, alaranjados e roxos. Em algumas estradas, como a que liga a Aldeia Imbaúba I à Imbaúba II, é possível encontrarmos diferentes tonalidades em um único caminho. Rebeca, citada anteriormente, foi uma das responsáveis, juntamente com a estiagem, por ensinar-me a observar essas variedades de tons cáqui e, conseqüentemente, a beleza em meio à seca.

Os diferentes tons de cáqui também podem ser visualizados nos troncos da mata que, à primeira vista, acreditamos (erroneamente) estar morta nesse período. Quanto a isso, aprendi com Deda sobre a sabedoria da natureza em guardar os brotos no período da seca e mostrá-los nos períodos das águas. No período de chuva ou das águas, há a ressurreição de toda a mata. Bastam alguns respingos para que possamos ver a realização da mágica da mata em renascer.

Presenciei esses dois períodos, tanto na Imbaúba quanto na Aldeia Barreiro Preto. Em minha primeira ida ao TIX, na primeira semana de fevereiro de 2017, logo após os últimos dias

chuvosos, a mata encontrava-se encorpada, densa, coberta com diversos tons de verde, desde as folhas das barrigudas até os umbus, misturando-se com os laranja-avermelhados das seriguelas. Em outubro do mesmo ano, durante o período de seca ou estiagem, a mata que outrora era densa, apresentava-se apenas como uma plantação de “pé de pau”. A Figura a seguir busca demonstrar a demarcação nos períodos citados.

Figura 4 - Período de estiagem e das águas na Aldeia Imbaúba



Nota: Período de estiagem (à direita) e das águas (à esquerda), registradas na Aldeia Imbaúba.
 Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

Até o século XVII, de acordo com as palavras de Silva (2018), o povo Xakriabá tinha sua cultura preservada, ou seja, sem a interferência ou influência do não indígena. Isso mudara no final do mesmo século, com a chegada do Bandeirante paulista Matias Cardoso de Almeida, responsável por dizimar parte dos Xakriabá e escravizar os que permaneceram vivos, utilizando-os como força braçal na construção de estradas e igrejas. Com isso, os sobreviventes se viram obrigados a abandonarem suas práticas ritualísticas e costumes - o que refletiu na utilização de sua língua materna e em sua religiosidade.

Quanto ao uso da sua língua materna, a Akwén-Xakriabá, que faz parte da família linguística Jê, e do tronco linguístico Macro-Jê (CORREA, 2018; SILVA, 2018; ALMEIDA, 2006), o contato com os não indígenas no período colonialista contribuiu para a repressão quanto à sua utilização, forçando-os a se converterem ao português e os impactando até os dias de hoje. Atualmente, os Xakriabá utilizam a língua portuguesa em sua comunicação cotidiana, com a presença de algumas poucas palavras em Akwén-Xakriabá. Não se pode dizer, porém, que a língua Akwén-Xakriabá tenha morrido, mas que se encontra apenas “adormecida”. (SILVA, 2018)

A busca pelo resgate da língua tem sido feita por lideranças locais junto aos mais velhos e parentes de outras etnias também falantes da língua Akwén, como os Xavante e Xerente, todos originalmente povos do cerrado. (ALMEIDA, 2006)

No que se refere à questão religiosa, no mesmo período em que Matias Cardoso chegava em São João dos Índios, atual São João das Missões, chegaram também os missionários jesuítas, com o propósito de catequizar o povo Xakriabá. É importante observar, nesse sentido, que a tradição Católica ainda influencia as práticas religiosas na TIX, como as rezas que acontecem na Semana Santa; a missa celebrada no dia 19 de abril e nas entoadas, como pode ser verificado a seguir:

Deus no céu, índio na Terra. Mas quem é que pode mais? É Deus no céu – (Entoada Xakriabá).
Que bandeira é essa que vamo leva? É de Santa Cruz para festeja/. Cantemo e louvemo com muita alegria/Levando a bandeira da Virgem Maria - Entoada Xakriabá na Festa de Santa Cruz. (HORÁCIO, 2018, p. 32)

A tradição Católica pode ser percebida, ainda, em muitos casamentos que acontecem na TIX, no uso das vestimentas específicas dos noivos e na realização da cerimônia pelo padre responsável pela paróquia local, seguindo a liturgia costumeira.

O povo Xakriabá faz parte dos povos que conviveram fortemente com a colonização desde a chegada dos portugueses no Brasil, por estarem na primeira rota de dispersão dos colonizadores. Tal mestiçagem já era reproduzida nos relatos do francês Saint-Hilaire, no ano de 1817. (CORREA, 2018)

Inicialmente, os Xakriabá eram chamados de caboclos e gamelas. (SILVA, 2018) Quanto a isso, Deda me explicou que essas mudanças de nome se relacionavam diretamente à preservação de seu povo pelos lugares que passavam. Uma maneira de se preservarem quando estivessem em número reduzido frente a possíveis povos inimigos. Mas também foram conhecidos por Kayapó, Akroá e Anayós. (SANTOS, 2010)

Isso talvez tenha ocorrido em função das alianças realizadas entre os Xakriabá e outros povos. No caso dos Akroá, os próprios Xakriabá chegaram a se identificar como tais e vice-versa, como estratégia de luta contra os inimigos, principalmente contra os não indígenas, na luta pelas terras. (SILVA, 2018)

Esse processo talvez explique a diversidade e beleza fenotípica Xakriabá, justificando a inserção do mosaico abaixo com as fotos de alguns dos meus parceiros de caminhada, na tentativa de apresentar visualmente parte deste povo, como demonstrado na Figura 5, abaixo:

Figura 5 - Companheiros Xakriabá ao longo do percurso da pesquisa



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora e dos parceiros. 2017-2019

Na próxima seção abordarei o percurso de construção da pesquisa, procedimentos metodológicos e os sujeitos participantes.

1.2 AS ANDANÇAS PELO TERRITÓRIO E OS COMPANHEIROS DE CAMINHADA – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Ao aceitar o desafio de compreender e descrever o processo de se fazer corpos com e sem deficiência a partir das práticas de circulação do conhecimento Xakriabá, me vi alterando a rota que estava acostumada a percorrer diariamente. Era como se entrasse em uma grande caverna, totalmente escura, sem um caminho previamente definido que me mostraria o seu fim. Sequer havia uma luz distante. Nada! Não sabia o que, quem ou como encontraria.

Talvez imaginasse que sabia onde: na TIX. Isso porque “os actantes acontecem no mundo e não é possível saber de antemão quais serão aqueles que estarão agindo em uma determinada situação. Eles poderão ser assim determinados somente quando agirem de fato e/ou quando deixarem seu traço.” (KASTRUP & TSALLIS, 2009, p.16)

Para iniciar esse processo, precisei me desfazer de alguns conceitos que eu já havia construído ou que pensava possuir, como o conceito de pessoa com deficiência. Latour (2000) nos orienta a irmos a campo com uma bagagem leve, ou seja, sem muita teoria, sem um olhar já pronto sendo prudente “[...] deixar de lado todos os preconceitos sobre as distinções entre o contexto em que o saber está inserido e o próprio saber” (p. 20). Ir para observar o que, de fato, acontece, uma vez que:

[...] o mundo que nos é dado observar é um mundo em movimento. O observador não olha a partir de um corpo que se situa como uma totalidade independente dos fluxos de luz, sons e texturas do ambiente, mas, ao contrário, ele é atravessado por estes fluxos, que lhe dão a possibilidade de compreender o mundo. (STEIL & CARVALHO, 2014, p. 168)

Ir “mais leve” para o campo proporcionou-me uma observação menos enrijecida por teorias previamente concebidas. Pude observar a emergência de novas possibilidades de se olhar para os corpos, compreendendo sua construção coletivamente, nas e pelas práticas.

Posso dizer que a visão ocidental do corpo com deficiência me levou até os Xakriabá, porém, eu não sabia o que ou quem encontraria pelo caminho. Aprendi com os Xakriabá que é a “*ciência que move o campo*” (DEDA, 2017; PAJÉ VICENTE, 2018).¹³

Assim, era a ciência e o segredo Xakriabá que me levariam aos locais onde se encontravam as pessoas com as quais eu deveria aprender. Inicialmente não foi fácil. Só tive essa compreensão na quarta ou quinta ida ao TIX, o que foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que “não saber o que se vai descobrir é, evidentemente, uma verdade da descoberta.” (STRATHERN, 2014, p. 354)

1.2.1 As Andanças pela Terra Indígena Xakriabá - Os Companheiros Humanos

Para analisar os caminhos percorridos, devo inicialmente falar dos companheiros de caminhada, parceiros ou participantes da minha pesquisa. Acredito que conhecê-los de antemão favorecerá nossa leitura acerca dos percursos pela TIX.

A primeira pessoa que me falou sobre o povo Xakriabá foi Rebeca. Os conheci por meio dos seus relatos de pesquisa durante os encontros do grupo de pesquisa denominado Laboratório de Pesquisas Ator-Rede e Educação (ANT-Lab), coordenado pelo orientador, à época, professor Francisco Ângelo Coutinho, também conhecido como Chico. A pesquisa de Rebeca

¹³ Este ponto será retomado posteriormente.

consistiu, inicialmente, em seguir os rastros do milho e da mandioca na TIX (ANDRADE, 2019). Em outubro de 2016, ao regressar de uma de suas imersões na TIX, Rebeca relatou ao professor Chico e a mim sobre uma demanda do povo Xakriabá, relacionada a um Xakriabá com deficiência.

Embora a temática da inclusão de pessoas com deficiência não estivesse diretamente relacionada com o seu trabalho, Rebeca achou interessante trazer essa discussão à universidade, na tentativa de encontrar alguém da área da Educação Especial que pudesse auxiliá-la nesse processo. Como já sabia sobre meu projeto (o qual lhe pedi para ler logo que ingressei no Doutorado), sugeriu-me modificá-lo e, talvez, caminhar em direção a algo relacionado aos indígenas com deficiência, mais precisamente à essa demanda dos Xakriabá. Sua sugestão foi recebida com muita euforia por nosso orientador, porém me retrai, por nunca ter trabalho ou, até mesmo, pesquisado sobre pessoas indígenas com deficiência.

Ao final do mês de dezembro de 2016, durante uma conversa em um aplicativo de mensagens, Rebeca me informou que no final do mês seguinte, janeiro, estaria de viagem ao TIX, para um novo período de imersão. Fiquei interessada e lhe perguntei se poderia acompanhá-la. Embora ainda não tivesse decidido sobre a mudança do meu projeto, a demanda trazida por Rebeca despertou-me grande curiosidade. Rebeca explicou-me que a minha ida à TIX não dependia dela, mas sim de duas pessoas e situações distintas: da autorização do cacique Domingos e, após sua autorização, o aceite de Ducilene em me receber em sua casa, lugar onde Rebeca sempre ficava quando ia à TIX. Ela se prontificou, então, a verificar a possibilidade e me retornar.

Em meados do mês de janeiro, Rebeca envia-me uma nova mensagem informando que conseguira a anuência tanto do cacique Domingos quanto da Ducilene e que viajaríamos na primeira semana de fevereiro, uma vez que o retorno sobre as liberações atrasou - o que poderia impactar em nosso tempo de preparação para a viagem. Rebeca foi quem me orientou a observar e escutar mais do que falar. Disse-me que nem tudo o que eu perguntasse poderia ser respondido e, para que eu pudesse identificar esses momentos, deveria estar atenta ao que acontecia ao meu redor. E isso seria possível somente se eu observasse. Também foi Rebeca quem me apresentou a Edgar Kanaykõ, o primeiro Xakriabá com quem tive contato.

Meu primeiro contato com Edgar Kanaykõ (Aldeia Barreiro Preto) se deu por uma rede social e ali iniciamos nossa conversa. Conteí que eu pesquisava sobre pessoas com deficiência e que, pela Rebeca, tive acesso ao portal do mundo dos Xakriabá. Edgar demonstrou interesse e prosseguimos em nosso diálogo. Expliquei que sabia pouco sobre os indígenas com

deficiência e, o pouco que eu sabia, estava relacionado à primeira língua de sinais indígena reconhecida no Brasil, utilizada pelos Urubu-Kaapor. (BRITO, 1986)

Edgar me explicou que os Xakriabá também utilizavam uma língua de sinais, composta pela língua oral e por “gestos”. Disse-lhe que estava estudando a cosmologia de seu povo e que ficara “encantada” com suas histórias. Foi Edgar quem me falou que “estar encantado” na cultura Xakriabá é diferente da forma como utilizamos o termo nos meios urbanos, na cultura ocidental. Embora não estivesse ligado diretamente à minha pesquisa, os “encantados” foram importantes, principalmente para explicarmos sobre a sociomaterialidade e o híbrido na cultura Xakriabá, o que será detalhado no Capítulo 2 desta Tese.

Tive a oportunidade de conversar em outros momentos com Edgar, virtual e presencialmente, em vários ambientes. Um deles foi no contexto de uma Banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma aluna de uma IES particular, realizada em Belo Horizonte, do qual fui orientadora e Rebeca a coorientadora. O trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica sobre o brincar e a infância na cultura Xakriabá e, por isso, o convidamos para ser membro da Banca. Edgar também contribuiu para esse trabalho, autorizando a utilização de seus registros fotográficos, como poderá ser visto nas páginas seguintes.

Minha segunda parceira Xakriabá de pesquisa foi Ducilene (Aldeia Imbaúba). Duci, como é conhecida, é egressa do curso de FIEI e professora na Escola Estadual Indígena (EEI) Bukimuju, na Aldeia Brejo Mata Fome, onde atuara como coordenadora pedagógica anteriormente. Em uma das tardes em que eu estava na casa de Ducilene, fomos até a Vilinha de Preta e Caboclo (anfitriões do local), bem próximo à sua casa, na mesma Aldeia Imbaúba. A Vilinha é um lugar extremamente agradável e acolhedor, uma espécie de vila, com várias casas e sorrisos por onde passamos. Lá também é como um local de encontro para as nossas conversas. Chegamos à Vilinha e fomos recepcionadas por Preta na varanda de sua casa. Logo que nos viram, duas meninas que ali estavam, Fátima e Dudu, entraram e foram nos preparar um café com biscoitos. Enquanto isso, Ducilene me apresentava para Preta e falava de minha pesquisa.

Dudu era uma garota de 12 anos, de riso fácil (embora tímida em um primeiro contato) que nascera com uma deficiência visual num dos olhos. Ao longo da conversa, Dudu foi se revelando uma menina tagarela e curiosa. Enquanto observava Dudu, percebi algo diferente em seu olho, como descrevo abaixo:

Durante o café, comecei a puxar assunto com as meninas. Rebeca, que estava conosco na ocasião, me disse que Fátima era a fotógrafa oficial em sua pesquisa. Esse foi o fio da meada para iniciarmos a conversa. Quis saber se elas gostavam de tirar fotos e as meninas confirmaram com um sorriso. Fátima me disse que gostava de tirar fotos “de tudo”. Enquanto conversávamos, Ducilene perguntou à Dudu sobre sua aprovação na escola: Esse ano você passa, né? [Ducilene]

[Ducilene era a professora de Língua Portuguesa de Dudu]. Mesmo que a expressão de dúvida estampasse seu rosto, Dudu consentiu com a cabeça, como se com isso pudesse materializar a sua aprovação. Rebeca entregou a câmera para as meninas registrarem novas imagens e nos mostrarem o quanto são boas com o equipamento. Isso para ficamos mais à vontade para conversarmos. Perguntei à Ducilene como era o processo de Dudu na escola. Enquanto Ducilene me contava, eu observava Dudu brincando com Fátima e com a câmera fotográfica, fazendo caras e bocas.

Ducilene me explicou que Dudu era muito estudiosa e curiosa, mas não conseguia ser aprovada. Já havia sido reprovada no 2º ano. Perguntei se ela se sentava à frente na sala e Ducilene confirmou. Não era de conversar durante as aulas. Mesmo assim tinha dificuldades para escrever. Chamei Dudu e Fátima para ver as fotos que tiraram e observar Dudu de perto. Percebi que ela sempre se posicionava com uma inclinação maior com o lado esquerdo. Por esse detalhe, percebi também que seu olho esquerdo tinha uma espécie de mancha esbranquiçada, bem sutil.

Dudu e Fátima saíram novamente com a câmera, agora para registrarem outras crianças. Aproveitei para perguntar à Preta e Ducilene se elas haviam percebido uma mancha no olho de Dudu. Ducilene já havia me falado que Dudu tinha um “problema” no olho, porém não soube me explicar o que era. Preta me contou sobre a dificuldade que eles encontravam para agendar não apenas oftalmologista, mas médicos em geral.

Chamei Dudu e falei que Ducilene tinha me contado que ela gostava muito de estudar, o que confirmado por ela com um sorriso. Perguntei, então, se ela conseguia enxergar o que os professores escreviam no quadro negro. Dudu me contou que tinha dificuldade para enxergar as letras. Pedi, então, que tapasse um dos olhos e me contasse com qual conseguia enxergar melhor. Primeiro tapou o lado esquerdo e disse que estava enxergando. Quando tapou o direito, me falou que não enxergava. Disse à Ducilene que talvez esse era um dos motivos pelos quais ela era reprovada: não conseguir enxergar o quadro. A dificuldade não era com a escrita das letras, mas sim em vê-las. Como escrever aquilo que não se vê? Ducilene mostrou-se surpresa. Olha, nunca pensei nisso! (DUCILENE) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Mesmo sendo professora de Dudu e, conseqüentemente, sabendo de sua dificuldade com a leitura e a escrita, Ducilene não havia cogitado a possibilidade de ela possuir uma baixa visão, o que impactava em seu desempenho em sala de aula. Combinei com Ducilene de fazermos um teste naquele ano, mudando Dudu de lugar na sala e a colocando de modo que privilegiasse seu lado esquerdo. Ao final de 2017, recebi a notícia pela própria Dudu de que havia sido aprovada.

Preta (Aldeia Imbaúba), tia de Dudu, também foi uma de minhas parceiras de caminhada. Parteira, com uma sabedoria sensível aos segredos Xakriabá, não é alfabetizada. Preta me contou, despretensiosamente, em um de nossos encontros que, numa de suas conversas com Deus, pediu a Ele para lhe ensinar algo sobre as rezas. E, miraculosamente, Deus a respondeu, dando-lhe os benditos. Tive a oportunidade de participar de um dos momentos da reza com Preta e seu grupo, durante a Páscoa. Como dito anteriormente, a religiosidade Xakriabá, de maneira geral, alicerça-se em um catolicismo diferenciado pela cultura, incluindo elementos da natureza. Ducilene e Preta, juntamente com outros moradores da Vilinha, o que inclui Dudu, auxiliam nas liturgias de algumas missas que acontecem na TIX e na Igreja de Missões.

Seu Bioi e Dona Mera, pais de Ducilene e Deda, também foram meus parceiros de pesquisa. Foram eles quem me ensinaram sobre as pessoas que se fazem como parentes (o que será detalhado posteriormente), sobre o TIX e um pouco sobre a ciência. Dona Mera denominou-se como minha mãe e mãe de Rebeca enquanto estivéssemos na TIX. Seu Bioi me ensinou sobre a relação das cores com as plantações nas roças, como não utilizar roupas coloridas como vermelho ou rosa “forte” ao ir a uma plantação de feijão, quando esta estivesse no período de floração, para não secar as flores. Também me ensinou sobre as plantas parentes ou irmãs, que podem ser cultivadas juntas, como o feijão e o milho.

Outro parceiro de andanças, talvez o que mais tenha caminhado comigo, foi José Araújo, mais conhecido como Deda (Aldeia Imbaúba). O conheci em minha primeira estadia na casa de Ducilene, em fevereiro de 2017. Já o conhecia por nome, pela Rebeca, que o descrevia como uma pessoa especial. Foi Deda quem me ensinou que nem tudo o que se vê se fala e nem tudo o que se fala se escreve. Deda é professor de Cultura e um grande conhecedor da Ciência e do Segredo Xakriabá, assumindo um lugar de conselheiro para o seu povo.

Todas as vezes que eu estive em Imbaúba, Deda me levava em suas andanças. Pude vê-lo pintar as crianças, em abril de 2017 e também aprendi a pintar; acompanhei-o juntamente com Caboclo, esposo de Preta da Vilinha, em uma confecção de uma corda de São Francisco, encomendada pelas pessoas para ser utilizada no momento do falecimento; aprendi sobre algumas plantas medicinais; a matar cascavel (embora nunca tenha precisado fazê-lo); aprendi sobre a luta Xakriabá e a ouvir mais, pois os olhos também ouvem coisas. Foi ele quem me apresentou a algumas lideranças, me levou a participar de uma reunião da Associação; me apresentou a Durkwa (Aldeia Imbaúba), um jovem com seus 23 anos, mas que performava-se em ancião ao falar. Durkwa é uma das lideranças da juventude Xakriabá. Também me

apresentou a Manoel (Aldeia Barreiro Preto), também conhecido como Tonho, outro grande amigo dentro e fora da TIX.

Outra aldeia com a qual dividi meu tempo enquanto estava com os Xakriabá em suas terras foi a Barreiro Preto. Mas não cheguei lá por acaso. Já tinha visto Tonho, na casa de Deda, em abril de 2017, porém foi na UFMG, durante a FIEI, que nos aproximamos. Uma das turmas das quais fiz meu estágio-docência foi a de Manoel, a turma de Matemática. A outra foi a turma de Elisandra, ou Nem, sua esposa, de Ciências Sociais e Humanidades (CSH). Por duas semanas ao longo do mês de maio de 2017 estive com eles na disciplina de Libras.

Em setembro do mesmo ano, enquanto conversava com Tonho sobre minha pesquisa, fui convidada por ele para ficar em sua casa durante minha próxima ida, em outubro daquele mesmo ano. Foi ele quem me apresentou à Delvanira, tia dos irmãos Fernando, Leonardo (Liu), Eduardo e Guilherme, os próximos que apresentarei.

Delvanira também é professora de apoio¹⁴ de um dos meninos: Eduardo. Embora residam em aldeias diferentes (os irmãos, com a mãe e uma tia, na Aldeia Barreiro Preto, e Delvanira na Aldeia Sumaré) o grupo se organiza em torno da tia.

No dia 12 de outubro cheguei ao TIX, em meio a celebrações religiosas, como retratado no registro de campo da época:

No dia 12 de outubro de 2017 cheguei à Aldeia Barreiro Preto para iniciar uma nova caminhada. Cheguei no fim da tarde e, à noite, participaríamos de uma missa de ação de graças pela vida de um dos moradores que sobreviveu a um acidente de moto [irmão do Luiz, marido da Ducilene] e em comemoração ao Dia de Nossa Senhora Aparecida.

A missa ocorria no quintal da casa com a presença de várias pessoas durante e após a celebração, realizada pelo padre da paróquia de São João das Missões. Após a missa, realizou-se uma festa, regada à paçoca de carne de porco, de “gado” e de frango. Todos conversavam animadamente, incluindo Fernando e Liu. Todos na aldeia os conhecem. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

¹⁴ Conforme o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS/SEE, 2014), o professor de apoio é aquele que “[...] oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência em que irá atuar.” (pp. 20-21)

Ressalto que, apesar de já ter o consentimento do Seu Valdim para minha estadia na Aldeia Barreiro Preto, no dia seguinte à minha chegada, por volta das 10 horas da manhã, Tonho me levou até a casa de Seu Valdim para que eu pudesse reforçar e lembrá-lo de nosso acordo, realizado meses antes. Sentamos na varanda do mercado de Seu Valdim, logo após o campo de futebol, que fica próximo à casa de Cida, diretora da Escola Estadual Indígena Xukurank. Embora não tenha sido um parceiro de caminhada, Seu Valdim foi, juntamente com o cacique Domingos e demais lideranças, essenciais para a realização desse trabalho.

Voltando aos meus parceiros diretos da pesquisa, posso dizer que Fernando foi o meu maior companheiro de caminhada na Aldeia Barreiro Preto. Tem 19 anos de idade, muito sorridente, porém calado, principalmente com desconhecidos. É o irmão mais velho de quatro homens. Em 2018, encontrava-se matriculado e frequente na turma do 5º ano da Escola Xukurank. Outros dois irmãos de Fernando também foram meus parceiros de jornada: Eduardo e Guilherme. Assim como Fernando, Eduardo e Guilherme estudavam no período da tarde. A escola ficava pouco à frente de sua casa. Transcrevo, a seguir, um dos momentos em que Fernando compartilhou comigo alguns de seus conhecimentos sobre outros moradores do TIX:

Em minha primeira ida à Aldeia Barreiro Preto, tive a oportunidade de passar uma manhã na casa de Fernando e conversar com ele. Nos sentamos em frente a sua casa, em um banco de madeira que ficava na varanda. Inicialmente, nossa conversa configurou-se em um monólogo, pois apenas eu verbalizava e Fernando intercalava o olhar, ora para mim, ora para a rodagem. Impulsivamente, acreditei que a não interação entre Fernando e eu inviabilizaria a minha observação. O que passei a compreender, posteriormente, é que a nossa interação não aconteceria apenas pela oralização das palavras [que eram poucas, pelo fato de Fernando ser de pouca fala], mas também pelo olhar, pelo balançar da cabeça, afirmando ou negando algo e, sim, também pela oralização. Isso pôde ser percebido minutos depois de nos sentarmos na varanda, de frente para a estrada. Por alguns instantes ficamos em silêncio, observando a paisagem. Eis que Fernando, com o olhar fixo na estrada me perguntou: “Tá ouvindo?” Arrumei minha postura, como se me assentando de forma correta pudesse favorecer meus ouvidos. Mas não ouvia nada! “Óh”, disse Fernando, levantando o dedo indicador para o nosso lado direito, como se me mostrasse a direção na qual eu devesse focar minha audição. Comecei a ouvir o barulho de uma moto que se aproximava. Antes mesmo de a motocicleta aparecer em nossa frente, Fernando já identificara a quem ela pertencia. E assim o fez durante o tempo em que estivemos assentados ali. “Cê vai no casamento de Miranda” foi a frase mais longa em nossa conversa. Até então, não conhecia Miranda, mas fui apresentada a ela posteriormente, por sua irmã, Nem, esposa de Tonho. Aos poucos, Fernando revelou-se conhecedor dos locais dos festejos, não apenas do Barreiro Preto, mas de outras aldeias também. Não apenas isso. Fernando se mostrou conhecedor da cultura do seu povo. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Durante essa minha conversa com Fernando, Liu não estava em casa; chegou já próximo do horário do almoço, alimentou e se arrumou para ir à escola, depois saiu. Ficou na entrada da casa esperando o ônibus que transporta os alunos. Embora morem bem próximo à escola (aproximadamente 5 a 10 minutos a pé), os meninos, com exceção de Fernando, gostam de ir de ônibus buscar os demais colegas. Nesse momento, Eduardo e Guilherme, que serão apresentados posteriormente, brincavam pelo quintal. Mais de meia hora depois, durante a nossa conversa, percebemos, pelo barulho, que o ônibus escolar se aproximava. Como Liu já o aguardava na cerca da casa, logo correu para a estrada. Guilherme e Eduardo se apressaram para se arrumar. Apenas Liu conseguiu embarcar. Guilherme começou a tirar a roupa pelo quintal mesmo e Fernando o advertiu:

Não fica pelado perto da mulher. Entra e vai botar calça. (FERNANDO)
(NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

E Guilherme assim o fez. O ônibus passou e eles o observaram até que desapareceu em meio à poeira da estrada. Fernando, Guilherme e Eduardo entraram para casa para almoçar. Permaneci do lado de fora da casa. Em seguida, Fernando voltou à porta de entrada da casa, passando a mão molhada nos braços e nas pernas, retirando os resquícios da poeira que se alojara enquanto conversávamos. Guilherme e Eduardo também terminaram de se arrumar. Acompanhei os três pelo caminho da escola.

Figura 6 - Percurso com alunos até à escola



Nota: Fernando, Eduardo e Guilherme.

Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

Eduardo é o terceiro dos quatro irmãos de Fernando. É o que menos conversa e foi o que mais vi sozinho pela escola. Tem 13 anos de idade e, quando o acompanhei, estava no 2º ano. Esteve em minha caminhada por um curto espaço de tempo, mas me ensinou a olhar o processo de inclusão escolar por meio de sua realidade.

Guilherme é o mais novo dos quatro irmãos. A princípio, não me queria por perto, mas dois parceiros nos (re)apresentaram (a câmera e o papel) e, a partir da nossa transformação, iniciamos nossa caminhada. Inicialmente com um olhar desconfiado, foi se aproximando aos poucos e, quando menos esperava, fui surpreendida por um sorriso e uma saudação, pedindo “bença”. Tem 10 anos de idade. Nosso primeiro encontro foi em sala de aula, em 2017. Depois, sempre nos encontrávamos nas rezas, nas festas, nas estradas e no pátio da escola.

Algo que me chamou a atenção e até causou estranheza foi o fato de Fernando e seus irmãos serem diagnosticados com deficiência intelectual moderada (CID 71) e somente Liu ser medicado. Perguntei o motivo pelo qual Liu era medicado, porém não consegui obter uma resposta. No final de 2017, devido a um desentendimento ocorrido com seu primo (também diagnosticado com deficiência intelectual), Fernando precisou ser transferido para a turma de Guilherme, seu irmão. Os laudos foram dados por um psiquiatra, e não por uma equipe multidisciplinar. Além disso, os laudos só fazem sentido, nesse contexto, para o cumprimento burocrático da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, não parecendo ter significado algum para os Xakriabá as categorizações neles contidas.

Para eles (e também percebido nos resultados das pesquisas realizadas com outros povos indígenas, que serão apresentados nos capítulos 4 e 5), a deficiência não é um fator limitador para o reconhecimento da condição de indígena. Uma pessoa não deixa de ser indígena ou se torna menos indígena por ter uma deficiência. As categorizações que conhecemos são utilizadas nas cidades e é na escola que tais categorizações costumam ser inseridas nas terras indígenas. Mais adiante, precisamente nos capítulos 3 e 4, isso será esclarecido.

Elisiana, a supervisora pedagógica da Escola Estadual Indígena Xukurank, cunhada de Manoel e egressa da FIEI, também foi parceira e informante em minha pesquisa. Foi por ela que conheci demandas relacionadas a outras crianças Xakriabá com deficiência, como na Aldeia Caatinginha. Além de participar da atividade de simulação das deficiências visual e de fala (mudez), Elisiana me auxiliou com os dados referentes à escola e relativos a Fernando e seus irmãos. Circulei com Elisiana nas escolas das aldeias Barreiro Preto e Caatinginha, e também nas casas de seus parentes, como a de seus pais, Seu Valdomiro, meu intérprete durante encontro com o Seu Bastião (que veremos posteriormente) e Dona Angélica.

Dona Dete, a professora de apoio de Fernando, também trouxe contribuições para a pesquisa. Embora não tenha uma formação específica em Educação Especial, Dona Dete utilizava seus conhecimentos construídos nas relações do TIX, principalmente o cuidado nas associações de parentela observado ao longo do percurso da pesquisa. Dona Dete é sogra de Elisiana e mãe de Celma, uma das autoras do primeiro trabalho sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na TIX.

E, por fim, apresento-lhes a professora Laurisaura, conhecida por Saura. Saura era aluna do curso na FIEI - habilitação em Ciências da Vida e da Natureza (CVN), durante o ano de 2018, quando acompanhei Fernando em sua turma. Foi com ela que organizei e participei da atividade do milho, aplicada à turma do 5º ano, que será abordada mais à frente.

Para melhor visualização dos participantes da pesquisa e de suas contribuições, organizei o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Participantes da Pesquisa

Parceiro/ Participante da Pesquisa	Identificação e Participação na pesquisa/ rede
Rebeca Andrade	Colega do Doutorado.
Aldeia Imbaúba	
Ducilene	Professora, participante/ informante.
“Seu” Bioi	Pai de Ducilene e Deda; participante/ informante.
Dona Mera	Mãe de Ducilene e Deda; participante/ informante.
Preta	Parteira; participante da pesquisa/ informante.
Deda	Professor de Cultura; participante/ informante e parceiro em atividades.
Durkwa	Professor de Cultura; liderança da juventude; participante/informante.
Aldeia Barreiro Preto	
Edgar Kanaykõ	Primeiras conversas sobre os Xakriabá e contribuição com fotos.
Manoel	Professor de Cultura; participante/informante e parceiro em atividades.
Elisiana	Supervisora pedagógica da Escola Estadual Indígena Xukurank; participante/informante e parceira em atividades.
Dona Dete	Professora de apoio de Fernando da Escola Xukurank; participante/informante; parceira em atividades.
Fernando	Aluno da Escola Xukurank; participante/ informante; parceiro em atividades.
Eduardo	Aluno da Escola Xukurank; participante/ informante; parceiro em atividades.
Guilherme	Aluno da Escola Xukurank; participante/informante; parceiro em atividades.
Laurisaura	Professora na Escola Xukurank; participante/ informante; parceiro em atividades.

Fonte: Dados da pesquisadora. Elaboração própria. 2019

Mas meus companheiros extrapolaram o plano humano, estendendo-se aos não humanos. Durante minha jornada para compreender como os corpos com e sem deficiência se constituem na TIX, observei que tal construção não ocorria somente nas interações entre os Xakriabá, ou entre eles e os não indígenas, mas, também, nas práticas cotidianas do cuidado das hortas, na produção da tinta e da pintura, nos rituais, bem como nas políticas públicas e na instrumentalização da deficiência por meio de laudo médico. Seguir os rastros desses não humanos foi possível pelo fato de nos alicerçarmos teórico-metodologicamente na Teoria Ator-Rede, que lhes apresentarei na seção 1.3 *Os companheiros não humanos nas caminhadas – Contribuições da Teoria Ator-Rede*. Antes, porém, descrevo os caminhos percorridos na construção dessa Tese.

1.2.2 Os Caminhos Percorridos

A realização da pesquisa com o povo Xakriabá aconteceu em nove imersões na TIX ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019, compreendendo os meses de fevereiro, abril, julho e outubro (nos dois primeiros anos) e o mês de dezembro (no último ano), o que totalizou 68 dias em Terras Xakriabá, como pesquisadora. Como exclusivamente quem se faz parente,¹⁵ estive, no ano de 2018, nos meses de janeiro e março, durante 15 dias.

Minha primeira imersão aconteceu no início do mês de fevereiro de 2017, em companhia de Rebeca (já apresentada anteriormente). Embora tenha sido uma ida ainda sem minha decisão de realizar a pesquisa na TIX e gerada a partir do meu interesse em conhecer melhor a demanda trazida por Rebeca e, se possível, contribuir para aquela realidade, essa primeira estadia com os Xakriabá foi crucial para a minha decisão.

O percurso entre as cidades de Belo Horizonte e São João das Missões totaliza 730 quilômetros de distância, contando com duas ou até três paradas, uma vez que não há transporte direto entre as duas cidades. Durante o trajeto, precisamos ter sorte. Isso porque, se tivermos sorte e chegarmos em Januária antes das 6h30min da manhã, conseguimos pegar um ônibus que sai da Rodoviária nesse mesmo horário em direção ao município de Manga, com uma parada em São João das Missões. Caso não tenhamos sorte e chegarmos após às 6h30min, o próximo ônibus com o percurso já citado sairá da Rodoviária às 14 horas. Outra alternativa é descer em Januária e conseguir um táxi até São João das Missões. Tive sorte, em minhas quatro

¹⁵ Este ponto será explicado no Capítulo 5. Ressalto, aqui, que durante o período em que estive como pesquisadora na TIX também me comportei como quem se faz parente.

primeiras idas à TIX. Além disso, ao chegar ao município de São João das Missões, há de se conseguir uma carona ou algum táxi para o trajeto até o TIX. Quanto a isso, em todas as minhas idas pude contar com o zelo de Luiz e Manoel em me buscarem na praça da cidade.

Saímos de Belo Horizonte às 21 horas do dia 3 de fevereiro, uma sexta-feira, e chegamos por volta das 10 horas da manhã do dia 4 em São João das Missões. Rebeca havia me orientado anteriormente a levar pouca bagagem, pois poderíamos precisar percorrer uma distância a pé dentro da TIX, caso o transporte que nos levasse nos deixasse na Aldeia Brejo Mata Fome, também conhecida como Sede ou FUNAI.¹⁶ Só compreendi verdadeiramente o sentido dessas palavras ao me adentrar na TIX, como descreverei abaixo.

Ao chegar em São João das Missões, descemos na praça onde se localiza a Igreja Católica local. Minha guia e companheira me orientou onde eu conseguiria transporte em outras idas ao TI sem a sua presença. Descemos uma rua estreita, de calçamento, tendo suas margens delimitadas por comércios como mercados, açougues e farmácias. Nos sentamos em frente a um dos mercados, que também era o ponto de encontro dos moradores da TIX que esperavam por um transporte. Ali comecei a aprender sobre a coexistência de outros mundos, cujos sentidos diferenciam-se dos nossos, como o da espera. Em minha ignorância, imaginei que chegaríamos à TIX por volta das 11 da manhã. Entretanto, diferentemente do que acontece no mundo de cá, não somos nós quem esperamos o transporte, mas o transporte quem nos espera.

Esse dia em que chegamos coincidiu com o dia do pagamento de pensionistas, aposentados e professores Xakriabá. Não há agências bancárias no centro de São João das Missões, nem na TIX, somente um caixa eletrônico em um dos mercados pelo qual passamos. Por isso, muitos Xakriabá haviam descido para Missões com o objetivo de retirarem seu pagamento. Sentamo-nos no degrau de cimento enquanto esperávamos Zé do Bode, um Xakriabá que utiliza sua caminhonete na realização de transporte de pessoas e cargas da cidade às aldeias e vice-versa.

Enquanto esperávamos, Rebeca e eu observávamos a movimentação na estreita rua. Em todo momento pessoas chegavam abarrotadas de sacolas e caixas. Zé do Bode também chegou. Levantei-me, acreditando que sairíamos naquele instante. Para minha surpresa, Rebeca me disse que ainda era tempo de esperarmos, o que me causou certa estranheza: por que esperaríamos se o transporte já havia chegado? Comecei, então, a aprender as sutilezas do coletivo, como a espera dos que ainda aguardavam para receberem e que também dependiam de Zé do Bode para retornarem à TIX. Esperamos por mais umas duas horas. Enquanto esperávamos, bagagens eram colocadas na caminhonete. Por um período acreditei que não conseguiríamos seguir viagem com Zé do Bode e precisaríamos de outra estratégia para chegarmos ao nosso destino. Nos encontramos com Dona Mera e Seu Bioi, pais de Ducilene e participantes da pesquisa de Rebeca, e iniciamos uma calorosa conversa sobre o plantio daquele ano.

¹⁶ O termo FUNAI também é utilizado por alguns moradores para identificarem a Aldeia Brejo Mata Fome, devido à existência de um posto da Fundação Nacional do Índio neste local.

A tristeza no olhar de Seu Bioi ao falar sobre plantarem, mas não colher por aproximadamente cinco anos, misturava-se à esperança de que naquele ano as coisas mudariam. As prosas ali tecidas fizeram com que a minha impaciência pela espera se esvaziasse. Chegou o momento de irmos! Dona Mera nos chamou, Rebeca e eu, para sentarmos com ela dentro da caminhonete. Fomos no banco de trás, enquanto Seu Bioi assentou-se no banco da frente. Na carroceria da caminhonete, outros Xakriabá dividiam espaço com algumas caixas e sacolas. No meio da tarde do sábado, dia 4, por volta das 15 horas, chegamos à casa de Ducilene. A sensação era de que chegávamos a casa de nossos parentes no interior de Minas. Senti-me extremamente acolhida, como se os conhecesse há muitos anos. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

A experiência inicial de chegar até à TIX causou-me certa ansiedade, pois diferente do meu cotidiano na cidade, o controle do trajeto, seja em relação ao tempo gasto, seja ao percurso em si, não estão em nossas mãos. Esse foi o primeiro aprendizado: me desprender do controle da situação. Como veremos na seção a seguir, quando falarei sobre a Teoria Ator-Rede, nós, humanos, acreditamos erroneamente e de forma assimétrica, que temos o controle ao nos compararmos com os não humanos. Nesse caso da viagem, os não humanos foram: o tempo, a estrada, o transporte, o ônibus de viagem e o pagamento da aposentadoria. Foram eles, os não humanos, que agiram, ou seja, que “fizeram” ou “controlaram” o nosso trajeto.

Nessa primeira estadia, fiquei na casa de Ducilene por sete dias, circulando com ela pela vizinhança, mas ainda sem auxiliá-la nos afazeres domésticos. Nessas andanças, pude ouvir e conhecer alguns Xakriabá com deficiência e com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Também circulei com Rebeca e Seu Bioi, pai de Ducilene e Deda, pelas roças de milho e feijão.

Posteriormente, em abril do mesmo ano, 2017, retornei à TIX em minha segunda imersão, agora com a pesquisa mais delineada, para apresentá-la e colher a anuência do cacique Domingos. Essa foi a primeira vez que fui sem Rebeca. Nós nos reunimos pela manhã, debaixo de uma árvore que sombreia o portão da casa de cacique Domingos. Cheguei logo cedo e, coincidentemente, várias lideranças aguardavam Domingos para conversarem sobre assuntos internos dos quais não busquei informação: Seu José Fiuza (liderança da Aldeia Itapecuru), Seu Manoel (liderança da Aldeia Terra Preta), Seu Adão (liderança das Aldeias Imbaúba I e II), Seu Valdemar (liderança da Aldeia Prata), Seu Maurício e Seu Edvaldo (lideranças da Aldeia Riachinho). Não havíamos agendado a reunião. Aliás, essa é uma prática comum a nós, brancos, mas não tão comum na TIX. A proposta da pesquisa foi bem recebida pelos presentes. A demanda era muito maior do que se esperava. Sr. Valdemar, liderança da Aldeia Prata, perguntou-me se eu atenderia à demanda de todas as aldeias. Expliquei que, devido ao tempo

para a realização da pesquisa, acompanharia apenas alguns casos, mas firmei o compromisso da nossa parceria ir para além da pesquisa, sem prazo determinado.

Meu primeiro 19 de abril em uma Terra Indígena foi com os Xakriabá. Foi possível desmistificar o que eu acreditava já conhecer. Não se comemorava o “Dia do Índio”, como acredita-se acontecer nas escolas urbanas, há, sim, uma reafirmação da resistência e da luta por direitos, muitas vezes negligenciados ou usurpados ao longo dos séculos.

No mês de julho de 2017, em minha terceira imersão, permaneci na Aldeia Imbaúba, na casa de Ducilene, e tive a oportunidade de observar Dudu em algumas atividades domésticas, como cuidar das crianças mais novas. A partir dessa ida, comecei a auxiliar Ducilene em algumas tarefas domésticas. As rodas de conversa que tivemos à noite, na varanda da casa de Seu Bioi e de Dona Mera, bem como na cozinha da casa, ao longo dos dias, durante essas três primeiras imersões, promoveram a circulação do conhecimento sobre os Xakriabá pelos próprios Xakriabá. Nessas prosas aprendi sobre a Iaiá Cabocla, um pouco sobre a ciência, sobre os costumes, as festas e as comidas.

Embora soubesse que queria ficar na TIX, não sabia onde ficar. Em maio de 2017, durante as aulas de Libras para as turmas de Matemática e de Ciências Sociais e Humanidades (CSH) da FIEI,¹⁷ na UFMG, conversando com Manoel sobre minha pesquisa, fui convidada a ficar em sua casa, na Aldeia Barreiro Preto, na ida seguinte à TIX. Manoel me falou sobre Fernando, Guilherme, Eduardo e Liu, e sobre a possibilidade de eles participarem da pesquisa, gerando em mim uma ansiedade para conhecê-los e convidá-los. Aproveitamos a estadia do Seu Valdim, liderança da Aldeia Barreiro Preto, em Belo Horizonte, para pedir sua autorização. E assim o fizemos.

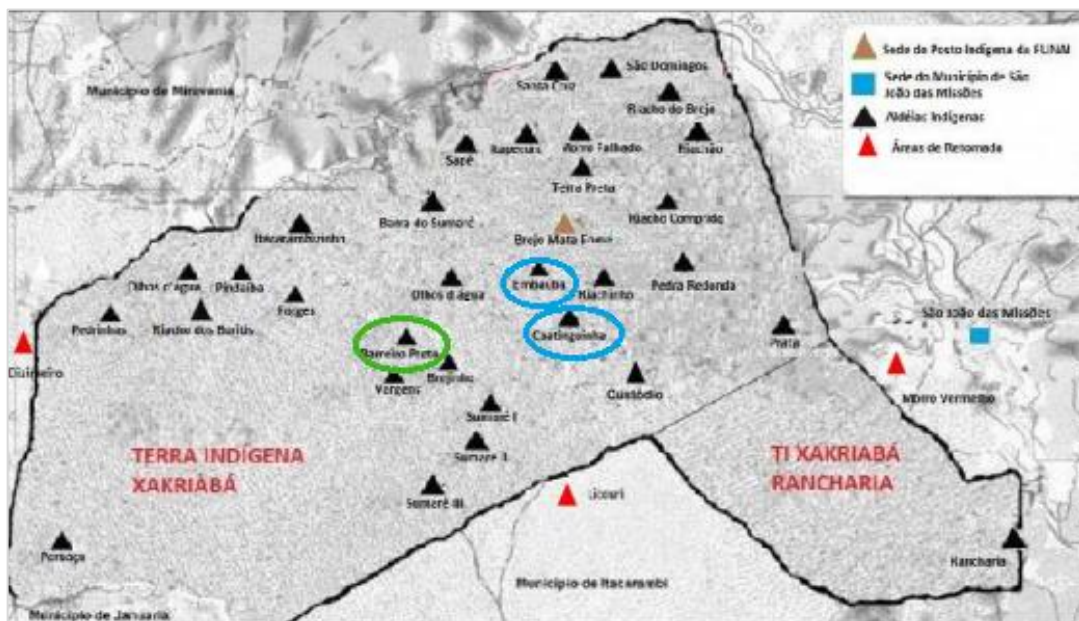
Lembro-me de encontrá-lo no hotel, à noite, após um dia de aula de FIEI. Ele se encontrava sentado no sofá do *hall* de entrada, conversando com Manoel, enquanto este mexia em seu computador, aproveitando para finalizar uma tarefa do Curso. Cumprimentei-os e me sentei em frente ao Seu Valdim, iniciando ali a apresentação da minha pesquisa. Ele ouviu atentamente tudo o que eu disse, sem esboçar uma expressão que indicasse sua resposta quanto à minha solicitação de estadia na Aldeia Barreiro Preto. Após uma conversa que durou quase 30 minutos, Seu Valdim deu-me sua autorização e benção para estar em sua Aldeia.

¹⁷ Tive a oportunidade de realizar meu Estágio-Docência na disciplina de Libras nas licenciaturas da FIEI nos anos de 2017 e 2018.

As minhas imersões na TIX, ocorridas no mês de outubro de 2017 e nos meses de abril, julho e outubro de 2018, foram na Aldeia Barreiro Preto e em todas as vezes me hospedei na casa de Manoel e Elisandra.

Para uma melhor visualização, destaco na Figura a seguir, em verde, a Aldeia Barreiro Preto, onde segui os actantes; e em azul, as Aldeias Imbaúba e Caatinguinha, por onde também passei, conforme apresentado a seguir.

Figura 7 - Visualização espacial das aldeias percorridas ao longo da pesquisa



Fonte: Adaptação a partir de figura de Escobar. 2012

Em dezembro de 2019, ocorreu minha última imersão na TIX como pesquisadora, cujo objetivo foi apresentar ao povo Xakriabá os resultados da pesquisa realizada com e sobre eles e, conseqüentemente, receber a anuência para a apresentação pública dos resultados. Retornei, então, a casa de Ducilene, na Aldeia Imbaúba.

A qualificação na TIX aconteceu no dia 4 de dezembro de 2019, na Aldeia Brejo Mata Fome, após a apresentação dos percursos dos estudantes da FIEI. Embora a qualificação oficial tenha acontecido no mês de junho de 2019, senti a necessidade de validar os resultados da pesquisa com os participantes e/ou seus representantes.

Figura 8 - Qualificação na TIX



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2019

As imagens registram algumas validações que tive: à esquerda, as contribuições do Sr. Valdemar e, à direita, as validações de Deda, um dos meus parceiros de caminhada, como descrito anteriormente.

Cabe ressaltar que, mesmo nos períodos em que fiquei na Aldeia Barreiro Preto, em todos me desloquei até à Aldeia Imbaúba, para pousar ao menos durante uma noite com eles.

Embora a deficiência tenha me levado ao Território, não poderia imaginar ou, sequer, definir antecipadamente quem ou o que eu seguiria pelo caminho. Isso porque “as pesquisas conduzidas pelo antropólogo não são manifestações que surgem do dia para a noite, dando a parecer que tanto o pesquisador como o pesquisado estão em uma posição de engessamento subjetivo, onde não há manifestações humanas visíveis.” (MACHADO, 2018, p. 302)

Todas as vezes que eu retornei da TIX para a cidade, parecia que minhas energias estavam revigoradas. O contato direto com a terra, com o sereno, com a luz da lua, com o falar dos bichos e, principalmente, com o povo Xakriabá, recarregavam meu corpo-alma-mente para o retorno à correria, que só os centros urbanos têm. Além disso, o retornar para casa trazia consigo um misto de alegria em voltar para os meus, e de tristeza, ao deixar os também meus. Acredito que a linha limítrofe entre ser pesquisador e se fazer família é muito tênue - o que facilmente pode nos colocar em situação de extrapolação de fronteiras entre pesquisador e pesquisado. Isso pode ser claramente ratificado nas falas de Machado (2018), onde se lê:

E então, quem será o pesquisador e o pesquisado? Quem está interessado na pesquisa, os nativos ou o antropólogo? Nesse ponto a estratégia é deixar-se penetrar pelo campo pesquisado, e a partir daí colocar-se em perspectiva, ou seja, colocar-se no lugar do outro. Essa autorização para falar sobre o outro só é concedida a partir da observação direta. Portanto, no momento em que estive pela primeira vez na Aldeia Kumenê entendi que para falar sobre os indígenas daquela região não era suficiente conhecê-los pelos livros, mas estabelecer uma estadia prolongada no local em que vivem, para

construir um vínculo de proximidade com eles era a principal tarefa que me levaria a elaborar um trabalho etnográfico qualificado e responsável. (MACHADO, 2018, p. 304)

Assim como Machado, eu também não queria conhecer os Xakriabá pelos livros, mas, sim, por meio deles e com eles. Comendo, dormindo e andando junto.

Um fator extremamente importante para compreender a construção de corpos com e sem deficiência pelos Xakriabá foi estar presente em todos os momentos da minha estadia dentro da TIX. Colegas que já realizaram pesquisas juntamente com os Xakriabá me sugeriram ficar em uma pousada na cidade de São João das Missões. Para seguir os conselhos de Rebeca, optei em passar todos os instantes *in loco*, com os Xakriabá, já que “o olhar do antropólogo a partir de dentro é a necessidade que se impõe para a construção de um texto etnográfico comprometido e responsável, capaz de legitimar as diversas vozes que compõem o cenário da pesquisa.” (MACHADO, 2018, p. 301)

Estar presente nas ações do dia a dia junto ao povo Xakriabá levou-me a enxergar a existência de outros atores que se diferenciavam dos humanos, mas que também eram responsáveis não apenas pela circulação, mas pela produção do conhecimento: os não humanos.

1.3 OS COMPANHEIROS NÃO HUMANOS NAS CAMINHADAS – AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA ATOR-REDE

Para compreendermos a interação entre pessoas e coisas (não humanos e extra-humanos), em que ambos se encontram em simetria, devemos voltar nossos olhares à Teoria Ator-Rede (TAR), uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida na década de 1980, tendo como seus principais precursores Bruno Latour, Annemarie Mol e John Law e Michel Callon. No Brasil, as contribuições da TAR para o campo da Educação Especial e inclusiva tem se apresentado interligadas aos estudos da Psicologia Social, tendo Moraes (2004; 2008; 2010) como uma de seus porta-vozes.

A TAR surge como uma alternativa à Sociologia do Social, sendo compreendida como a Sociologia das Associações. Isso porque, sob a ótica da TAR, sociedade é justamente a associação de humanos e não humanos, rompendo com a tradicional ideia de sociedade como interação de humanos exclusivamente.

De acordo com a TAR, tanto pessoas quanto coisas podem assumir o papel de actantes (atores), fazendo com que as coisas aconteçam. (COUTINHO *et al.*, 2014)

Latour (2012) explica que “[...] a palavra ‘ator’ significa que jamais fica claro quem ou o que está atuando quando as pessoas atuam, pois o ator, no palco, nunca está sozinho.” (p. 75) Desta forma, não há como limitarmos os atores apenas aos humanos, uma vez que os não humanos também podem agenciar e, assim, tornarem-se actantes tanto quanto os humanos.

Como assinala Latour (2012), não é o social quem explica as coisas, mas, sim, o que deve ser explicado, já que o social é “o nome do tipo de associação momentânea, caracterizada pela maneira como se reúnem as novas formas.” (p. 65). Nesse sentido, Moraes (2004) ressalta que:

[...] no mundo não moderno trazido pela Teoria Ator-Rede para as ciências está em jogo a construção de efeitos de racionalidade, rigor, objetividade. Sendo efeitos, tais noções são marcadas por uma instabilidade que as tornam formas instáveis e abertas, sempre prestes a diferir segundo direções múltiplas e não antecipáveis. (MORAES, 2004, p. 322)

Sob a luz da Teoria Ator-Rede, não existe apenas um mundo e pluriformas de enxergá-lo, mas, sim, múltiplos mundos, coexistentes, habitados e feitos por diversas entidades e diferentes praticidades (SOUZA, 2015), o que chamamos de ontologias múltiplas, recusando a “[...] ideia de que há uma única realidade e muitas perspectivas (ou representações) sobre ela.” (*Ibidem*, p. 53)

Nessa visão, um ator nunca age sozinho. Ele é um ator-rede e sua ação “[...] não ocorre sob o pleno controle da consciência [...] devendo ser encarada como um nó, uma ligadura.” (LATOUR, 2012, p. 72) Deste modo, não há como olharmos para o ator-rede apenas como ator ou somente enquanto rede. Sua ação não é isolada, ou seja, “um ator nunca está sozinho, nunca sabemos com certeza quem ou o que nos leva a agir.” (*Ibidem*, p. 76; 84)

É a partir da ação dos atores-redes que os rastros são deixados pelo caminho. Isso significa que não apenas humanos, mas também os não humanos, as coisas, agem e “[...] o social, o nome de uma associação momentânea caracterizada pelo modo como se aglutina assumindo novas formas.” (LATOUR, 2012, p. 100)

Como os humanos, os não humanos também possuem agência e, a partir de uma ação coletiva, formam redes sociomateriais. Deste modo, devemos perceber a agência de humanos e não humanos de forma simétrica, não considerando os não humanos apenas como instrumentos manuseados pelos humanos. Devemos compreendê-los como atores-rede, seguindo seus rastros.

As redes se estabelecem e são estabelecidas por seus agenciamentos e conexões heterogêneas entre os humanos e não humanos (FREIRE, 2006) - o que também sustenta a

perspectiva do processo coletivo de construção do conhecimento, uma vez que “[...] aquele que está numa posição passiva de apenas receber o conhecimento pronto e ‘enlatado’, fica impedido de realizar a sua tradução e de acrescentar a sua marca.” (MELO, 2011, p. 180)

Corroborando esta ideia, Nobre e Pedro (2010) acrescentam que “a circulação nas tramas da rede se dá por meio de hibridações/traduições e, neste processo de deslocamentos diversos, uma realidade vai sendo produzida.” (p. 48). Ou seja, as associações entre humanos e não humanos e, conseqüentemente, a emergência de híbridos e suas *performances* provocarão a construção de novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Pode-se dizer que os corpos Xakriabá são híbridos formados na associação humano-natureza. Isso pode ser observado em uma das narrativas apresentadas por Correa (2018) em sua dissertação ao relatar que “[...] no atual território em que vivemos, não temos acesso ao rio, apesar de ele ser parte fundamental de nossa referência espiritual e de nosso pertencimento étnico.” (CORREA, 2018, p. 25)

Ao se tratar de corpos com deficiência, os discursos ainda são moldados em disputas assimétricas das visões biomédica e psicossocial, tendendo a primeira a sobrepor-se à segunda.

Deste modo, recorreremos ao que a TAR descreve como híbrido, como aquilo que emerge da associação entre actantes humanos e não humanos. Nessa perspectiva, o híbrido não é um conceito, mas, sim, uma condição de simetria entre os actantes, opondo-se às dicotomias modernas de sociedade e natureza; homem e coisas; corpo com deficiência e sem deficiência; visão patológica e visão social.

Nessa concepção, não há uma relação de hierarquia do humano sobre o não humano ou de um actante sobre outro. Isto justifica nossa visão de que a TAR pode contribuir para a compreensão desse fazer dos corpos com e sem deficiência, refletindo sobre as corporalidades. A simetria, nesse caso, permite-nos compreender as construções dos corpos pela agência de diversos actantes, não por criar uma hierarquia entre eles, nem tampouco por igualá-los, como nos explicam Goldman e Viveiros de Castro (2006):

Ninguém está propondo um mundo onde tudo seria harmônico e igual! [...] A simetria está nessas duas palavras, no igualmente e no diferente, ou seja, simetrizar não significa passar por cima do fato de que há uma diferença enorme entre as sociedades, mas, ao contrário, converter justamente esse fato no problema e fazer com que a sociedade ou o grupo de onde vem a antropologia seja tão *antropologizável* quanto os demais. (GOLDMAN; VIVEIROS DE CASTRO, 2006, pp. 181-182)

Por esse motivo, a TAR traz contribuições importantes para se pensar a produção dos corpos com (e sem) deficiência, ao explicar que “corpo” pode ser definido “[...] como uma interface que vai ficando mais descritível quando aprende a ser afetado por muitos mais elementos.” (LATOURE, 2008, p. 39)

Ou seja, um corpo vai muito além da constituição material que conhecemos, mas se faz nas associações e afecções com o outro (humano ou coisa). Isso significa que os corpos produzem e são produzidos a partir do vislumbre de diversas realidades, reforçando a ideia de multiplicidade performada. Não plurais, mas múltiplos, como nos diz Mol (2002). Dizer de realidades, nessa perspectiva, é algo complexo. Quanto a isso, Mol (2002) explica que:

[...] falar da realidade como múltipla depende de outro conjunto de metáforas. Não as de perspectiva e construção, mas, sim, as de intervenção e *performance*. Estas sugerem uma realidade que é feita e performada [*enacted*], e não tanto observada. Em lugar de ser vista por uma diversidade de olhos, mantendo-se intocada no centro, a realidade é manipulada por meio de vários instrumentos, no curso de uma série de diferentes práticas. (MOL, 2002, pp. 5-6)

A *performance* se relaciona diretamente com as práticas, o que é sublinhado por Latour (2012), ao mencionar que uma realidade não existe *a priori*, mas emerge de uma *performance*:

[...] isto é, fazem existir realidades que não estavam dadas antes e que não existem em nenhum outro lugar senão nestas e por estas práticas. Ou seja, uma realidade não é posta *a priori*, mas ela emerge, performa-se, levando-se em conta os que dela participam, sejam humanos, sejam não humanos. Uma realidade nunca será igual a outra pelo fato de que as práticas mudam, não só pela entrada e saída de atores, mas principalmente por suas agências. Aqui há uma guinada, uma virada sinalizada por outros autores como uma virada para a prática. (LATOURE, 2012, p. 35)

Mol (2002) utiliza o termo em inglês *enact*, para descrever as práticas performadas como geradoras de realidades múltiplas. A realidade não preexiste às nossas práticas, mas são as nossas práticas que criam as realidades. Isso pode ser melhor entendido em um de seus trabalhos, quando a autora traz uma reflexão sobre os corpos que fazemos, saindo da dicotomia do “corpo que somos” e “corpo que temos”.

Ao observar as práticas hospitalares que ocorrem em função de uma doença vascular, a aterosclerose, foi possível perceber múltiplas realidades emergirem, como a que acontece quando o paciente responde às perguntas feitas pelo médico em seu consultório, deixando-se ser examinado, ter a sua pulsação medida, sua pele tocada, dores ao caminhar. Ou, ainda, uma outra realidade que surge com os profissionais de nutrição, na qual a aterosclerose não é vista

mais como dores ao caminhar, mas relaciona-se ao sobrepeso, por exemplo. Nem a aterosclerose nem o paciente deixaram de ser quem são, apenas se performaram nas diferentes práticas em que estiveram envolvidos. (MOL, 2002)

Nessa perspectiva, múltiplos atores são associados a diferentes práticas. No consultório, a aterosclerose/paciente associa-se ao médico, ao aparelho de pressão, à meia de compressão, à pele desnutrida, ao computador ou ao bloco para anotar as respostas dadas pelo paciente. Já no laboratório, outras associações são necessárias, como com a fita métrica para a medição das dimensões das pernas, por exemplo. E com os profissionais da nutrição outras ainda emergem, como com a balança para se verificar a existência de um sobrepeso. Cada prática apresentou uma realidade performada graças às práticas ocorridas.

Mol (2002) destaca, ainda, que essa multiplicidade é performada, mas, também, localizada, situada, ou seja, é específica dos pacientes, médicos, laboratórios do hospital em que realizou sua pesquisa. Outras realidades poderão surgir em outros hospitais, mesmo mantendo-se a observação de práticas que envolvam a aterosclerose.

Se trouxermos ao nosso interesse de estudo, a TAR é a teoria-metodológica que se aproxima das pesquisas sobre as corporalidades indígenas, em que se percebem a construção dos corpos a partir da coletividade, nas práticas, e não na individualidade, como tende a ocorrer mais frequentemente nas perspectivas ocidentais.

Durante minhas estadias na TIX, encontrei-me com diversos companheiros não humanos. O primeiro deles foi a roça de Seu Bioi. A roça levou-me até o milho que, por sua vez, contribuiu para minha aprendizagem sobre parte da ciência Xakriabá. Isso porque, durante uma atividade desenvolvida na turma de Saura em que, inicialmente, trabalharíamos a questão da diversidade e inclusão escolar a partir do milho crioulo, vimos nossa prática performada pelas experiências apresentadas pelos híbridos alunos-milho, como será abordado posteriormente.

Uma outra companheira não humana que pude seguir foi a horta da escola, actante da rede do fazer corpo sem deficiência, juntamente com o actante humano Eduardo.

A SEE/MG e suas legislações escolares voltadas à inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais mineiras também foram minhas companheiras não humanas de caminhada, a partir das quais pude seguir os rastros da constituição de uma rede do fazer corpos com deficiência.

As *performances* dos meus companheiros não humanos serão descritos ao longo dos próximos capítulos que compõem esta pesquisa. Passarei, no próximo item, à abordagem dos instrumentos de registro implementados durante a construção desta Tese.

1.4 OS REGISTROS E ANÁLISES DAS CAMINHADAS

Além da apresentação dos meus companheiros de caminhadas, bem como dos conceitos utilizados a partir da TAR, é essencial descrever, também, como foram registrados os percursos além da memória, já que “no trabalho de campo e nos escritos etnográficos há a emergência e a necessidade de entender como se constroem os bastidores da pesquisa, de que forma as articulações são desenvolvidas.” (MACHADO, 2018, p. 302)

Epistemologicamente, esse estudo utilizou os princípios metodológicos de uma pesquisa-ação. Franco (2018) descreve a pesquisa-ação como uma pesquisa “[...] de caráter social e formativo, associada a uma estratégia de intervenção/formação e que evolui durante o processo, atendendo à dinâmica do contexto social em que se insere.” (p. 55)

Como aprendiz, precisei registrar o que ia aprendendo em cadernos, os quais utilizei para “[...] descrever, inscrever e narrar” (LATOUR, 2012, p. 199) as vivências em campo. Magnani (2002, p. 17) explica que “o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos.” Isso justifica a utilização de vários formatos de registros e participações, como a observação participante, realização de gravações em voz, vídeo e fotografias. Todos os recursos, de certa forma, fizeram parte da minha grande rede.

Justifico a escolha da observação participante para a coleta dos dados, por acreditar que nesse contexto esta seja a melhor estratégia para a coleta, uma vez que “[...] o pesquisador ingressa no grupo estudado como se fosse membro, e procura realizar as atividades que são desempenhadas pelo grupo, compartilhando ao máximo a vida social daqueles que estão sendo observados.” (TURETA & ALCADIPANI, 2011, p. 213)

Tal estratégia é essencial, como ação investigativa, para se compreender o campo inserido.

Quanto aos arquivos de registros de dados, os denominei “cadernos”. Eles foram divididos em quatro tipos específicos, seguindo as orientações de Latour (2012), e tendo cada um deles uma especificidade de registro. Tais cadernos foram utilizados para descrever,

inscrever, narrar e redigir (LATOURE, 2012, p. 199) as vivências em campo. Abaixo, detalho o objetivo de cada um:

- **Caderno 1** (descrição): o primeiro caderno foi utilizado para realizar a descrição das vivências em campo. Conforme sinaliza Latour (2012), esse caderno foi empregado como um diário da própria pesquisa. Por meio desses registros foi possível termos acesso, sempre que necessário, às pessoas participantes, aos detalhes de entrada em Terra Indígena, datas, entre outras informações relevantes. O instrumento utilizado, inicialmente, foi um caderno comum, transformado em uma espécie de agenda. Posteriormente, os registros feitos foram transcritos para um arquivo digital. A imagem abaixo apresenta parte de um dos registros realizados na TIX:

Figura 9 – Caderno de Campo



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

- **Caderno 2** (inscrição): o objetivo do segundo caderno foi “[...] simultaneamente, registrar todos os itens em ordem cronológica e enquadrá-los em categorias, que depois se transformarão em arquivos e subarquivos mais precisos”, conforme Latour (2012, p. 196), sendo possível “[...] transformar um acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.” (GEERTZ, 1989, p. 29) Esse caderno se deu em formato digital e contou com registros em fotos, vídeo e escrita. Tais registros se deram de forma cronológica, contendo as informações sobre local, data, horário, participantes e minhas impressões sobre as observações e participações.

- **Caderno 3** (narração): o terceiro caderno foi registrado em áudio, armazenando meus relatos mais imediatos (simultaneamente aos registros no Caderno 1) e os diálogos com os participantes da pesquisa e com outros moradores da TIX. A escolha pelo registro em áudio, por meio da utilização de um gravador portátil, deu-se quando acompanhei a circulação do conhecimento seguindo os participantes na escola, dentro da mata, nas rodagens e nas rodas de conversa. Isso demonstrou ser um instrumento eficaz, resistente e de fácil transporte pelas aldeias.

- **Caderno 4** (redação final e análises): o caderno quatro compilou os outros cadernos, ou seja, a própria tese. É “aquele que tece uma rede” (LATOUR, 2012, p. 189). Nesse caderno foi possível apresentar os “movimentos de translação”, ou seja, as conexões entre os atores, a formação das redes.

Cabe ressaltar que, embora os cadernos tenham sido descritos linearmente, seus registros se deram de forma espiralar, ora se encontrando, ora se distanciando. Latour (2012) orienta que após a identificação dos actantes (humanos e não humanos) e de todas as ações envolvidas por eles, o pesquisador coloque em teste a sua pesquisa por meio da escrita. É aqui que descreveremos as redes, os rastros deixados pelos actantes, o que requer do pesquisador “[...] tanta habilidade e artifício quanto pintar uma paisagem ou provocar uma complicada reação bioquímica.” (LATOUR, 2012, p. 199)

Ainda que eu tenha me planejado metodicamente para os registros em vários cadernos físicos, cada um com sua finalidade, conforme orientado por Latour (2012), foi o campo que determinou como seriam os registros. Assim, buscou-se estabelecer uma interligação dos cadernos escritos, gravados em áudio e em imagens.

Além das entrevistas, registrei as conversas que tive no território e na cidade, sem seguir uma estrutura com perguntas previamente organizadas, mas procurando partir das dúvidas e demandas que surgiam durante as observações e participações. Assim, as conversas emergiam e eram registradas em áudio. Como já exposto, ao definirmos explorar os rastros como um dos métodos de pesquisa, não sabemos de antemão o que será seguido. Deste modo, tudo o que for observado deve ser registrado e, somente após a compilação do material, saberemos o que deixou rastro e, conseqüentemente, aquilo que será analisado. Baseado nisso, em um trabalho etnográfico, os participantes e suas contribuições extrapolam o plano da entrevista, ascendendo-se a informantes, como bem retratado por Strathern (2014):

Não se trata apenas de o trabalho de campo, ou a escrita que a ele se refere, ser cheio de surpresas, mas há nesse(s) duplo(s) campo(s) um aspecto do método que é crucial

para o trabalho de campo. Para comentar um aspecto óbvio disso: as pessoas são mais que entrevistados que respondem a perguntas; são informantes no sentido mais completo do termo, pois têm controle sobre a informação que oferecem. Digo isso no sentido de que o(a) etnógrafo(a) é, muitas vezes, levado a receber as respostas como informação, isto é, como dados que se tornaram significativos, ao colocá-los no contexto do conhecimento mais geral sobre a vida e a situação dessas pessoas e, com isso, no contexto de sua produção. O que, por sua vez, encoraja e até força o(a) etnógrafo(a) a assumir a posição de coletar dados que ainda não são informação e cuja relevância para qualquer coisa, portanto, pode não ser de modo algum imediatamente óbvia. (STRATHERN, 2014, pp. 351-352)

Por mais que eu soubesse qual informação seria necessária para aquele momento em que eu me encontrava, as longas conversas iam muito além da questão central, levando-me a outras dúvidas, outras inquietações, outras surpresas.

Como exposto anteriormente, nos caminhos que percorri, tive como companheiros de caminhada os irmãos Fernando, Eduardo e Guilherme; Manoel e Deda, professores de Cultura; e segui coisas, como a pintura, o jenipapo, a horta e a ciência.

De acordo com a TAR, os actantes não são previamente escolhidos, mas emergem a partir dos rastros deixados por suas agências, isso porque “[...] não há mundo pronto para ser visto, um mundo antes da visão, ou antes, da divisão entre o visível (ou pensável) e o invisível (ou pressuposto) que institui o horizonte de um pensamento.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002)

Deste modo, após a leitura dos cadernos de campo, inicialmente organizados cronologicamente, conforme já explicitado, reorganizei-os de acordo com os rastros que foram surgindo, gerando, assim, os casos aqui descritos.

Foram utilizados, ainda, os aportes epistemológicos da TAR que possibilitaram organizar a estrutura textual desse trabalho de maneira não convencional, articulando os referenciais teóricos e as vivências na TIX desde o primeiro Capítulo. Todos esses actantes, sejam eles humanos ou não humanos (o que inclui os referenciais teóricos e o conhecimento também adquirido por meio deles), alicerçam essa tese e fazem o recorte de uma grande rede.

Optei por transcrever todas as gravações em áudio, como ratificado pelas palavras de Manzini (2006):

O contexto da coleta, ou seja, a entrevista, somente o pesquisador-entrevistador é quem tem essa vivência. Somente pela gravação em fita magnética ou digital, outra pessoa, que não tenha participado da entrevista, não conseguirá internalizar as várias informações advindas da entrevista. Esse parece ser um dos argumentos principais a favor da transcrição ser realizada pelo entrevistador. (MANZINI, 2006, p. 3)

Por se tratar de um texto científico-acadêmico, as afirmações, tanto minhas quanto dos meus parceiros de caminhada e demais informantes, foram transcritas e apresentadas ao longo dos capítulos.

Os casos foram selecionados, descritos e analisados com base na agência dos humanos e não humanos, observando suas associações e movimentos, pautados na TAR (LATOURE, 2012), como dito anteriormente. A partir disso, analisou-se a construção dos corpos durante a circulação do conhecimento, perfazendo-se a multiplicidade de se estar em situação de deficiência e verificando como as realidades atuam por meio das práticas realizadas.

2 A SOCIOMATERIALIDADE DO POVO XAKRIABÁ E A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DAS PRÁTICAS

A história do povo Xakriabá, sua luta e resistência pelo direito ao TIX são galgados com a participação de diversos atores. Conhecer sua história, suas crenças, costumes e valores são essenciais para compreendermos sua forma de ser e de estar no mundo, bem como sua multiplicidade ontológica dentro de sua grande rede heterogênea. Essa cosmologia é a base de sua resistência e sobrevivência ao processo colonial e não é constituída apenas por humanos, como veremos nas páginas a seguir.

A associação Xakriabá-natureza é vivida não somente pelas interações que pude observar em minhas idas e permanência na TIX, mas também em seus cantos, pinturas e esculturas de barro e cerâmica. Também se manifestam nas associações com os encantados, que aparecem como bicho-homem, como a Iaiá Cabocla, a índia guardiã do povo e do TIX. Quanto à simetria entre humanos e não humanos actantes na construção de novas realidades, Neto e seus colaboradores (2006) destacam que “[...] não se trata de abolir as diferenças entre os mundos, mas, a partir de conexões transversais, capturar formas singulares de pensar e agir que podem ser traduzidas umas nas outras por meio de uma imaginação conceitual mais apurada. (NETO, *et al.*, 2006, p. 178)

Vale ressaltar que a simetria que, aqui, tratei refere-se a esse olhar sobre o poder de agência tanto dos Xakriabá quanto dos encantados, da mata e de todos os outros não humanos e humanos que compreendem a formação dessa rede. Entretanto, foram observadas relações assimétricas em algumas situações, nas quais um não humano se sobrepunha a um humano, como na autorização para entrada e permanência de pessoas no Território por Iaiá Cabocla e até mesmo de um não humano sobre outro, como a ciência Xakriabá se sobrepondo à ciência acadêmica para explicar os fenômenos que acontecem no Território.

Como visto no Capítulo 1, as mudanças territoriais sofridas pelo povo Xakriabá também contribuíram para a formação de sua identidade. O fato é que as relações com os rios por onde os Xakriabá passaram, incluindo um percurso pelas bacias dos Rios Araguaia, Tocantins e São Francisco (SILVEIRA, 2005), e com a ausência das águas na Terra atual, são elementos que tecem o que nomeio, aqui, de grande Ator-Rede Xakriabá, promovendo suas *performances*.

Um dos atores dessa grande rede é a escola, inserida na TIX formalmente há duas décadas, mais precisamente no final da década de 1990. Como veremos, a inserção da escola contribuiu para o início do resgate da língua Akwém e promoveu inquietações quanto ao

distanciamento do que é proposto em termos de educação escolar e a realidade local, principalmente em se tratando da escolarização dos Xakriabá com deficiência.

Independentemente do lugar que ocupavam, seja como inimigos colonizadores, seja como parceiros ou parentes, todos esses atores contribuíram para a formação dessa grande rede chamada Povo Xakriabá, uma rede extensa e heterogênea.

Neste Capítulo, discorreremos sobre as associações humano-não humano que compõem a cosmologia Xakriabá, como a relação com a Iaiá Cabocla e com a ancestralidade por meio dos rituais e da natureza. Dessas relações parte a circulação do conhecimento tradicional a partir das práticas cotidianas, com a interação entre crianças-adultos-saberes tradicionais por meio, inicialmente, da observação e, posteriormente, da reprodução pelas crianças do que foi aprendido com os adultos pela experiência. Por fim, discutimos a associação entre os Xakriabá e a escola, apresentando alguns desafios encontrados para a construção de uma escola diferenciada e intercultural.

2.1 OS MARIMBONDOS, OS RITUAIS E IAIÁ CABOCLA: O COLETIVO HUMANO-NÃO HUMANO NA COSMOLOGIA XAKRIABÁ

A história de Iaiá Cabocla foi uma das primeiras que li para conhecer um pouco do povo Xakriabá. Rebeca havia me explicado que, antes de eu ir a campo, fazia-se essencial compreender o modo de vida e de construção de mundo desse povo. Na cosmologia Xakriabá, Iaiá Cabocla é descrita como uma índia encantada, humana-não humana, que se materializa de inúmeras formas, mas, principalmente, como onça. Recomendado por Rebeca, comecei lendo o livro intitulado “O tempo passa e a história fica” (XAKRIABÁ, 1997), no qual inúmeras histórias são apresentadas acerca de Iaiá, como seu enfrentamento ao homem não indígena para a proteção do seu povo, ou suas interações com Estevão Gomes, um dos anciãos Xakriabá. O livro relata, ainda, como Iaiá Cabocla se manifestava por meio de outras formas da fauna local, como o tatu ou o sapo.

Tive a oportunidade de ler nas páginas do livro “Iaiá Cabocla” (XAKRIABÁ, 2005), que retrata a índia-onça em versos. Um dos poemas, apresentado abaixo, conta a história do encantamento de Iaiá:

*Uma índia e seu irmão
 Saíram pra um lugar
 Onde tinha muito gado
 Na terra Xakriabá.
 A índia falou pro irmão
 Com uma grande emoção:
 “toma aqui esse cachimbo,
 e segura em sua mão.
 Eu vou matar uma rês
 Na fazenda Riachão.
 Quando eu voltar como onça,
 Eu vou abrir um bocão.
 Você coloca o cachimbo
 Pra eu soltar um buerão
 Mas o rapaz não resistiu
 E saiu no carreirão.
 A índia ficou encantada
 É a protetora daqui.
 Ela vira uma onça
 E também uma juriti.
 (XAKRIABÁ, 2005, p. 8)*

Alguns percursos de egressos do curso de FIEI, como o de Abreu (2016), e trabalhos de Mestrado de pesquisadores Xakriabá, como o de Correa (2019), apresentam informações sobre a Iaiá Cabocla, nosso híbrido mulher-onça-encanto. Para discutir essa questão, busquei como fontes principalmente os registros realizados pelos Xakriabá, por acreditar que esses escritos me permitiriam conhecer a história com menores interferências externas. Assim como os escritos, as conversas com os Xakriabá mais velhos me oportunizaram adentrar um pouco mais esse mundo da Iaiá, como durante uma conversa que tive com Dona Mera, em uma das minhas idas à Aldeia Embaúba.

***E**ra por volta das 9 da manhã e o fogão a lenha de Dona Mera já estava no auge do seu trabalho de cozimento do nosso almoço. Atravessei a cozinha e encontrei-me com Dona Mera no terreiro, matando uma galinha, que seria parte da nossa mistura, juntamente com o maxixe trazido da roça por Seu Bioi. Na cozinha de Dona Mera sempre tinha café quente e uma boa prosa, a qualquer hora do dia em que chegássemos. Então, era um lugar com grande circulação dos parentes, principalmente seus filhos e sobrinhos. Esse, talvez, fosse um dos motivos pelos quais Dona Mera sonhasse com a sua ampliação. Nesse dia, enquanto Dona Mera limpava a galinha, aproveitávamos para conversar sobre algumas práticas cotidianas. Foi quando um redemoinho surgiu no quintal, levantando um pouco de poeira. Nesse instante, Dona Mera recorda que essa era uma forma das aparições de Iaiá Cabocla, buscando por fumo. E para agradá-la, colocava-se o fumo na janela. Embora estivesse curiosa para prosseguir com o assunto, aprendi com os Xakriabá que o ouvir é tão ou mais importante que o falar. Esperei para ver se continuaríamos o assunto sobre a Iaiá, mas depois desse recorte, Dona Mera retomou ao assunto que tecíamos anteriormente: as práticas. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)*

Iaiá Cabocla é um ator-rede essencial para a identidade Xakriabá. A indígena encantada, de acordo com os Xakriabá, é a responsável pela permanência dos não Xakriabá na TIX, além de ser protetora desse povo, uma vez que, nas palavras dos Xakriabá, “abaixo de Deus, ela é a defesa da nossa aldeia.” (XAKRIABÁ, 1997, p. 55)

É também por meio do ator-rede Iaiá Cabocla que se reforça a (in)dissociação homem-natureza-espiritualidade, como se observa em uma das narrativas de Correa (2019):

Os mais velhos Xakriabá, principalmente os pajés, relatam que ela se encantou, ou seja, passou de um estado de corpo metamorfoseável humano/animal para espírito transformacional, humano/animal/espírito ou, nas palavras dos Xakriabá, gente/onça/encanto. Tornando-se, assim, ela mesma a dona das matas e dos bichos. Por sua vez, quando se entra na mata para caçar, é a ela que o caçador deve pedir permissão. A Iaiá Cabocla é vista como protetora do território Xakriabá, sendo também com ela que os pajés se relacionam durante o ritual do *Toré* para curar doenças e pedir conselhos. (CORREA, 2019, p. 56)

Uma representação imagética do híbrido Xakriabá-Iaiá talvez possa ser retratada a partir da fotografia abaixo, registrada por Edgar Kanaykõ:

Figura 10 - A hibridação Célia Xakriabá-onça



Fonte: Foto de Edgar Kanaykõ. Uso autorizado. 2019

O ritual no qual os Xakriabá se encontram com Iaiá Cabocla é denominado *Toré* e acontece em um local reservado, secreto, próximo às lapas,¹⁸ onde Iaiá faz morada e onde a presença de não indígenas não é permitida. Abreu (2016) destaca que o *Toré* é uma das marcas da identidade Xakriabá. Ele é composto por cantos e danças que retratam tanto a Iaiá Cabocla quanto a jurema, árvore sagrada cuja casca é utilizada para a produção de uma bebida ingerida durante o ritual que abre os caminhos espirituais. Estes caminhos são orientados pelo mestre do terreiro, pela fumaça, os cantos e as danças. O *Toré* é o ritual onde ocorrem as associações entre humanos e não humanos, com o encontro dos Xakriabá não somente com a sua protetora Iaiá, mas, também, com os espíritos de seus antepassados.

Abreu (2016) ressalta que fatores externos, como a presença dos rezadores e das igrejas evangélicas na TIX, têm provocado a perda de alguns rituais e ocasionado um enfraquecimento das práticas tradicionais Xakriabá. Em se tratando do *Toré*, os anciãos detentores desse segredo normalmente os repassavam a um pequeno grupo de pessoas, cuja missão era dar continuidade a essa prática.

A utilização dos cantos tem sido, entre outros meios, uma maneira de resgatar o que se perdera (ou adormecera) da cultura devido à proibição, pelos bandeirantes, no período de colonização. Como retratado por Abreu (2016), os cantos registram a história e os conhecimentos Xakriabá. Também destacam a hibridação Xakriabá-Território, como no texto apresentado abaixo:

*Gavião bateu asa e rodopiou
 Gavião bateu asa e rodopiou
 E a onça pintada dançou, dançou
 E a onça pintada dançou, dançou
 Sacudiu maracá até subiar
 Quero ver gavião e a onça dançar
 Hei na, hei na, hei na há
 Hei na, hei na, hei na há
 (ABREU, 2016, p. 40)*

O Gavião de pena preta possui características que se assemelham aos Xakriabá, como o poder de se adaptar a ambientes distintos e o instinto para a caça. O cântico que traz a interação entre a onça e o gavião retrata, ainda, essa conexão entre os Xakriabá e a Iaiá Cabocla.

¹⁸ De acordo com a cosmologia Xakriabá, “lapa” é o nome dado às cavernas que se encontram no território. De acordo com Araújo, Araújo e Gonçalves (2013), existem palavras que não devem ser ditas, pois como ensinado pelos mais velhos estão relacionadas a coisas ruins. A palavra “caverna” é uma delas, compreendida pelos anciãos como uma palavra “[...] para falar de lugares maus, como o inferno” (p.32). Por isso a substituição por “lapa”.

Não podemos nos esquecer de que as ligações entre humanos e não humanos são responsáveis pela emergência de novos mundos. É o que pode ser observado nos festejos que acontecem na TIX e que refletem as associações ocorridas entre os Xakriabá, as tradições católicas e nordestinas, culminando em uma nova ontologia religiosa. (HORÁCIO, 2018; COSTA & SANTOS, 2014)

A hibridação humano-não humano na cultura Xakriabá reforça sua relação com o Território, assim como sua resistência no resgate e manutenção da sua identidade, sendo percebida em diversas práticas na TIX. Uma das experiências que tive em uma das minhas estadias na TIX contribuíram para a minha compreensão acerca do se fazer híbrido homem-natureza, como relatarei a seguir:

Éra um fim de tarde de janeiro de 2018, quando Deda me convidou para irmos à casa de Pajé Vicente conversar com ele sobre minha pesquisa. Mais cedo, após o almoço, Dona Mera nos contava sobre um animal, a “oncinha”, um animal bem “pequenininho” que estava ligado diretamente à ciência Xakriabá. Em minha ignorância, imaginei se tratar de uma espécie de gato do mato, cuja pelagem se caracterizava ao de uma onça. A oncinha era um animal bem difícil de achar, não aparecia para “qualquer um” e aquele que a encontrasse era uma pessoa de “sorte”, conforme me disse Deda, pois teria fartura de carne à mesa. Fiquei curiosa sobre o referido animalzinho, mas aprendi com os Xakriabá que “aquilo que for permitido ser falado, assim o será e o que não for, não será.”

Partimos, então, à Aldeia Caatinguinha, para a casa do pajé Vicente. Confesso que nosso encontro foi adiado por quase um ano, não por ele, mas por mim. Ainda não me sentia preparada para me sentar e conversar com o pajé. Depois compreendi que, na verdade, não foi adiado, aconteceu no tempo certo, no momento permitido pelo Território. Lá chegando, por volta das 4 horas da tarde, a casa de pajé Vicente estava fechada e, enquanto não nos encontrávamos com ele, fomos caminhar um pouco pela aldeia. Estava “munida” de câmera e gravador e, enquanto caminhava, aprendia com Deda coisas sobre o Território e sobre os Xakriabá. Enquanto caminhava, olhava de vez em quando para a terra que cobria a estrada. Gostava de ver a diversidade das cores pelas rodagens. Eram laranjas, roxas, rosas, brancas, terras que só vemos por lá.

De repente, me deparei com um animal que ainda não havia visto ao longo do tempo em que eu participava do Território. Era uma espécie de inseto. Um tipo de abelha, porém, bem maior, branca, rajada de preto, como uma zebra. Era a oncinha que Dona Mera me falara. “Seu santo é forte!”, disse-me Deda. Agachei-me, ficando em posição de cócoras, para me aproximar da tal oncinha que parecia brincar na terra da estrada. Deda explicou-me que eu deveria cobri-la para que, no dia seguinte, tivéssemos abundância de carne. Peguei um punhado de areia e coloquei sobre ela. Levantei-me e retornamos para a casa do pajé Vicente. Esqueci de fotografá-la. Disse a Deda que, com um sorriso, me lembrou: Nem tudo o que se vê se fala (ou fotografa). Prosseguimos. No dia seguinte, fomos almoçar na casa de Preta para comemorarmos a Páscoa. Havia grande fartura de carne. Deda sorriu e

lembrou-me da oncinha do dia anterior. Encontrá-la, de fato, foi uma espécie de informação prévia do banquete que teríamos. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

A associação entre humanos e não humanos também é narrada em outras cosmologias indígenas, sem a dicotomia cultura e natureza advinda da modernidade, e mantendo as especificidades de cada cosmovisão, como é possível perceber nas pesquisas realizadas com outros povos.

Um desses indícios está presente no trabalho de Kohn (2016) que, ao narrar suas vivências em uma aldeia Runa, descreve o desaparecimento de três cães pela floresta, foram encontrados mortos, provavelmente por um jaguar. O que eles não compreendiam é o motivo pelo qual os animais não teriam previsto o ocorrido por meio dos sonhos, como costumeiro. Mas como saber que os cães não foram avisados em sonho? Pela observação, os indígenas locais identificavam, por meio do latido dos cães enquanto dormiam, as possíveis premonições relacionadas aos perigos da floresta. Uma das explicações dadas pela indígena Amériga, dona dos cães, é que estes ficaram com ela enquanto estava perto do fogo. Assim, os cães não sonharam, apenas dormiram.

Eles somente dormiram, aqueles cães, e eles geralmente são verdadeiros sonhadores. Normalmente, enquanto dormem perto do fogo, eles latem “hua hua hua”. Cães, eu aprendi, sonham e, observando-os enquanto sonham, as pessoas conseguem compreender o que seus sonhos significam. Se, como imitado por Amériga, os cães tivessem latido “hua hua” durante seu sono, seria um indicativo de que eles estavam sonhando com uma perseguição de animais e, portanto, fariam o mesmo no dia seguinte na floresta, por ser a maneira como um cão late ao perseguir uma caça. Se, pelo contrário, os cães tivessem latido “cuai” naquela noite, teria sido um claro sinal de que um jaguar os mataria no dia seguinte, por ser a forma como os cães gritam quando são atacados pelos felinos. (KOHN, 2016, pp. 1-2)

Em relação aos sonhos, Bartolome e Barabas (2013) os caracterizam como instrumentos ontológicos que nos auxiliam a entender o mundo. Assim, os sonhos podem ser um dos canais de circulação de conhecimentos. Mas, para isso, é preciso que alguém os interprete, os represente, uma vez que, nas palavras de Latour (2000), “[...] tanto as pessoas capazes de falar como as coisas incapazes de falar têm porta-vozes” (p. 138).

Outra experiência que tive no Território que refletiu a associação dos Xakriabá com a natureza foi em 18 de abril de 2017. Deda e eu fomos bem cedo à Escola Bukimuju, na Aldeia Brejo Mata Fome, onde crianças e adolescentes seriam pintados para a celebração do dia 19 de abril. Antes de iniciarmos as pinturas, a diretora da escola informou ao Deda que marimbondos haviam construído sua casa em uma pilha de livros didáticos. Solicitaram sua ajuda. Os livros já se encontravam fora da sala de aula, entre

a sala da diretoria e uma das salas de aula. Com a minha vivência urbana “moderna”, pensei: “Será um grande fogaréu! Uma pena queimar tantos livros!”, imaginando que iam colocar fogo nos marimbondos, assim com os incendiados no meio urbano. Sentei-me em uma pedra no pátio da escola, afastada alguns metros dos livros, mas observando atentamente cada movimento de Deda. As crianças acompanhavam de perto. Bem de perto. Cada passo dado por Deda também gerava um olhar dele para mim. Comunicávamos desta forma.

Não via isqueiro, fósforo ou qualquer outro instrumento que pudesse gerar fogo. Meu estranhamento aumentou. O que nos esperava? As crianças não demonstravam essa curiosidade apavorada que eu estampava no rosto. Elas atentamente observavam. Deda se aproximou dos marimbondos. Olhava-os fixamente, como se conversassem apenas pelo olhar. Havia vários marimbondos voando ao redor de Deda. Pensei: “Ele deve saber uma boa garrafada para as ferroadas, já que não demonstra medo.” Deda continuava a olhá-los e também a casa. De repente, Deda esticou sua mão de encontro à casa dos marimbondos e a tirou de uma só vez. Enquanto Deda se dirigia à beira da mata que fica atrás da escola, era acompanhado pelos marimbondos, de forma calma, como eu nunca havia visto antes. Sem picadas. Meus olhos sobressaltaram! Apenas os meus. As crianças continuaram a observar cada movimento. Ajeitei-me na pedra onde me sentara, tentando processar aquilo que meus olhos tentavam me mostrar.

Posteriormente, fui conversar com Deda sobre o que eu havia presenciado. Ele me explicou que devemos viver uma relação de harmonia com os animais e que não somos melhores nem piores que eles, mas iguais. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

O acontecimento acima pode ser lido a partir de uma análise apresentada por Cohn (2005), a respeito da associação entre homens e animais no contexto indígena, e que denomino como constituição de híbridos, alicerçando-me nos conceitos oriundos da TAR, por compreender que tal relação não se limita a uma metamorfose humano-não humano, mas, sim, à construção de um novo corpo, um novo ator. A partir dessa hibridação é possível escutar e dar voz a esses não humanos.

Se nós tomamos o orgânico como denominador comum entre homens e animais, e se nesse modo de distinguir humanos de animais a diferença não está no corpo, mas, digamos, na alma, ou no fato de o homem ser “o único animal racional” e a deter cultura, os índios pensam o oposto, ou seja, que homens e animais compartilham almas ou princípios vitais, sendo sujeitos de mesmo tipo e estatuto no mundo e seus corpos é que diferem. Para uns, a natureza é comum a homens e animais e a cultura exclusiva dos primeiros; para outros, a natureza é que difere, a cultura é que é comum. Por isso a ênfase indígena na metamorfose, como, por exemplo, a capacidade de xamãs de tomar formas corporais de animais e se comunicar com eles: porque os animais também são sujeitos no mundo e dotados, a seu modo, de cultura; estar em um novo corpo é adquirir uma nova perspectiva sobre o mundo, é ver o mundo como outro sujeito, os homens tornando-se objetos dessa perspectiva; é, no limite, abraçar outra cultura. Resumido assim, o argumento pode parecer banal ou fazer crer que, de fato, os índios têm uma visão errônea sobre o mundo. Mas ele vai exatamente no sentido oposto: o de que essas filosofias ou ciências indígenas devem ser tomadas a

sério e que o perspectivismo revela um preceito de entendimento do mundo, das relações entre homens e animais e sobre a atuação no mundo. (COHN, 2005, p. 492)

O senso comum, ao se referir aos povos indígenas, constrói uma visão desse grupo como pessoas “selvagens”, não civilizadas, enquanto nós, não indígenas, seríamos os modernos, no sentido problematizado por Latour (1994), ao alegar que:

Quando as palavras “moderno” e “modernidade” aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga onde há ganhadores e perdedores, os Antigos e os Modernos. “Moderno”, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos. (LATOURE, 1994, p. 15)

Ao nos depararmos com as práticas de um mundo diferente do ocidental, como os mundos dos povos indígenas, compreendemos que “[...] a distinção clássica entre Natureza e Cultura não pode ser utilizada para descrever dimensões ou domínios internos a cosmologias não ocidentais.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 226)

Isso porque na perspectiva ameríndia, de uma forma geral, natureza, cultura e, acrescento, sociedade são indissociáveis, sendo o alicerce para a formação da tradição e identidade dos povos.

Em suma, os autores citados contribuem para a construção de uma percepção não moderna da ciência indígena, em nosso caso, da ciência Xakriabá. Tal ciência diferencia-se da que denominamos “ciência acadêmica”, por não impor uma assimetria entre homem, cultura e natureza, mas por reconhecer e reforçar a agência tanto do homem/cultura quanto da natureza de forma simétrica, retirando o homem/cultura do centro da produção do conhecimento, trazendo ao protagonismo também os não humanos imanados da natureza, sejam em forma de coisas, bichos ou encantados.

Watts-Powless (2017), ao descrever a visão sobre a criação do mundo pelos Haudenosaunee e pelos Anishnaabe, mostra-nos as “[...] intersecções comuns entre feminino, animal, mundo dos espíritos e mundos minerais e vegetais.” (p. 252), reforçando a ideia de que “[...] o que constitui ‘sociedades’ nessas perspectivas gira em torno de interações entre esses mundos mais do que apenas de interações entre humanos.” (*Ibidem*)

Em seu livro “Jamais fomos modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica”, Latour (1994) explica que há uma diversidade de seres não humanos que, em ação com os humanos,

povoam e constituem os mundos. Essa evidência foi percebida em meu primeiro encontro com Guilherme.

Éra uma tarde do mês de outubro de 2017 quando adentrei na sala da professora Cida, em uma turma do 1º ano. A turma de oito crianças estava organizada em filas. Pedi licença à Cida e à Dona Dete, professora de apoio, e sentei-me atrás de Guilherme. Fui observada por ele, por poucos, mas longos minutos.

Aqueles olhos castanhos pareciam observar-me e bloquear-me ao mesmo tempo. Guilherme pegou seu caderno e lápis, levantou-se e foi para trás da porta da sala. Embora a porta fosse feita por grades finas ziguezagueadas, o que não impedia que nossos olhares se cruzassem, compreendi que Guilherme não queria se sentar perto de mim. Guilherme soube antes de a aula começar, pela Dona Dete, que eu estava ali presente para aprender com ele e como ele fazia as atividades em sala de aula, que eu somente acompanharia a aula, que não “mexeria” com ele. Como não saí do local, Guilherme voltou à fila apenas para pegar sua carteira e levá-la para trás da porta. Dona Dete foi até ele e reforçou o motivo pelo qual eu estava ali, ressaltando que era para aprender com todos eles. Peguei a cadeira na qual me sentara e me desloquei para um canto da sala, nem tão próxima, mas também não tão distante de Guilherme, levando meu caderno de campo. Assim que eu saí, Guilherme pegou sua carteira e se sentou do lado oposto de onde eu estava. Ele me olhava, mas não interagiu. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Acredito que se fosse representar esse período com Guilherme por meio de um desenho, poderia fazê-lo da seguinte forma:

Figura 11 - Contato inicial entre a pesquisadora e aluno



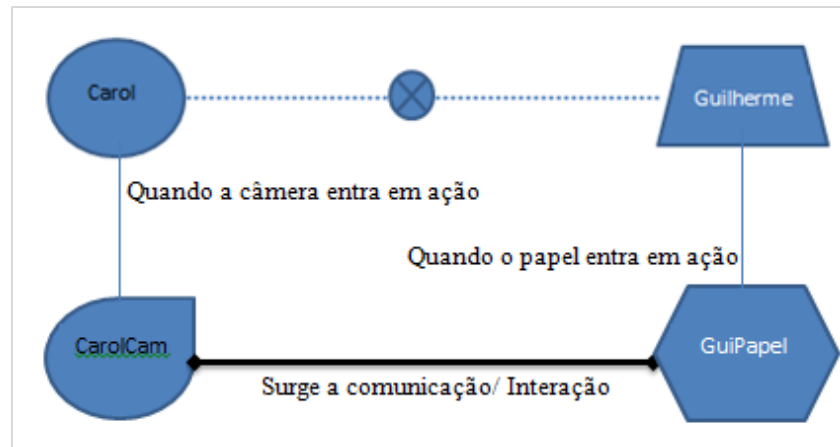
Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Melo (2011, p. 181) explica que “[...] para aprender, precisamos da materialidade de um corpo que se afeta, que é colocado em ação por outras entidades (humanas e não humanas), tornando-se sensível ao que está ao seu redor.” Só pude aprender a me comunicar com Guilherme quando me tornei pessoa-câmera e ele só aprendeu a se comunicar comigo quando me viu pessoa-câmera e quando se tornou pessoa-papel. Explicarei como isso aconteceu detalhando o episódio a seguir:

Após tentativas frustradas de me aproximar de Guilherme, comecei a fotografar os alunos enquanto faziam as atividades em sala de aula. Percebi que Guilherme me olhava sempre que eu olhava as fotos, após registrá-las. Então, tirei uma do caderno dele (usei o zoom da câmera para conseguir essa primeira imagem) e o chamei para ver como ficou. Meio ressabiado, ele se aproximou e ficou do meu lado. Eu permaneci sentada e positionei a câmera para que nós dois pudéssemos ver a imagem registrada. Guilherme olhou a foto, olhou para seu caderno demonstrando identificar o objeto que captei e voltou seu olhar para mim. Eu sorri e Guilherme, ainda sério, retornou à sua carteira. Sentou-se e escreveu algumas garatujas. Para minha surpresa, após a sua escrita, Guilherme levantou-se e trouxe o caderno para que eu o fotografasse. E assim o fiz. Logo após, Guilherme se posicionou novamente ao meu lado, como aconteceu na primeira vez, para ver o que havia registrado. Assim que o mostrei, Guilherme olhou para mim. Novamente sorri e, desta vez, fui correspondida com o seu sorriso. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Busquei representar, na Figura abaixo, a interação estabelecida entre Guilherme e eu, a partir da agência da câmera e do papel.

Figura 12 - Interação após a entrada dos actantes câmera e papel



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora (2018)

Nas palavras de Couto (2016, p. 9), humanos e não humanos, ao se tornarem híbridos por meio de suas associações estabelecidas, transformam-se em “acoplamentos simbióticos”, não havendo uma hierarquia entre eles. “Uma das consequências da entrada em cena nos estudos de ciência e tecnologia da agência de não humanos é que isto produz uma diferença, o mundo se torna mais complexo e o antropocentrismo é posto em questão, sem dúvida.” (SOUZA, 2015, p. 56)

Tanto a câmera quanto o papel foram essenciais para a minha comunicação com Guilherme. Somente quando eles agiram e se tornaram híbridos conosco, começamos a interagir. Câmera e papel não eram simplesmente objetos manipulados por nós dois, humanos, mas eram tão atores quanto nós; tão vivos quanto nós; talvez até mais do que nós dois.

Outras associações entre humanos e não humanos foram observadas durante minha permanência no Território. Não apenas as associações, mas seus rastros, como o da bengala do Sr. Bastião, que compartilho a seguir:

Estava andando de moto com Manoel pela estrada e ele me disse que o Sr. Bastião, um senhor já de idade avançada, surdo, benzedor, havia passado por ali. Com o sentimento de estranheza e curiosa em saber mais sobre essa observação, perguntei a ele como sabia, afinal, estávamos em uma estrada de terra e, a meu ver, seria praticamente impossível identificar a passagem dele por ali. “Uai, pelo rastro”, foi sua resposta. Ele me mostrou ao longo da estrada o rastro do Sr. Bastião, um rastro “duplo”, formado pelo arrastar dos seus chinelos e da sua bengala. De fato, dava para seguirmos o rastro e vermos a ação dele pelo caminho, inclusive quando afastava sua bengala. Também quando ele caminhou com alguém. Nessa associação é possível vermos dois atores em uma associação sociomaterial: Seu Bastião e sua bengala. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

De acordo com a TAR, não apenas humanos, mas os não humanos, as coisas, agem e “[...] o social é o nome de uma associação momentânea caracterizada pelo modo como se aglutina assumindo novas formas.” (LATOUR, 2012, p. 100)

Logo, como os humanos, os não humanos também possuem agências e, a partir de uma ação coletiva, formam redes sociomateriais.

Ao entendermos que só definimo-nos pelo conjunto de interações (associações) estabelecidas com outras pessoas e com objetos ou coisas (não humano) (LAW, 1992), compreenderemos as inúmeras formas de sermos nos mundos, transitando, transformando (e nos) e (re)transformando (e nos), já que “[...] os mundos se desdobram em outros modos possíveis.” (SOUZA, 2015, p. 59)

Deste modo, as associações humano e não humano na cosmologia Xakriabá, seja pelas interações com os encantados, como a hibridação da Iaiá Cabocla, a índia-onça; seja por meio da interação com a natureza, como a relação do jenipapo e da pintura corporal; ou até mesmo nas interações entre homem-natureza, como o presenciado entre Deda e os marimbondos, permitem uma multiplicidade de construção de mundos e, conseqüentemente de redes, que são estabelecidas e desfeitas em suas ações e em suas estabilizações, respectivamente. Reforça-se,

assim, o que Santa Rosa (2017) já observara anteriormente acerca da cosmologia Xakriabá: a intrínseca relação homem-natureza-espiritualidade, alicerçando a produção de realidades performadas, nas quais o conhecimento circula, como veremos na seção seguinte.

2.2 A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS OBSERVÂNCIAS E NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Meu processo de inserção no campo de pesquisa se deu, inicialmente, nos escritos existentes sobre a cosmologia Xakriabá. Talvez por ainda não possuir uma vivência em Terra Indígena, muito daquilo não ocupava espaço em meu imaginário. Faltava-me conhecimento. Não um conhecimento acadêmico em si, mas, sobretudo, um conhecimento sobre as especificidades do Território, do se fazer e ser Xakriabá.

Por diversas vezes em que estive presente na TIX, ouvi a seguinte frase: “A ciência é que move o campo.” Inicialmente, compreendia a ciência Xakriabá como algo similar à ciência que produzimos nos laboratórios das instituições de pesquisa. A partir das práticas observadas em campo, das conversas que tive com alguns moradores do local e pela minha participação em alguns eventos, como no processo de pintura das crianças e adolescentes, incluindo a preparação da tinta de jenipapo, pude compreender que a ciência Xakriabá ia muito além do que compreendemos como “ciência acadêmica” ou “fazer ciência” e que seu laboratório era todo o Território (muito além da TIX).

Conforme descrito por Araújo, Araújo e Gonçalves (2013), indígenas Xakriabá, o conhecimento do seu povo é constituído por três pilares:

CIÊNCIA: é palavra muito usada pelo nosso povo, no sentido de cautela, de saber fazer alguma coisa. Está relacionada com proporcionar o bem e a saúde. Até na forma de organizar um ritual, não pode ser de qualquer jeito, tem de seguir uma regra porque, senão, aquilo que vai fazer poderá não ser realizado, cumprido e surtir efeito. Essa regra é a ciência. CRENÇA: tem o sentido de se acreditar no que diz respeito a todos os nossos costumes, não só material e visual, mas também espiritual, ou seja, diz respeito às coisas concretas e abstratas. SABEDORIA: é tudo aquilo que vem guardado na memória, coisas que há muito foram acontecidas, e também tem a ver com o significado de saber alguma coisa, no sentido de ser inteligente e conhecer além daquilo que é ensinado na escola ou na família. A pessoa já nasce com aquele saber. Essas três palavras caminham juntas, esse trio não pode se separar. (ARAÚJO; ARAÚJO; GONÇALVES, 2013, p. 11)

Tive também a oportunidade de conversar com Deda e Durkwa sobre a ciência Xakriabá. Em setembro de 2018, Deda e Durkwa vieram a Belo Horizonte para participarem

dos percursos de alguns dos nossos alunos Xakriabá que estavam concluindo o curso de FIEI - habilitação em Matemática, e aproveitei a oportunidade para dialogar com eles sobre o encontro das ciências daqui e de lá.

Nossos cientistas são diferentes. Não precisa de outro trabalho, vamos dizer assim, usar a caneta ou outra tecnologia porque a Natureza nos direciona o que a gente precisa, qual ciência usar. (DEDA)
A ciência Xakriabá não é criada. Ela já tá há mais tempo de que meu povo. Ela já existia desde que o mundo é mundo. E a gente nasceu da ciência, vive da ciência e movemos só porque temos a nossa ciência. (DURKWA)
 (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Nessa conversa, ratificou-se o que eu já havia presenciado no Território anteriormente e também conversado com outros Xakriabá, principalmente os mais velhos, sobre a importância da natureza no fazer ciência para esse povo. Quanto a isso, Santa Rosa (2017) explica que “para [os] Xakriabá, cultura e natureza estabelecem uma relação dialógica, que é comunicada pelos sinais interpretativos construídos pela observação desse outro que é a natureza, ente que possui voz ativa na relação social.” (SANTA ROSA, 2017, p. 82)

Nos relatos de sua pesquisa realizada com os Xakriabá, Santa Rosa (2017) nos apresenta a explicação de Seu Hilário sobre o que seria a ciência para e do seu povo:

A ciência em si propriamente dita talvez não é muito diferente do que vocês chamam, ou que vocês enxergam, do conhecimento de forma geral. Mas é a forma do lidar com o meio ambiente e o ambiente com a gente, aí chama de ciência. Eu tenho uma forma diferente de ver a natureza, é uma ciência própria de um povo. [...] a ciência age através dos Encantos, quem dá a ciência são os Encantos, que são parte dos elementos da ciência, e se tornam um sentido só. (HILÁRIO, ALDEIA CAATINGUINHA, 2017 apud SANTA ROSA, 2017, pp. 82-86)

Santa Rosa (2017) conseguiu identificar três sentidos para a ciência Xakriabá: a ciência Xakriabá como a natureza em si; a ciência que transmite avisos, que comunica; e a ciência Xakriabá como o conhecimento tradicional. Todavia, isso não as separa, mas representa três *performances* da ciência Xakriabá.

Durante o percurso do módulo de FIEI, em maio de 2018, conversando com Paxinha (uma das alunas matriculadas na FIEI-CVN e prima de Deda e Ducilene), disse-lhe que gostaria de conhecer mais sobre a ciência Xakriabá, porém gostaria que isso fosse feito por meio do *loas*. Paxinha, que tem muita habilidade nesta tradição do povo Xakriabá, me pediu um tempo para que pudesse pesquisar com algumas pessoas na TIX e produzir os versos. Um mês depois

de nossa conversa inicial, ao abrir meu e-mail, deparei-me com um *loas* enviado por Paxinha, apresentando-me a ciência Xakriabá, como eu lhe havia pedido:

*A ciência está presente no nosso dia a dia
Do levantar ao nosso deitar
O nosso relacionamento com ela
Está na observação e no pisar*

*Para entrar em certos lugares
Precisa licença pedir
A natureza é pura
Pra ter contato com ela precisa persistir*

*Para retirar um remédio
É preciso com ela conversar
Respeitar as fases da lua
E a quantidade controlar*

*Não exagerar na retirada
É preciso uma base fazer
Porque com certeza alguém
Vai precisar depois de você*

*Não pode brigar por água
Senão o poço pode secar
Pois eu sou testemunha
Isso já pude presenciar*

*Os nossos mais velhos sempre orienta
Que isso não pode acontecer
Porque no nosso futuro
Nós poderemos sofrer*

*Para preparar um remédio
A quantidade certa tem que usar
Se colocar em grande quantidade
Em vez de sarar vai nos piorar*

*Para fazer um plantio
A ciência tem que respeitar
Plantar e colher na lua nova
Para dar bastante e a semente não furar*

*Essa regra tem que ser seguida
Desde a roça preparar
Pois a terra tem a época
De passar por transformações e brotar
As nascentes são permanentes
Onde os encantos estão
Essa é uma história muito forte*

*Não pode comer peru
Nem manga e nem feijoa
Os mais velhos sempre orientam
Ficar em casa no resguardo e não sair atoa*

*Mudando de assunto
Da caça e a pesca vou falar
É só através da ciência
Que conseguimos aqui chegar*

*Para fazer a pesca
Precisa a época certa saber
Não pescar na época da reprodução
Deixar os filhotes crescer*

*Todos os pescadores
Sabem dessa informação
Não pesca quando está ventando
Depende da situação*

*Usam certas simpatias
Para uma pesca realizar
Respeitando a natureza
E a ciência do lugar*

*Mas para isso acontecer
É preciso acreditar*

*A caça não é diferente
Precisa ter contato com a natureza
Caçar sempre na época certa
Pra não perder essa riqueza*

*Todos os equipamentos da caça
Precisa da natureza retirar
Tirar sempre na lua boa
Para sorte não faltar*

*Ao entrar na floresta
Se perder dentro da mata
Precisa uma simpatia fazer
E não é qualquer um que sabe*

*Tem que tomar cuidado pra não perder
A natureza é belíssima
Que oferece sabedoria abundante
Temos que cuidar com zelo*

Contada pelos anciãos

*Alguns desses encantos
Aqui vou relatar
A mãe d'água e a galinha de ouro
Que fortalece o rio pra não secar*

*Algumas nascentes já secaram
Porque esses encantos desapareceram
As pessoas mais velhas orientaram
Mas o povo não obedeceram*

*Muitas pessoas tinha o privilégio
De esses encantos visualizar
Eram mais próximos da natureza
E sabia ela respeitar*

*Temos que ter limites
E saber nela trabalhar
Pois ela é a nossa mãe
Que dar alimentos pra nós alimentar*

*Se passar por uma cirurgia
Mamão não pode comer
Não pode chupar cana
Se não gonía vai sofrer*

*O mamão dá coceira no corte
E a cana penico no lugar
O coco é muito quente
E pode prejudicar*

*A mulher de resguardo
Não pode comer cocá
Não pode ouvir barulho
E não se preocupar*

*Tem uma árvore que não pode saltar
Para não ficar perdido
Sem saber pra casa voltar*

Parar pra refletir o quanto ela é importante

*É dela que tiramos a água
E a nossa alimentação
As vezes sofremos amargamente
Fazendo grande traição*

*Plantamos no presente
Para colher no futuro
Desrespeitamos a natureza
Fazendo grandes absurdos*

*Ferimos a nossa mãe
Deixando ela muito dolorosa
Não paramos para imaginar
Que ela nos oferece coisa valiosa*

*Respeitamos a lua, o sol e a terra
Porque precisamos deles
É de onde vem o nosso sustento
Isso não é pesadelo*

*Estou falando a verdade
É duro o desespero
Temos que cuidar do tesouro
Que vale mais do que dinheiro*

*E para tirar algo dela
Tem que conversar primeiro
Usar ferramentas com sabedoria
E não pensar em sender o isqueiro*

*As informações não são só essas
Existem muito mais
Essa é uma verdade
Dos nossos saberes tradicionais*

*Esse foi um simples relato
Por aqui eu vou parar
Meu apelido é Paxinha
Nome Maria da Paixão Xakriabá*

Os versos de Paxinha levaram-me a refletir sobre a complexidade do conceito de ciência Xakriabá e sua não separação da natureza com as práticas cotidianas, a alimentação, os rituais e os encantados.

Deda me explicou que nem toda ciência Xakriabá é levada para dentro da sala de aula e que algumas sofrem modificações, caso sejam “descobertas”:

Geralmente, a ciência que a gente trata mais é a ciência do nosso povo. [...] Tem ciência que a partir do momento que a gente faz [pausa], que a gente

usa aquela ciência, em num determinado tempo, se a pessoa for e descobrir aquela ciência, principalmente pra aqueles que mais tão precisando receber a resposta [da ciência], muitas dessas ciência deixa de existir, tem modificações. Então, quanto mais aquela ciência que a gente faz, que tem a ciência né, que ela é mais oculta, aquela pessoa que faz a ciência, muita das vezes ela segura a ciência, né, pra poder conseguir resultados pra ele e pra outros. Mas muitas vezes aquele que recebeu a ciência e ele não saber usar ou pegar e tentar fazer de uma forma diferente, ela [a ciência] vem diferente, né? Então pode ser que mude o resultado daquilo que aquela pessoa espera. Então, a pessoa pra receber a parte da ciência, ela vai recebendo aos poucos, não simplesmente a gente chega na sala de aula e espalha aquilo que a gente tem de ciência. (DEDA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

É perceptível a interligação da ciência com o segredo, não um segredo como uma tradução simplista, de apenas ocultar a informação, mas o segredo ligado aos conhecimentos ancestrais, disponíveis para alguns especificamente.

Algumas ciências, como a da horta, das comidas típicas e de alguns remédios são levadas à sala de aula. Outras são transmitidas somente aos que são, nas palavras de Deda, preparados para receberem. Deda também me explicou que é a ciência que conecta os Xakriabá ao TIX, independentemente do local de onde eles se encontram, podendo estar, inclusive, na cidade. Ou, como nas palavras de Durkwa, os Xakriabá não somente vivem na ciência, mas nasceram dela e são movidos por ela, tendo a natureza como a maior cientista do seu povo.

Por exemplo, você vai colocar um trator em minha terra e vai derrubar toda a floresta, aí eu não tenho mais ciência. Você tirou a ciência do meu povo, porque você matou a nossa maior cientista, que é a mata, a floresta. Aí pode ser que o meu povo vai começar também a morrer, junto com ela [a mata]. (DURKWA)

Muitas das vezes, as pessoas vão lá, derruba uma mata perto de uma nascente, né, e ele não quer que aquela nascente vai secar, mas como que ele vai conseguir sustentar essa nascente se ele tirou uma das principais coisas de importante que é a nossa ciência? Aí não tem jeito, né? Tira ela [a ciência] dali, e ela vai pra outro lugar. Se aquelas pessoas não quer viver sem a ciência, muitas vezes ela vai e procura onde tem aquela ciência. (DEDA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

As afirmações de Deda e Durkwa, assim como o que foi relatado por Paxinha em seu poema, reforçam a presença e o mover da ciência no cotidiano Xakriabá e na constituição da sua identidade. Assim, muito mais do que ensinar na escola, a ciência deve ser vivida.

Em todo o tempo que circulamos pela TIX, foi possível vermos crianças observando as pessoas mais velhas e/ou reproduzindo aquilo que aprenderam. Algumas evidências me marcaram profundamente enquanto estive com os Xakriabá: uma na Aldeia Embaúba, com

Fátima, filha de Zetim, sobrinha de Ducilene e Deda, neta de Seu Bioi e Dona Mera; a outra, na Aldeia Barreiro Preto, com Guilherme, um dos meus parceiros de caminhada, como passarei a relatar.

Conheci Fátima aos 3 anos de idade, em janeiro de 2017. Ainda não estava matriculada na escola, mas já aprendia com os mais velhos as práticas cotidianas. Em uma manhã, encontrei-me com Fátima na porta da cozinha de Ducilene. Trazia consigo um bilhete escrito por sua mãe, Preta de Zetim, que pedia à Ducilene um pouco de açúcar para fazer um bolo. Fátima, na época, não conversava comigo e suas respostas limitavam-se a um singelo sorriso. Familiarizamos-nos durante minhas imersões.

Perguntei a ela onde estava sua mãe. Ela olhou em direção a sua casa e me entregou o bilhete. Apavorei com o fato de uma criança tão pequena estar sozinha andando entre as casas. As casas de Deda, Ducilene, Zetim e Dona Mera ficam no mesmo terreno, cercado por uma vegetação densa durante o período das águas [período da ocasião narrada]. Entre a casa de Ducilene e Zetim ainda há uma pequena mata e o acesso se dá por uma trilha. Ainda estava com o pensamento colonizado pela violência urbana. Ducilene, sorrindo, me disse que essa era uma prática normal para o povo Xakriabá, que era responsabilidade das crianças esses pequenos serviços. Fui me acostumando, com o tempo. (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2017)

As crianças possuem papel importante na circulação do conhecimento Xakriabá, dado já relatado em pesquisas anteriores. Silva (2011), ao seguir as crianças e seus afazeres pelo TIX, observou-as em suas práticas nas roças e em casa. De acordo com o autor, as crianças desde bem pequenas acompanham os adultos no trabalho nas roças. Ao atingirem a idade de 7 ou 8 anos, as crianças já assumem algumas pequenas atividades, que requerem o conhecimento adquirido por meio de observações das ações dos adultos, como a abertura de covas e semeadura dos grãos. Com um pouco mais de idade, as crianças assumem um novo papel na circulação do conhecimento: a de ensinar as crianças mais novas que elas.

Em sua investigação sobre a circulação da cultura nas escolas Xakriabá, Pereira (2013) discorre sobre a circulação do conhecimento indígena a partir dessas práticas cotidianas. Em um dos trechos, a pesquisadora apresenta a narrativa de um professor de cultura sobre um saber que ele aprendeu com seu tio:

[...] é um serviço bem forte, assim, é quando morre uma pessoa faz as orações, essas orações a gente faz num cordão, chama cordão de São Francisco [...] o pessoal me fala e eu vou lá fazer esse cordão, que é de algodão. Isso foi passado por meu tio Miguel, ele me passou e falou pra eu trabalhar nessa parte. [...] Ele [tio] falou assim: eu acho que você está preparado para isso. Vou estar passando esse ensinamento, porque qualquer dia eu vou faltar, já ando doente, né? Não sei se vou poder fazer mais, então vou estar te passando o que aprendi de muito tempo, desde jovem. Aí me explicou

como fazer, quantas orações faz. Aí eu pensei: seja bem-vindo essa explicação, porque vou aprender! (PEREIRA, 2013, pp.74-75)

Em outro momento, narrou sua observação sobre esse mesmo professor, agora em outro processo de produção e circulação do conhecimento.

Assisti a duas aulas do professor Deda, na Escola Bukimuju, Aldeia Brejo do Mata Fome. Uma delas, com as turmas de 1ª e 2ª séries, em que ele saiu com os alunos, caminhando pela aldeia, para dar explicações sobre as plantas. E outra, com as turmas de 3ª e 4ª, em que ele trabalhou a tinta e a pintura corporal de jenipapo. Nessa aula, principalmente, a participação dos alunos foi bastante intensa. (PEREIRA, 2013, p. 125)

Em ambos os relatos, a participação alicerçou as ações dos actantes envolvidos. No caso de Deda, é possível perceber as suas *performances*, ora como aprendiz da cultura, ora como professor.

É também possível perceber que em todas as narrativas, humanos e não humanos apresentaram agência nas práticas. De acordo com Couto (2016), “os objetos não humanos não são subordinados aos humanos, muito menos uma tropa de escravos a serviço de seus senhores pensantes. São atores igualmente inteligentes que estruturam e se misturam com as realidades dos humanos, afetam e são afetados por eles. (COUTO, 2016, p. 9)

A circulação dos conhecimentos narrados nas práticas cotidianas não se deram somente pelos ensinamentos na oralidade entre indígenas mais velhos e mais jovens, mas, também, na interação com encantados e com a natureza, ou seja, pela ciência. As inter-relações entre humano e não humano auxiliam na perpetuação das culturas desses povos. Moraes (2008) corrobora essa compreensão ao explicar a ciência como “[...] prática híbrida que não cessa de articular, conectar atores heterogêneos, humanos e não humanos. [...] São efeitos de nossas práticas híbridas, suas fronteiras são pactuadas e renegociadas pelos coletivos.” (MORAES, 2008, p. 42)

Nessa perspectiva, conhecimento e aprendizagem podem ser compreendidos como uma construção coletiva sociotécnica ou sociomaterial, “[...] como uma incorporação de saberes e fazeres, só faz sentido se a pessoa dispõe dela para operar efeitos sobre si e sobre o mundo.” (MELO, 2011, p. 183) Vale lembrar que, sob a ótica da Teoria Ator-Rede coletivo, “[...] não remete a uma unidade já feita, mas a um procedimento para coligar as associações de humanos e não humanos.” (LATOURETTE, 2004b, p. 373)

Somente por meio de ações conjuntas, dessas coligações, os atores constroem redes sociomateriais e, por isso, não há justificativa para olharmos os actantes isoladamente. Oliveira e Porto (2016) esclarecem que “[...] as relações sociais não se dão somente pela articulação de

indivíduos, mas por meio de uma rede heterogênea constituída lado a lado com a mediação entre sujeito e objeto e, não, pela separação deles.” (OLIVEIRA & PORTO, 2016, p. 15)

Por diversas vezes pude acompanhar as crianças pelo Território. Uma das práticas que presenciei mais de perto envolveu a pintura corporal. Pintar o corpo vai muito além de passar tinta sobre a pele. É um ritual para interligar-se com o Sagrado. O processo da pintura corporal está submerso na ciência, desde a seleção do jenipapo até a validação de quem poderá e quem não poderá ter o corpo pintado naquele momento.

Era manhã de 18 de abril de 2017. Seria a primeira vez que eu estaria numa Terra Indígena em um 19 de abril. Estava ansiosa para acompanhar os procedimentos e participar do evento que teríamos no dia seguinte na Aldeia Brejo Mata Fome.

Deda me convidou para ir com ele até a escola da referida aldeia para que pudéssemos pintar as crianças e adolescentes que, ansiosamente, o esperavam. Ao chegarmos, todas as crianças vieram saudar Deda, pedindo sua bênção. Algumas também me pediram, para a minha surpresa. Já havia aprendido que pedir a bênção aos mais velhos era uma tradição mantida pelos Xakriabá.

Após Deda atender a um pedido de ajuda da diretora a respeito de uma moradia de marimbondos em alguns livros didáticos, como citado anteriormente, dirigimo-nos até a área onde as crianças esperavam para serem pintadas. Todas se sentaram na mureta que circulava a área. Deda, então, organizou o que precisaria para a pintura: retirou do seu embornal a garrafa de tinta de jenipapo, os pincéis e os colocou na mureta. As crianças e eu observávamos atentamente tudo o que Deda fazia. Um por um, então, foi sendo pintado por ele. Percebi que as pinturas para os meninos eram diferentes daquelas usadas nas meninas. (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2017)

Figura 13 - Pintura de crianças na escola



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

Após observarem como Deda fazia, algumas crianças pediram autorização para que pudessem se pintar ou pudessem pintar umas às outras, o que foi por ele autorizado. Também auxiliei nas pinturas. Pintei apenas os meninos, pelo fato de considerar a pintura menos complexa do que aquelas que as meninas pediam: a caminho das águas.

Figura 14 - Pintura entre crianças na escola



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

Como definem Nascimento, Brand e Aguilera (2006), “[...] na pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando.” (NASCIMENTO, BRAND & AGUILERA, 2006, p. 8)

Pude observar a aprendizagem pelas práticas cotidianas em vários momentos em que estive na TIX.

Certo dia, Seu Bioi, pai de Deda, havia colhido feijão e, uma tarde após o almoço, reunimo-nos para debulhá-lo. Já havia aprendido com Seu Bioi que não podíamos ir a uma roça de feijão usando roupa com cores fortes, principalmente o vermelho, quando estivesse no período de floração. Isso porque, de acordo com seu ensinamento, as flores murchavam e caíam, influenciando negativamente no resultado daquela colheita. Mais um pouco da ciência!

Nunca havia feito essa atividade. Fátima, sua neta, uma criança de 4 anos, sentou-se ao meu lado e começou a debulhar e a me olhar, silenciosamente,

como se quisesse comprovar que eu estava observando o que ela fazia. Peguei algumas vagens e comecei a fazer igual a ela. Mesmo em silêncio, interagíamos com nossos olhares. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Outro momento se deu com o meu parceiro Guilherme. Por muitas vezes, Guilherme se encontrava na escola, fora do seu horário de aula, para observar o que acontecia por lá. Quando realizamos a oficina de pintura e produção de tinta com os adolescentes (2018), Guilherme se fez presente em todas as etapas, observando atentamente o processo de produção da tinta e da pintura. Assim como em nossa primeira interação, minha comunicação com Guilherme, nesse dia, utilizando a linguagem verbal, ocorreu quando éramos eu-câmera-Guilherme.

Enquanto os adolescentes e Manoel realizavam o processo de produção da tinta e da pintura, fui registrando as imagens com minha câmera. Guilherme observava atentamente tudo o que acontecia. Entretanto, ao me ver registrando com a câmera, sorriu e veio para perto de mim. Comecei a lhe mostrar as fotos e a perguntar se tinham ficado “boas”. Aos risos, Guilherme apontava e dizia “essa tá boa”, quando ele aparecia; “essa tá boa não”, quando era Fernando, seu irmão, quem aparecia. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Na Figura a seguir, vemos Fátima à esquerda, debulhando o feijão; e Guilherme, à direita, observando as pinturas:

Figura 15 - Observações e práticas cotidianas com crianças Xakriabá



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017/2018

A aprendizagem da pintura corporal não se inicia quando os corpos são pintados, mas bem antes, quando o jenipapo é colhido, perpassando pelo ralar e extrair a tinta do fruto até chegar ao produto final: a tinta. O processo não é desvinculado da espiritualidade. Pelo contrário. É ela que diz quem pode e quem não pode ser pintado.

Ao pensarmos em produção e circulação do saber, ainda carregamos um pensamento eurocêntrico de valorização do conhecimento científico produzido nas academias, em detrimento do conhecimento tradicional, construído nas vivências, trazendo uma visão assimétrica a essa produção e, por esse motivo, causando desinteresse à maioria das pessoas. (LATOURE, 2012)

A modernidade nos impede de ver a agência híbrida humana-não humana.

O que está em questão é a linha de separação entre natureza e cultura que demarcaria duas ontologias opostas e intransponíveis. Ao desfazer esta linha, os novos materialistas reconhecem que os não humanos também estão abertos ao mundo e, por isso, são capazes de penetrar os mundos dos outros seres. (STEIL & CARVALHO, 2014, p. 167)

Almeida (2017) destaca que, paralelamente à produção do conhecimento científico, os povos tradicionais vêm construindo conhecimentos para a resolução de problemas, como também de compreensão simbólica. Sob essa ótica, a autora define os intelectuais como aqueles “que se distinguem pela maneira de observar os fenômenos com mais atenção e por criar métodos específicos para conhecê-los, decifrá-los, explicá-los.” (ALMEIDA, 2017, p. 48)

Nesse sentido, enquadraram-se nos povos tradicionais os xamãs, curandeiros, raizeiros, parteiras e anciãos, definidos pela autora como “intelectuais da tradição”. (*Ibidem*, p. 50)

Nessa prática da pintura, Deda é um dos intelectuais Xakriabá.

Em diversos lugares no Brasil, mulheres dispõem de grande sabedoria para tratar doenças. Elas conhecem os segredos e as qualidades das plantas para curar enfermidades as mais diversas; sabem assistir aos nascimentos, cuidar da alimentação da mãe depois do parto, tratar do recém-nascido, dizer o que se pode ou não se pode comer. Os homens, mais afeitos às longas caminhadas para o trabalho, sabem ler a natureza, compreender a linguagem dos animais e das plantas, os segredos da mata. Desenvolvem um rico conjunto de técnicas agrícolas, extrativistas, de pesca e de conhecimento sobre o ecossistema, mesmo que não registrem essa sabedoria por meio de palavras escritas em livros. (ALMEIDA, 2017, p. 50)

Cajete (2017) contribui para essa discussão ao explicar que as ciências ou conhecimentos indígenas envolvem saberes relacionados à astronomia, à lavoura, mas, também, à espiritualidade, às plantas medicinais e a todos os conhecimentos necessários para a sustentação a vida humana.

Sob essa ótica, pode-se relacionar a pintura corporal Xakriabá como um dos elementos de sustentação da vida daquele povo, por meio da sua identidade, sendo caracterizada “[...] pela mistura de diferentes elementos culturais, em especial aqueles que designam as formas de resistência de nossa identidade. [...] A pintura corporal marca e demarca a identidade, neste contato entre o corpo e o espírito.” (CORREA, 2018, pp. 25 e 44)

Ainda Correa (2018) relata a interligação da pintura e a ciência Xakriabá, uma vez que:

(...) não existe ritual sem pintura e nem pintura sem ritual, e que a pintura corporal é a inscrição de uma outra linguagem, assim como ritual também é uma representação da potência da oralidade. Portanto, podem ser consideradas narrativas inscritas na prática composta pelo conjunto de ciências que envolve o segredo e o sagrado. (CORREA, 2018, p. 36)

A prática, nesse sentido, é essencial para a circulação do conhecimento por meio de um mundo não estático, mas que se encontra em um constante movimento, contrapondo-se a uma ciência universal e convergindo para a busca de outras formas de se compreender o mundo. A ecologia dos conhecimentos visa, então, religar os conhecimentos, supondo “[...] comunicação e troca entre a diversidade de informações e saberes constituídos às vezes por hibridismos, às vezes por mestiçagens entre domínios de especialidades.” (ALMEIDA, 2017, p. 144)

Falar sobre a circulação do conhecimento Xakriabá nos leva a outro espaço dentro da TIX: a escola. Conforme as palavras de Correa (2018), “a escola com interface no Território tem sido, cada vez mais, o lugar de educação territorializada, que constitui a todos nós, Xakriabá, como corpo-território.” Ocupar esse lugar como mais um espaço de resistência e construção do conhecimento alicerçado, tanto nos regulares obrigatórios quanto nos tradicionais, é uma tarefa complexa, política, que exige cautela, porém posicionamento diante dos interesses locais. Embora a escola indígena seja uma conquista dos povos indígenas, alguns “amansamentos” ainda precisam ser feitos para a sua efetiva indigenização, como veremos a seguir.

2.3 A ESCOLA XAKRIABÁ E A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO – DO “AMANSAMENTO” DA ESCOLA À INDIGENIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS¹⁹

Em abril de 2017, minha primeira ida ao TIX sozinha, me preocupei com o percurso de retorno a Belo Horizonte, mais precisamente com o percurso

¹⁹ CORREA, 2018, p. 128.

entre o TIX e São João das Missões, devido à dificuldade de deslocamento existente nessa região. Como meu retorno à cidade coincidia com a vinda dos Xakriabá, estudantes da FIEI, à UFMG, arrisquei-me a pedir para vir com eles. Entrei em contato com Eric, um dos organizadores da viagem que, após conversar com os demais, consentiu minha vinda. Encontrei-me com alguns deles na Aldeia Brejo Mata Fome, de onde partiria o primeiro ônibus até Missões, de onde sairia o segundo ônibus, com destino inicial a Itacarambi e, posteriormente, Belo Horizonte.

Comecei a observar a chegada de cada um: malas, panelas e parentes! Embora reconheçamos a tristeza que envolve as partidas, naquele momento isso era intensificado nos abraços entre maridos e esposas, mas, principalmente, entre pais e filhos. Com o passar do tempo em contato com esses estudantes, entre uma conversa e outra, aprendi que a escola tinha um significado diferente para eles e para mim. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Como pedagoga, acredito que a escola seja um local de denúncia das desigualdades, de acolhimento à diversidade, de protesto e que isso também seja pertinente aos povos indígenas, contudo, com uma ênfase talvez ainda maior do que para nós.

A Educação Escolar Indígena pode ser compreendida como um dos fatores de luta e resistência dos povos indígenas brasileiros, ao longo do tempo, contra uma hegemonia cultural, buscando uma descolonização educacional. Um projeto educacional “[...] tão antigo quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais em nosso chão. (SILVA, 1994, p. 43)

A educação indígena, por sua vez, já existia e coexistia paralelamente à educação escolar, o que favoreceu a sobrevivência das culturas indígenas. Assim como nos demais povos indígenas, a educação dos Xakriabá se dá nas práticas comunitárias cotidianas e culturais, não se limitando aos espaços escolares. Trazer esses conhecimentos tradicionais que circulam pelo TIX para as salas de aula é o que Correa (2018) denomina como “indigenização das práticas escolares.” (CORREA, 2018, p. 43)

Nas palavras de Meliá (1999), é pela educação indígena que a cultura e o ser indígena são transmitidos entre as gerações, permitindo a continuidade da existência dos povos indígenas.

Durante um Seminário ocorrido em setembro de 2018, na Faculdade de Educação (FaE-UFMG), Célia Xakriabá falou um pouco sobre a educação Xakriabá, ensinando que esta é: “*uma educação que pisa no chão do território. [...] Não está nas paredes da escola, mas muito mais nas mãos de quem construiu as paredes. Nós somos doutores nativos. A intelectualidade indígena está na construção do pensamento, não está apenas na cabeça, mas também nos pés, no pisar.*” (NOTAS DE AULA, 2018)

O que diferencia a educação indígena da Educação Escolar Indígena é a formalização da segunda, ocorrendo em local fixo e preestabelecido, com currículo e práticas pedagógicas definidas. A primeira é holística, sua transmissão é oral, ensinada e aprendida pela socialização cultural da comunidade. Como definem Nascimento, Brand e Aguilera (2006, p. 08), “[...] na pedagogia indígena a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando.”

Os primeiros relatos quanto à escolarização indígena datam do ano de 1549, com a chegada da Companhia Jesuíta às terras brasileiras, e um dos objetivos se relacionava diretamente à conversão dos indígenas à fé cristã. (BRASIL, 2007)

Esse período foi marcado pela resistência indígena, cujos povos eram tratados, muitas vezes, como selvagens, por não aceitarem a escravidão colonial.

É possível compreender, então, que a proposta educacional jesuítica estava além da catequese, compreendendo, também, o ato de “[...] inserir os indígenas no sistema mercantil como mão de obra escrava a ser usada na extração de riquezas comercializáveis.” (FAUSTINO, 2011, p. 1)

Não era uma educação indígena, considerando seus costumes, crenças e línguas, mas uma educação para índios, imposta e longe de suas realidades. Durante esse período, a escola se tornou um instrumento excludente, onde “[...] as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas.” (FREIRE, 2004, p. 23)

Mesmo com a expulsão dos jesuítas e, posteriormente, a chegada de novos missionários que se responsabilizariam (também) pela escolarização indígena, o formato escolar permaneceu com o mesmo objetivo, ou seja, o de “[...] inserir nas culturas pagãs do novo mundo, noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e a observância aos dogmas cristãos.” (FAUSTINO, 2011, p. 2)

O fracasso desse modelo escolar é apontado por Meliá (1979), quando explicita que “a educação missionária mostra logo uma série de fracassos e frustrações. O educador constata que o índio não aprende e que o profundo do seu ser é intocável.” (MELIÁ, 1979, p. 47)

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado pelo Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910²⁰, já demonstrava preocupação com a oferta de uma educação que levasse em conta as línguas maternas indígenas. Após denúncias de corrupção, o SPI foi substituído pela Fundação

²⁰ Revogado pelo Decreto nº 11, de 1991 e posteriores.

Nacional do Índio (FUNAI), que elegeu o ensino indígena bilíngue e estabeleceu convênio com a agência evangélica norte-americana *Summer Institut of Linguist* (SIL), cujo objetivo era “[...] a conversão do índio à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo (venda da força de trabalho e consumo de produtos industrializados).” (FAUSTINO, 2011, pp. 37-38)

Até meados do século XX, mesmo com diversos acontecimentos econômicos e sociopolíticos, a continuidade de expulsão dos índios de suas terras, bem como seu massacre quando apresentavam resistência a essas invasões/expulsões, a Educação Escolar Indígena permaneceu nos moldes antigos, sem se atentar às especificidades e necessidades dos povos indígenas, tampouco sem se diferir “[...] estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária.” (MELIÁ, 1979, p. 35)

O grande marco da Educação Escolar Indígena diferenciada se deu a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo assegurada aos povos indígenas uma educação escolar pautada nas suas especificidades culturais, com a “[...] utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Art. 209). É essa inter-relação da educação indígena e a Educação Escolar Indígena que proporcionará a interculturalidade (CANDAU, 2006); esse diálogo entre os saberes tradicionais e escolares, numa perspectiva simétrica (NASCIMENTO, 2015), que lhes é garantido por lei.

Bendazzoli (2011) caracteriza o período entre o século XVI e a promulgação da Constituição Federal de 1988 como período de tutela da Educação Escolar Indígena, marcado por uma tentativa de inserir os povos indígenas à sociedade ocidental, de maneira colonizadora e aniquilando suas cosmologias. Porém, como veremos, as políticas educacionais voltadas para a Educação Escolar Indígena, após a Constituição de 1988, ainda se encontrem em um limiar tutelar.

A partir da década de 1990, foram estabelecidas várias políticas e diretrizes voltadas para a Educação Escolar Indígena. Teixeira e Gomes (2012) destacam que tal garantia se reforçou nos anos seguintes pelo Decreto nº 26/81, de 1991, que atribui ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela coordenação das ações voltadas à educação indígena e, também, pelo Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização nos Territórios Etnoeducacionais (TEE). Os TEE são descritos no Documento da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) como “[...] uma nova forma de gestão da Educação Escolar Indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações, visando à oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena.” (BRASIL, 2009b, p. 4)

Embora a CONEEI tenha emergido de cobranças dos povos indígenas ao Ministério de Educação (MEC) sobre as demandas da Educação Escolar Indígena, sua organização seguiu os moldes dos eventos voltados aos não indígenas. Mas não somente isso! A primeira discussão sobre os TEEs, de acordo com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2017) não foi uma temática proposta pelos povos indígenas, mas, sim, comunicado a esses povos por meio do regimento interno da Conferência. Tal situação ratifica o que Correa (2018) explica sobre a perpetuação do processo de tutela, mesmo após a Constituição Federal, quando ainda são tomadas decisões acerca de algumas demandas dos povos indígenas, porém sem sua efetiva participação.

Outras controvérsias insurgiram nesse mesmo período, como a publicação do Decreto nº 6.861 (BRASIL, 2009a), de 27 de maio de 2009, antes mesmo da realização da I CONEEI, que aconteceria em novembro daquele ano. Ora, como seria possível promulgar a organização da Educação Escolar Indígena em TEEs, uma vez que as discussões a respeito disto ainda não havia sido finalizadas? A publicação acendeu um descontentamento entre os povos indígenas, levando-os a organizarem uma moção de repúdio à publicação, solicitando a revogação do Decreto e exigindo a retomada das discussões sobre os TEEs. Embora o Decreto não tenha sido revogado, com as reivindicações conseguiu-se incluir o seguinte texto no documento final da CONEEI:

O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas, a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O governo federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a Educação Escolar Indígena. (BRASIL/CONEEI, 2009b)

Mesmo que essa narrativa constasse no Documento final da I Conferência, não houve alteração ou inclusão dessas palavras no referido Decreto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), em seus artigos 32 e 35, § 3º, assegura aos povos indígenas a utilização da sua língua materna e de processos próprios de aprendizagem na Educação Básica. Em seu artigo 78, a LDBEN estabelece o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996)

Quanto ao item II, no que diz respeito ao acesso dos povos indígenas às informações, encontramos relatos do povo Xakriabá sobre a importância da leitura e da escrita, antes mesmo da instituição da escola dentro do TIX. Por meio da leitura e da escrita era possível a produção de denúncias por cartas que eram enviadas ao Governo Federal. Ou seja, era preciso saber ler e escrever para “não serem passados pra trás”. (OLIVEIRA, 2016, p. 22)

A dificuldade estendia-se a encontrar em todo o povo alguém que tivesse a habilidade da leitura e da escrita. Isso contribuiu para a ida de professores não indígenas para o TIX para ensinarem a leitura a escrita, em 1992. Todavia, vários fatores contribuíram para o baixo desenvolvimento dos estudantes, como a permanência dos professores somente três dias por semana na TIX, da terça-feira a quinta-feira, devido ao deslocamento dos professores da cidade para o TIX (às segundas-feiras) e da TIX para a cidade (às sextas-feiras).

Essa, porém, não seria a primeira experiência de escolarização do povo Xakriabá. A escolarização na TIX já foi retratada nos anos 1930, nos moldes recorrentes aos das zonas rurais, como observado por Gomes (2006). Algum dos moradores que tivesse um maior recurso econômico “contratava” um professor para ensinar, não somente os seus filhos, mas aos demais parentes. Contudo, como ainda destaca Gomes (2006, p. 322), “[...] não se tratava propriamente de escolarizar, uma vez que não existia a configuração de uma escola, mas de um grupo de crianças que eram instruídas por uma espécie de preceptor.”

Na década de 1970, há o primeiro registro de instituições escolares na TIX, mantidas pela Prefeitura de Itacarambi, responsável por essa região à época. As escolas seguiam os moldes das escolas rurais. A organização se dava da seguinte forma: inicialmente, formavam-se os grupos de estudantes na TIX e elegiam quem lhes daria aula. Posteriormente, o professor indicado/eleito era apresentado pela comunidade aos responsáveis na Prefeitura. A competência para o ensino era validada pela própria comunidade. (GOMES, 2006)

A inserção da escola pública e gratuita para a Educação Básica na TIX data a década de 1990, a partir de um projeto da Secretaria de Estado da Educação, articulado com a Universidade Federal de Minas Gerais, a Fundação Nacional do Índio e o Instituto Estadual de Florestas (IEF), com a criação das Escolas Estaduais Indígenas (EEI) por meio do Programa de

Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG). (PEREIRA, 2009; GOMES, 2006)

Além do currículo regular, eram trabalhados temas como arte, cultura, uso do território, porém pelos próprios professores da escola. Somente após o ano de 2007 é que se constituiu a figura do professor de cultura, “[...] selecionado a partir de critérios construídos entre comunidades e escolas, sem a intervenção da SEE.” (PEREIRA, 2013, p. 23)

É também na década de 1990, mais precisamente no ano de 1996, que a escola começa a ser “amansada” pelos Xakriabá, quando passaram a não aceitar se adequarem à escola, levando-a a inter-relacionar-se com o Território, a partir de suas experiências cotidianas. (CORREA, 2018)

Até o ano de 1995, os professores que atuavam na TIX eram não indígenas e não permaneciam até o fim do ano letivo, o que era prejudicial aos estudantes. (ARAÚJO, 2018) Além disso, o fato de professores não indígenas não comungarem da mesma cultura que os indígenas poderia inviabilizar a promoção da interculturalidade educacional.

Assim, a partir da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 1, de 19 de abril de 2004, fica garantida aos povos indígenas a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, por meio de programas e serviços organizados e desenvolvidos em parceria com eles, indo ao encontro às suas necessidades e abrangendo “sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais” (OIT 169, art. 27), com a participação do povo indígena em sua realização.

O reforço à proposta de uma Educação Escolar Indígena diferenciada pode ser percebido em todas as legislações apresentadas até então, inclusive nas referentes à formação de professores, como o Parecer CNE/CEB nº 14, de 1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, destacando, dentre outras coisas, que a formação do professor indígena deverá ser pautada para atender às pedagogias indígenas. (BRASIL, 1999)

Pode-se dizer que a proposta de uma Educação Escolar Indígena, assegurada constitucionalmente como uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, valorizando as culturas de cada povo, já apresenta um olhar inclusivo, voltado à diversidade, no que se refere à teoria. Porém, como destaca Correa (2018), “a leitura que fazemos é que temos leis, marcos legais que garantem a educação indígena diferenciada, a questão é que não se efetiva nos estados, porque depende da gestão da política de governo.” (CORREA, 2018, pp. 96-97)

Ao longo da história da presença da escola na TIX, foram evidenciados modelos diferenciados, não padronizados de práticas pedagógicas e de organização curricular. Gomes (2006) cita dois exemplos significativos voltados à prática dos professores: a classe dos encostados e a reprovação dos melhores alunos da classe.

Os chamados “encostados” eram, conforme explica Gomes (2006), as crianças pequenas, ainda fora da idade de serem matriculadas no Ensino Fundamental, mas que frequentavam as turmas de seus irmãos e primos mais velhos, reproduzindo a realidade cotidiana do TIX em sala de aula. Essas crianças participavam das atividades em sala, juntamente com os mais velhos, porém sem a cobrança da sua contribuição para a realização da atividade.

A reprovação dos melhores alunos da classe foi uma estratégia pedagógica utilizada por uma das primeiras professoras Xakriabá, aceita tanto pelos pais quanto pelos alunos “reprovados”, cujo objetivo era que eles permanecessem nas turmas iniciantes, auxiliando no processo de alfabetização dos novos alunos. Isso contribuiu favoravelmente à experiência escolar desses alunos retidos, uma vez que:

O individualismo que caracteriza a experiência escolar e a ideia de uma progressão linear da aprendizagem são assim concretamente deslocados em favor de uma experiência que apresenta diferentes facetas e diferentes dimensões da convivência e da possibilidade de aprender dentro da escola. (GOMES, 2006, p. 325)

Quanto à organização curricular, um modelo utilizado por algumas escolas Xakriabá baseia-se na utilização do Calendário Sociocultural, articulando os conhecimentos tradicionais e científicos. (ARAÚJO, 2018; CORREA, 2018)

Tal organização se dá de forma flexível, acompanhando as mudanças climáticas e sociais do povo em questão. Correa (2018) explica que a estruturação curricular, utilizando os elementos culturais Xakriabá, é importante visto que:

A organização, a partir dos tempos e espaços tradicionais possibilita uma escola autossustentável, pois há autonomia para ensinar e aprender, e assim se permite que esses processos sejam ancorados na realidade de cada comunidade, a partir daquilo que lhe é relevante, quebrando dessa forma, com o processo colonizador sobre o território, a cultura e o próprio ser Xakriabá, uma vez que o calendário potencializa as práticas subversivas já existentes na comunidade escolar. (CORREA, 2018, p. 129)

A proposta do Calendário Sociocultural é proveniente do México, tendo como seu precursor o pesquisador Jorge Gasché. Tal proposta corrobora a construção da

interculturalidade educacional, devido à incorporação das práticas cotidianas ao calendário escolar, indigenizando, assim, as práticas educacionais. (CORREA, 2018)

Em agosto de 2018, tive a oportunidade de observar uma oficina ministrada aos professores da Escola Xukurank por Célia Xakriabá, acerca do Calendário Sociocultural. A oficina intitulada “Reativadores de Memória: Memória Nativa e Memória Ativa” integrava a sua pesquisa de Mestrado. Colaborativamente, professores e gestores da Escola Xukurank, juntamente a anciãos e lideranças, produziram objetos de aprendizagem voltados ao Calendário Sociocultural: um flanelógrafo, uma mochila e uma pasta de reativação de memória. Inicialmente, observei as orientações e falas de Célia e as organizações dos grupos de trabalho. Depois, fui me aproximando, oferecendo para registrar em fotos os trabalhos realizados. Com o passar da observação e dos registros, sentei-me em um grupo e participei da construção de alguns elementos para o flanelógrafo, como as abelhas, presentes na TIX. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Essa construção colaborativa, a explicitação dos elementos culturais no calendário escolar, como os produtos produzidos na TIX, além de os períodos de estiagem e das águas, do plantio das roças indo até as festividades e rituais ratificaram a importância de se pensar numa educação verdadeiramente diferenciada, voltada para as especificidades de cada povo.

Atualmente, a Terra Indígena Xakriabá conta com 34 escolas indígenas, compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Cada unidade mantém sua particularidade, composta pelas formações dos grupos que as sustentam (professores, alunos, comunidade, Estado, Universidade) e construindo diversas realidades locais. (PEREIRA, 2013)

A escola por onde circulei com Fernando, Guilherme e Eduardo situa-se na Aldeia Barreiro Preto. Trata-se da Escola Estadual Indígena (EEI) Xukurank, apresentada a seguir.

2.3.1 Entre os Morros e as Rodagens do Barreiro Preto - A Escola Indígena Xukurank

A EEI Xukurank (Boa Esperança, em Português) foi palco de muita produção e circulação de conhecimento aqui registradas. Percebi que uma das grandes preocupações da comunidade é pensar uma escola com a identidade Xakriabá, mesmo sendo escola estadual.

Mas por que, no limite, construir escolas indígenas e para os índios? Ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era da Igreja e do Estado, atualmente a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios. Não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas. [...] Assim, munem-se para o embate com a sociedade mais ampla, na busca de conquista de um lugar e de um papel justo no mundo contemporâneo. É, portanto, uma briga pela autonomia e pela conquista da cidadania plena. (COHN, 2005, pp. 487-488)

A Escola localiza-se ao lado da Casa de Medicina e, anexo, há um salão que é utilizado para reuniões, celebrações, formações e aulas. Devido à falta de espaço nas instalações da própria escola, é neste salão, em uma sala separada, que se organiza a Sala de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência. Seu funcionamento data do ano de 1997, com a inserção das escolas estaduais na TIX. Seus professores, assim como nas demais aldeias, são escolhidos pela comunidade local, sendo ratificados pelas lideranças.

A Escola não apresenta somente uma proposta educacional diferenciada, mas, também, uma estrutura arquitetônica Xakriabá, cujas paredes das salas de aula não encostam no teto, contando com um espaço para a circulação do conhecimento entre a sala de aula e o Território, como Deda me explicara. Tal infraestrutura foi desenhada por alunos e professores locais (GERKEN *et al.*, 2014), reforçando a identidade Xakriabá.

As paredes possuem pinturas que retratam elementos da cultura, como a onça e algumas pinturas corporais. Além disso, na parede que dá para a rodagem, há uma pintura do Calendário Sociocultural, feita a muitas mãos. A sala onde se localiza a secretaria e a diretoria localiza-se ao centro do terreno e deste espaço saem passarelas de cimento, que nos levam às salas de aula, ao laboratório de informática e à biblioteca. Tentei retratar um pouco desse espaço, a seguir:

Figura 16 - Arquitetura da Escola Estadual Indígena Xukurank



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017-2018

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apresenta a interculturalidade e a educação bilíngue como pilares educacionais, sendo ratificado em sua organização didático-pedagógica. Os conteúdos didáticos, de acordo com Bonadim & Gerken (2007), são divididos em dois eixos: o primeiro englobando a Base Nacional Comum, com conteúdos formais e obrigatórios às escolas em âmbito nacional; e o segundo compreendendo a Parte Diversificada, ou seja, as especificidades e conhecimentos Xakriabá. São principalmente essas disciplinas do segundo eixo - Cultura Xakriabá e Uso do Território Xakriabá - que consistem “[...] em espaços para discussões promovidas em sala, provocando mediações entre a vida dos alunos e a história cultural Xakriabá.” (GERKEN *et al.*, 2014, p. 266)

Os materiais didáticos utilizados nas disciplinas da Parte Diversificada são produzidos pelos próprios professores e são utilizados, também, nas disciplinas da Base Curricular Comum.

Tive a oportunidade de observar a circulação das crianças e jovens da Aldeia Barreiro Preto nas dependências da EEI Xukurank em atividades que, numa perspectiva urbana, extrapolariam o espaço/tempo escolar, como a ida de alguns em mais de um turno, não por estudar no contraturno ao qual é matriculado regularmente, mas pelo fato de ver a Escola como um espaço prazeroso, parte do Território.

É também nessa Escola que tivemos a oportunidade de vivenciar algumas das experiências escolares inclusivas e seus dilemas, apresentados não apenas neste trabalho, mas, também, no primeiro trabalho de percurso Xakriabá na FIEI, que abordava a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena. (FRANCO; SILVA & REGINA, 2017)

Conforme dados da Secretaria de Educação (MG/SEE, 2018), atualmente a EEI Xukurank atende a todos os alunos da Educação Básica, ou seja, 250 estudantes. Seu corpo pedagógico é composto por 106 servidores, incluindo gestores, docentes, corpo técnico-administrativo e professores de apoio. Esse dado evidencia sua importância também como oportunidade de emprego dentro da TIX, tendo em vista a escassez de trabalho local, principalmente nas roças, em função da estiagem, como já relatado no Capítulo 1 dessa Tese.

Além de ter sido uma das primeiras escolas na TIX, a EEI Xukurank foi pioneira na escolarização dos Xakriabá com deficiência. Nesse sentido, um dado que chamou a minha atenção refere-se à matrícula de alunos indígenas com deficiência nas escolas estaduais de Minas Gerais. Conforme os registros do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), obtidos no mês de julho de 2019, há 119 indígenas com deficiência matriculados nas escolas estaduais mineiras. Destes, 116 encontram-se em escolas pertencentes ao TIX, sendo 27 alunos da Escola Xukurank.

Outro dado interessante relaciona-se às categorias dos alunos indígenas com deficiência. Dos 116 de todo o TIX, 87 foram registrados na categoria Deficiência Intelectual (DI), representando a categorização com maior incidência. Na Escola Xukurank, o registro é similar, contando com 16 alunos categorizados com DI. Quanto à Sala de Recursos Multifuncional (SRM), das 23 distribuídas em 13 escolas Xakriabá, uma encontra-se na Escola Xukurank, porém sem os recursos advindos do Governo Federal.

A descrição do processo de inserção da escola na TIX, bem como o funcionamento da Educação Especial na perspectiva na Educação Inclusiva nesse espaço, fez-se essencial para o nosso constructo teórico e imaginário sobre esse ambiente. Nesse sentido, a EEI Xukurank constituiu-se no lugar em que os participantes da nossa pesquisa circularam com e no conhecimento e tiveram seus corpos constituídos com e sem deficiência, servindo de base para os capítulos que se seguem nesta Tese, como no Capítulo 3. Nele, apresento, entre outras narrativas, a construção teórica do conceito de “deficiência” e os resultados das pesquisas brasileiras sobre a interface da Educação Especial e a Educação Escolar Indígena.

3 AS CONTROVÉRSIAS SOBRE OS CORPOS COM E SEM DEFICIÊNCIA

Acredito que a polissemia nos discursos voltados à inclusão das pessoas com deficiência seja um produto da Era Moderna, o que justificaria uma ruptura do corpo, em se tratando de pessoas com deficiência, entre biológico e social, produzindo uma assimetria nas percepções que se tem a respeito dos corpos. Na perspectiva ocidental, os corpos se limitam a uma construção individual, enquanto na perspectiva indígena se constroem no coletivo.

O processo de inclusão social e escolar de pessoas indígenas com deficiência ainda é um campo com inúmeras controvérsias. Recordo-me de uma reportagem que li, em 2014, sobre o infanticídio de indígenas devido a deficiências.²¹ Ainda pensa-se que a prática de infanticídio indígena é comum a todas as etnias, mas, conforme pesquisas, ela ainda pode acontecer em povos distintos: “Uaiuai, Bororo, Mehinaco, Tapirapé, Ticuna, Amondaua, Uru-Eu-Uau-Uau, Suruwaha, Deni, Jarawara, Jaminawa, Waurá, Kuikuro, Kamayurá, Parintintin, Yanomami, Paracanã e Kajabi.” (HAKANI, 2008b, *on-line*, apud JESUS; PEREIRA, 2017, p. 361)

Porém, existem relatos de que tais práticas têm mudado para alguns destes povos (PINEZI, 2010), aflorando ainda mais a complexidade e controvérsias sobre o assunto.

Ao observarmos a interface da Educação Escolar Indígena (EEIn) e a Educação Especial (EE) nos deparamos com algumas controvérsias sobre a escolarização de indígenas com deficiência. As controvérsias, na perspectiva da TAR, significam “[...] situações nas quais os atores discordam (ou melhor, concordam em suas discordâncias).” (VENTURINI, 2010, p. 261)

Nesse sentido, Pedro (2010) define controvérsias como “[...] um debate ou polêmica que tem, por objeto, conhecimentos científicos ou técnicos que ainda não estão totalmente consagrados” e que, ao segui-las, nos é permitindo “[...] apreender a mistura entre conhecimento e sociedade.” (PEDRO, 2010, p. 87)

E essas controvérsias nos auxiliam no rastreamento das redes, sendo nossa porta de entrada para compreendermos como os corpos são constituídos com e sem deficiência, e permitindo que conheçamos os atores que, ali, agem. Com isso, de acordo com Pedro (2010), damos vozes não apenas aos atores que concordam entre si, mas, também, aos que discordam.

Como veremos, os corpos com e sem deficiência são produzidos não somente em uma perspectiva sociocultural, a partir das relações entre os homens, mas, sim, num entrelaçado

²¹ A reportagem intitulada “Tradição indígena faz pais tirarem a vida de criança com deficiência física” encontra-se disponível em <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/tradicao-indigena-faz-pais-tirarem-vida-de-crianca-com-deficiencia-fisica.html>

sociomaterial, que envolve a agência das políticas públicas, ao determinarem as pessoas que fazem parte de grupos específicos, como o público-alvo da Educação Especial, dos laudos e dos serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado e os recursos que lhe cabem. Essas inter-relações são essenciais para que possamos compreender em quais momentos esses mesmos corpos se deslocam de uma esfera do ser deficiente para a do não ser.

Este Capítulo 3 tem por objetivo localizar e discutir as controvérsias existentes na construção de corpos com e sem deficiência. Para isso, foi necessário organizar sua composição em três seções distintas: na primeira seção, discorre-se sobre múltiplos discursos relativos aos corpos com e sem deficiência, traçando um percurso histórico do que é compreendido como deficiência, e perpassando pelas duas correntes mais demarcadas: a visão patológica ou biomédica do corpo e a visão social ou psicossocial do corpo. Após essa explanação, na segunda seção discute-se como essas visões se refletem nas políticas públicas pela categorização e o impacto na construção do corpos. Para finalizarmos o Capítulo, na terceira seção são traçadas as controvérsias existentes entre as legislações quanto ao processo de inclusão das pessoas em situação de deficiência²² e na interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena, bem como o reflexo dessas controvérsias no processo escolar, o que será aprofundado no Capítulo 4.

3.1 ENTRE A AUSÊNCIA E A DIFERENÇA: OS EMARANHADOS DA MULTIPLICIDADE NOS DISCURSOS DE SE FAZER CORPOS COM DEFICIÊNCIA

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram caracterizadas, por muitas vezes, em sua invisibilidade. Ferreira (2009) destaca que “a invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais comuns e a crença em sua incapacidade [...] associadas ao desconhecimento – ignorância – sobre os seus direitos e os direitos humanos em geral estão na raiz das atitudes e dos procedimentos discriminatórios.” (FERREIRA, 2009, p. 28)

Silva e Angelucci (2018) explicam que diversas visões acerca da deficiência e, conseqüentemente, a interlocução com o que se considerava “padrão de normalidade”, foram vivenciadas e promulgadas ao longo do tempo. Uma das visões citadas pelas autoras seria o modelo da prescindência, que “[...] concebe as diferenças funcionais como expressão de um

²²O conceito Pessoas em Situação de Deficiência tem sido empregado pela literatura da área em língua francesa, com o objetivo de incorporar as contribuições do modelo social de deficiência. (DINIZ, 2007)

destino” (p. 685), subdividindo-se em outros dois modelos: o eugênico, que via as deficiências (e demais diferenças) como “fenômenos não humanos”, justificando, por isso, o infanticídio de crianças com deficiência; e o modelo de marginalização, recorrente na Era Medieval, com a institucionalização de crianças com deficiência em asilos e, conseqüentemente, levando à sua privação do convívio social.

França (2013) destaca que o modelo patológico traz em seus documentos três conceitos que se interligam: deficiência, incapacidade e desvantagem.

Deficiência (*Impairment*): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente, de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. Nessa perspectiva, a deficiência é, portanto, algo que está completamente no domínio do corpo.

Incapacidade (*Disability*): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite, assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência. Desvantagem (*Handicap*): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo conforme seu perfil social. (FRANÇA, 2013, pp. 60-61)

Percebe-se que os três conceitos interligados se relacionam diretamente a uma perda, a uma ausência - o que contribuiu para o distanciamento da deficiência do padrão de normalidade, ratificando-a como doença ou patologia.

A perspectiva patológica da deficiência concebe a pessoa com deficiência como alguém em quem “falta algo”; é “[...] experimentar o corpo fora da norma.” (DINIZ, 2007, p. 8)

Diniz (2007) argumenta que o julgamento quanto ao corpo ser normal ou anormal enquadra-se em critérios de estética, daquilo que foge ou permanece dentro da normalidade.

Brogna (2009), por sua vez, assinala que falar da deficiência a partir de uma visão médico-patológica implica pensarmos em uma grande variedade de deficiências de funções e/ou estruturas funcionais, de etiologias, duração e gravidade, compondo inúmeros aspectos individuais, biológicos/orgânicos, corporais e funcionais quando associados.

Silva e Angelucci (2018) destacam que, nos séculos XIX e XX, a partir das contribuições oriundas da Psicologia e das Ciências Sociais, formula-se a visão sociocultural da deficiência, para a qual:

Os modos de pensar as diferenças funcionais não são modelos estanques, pelo contrário, são ideários que coexistem, ganhando mais ou menos força em distintos momentos, sendo defendidos ou repudiados por diferentes setores da sociedade, ou seja, coexistem forças que defendem a eliminação, o isolamento, a normalização e a produção social de meios para a participação social dessa população. Tais forças agem

na disputa da legislação, da formulação de políticas, no desenho de serviços de atenção e na definição de verbas. (SILVA & ANGELUCCI, 2018, p. 686)

Contrapondo essas perspectivas, Diniz (2007) situa a deficiência como estilo de vida e como uma maneira múltipla de se estar no mundo. A partir da sua explanação sobre o que é ser cego (e não sobre se ter uma cegueira), é possível compreender essa multiplicidade.

Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida. (DINIZ, 2007, p. 4)

Contudo, nossas categorizações possivelmente nos limitam a enxergar sensivelmente essas múltiplas facetas corporais. Ao olharmos a deficiência apenas como categorias, subdivididas em sensoriais, intelectuais e físicas, podemos não perceber a subjetividade de cada pessoa, esquecendo-nos de que, mesmo que se tenha um diagnóstico médico com o mesmo número de Classificação Internacional de Doenças (CID), cada sujeito é único, assim como sua *performance* no mundo. Sem contar que muitos outros fatores, como a utilização/acesso/inter-relação ou não aos recursos tecnológicos ou tecnologias assistivas, de acordo com a necessidade e interesse de cada um, interferirão diretamente nesse modo de existir.

Para se discutir a limitação presente no uso das categorias para abordar a educação de crianças com deficiência, podemos retomar o Relatório Warnock (*Warnock Report*), datado de 1978. Encomendado a um Comitê de especialistas, em 1974, pela Secretária de Educação do Reino Unido, Helen Mary Warnock, o Documento aportou grandes contribuições à Educação Especial, ao propor que se abandonasse a visão patológica da deficiência e se adotasse a perspectiva educacional desse grupo, observando suas necessidades educativas especiais. Isso porque:

1. Muitas crianças são afetadas por várias deficiências;
2. As categorias confundem o tipo de educação especial que é necessário, já que promovem a ideia de que todas as crianças que se encontram na mesma categoria têm necessidades educativas similares;
3. As categorias, quando são a base para a provisão de recursos, não os proporcionam para aquelas crianças que não se ajustam às categorias estabelecidas;
4. As categorias produzem o efeito de rotular as crianças de forma negativa. (MARCHESI, 2004, p.19)

Durante o período de setembro de 1974 a março de 1978, o Comitê acompanhou o processo educacional de crianças e jovens com deficiências física e mental na Inglaterra, Escócia e Países de Gales (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO & SANTOS, 2007) e concluiu que a adoção de uma perspectiva educativa voltada às Necessidades Educativas Especiais desse público contribuiria para uma maior integração nas escolas regulares. O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi utilizado pela primeira vez no Relatório, abrangendo todas as pessoas que apresentassem uma dificuldade específica de aprendizagem ao longo de sua vida, independentemente de se ter ou não uma deficiência.

Nessa mesma perspectiva, Gardou (2006) ratifica que a deficiência ainda é tida como uma forma de rejeição, e que as categorizações empregadas não são suficientes para contemplar a multiplicidade de se fazer corpos com deficiência:

Se toda a sociedade define, de maneira singular, a deficiência e se toda a cultura lhe atribui um sentido, esta infinita variação não saberia dissimular um certo número de permanências, de atitudes comparáveis, de invariantes referências da experiência da deficiência. Quer seja motora, sensorial, intelectual, comportamental, de ordem congênita ou adquirida, os que são afetados por uma deficiência partilham uma condição comum. Ainda mantidos à margem, enclausurados em categorias, vivem numa espécie de pântano social. Mesmo hoje, em que as nossas representações parecem ter evoluído significativamente, a nossa sociedade continua a fazer da deficiência um estigma, ou seja, uma fonte insidiosa de desvalorização e de rejeição. (GARDOU, 2006, p. 58)

Sob essa ótica, podemos entender que os corpos (com ou sem deficiência) só podem se definir pelo conjunto de interações (associações) estabelecidas com outras pessoas e com objetos ou coisas (não humano), conforme Moraes (2008), assumindo, assim, uma multiplicidade ontológica performada por essas associações, tornando-se uma construção social, temporal e situada.

Mesmo o modelo social da deficiência ainda sustenta a separação entre corpo e sociedade, perpetuando o olhar ao corpo lesionado talvez de uma forma não tão objetiva como o modelo biomédico, mas de uma maneira velada, camuflada. Isso pode ser melhor compreendido a partir da análise de Diniz (2007), ao explicar que:

O argumento do modelo social era o de que a eliminação das barreiras mostraria a capacidade e a potencialidade produtiva dos deficientes, uma ideia duramente criticada pelas feministas. A sobrevalorização da independência poderia ser um ideal perverso para inúmeros deficientes incapazes de alcançá-la. [...] Foram as feministas que mostraram o quanto o modelo social era uma teoria desencarnada da lesão, uma fronteira impossível de ser sustentada em qualquer caso, mas especialmente quando se incluíam lesões provocadas por doenças crônicas ou por lesões intelectuais. (DINIZ, 2007, pp. 4-5)

Por esse motivo, podemos (re)pensar a maneira pela qual compreendemos a deficiência, saindo do foco antropocêntrico, para compreendermos o fazer o corpo com deficiência, o que significa que “[...] a questão central não é do que é o corpo, mas como o corpo é feito.” (MORAES & MONTEIRO, 2010, p. 102)

Ou, nas palavras de Latour (2008):

(...) podemos procurar definir o corpo como uma interface que vai ficando mais descritível quando aprende a ser afetado por muito mais elementos. O corpo é, portanto, não a morada provisória de algo superior - uma alma imortal, o universal, o pensamento - mas aquilo que deixa uma trajetória dinâmica através da qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo. (LATOURE, 2008, p. 39)

Como seria isso? Pensemos que todos os corpos podem se fazer deficientes em determinada situação e, em outras, esses mesmos corpos se fazem eficientes, sem quaisquer limitações, extrapolando as perspectivas dicotômicas dos modelos médico e social, e buscando compreender, que sob essa ótica:

[...] o corpo lesionado e o corpo deficiente perdem sua dicotomia sociológica inaugural entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, ao serem compreendidos como significados produzidos dentro de discursos e práticas específicas, dentro de enquadramentos de inteligibilidade que possibilitam a troca de seus sentidos. (GAVÉRIO, 2017, pp.111-112)

Nesse sentido, ao realizar uma oficina de experimentação corporal com jovens com deficiência visual, matriculados em uma Escola Especial, Moraes e Monteiro (2010) narram os desafios desses jovens para a representação dos personagens: dificuldades como a repetição das falas sem, contudo, compreender o que se falava ou até mesmo entender as instruções dadas oralmente.

As autoras (2010) utilizaram a situação de uma menina cega de nascença que representaria uma bailarina. Ao receber instruções como “rodopiar com leveza” (p. 98) permanecia encenando movimentos não condizentes às orientações. Esse corpo precisaria aprender a ser afetado. O fato de as instruções terem sido proferidas como se faz com pessoas videntes, pode ter colocado a menina em uma situação de deficiência, fazendo-nos refletir sobre a não compreensão das ordens e das falas como fator inerente à deficiência. É preciso, então, pensar muito além do significado conceitual da deficiência, pautando o significado que esses corpos ainda reproduzem, pois “[...] por mais que a deficiência seja vista como uma

terminologia 'politicamente correta', as pessoas deficientes ainda são consideradas corriqueiramente como 'defeituosas', 'problemáticas'". (GAVÉRIO, 2017, p. 111)

Nesse sentido, os resultados do trabalho de Moraes e Monteiro (2010), apresentados anteriormente, evidenciam que um mesmo corpo ora ocupa o lugar de “corpo-deficiência”, ora ocupa o de “corpo-sem deficiência”, possibilitando-nos enxergar a situação em que esse corpo se encontra a partir das realidades que são produzidas pelas práticas: situação de deficiência ou não.

O termo “situação de deficiência” consta na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e se opõe à percepção patológica da deficiência, que divide os corpos em saudáveis e não saudáveis; normais e anormais, diferenciando-se da visão de deficiência trazida pela modernidade. O próprio conceito de deficiência traz, em si, a separação dos corpos, conforme pode-se observar nas palavras de Gardou (2009):

A terminologia estigmatizadora deixa lugar a palavras e noções que se unem e reconciliam no movimento geral, sem alienar a pessoa às suas falhas. Provavelmente teremos de abandonar, num tempo mais ou menos próximo, o termo “deficiência” que talvez faça parte destes conceitos embotados, quiçá esgotados, que continuam a viver, fomentando confusões e legitimando exclusões. (GARDOU, 2009, p. 32)

Ao se pensar em pessoas em situação de deficiência devemos deslocar nossos olhares do corpo biológico para a construção desse corpo a partir das agências que os atores envolvidos produzem, sejam pessoas, sejam coisas (o que inclui rampas, bengalas, amplificadores sonoros, políticas públicas e o Atendimento Educacional Especializado, por exemplo) e como as inter-relações ou associações entre eles acontecem, como afetam e se deixam afetar. São essas associações que mostrarão se um corpo se encontra ou não em situação de deficiência, e não a sua constituição biológica. As palavras de Gardou (2011), fazem-nos refletir acerca da agência dos não humanos na proliferação da rede das pessoas em situação de deficiência:

Se as rampas de acesso, os pictogramas de sinalização, as novas tecnologias sociais (informação, comunicação, serviços *on-line*), os suportes apropriados e as técnicas especializadas (secretariado, descrição em áudio, interpretação em linguagem gestual, etc.) não eliminam a deficiência, reduzem, pelo menos, as suas ressonâncias. É o princípio de conversão do obstáculo, a acessibilidade na sua acepção mais aberta. (GARDOU, 2011, pp. 19-20)

Assim, a deficiência não se limita ao corpo, é performada, podendo ser biológica, mas também estrutural, atitudinal e comunicacional, convocando outros seres à sua produção. Isso

nos permite debater o conceito fixo de pessoa com deficiência e nos debruçarmos na “performatividade” do conceito de pessoa em situação de deficiência.

Latour (2008) explica que um corpo, ao aprender a ser afetado é “[...] movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não humanas” (p. 39). Com isso, os corpos podem assumir uma multiplicidade de formas de se ter a deficiência, de acordo com a afecção que possui. Ou seja, os corpos acontecem na prática, em sua movimentação com outros actantes, humanos e não humanos.

Viveiros de Castro (1996) corrobora essa perspectiva de Latour, ao afirmar que:

A diferença dos corpos [...] só é apreensível de um ponto de vista exterior, para outrem, uma vez que, para si mesmo, cada tipo de ser tem a mesma forma (a forma genérica do humano): os corpos são o modo pelo qual a alteridade é apreendida como tal. [...] O que estou chamando de “corpo”, portanto, não é sinônimo de fisiologia distintiva ou de morfologia fixa; é um conjunto de afecções ou modos de ser que constituem um *habitus*. Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos, há um plano intermediário que é o corpo como feixe de afecções e capacidades, e que é a origem das perspectivas. (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, pp.127-128)

Evidência disto, trazida também por Moraes e Monteiro (2010), relaciona-se às afirmações de dois jovens com deficiência visual – um cego e outro com baixa visão, denominados pelas autoras de Arlequim e Colombina, respectivamente. Na visão de Colombina, o cego era aquele que precisava ser guiado, sendo sempre dependente do auxílio de outra pessoa. Arlequim, no entanto, acredita na autonomia do cego, citando o exemplo da utilização de um guizo em um jogo de queimada. Enquanto Colombina defende a ideia da dependência, alegando que o cego só consegue jogar queimada se houver o auxílio de um vidente, seja para bater palmas, seja para chamá-lo pelo nome, Arlequim defende a ideia de que cego joga queimada assim como as demais pessoas, porém utilizando recursos não humanos (LATOURE, 2012), como o guizo, o que reforça sua autonomia.

Arlequim e Colombina, embora tenham deficiência visual, possuem visões divergentes quanto ao fato de ser cego, principalmente quando trazem à discussão a existência dos não humanos nas atividades desenvolvidas no jogo de queimada. A associação da prática com e sem o guizo durante a realização do jogo cria realidades de autonomia e/ou dependência, respectivamente, o que também contribui para a percepção do ser cego como aquele capaz de participar de uma atividade autonomamente, assim como um vidente participaria, ou como aquele que só conseguiria participar da atividade se um vidente o guiasse. Essa multiplicidade

performada, de acordo com Moraes e Monteiro (2010), influencia diretamente as relações entre as pessoas, independente de se ter, ou não, uma deficiência.

Em um estudo no qual se observaram a *performance* da hipoglicemia, Mol e Law (2004) argumentam, inicialmente, que o corpo tem sua realidade como corpo-objeto quando passa por diversas medidas, por exemplo, para se medir a hemoglobina e a creatina nos exames sanguíneos, ou quando é um corpo-objeto sob as mãos de um médico em um momento operatório. O corpo também é um corpo vivo, em seu sentido literal, quando sentimos dores, emoções. Reforça-se que são nas práticas que fazemos os corpos. A hipoglicemia e a diabetes performam-se nos panfletos e campanhas de saúde, mas, também, nos corpos vivos, na aplicação da insulina, seja pelo próprio paciente, seja no laboratório. Performa-se como nível de açúcar no sangue (corpo-objeto) ou no suor frio ou tremor (corpo vivo).

Trazendo esta reflexão ao nosso contexto, um corpo com ou sem deficiência pode ser compreendido muito além de uma ausência, ancorando-se nas realidades práticas nas quais ele se insere, produzindo muitas maneiras de se fazer corpo, uma vez que “[...] ser deficiente não é algo que uma pessoa é em si mesma. Mas algo que ela se torna, quando articulada em certas práticas.” (MORAES, 2010, p. 31)

É o que Fremlin (2011) conceitua como corporalidades, ou seja, a produção de corpos por meio da interlocução de humanos e coisas, necessário para “[...] entender corpos e seus movimentos que não se limite à noção de ‘deficiência’.” (FREMLIN, 2011, p. 5)

Deste modo, a deficiência não pode ser vista, como destaca Brogna (2009), como uma fotografia, estática, fixa, sem considerar os múltiplos atores que se associam para sua construção. Há de se considerar as dimensões política, cultural, histórica, normativa, dentre outras, para a entendermos na perspectiva sociológica, compreendendo que “[...] o social é muito mais que a soma dos atores, é a complexa rede de relações, papéis, lances, intercâmbios, expectativas, imposições, preconceitos, lutas e resistências, e o modo em que se vai configurando e reconfigurando no tempo.” (tradução livre, p. 16)

Deve-se ter a consciência de que todos os conceitos para a definição dos corpos carregam uma construção política. Em se tratando dos corpos com e sem deficiência, indiferentemente da visão ou ideologia apresentada, há um alicerce político que os vê de maneira assimétrica. Quanto a isso, Martins (2006) instiga-nos a pensar sobre “[...] em que medida o nascimento de discursos e saberes que procuram atuar sobre o louco e o criminoso, transformando-os, faz parte da lógica que preside às relações de poder na sociedade moderna?” (MARTINS, 2006, p. 79)

E tais construções são caracterizadas não somente como discursos de poder de um corpo sobre o outro; um “normal” e um “anormal”, mas também um discurso assimétrico de saberes, do biomédico sobrepondo-se ao sociocultural, como bem analisa Martins (2006) ao dizer que:

O alcance dos valores emanados do paradigma biomédico fica também expresso na sua apetência para “produzir” realidade. Constituindo esta virtualidade um dos elementos que concorrem para a nossa dificuldade em conferir sentido a outras visões culturais do mundo que não estejam de acordo com os mundos apreendidos pelas ciências naturais. (MARTINS, 2006, p. 80)

Na perspectiva indígena, os corpos e a aprendizagem se constroem mutuamente, uma vez que “[...] se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações e seus movimentos são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão do conhecimento.” (SILVA, 2002, p. 42)

Não são inertes e se performam de acordo com diversas cosmologias e artefatos culturais indígenas, híbridos em suas relações sociomateriais, dando sentido a se pensar no híbrido corpo-território. (CORREA, 2018)

Esses aspectos nos levam a refletir sobre as possíveis controvérsias geradas a partir dos conceitos e categorias alicerçados em nossa perspectiva ocidental e que incidem em nossas políticas educacionais, conforme discutiremos na seção a seguir.

3.2 QUE CORPO ME DESTES E QUE CORPO EU TENHO? O SE FAZER CORPOS COM DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As primeiras Escolas Especiais surgiram no Brasil no período Imperial, no século XVIII, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamim Constant), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1857.

De acordo com Jannuzzi (2004), tanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos quanto o Instituto dos Surdos-Mudos tiveram influências francesas. No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sua origem se deu com o retorno do jovem cego José Álvares de Azevedo ao Brasil, após estudar no Instituto dos Jovens Cegos, em Paris. Ao regressar e conhecer a realidade de abandono dos cegos no Brasil, Azevedo traduziu e publicou o livro “História do

Instituto dos Meninos Cegos de Paris”, de J. Dondet, chegando ao conhecimento do médico do Imperador, Dr. José Francisco Xavier Singaud, francês, pai de uma menina cega e que, após ter sua filha alfabetizada, contribuiu para a criação do projeto que culminou na criação do Instituto, no Brasil. Inicialmente, a educação dos meninos cegos se dava em regime de internato, com o Ensino Primário e algumas vertentes do Secundário, além da educação moral e religiosa, música, ofício e artesanato. (JANNUZZI, 2004)

Somente em 1890 incluiu-se, na formação dessas pessoas, o ensino literário, a formação profissional e as disciplinas científicas.

A origem do Instituto dos Meninos Surdos-Mudos se deu com a chegada, à Colônia, do professor surdo francês Hernest Huet, a pedido do Imperador Dom Pedro II. (GOLDFELD, 2002)

À época, a escolarização de surdos na França pautava-se na utilização das línguas de sinais, o que influenciou diretamente as práticas pedagógicas trazidas por Huet no Brasil. Pelo fato de o primeiro professor de surdos no Brasil ser um surdo francês, é concebível a influência e, conseqüentemente, a aproximação da Língua Francesa de Sinais e da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Nesse período, a Europa se dividia entre duas perspectivas para a educação de surdos: a bilíngue, que utilizava as línguas de sinais como língua instrucional para os educandos surdos, como ocorria na França, tendo como principal representante o abade L’Epée; e o oralismo, método em que a surdez era vista unicamente como patologia e, por isso, as escolas deveriam se debruçar no ensino da oralização dos alunos surdos, como uma busca à aproximação destes à “normalidade” ouvintista, cujo principal representante era o alemão Samuel Heinick. Assim como ocorrido em outros países, após a realização do Congresso de Milão, em 1880, em 1910, o Instituto dos Surdos-Mudos introduz em suas práticas pedagógicas o método oralista, abolindo a utilização da língua de sinais das salas de aula, em 1957.

Há, também, o relato do atendimento público de pessoas com deficiência mental pelo Hospital Juliano Moreira, em Salvador, Bahia, em 1874, e, muito antes disso, em 1600, o atendimento a pessoas com deficiência física, ofertado pela Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. (KASSAR, 2013)

A escolarização de pessoas com deficiência em instituições públicas regulares começou a se ampliar a partir do século XIX, mais precisamente em 1887, com a escolarização de pessoas com deficiências mental, física e visual, no estado do Rio de Janeiro; em 1892, com a escolarização de pessoas com deficiências mental e auditiva, em Manaus, no estado do

Amazonas; e em 1898, com a escolarização das pessoas com deficiências física e visual, também no estado do Rio de Janeiro. (KASSAR, 2013)

As ações de atendimento a pessoas com deficiência relatadas até aqui estavam ligadas ao governo, contudo, há relatos de experiências voltadas a esse público nessa mesma época em instituições privadas. Kassar (2013) afirma a existência de duas instituições privadas voltadas à educação regular de pessoas com deficiência, em 1883, sendo uma no Recife, que atendia alunos com deficiências auditiva e visual, e outra em Niterói, no estado do Rio de Janeiro, que recebia alunos com deficiência visual.

Em 1954, também no Rio de Janeiro, ocorre a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), difundindo-se, posteriormente, em outros estados brasileiros. Cirino (1992) explica que, inicialmente, o termo “excepcional” referia-se às pessoas com deficiência mental (atualmente intelectual) e seu emprego, no Brasil, se deu por meio das contribuições dos estudos da psicóloga Helena Antipoff e de seu grupo de pesquisadores, na década de 1930.

De acordo com Kassar (2013), mesmo com os relatos de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas, “[...] a preferência de recursos oferecidos para o atendimento a essas pessoas foi a organização de instituições especializadas, mesmo porque não havia a intenção de escolarização de crianças com deficiência mais grave” (p. 40), o que deu origem as classes especiais, cuja justificativa estava na “separação dos alunos normais dos anormais” e a organização de classes homogêneas. (*Ibidem*, p. 41)

Percebe-se, nas falas da autora, que a organização de classes homogêneas poderia estar relacionada a uma espécie de prática de higienização social, justificando a utilização das categorias “normais” e “anormais”.

Em todas essas perspectivas, os corpos com deficiência relacionavam-se à anormalidade. Isso reforça o discurso de que as dificuldades provenientes da deficiência deveriam ser superadas pelas pessoas que as têm, aproximando-as da normalidade. É somente no final do século XX, mais precisamente nas décadas de 1980 e 1990, que políticas públicas que visam garantir o acesso desse público à escolarização começam a ganhar força, em função da luta dos grupos sociais minoritários, por melhorias educacionais. Nesse contexto, movimentos sociais em prol dos direitos humanos favorecerão a criação de políticas públicas educacionais inclusivas.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) preconiza a educação como direito de todos e, no caso das pessoas com deficiência, sua escolarização deve se dar, preferencialmente, na rede

regular de ensino. É na Constituição de 1988 também que aparece, pela primeira vez, a garantia do Atendimento Educacional Especializado para esse alunado.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que culminou na elaboração da Declaração de Salamanca (1994) são consideradas marcos históricos para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, pelo fato de reforçarem a necessidade de se utilizar estratégias que superem a visão médico-patológica da deficiência e observem as necessidades especiais de cada pessoa, contribuindo para o processo educacional de todas as crianças inseridas em escolas comuns, independentemente de suas necessidades educacionais.

A Declaração de Salamanca reforça muitas propostas recomendadas pelo Relatório de Warnock (1978), como: a alteração da perspectiva médico-patológica para a psicopedagógica; a inserção escolar de todas as crianças, independente de se terem ou não deficiência, em escolas regulares; e, conseqüentemente, a perspectiva inclusiva, segundo a qual é a escola que deve se adaptar às necessidades educacionais especiais de seus alunos e, não, o contrário.

Embora ocorresse, mundialmente, uma crescente discussão sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência, em 1994, mesmo ano da publicação da Declaração de Salamanca, o Brasil publica a Política Nacional de Educação Especial, documento referenciado numa perspectiva integradora e na concepção médico-patológica sobre a deficiência. Nela, são apresentadas estratégias para o AEE, as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar; as classes hospitalares e o ensino itinerante. (BRASIL, 1994)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) define a Educação Especial como modalidade educacional que perpassa todos os níveis de ensino, e cuja oferta se dá, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em seu Capítulo V, a LDBEN trata das medidas didático-pedagógicas para atender às demandas educacionais do público-alvo da Educação Especial. Nos três artigos que compõem este Capítulo, as determinações podem ser compreendidas como medidas decididas apenas pela escola, não havendo citação sobre a importância da interlocução entre a escola e a família, por exemplo.

A Convenção Interamericana de Guatemala, de 1999, artigo 1º, item 1, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto 3.956/2001, apresenta uma articulação inicial da questão patológica com a dimensão social da deficiência, abordando em seu texto que ela “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo meio ambiente econômico e social.” (BRASIL, 2001)

As políticas e legislações brasileiras trazem semelhante texto em seu escopo, categorizando os corpos por grupos de deficiências e transtornos, porém acrescentando a essas restrições, expressas pela Convenção de Guatemala, a interação humano-não humano, a partir do que é denominado “barreiras”, como pode-se verificar abaixo:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, p. 45)

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (BRASIL, 2008b, p. 27)

Art. 2º Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Mesmo categorizando as deficiências, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI, 2008), o que definirá a participação escolar não está direcionado à deficiência, mas, sim, às barreiras que serão encontradas.

O último documento promulgado no Brasil e endereçado ao público com deficiência foi a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - (BRASIL, 2015), que traz em seu texto a interligação da deficiência com as barreiras impostas a esse grupo de pessoas. A visão patológica da deficiência é, de certo modo, deixada em segundo plano, dando espaço à discussão das barreiras como agentes excludentes na atuação plena dessas pessoas em suas comunidades. O texto define “barreira” não somente como obstáculo físico, mas, também, comportamental, e as classifica em: barreiras urbanísticas, relacionadas às vias e espaços, sejam eles públicos ou privados; arquitetônicas, relacionadas aos edifícios; nos transportes; nas comunicações e informações; atitudinais, relacionadas às atitudes e comportamentos; e tecnológicas.

A LBI também reforça que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as pessoas sem deficiência, garantindo-lhes igualdade de oportunidades e destacando que a deficiência “não afeta a plena capacidade civil da pessoa.” ((*Ibidem*, 2015)

Tanto a PNEEEI quanto a LBI apresentam, em seu texto, que não é a deficiência em si que produz condições limitantes a esse grupo, mas, sim, as interações que se estabelecem entre as pessoas com deficiência e as barreiras existentes. Essas interações promovem situações excludentes, retirando o foco da deficiência e trazendo para o que a TAR denomina de “associações”, o que nos instiga a refletir sobre as agências dos não humanos na construção de práticas de inclusão/exclusão.

O discurso polissêmico alicerçado no conceito de deficiência e suas categorizações corroboram as construções de outras legislações mais específicas, como no caso da *Deficiência Auditiva*.

Os surdos são considerados pela Lei nº10.436 (BRASIL, 2002) como aquelas pessoas que interagem com o mundo pelas experiências visuais. Por esse motivo, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) - foi reconhecida pela referida Lei como a língua oficial dos surdos brasileiros. Sua promulgação se deu pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que, dentre outras coisas, define a pessoa surda como aquela que, “[...] por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, reforçando que a surdez é uma construção biossocial. Porém, esquece-se de que outros modos de se ser um corpo surdo coexistem no mundo, como os surdos usuários de aparelhos de amplificação sonora (AAS) ou usuários de implante coclear, dispositivos que, na visão de alguns autores (TSUKAMOTO &GUZZO, 2013) contribuem para a construção da autonomia da pessoa surda em comunicar-se com os ouvintes.

Nesta discussão, há uma visão assimétrica do corpo surdo, reconhecendo-o como coletivo identitário, principalmente pelo uso da Libras, e patológico ou como um subgrupo que não se reconhece nessa identidade quando ocorre uma escolha pela utilização de artefatos que não a Libras para estabelecer a comunicação. Nesse caso, essa escolha é compreendida como uma tentativa de normalização da surdez ao “padrão ouvinte”. (REZENDE, 2010, p. 38)

Há uma assimetria, ainda, quanto nos referimos à dicotomia inclusão e exclusão, como apontou Plaisance, conforme citado, em uma aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2018. Segundo o autor, “há uma ausência de simetria entre inclusão

(conceito normativo que visa introduzir novas formas, novas práticas) e exclusão (conceito descritivo), uma noção-armadilha devido às inúmeras situações existentes. É preciso ir mais além nesses conceitos.” (NOTAS DE AULA, 2018)

Tal assimetria interfere diretamente na construção de corpos com deficiência apontados em nossas políticas e legislações, sem se levar em conta a multiplicidade de realidades, tampouco de situações que podem ou não colocar um corpo em situação de deficiência.

Quando eu estava no Mestrado, no ano de 2013, enquanto acompanhava uma aula de Ciências, sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis, observava Líder,²³ um adolescente surdo, manusear as peças que esboçavam os órgãos dos aparelhos reprodutores masculino e feminino. Embora contasse com a presença da intérprete de Libras em sala, Líder utilizava um Aparelho de Amplificação Sonora (AAS) durante as aulas, o que favorecia sua comunicação com os demais colegas e professores. A intérprete era mais um recurso comunicacional em sala, não o principal. Líder buscava a comunicação com a ajuda da intérprete apenas quando havia muito ruído em sala, o que dificultava sua percepção auditiva. Durante a aula de Ciências, Líder manuseava as peças ao mesmo tempo em que ouvia o que o professor falava. Até que ele olhou para mim e exclamou: [...] “A bateria do meu aparelho está acabando, não entendi direito”. Após essa afirmação, seu corpo se fez surdo, não na questão cultural do conceito, mas na biológica, fazendo com que Líder tivesse de optar entre a leitura labial do professor, a mediação da intérprete de Libras e o manuseio concomitante das peças. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2013)

A partir dos dados trazidos acima, é compreensível que Líder se fez corpo em situação de deficiência quando seu aparelho parou de funcionar e ele recorreu à mediação comunicacional da intérprete para realizar suas interações em sala de aula, uma vez que nem o professor, nem os demais alunos sabiam Libras. É perceptível, também, a agência do AAS na construção desse corpo em situação de deficiência quando, ao acabar a bateria, interrompeu a audição de Líder e sua interação auditiva com os demais presentes na aula. Não era o ser surdo que fazia de Líder uma pessoa em situação de deficiência, mas a não funcionalidade de seu aparelho.

Em suma, as categorizações indicadas em nossas políticas limitam-nos a ver os corpos separados, segregados, construídos e determinados no que lhes falta e não em suas agências. Ainda há a discussão dicotômica do fazer corpos biológicos e sociais, produzindo controvérsias nas próprias legislações e, conseqüentemente, uma visão reducionista das realidades desses corpos, muitas vezes considerando apenas sua patologia. Essa percepção não se restringe às

²³ Nome fictício utilizado na pesquisa de Mestrado, em 2013.

políticas e leis nacionais, estendendo-se às estaduais, como no caso do Estado de Minas Gerais, aspecto que discutiremos na sequência.

3.2.1 Bifurcações na Estrada: Controvérsias entre Políticas e Transversalidade da Educação Escolar Indígena

As políticas e legislações acerca da Educação Especial em Minas Gerais se embasam nas diretrizes nacionais, mas com contribuições da experiência da Educação Especial vivenciada no estado mineiro.

Atualmente, os documentos disponibilizados no *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais acerca do processo inclusivo das pessoas público-alvo da Educação Especial são: o Plano Estadual de Educação (PEE), instituído na Lei 23.197 (SEE, 2018); a orientação normativa 04 (SEE, 2016), que trata sobre a atuação e carga horária de trabalho do professor de AEE; o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2014); a Resolução nº 460 (SEE/CEE, 2013); e as cartilhas de apresentação dos Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e a sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de orientação para pais, alunos e profissionais da educação. Aqui nos atentaremos aos textos do PEE, do Guia, da Resolução 460 e das cartilhas do PDI e de orientação para os pais, alunos e professores.

A descrição sobre o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva segue as categorizações apresentadas na PNEEEI (2008), desdobrando-se²⁴ em: i) deficiências – deficiência visual, cegueira, deficiência auditiva, surdez, “surdocegueira”, deficiência intelectual, deficiência física e deficiência múltipla; ii) Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD): autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI); iii) Altas habilidades e Superdotação.

Quanto aos alunos que têm direito ao AEE, a cartilha de orientação aos pais, alunos e profissionais da educação excluem os alunos com Altas Habilidades e Superdotação, contrapondo-se ao que é regulamentado pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que assegura, também a esses alunos, a participação no AEE.

²⁴ Informações do Censo Escolar, disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016).

Algo que me chamou a atenção foi a orientação aos pais para, ao matricularem seus filhos, levarem à escola um laudo ou relatório emitido por um profissional da saúde, a fim de auxiliar a escola na organização do seu trabalho pedagógico. A exigência do laudo ainda é nítida nas orientações para a elaboração do PDI, em que um dos itens a serem preenchidos compreende a “deficiência relatada no laudo” (SEE, sd, p. 45). Entretanto, tal orientação diverge do que consta na Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014), de acordo com o texto abaixo:

Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. [...]A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da Educação Especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014)

Outra controvérsia percebida relaciona-se ao texto da Resolução nº 460/2013, que reforça a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino, o que inclui a Educação Escolar Indígena. Quando se institui que a oferta da Educação Especial, pautada na “[...] igualdade de oportunidades, resguardando o respeito e a individualidade dos alunos” (SEE, 2013) e não se observa a multiplicidade de seu alunado, nesse caso os alunos indígenas público-alvo da Educação Especial, cria-se a construção de barreiras e, conseqüentemente, a privação de acesso desses alunos ao processo escolar. Tal situação ocorreu diante da necessidade de se contratar um tradutor intérprete de língua de sinais (mas não a Libras), para um aluno Xakriabá, como descrevo a seguir:

Em outubro de 2018, enquanto esperava o início da aula de Saura, tive a oportunidade de conversar com Elisiana, supervisora pedagógica da Escola Xukurank. Elisiana, muito angustiada, me contava sobre a dificuldade que, às vezes, surgia no processo de solicitação de recursos do AEE para os estudantes com alguma deficiência. Um caso curioso que me contou referia-se à contratação de um intérprete para acompanhar um aluno surdo. Elisiana me disse que, embora a SEE tivesse aprovado a contratação do profissional Tradutor Intérprete (TI), a escola não conseguia preencher a vaga, pois para se atuar como TI nas escolas estaduais mineiras, o candidato deve realizar uma prova de proficiência e ser aprovado pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS/MG), e a intérprete de língua de sinais do TIX, sobrinha de três surdos, não conseguia ser aprovada na avaliação por desconhecer a Libras, embora seja fluente na língua de sinais que os surdos e ouvintes Xakriabá utilizam. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Embora se encontre Xakriabá fluentes na língua de sinais que eles utilizam, denominada por Vilhalva (2009) como língua emergente – o que será discutido posteriormente –, para a acessibilidade comunicacional dentro da escola só existe a possibilidade de contratar um tradutor intérprete de Libras, língua desconhecida pelo Xakriabá surdo.

A organização do atendimento aos alunos surdos de Minas Gerais segue a lógica das orientações regulamentadas pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e apresenta a mesma controvérsia nele observada, ao promulgar a inclusão e escolarização das pessoas surdas, sem se atentar à multiplicidade de ser surdo.

Logo que retornei do TIX, em outubro, agendei uma visita à SEE, no Departamento de Educação Especial, para uma conversa informal. Queria entender como acontecia o processo de escolarização dos indígenas com deficiência e se havia uma interface entre as duas modalidades: Educação Especial e Indígena. Expliquei sobre as pesquisas que envolvem indígenas surdos no Brasil e a existência de línguas de sinais emergentes, usadas por diversos povos indígenas e a importância de se pensar nessas especificidades ao refletir sobre uma possível interface [da EE e a EEIn]. Como temos 270 línguas indígenas em todo o País, acredito que a diversidade linguística se estenda também às línguas de sinais. Por esse motivo, pensando na inclusão de estudantes surdos indígenas, sugeri à SEE que criasse o cargo de Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais Indígenas (TILSI), respeitando assim, a educação multilíngue assegurada em lei. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Como é possível perceber a partir da nota de campo apresentada acima, a garantia do intérprete de Libras em uma EEI pode auxiliar na produção de um corpo com deficiência, quando se oferta um profissional que realiza o processo de tradução e interpretação em uma língua que é, na maioria das vezes, desconhecida pelas populações indígenas. Tal fato camufla uma exclusão comunicacional, já que o aluno não terá acesso ao conteúdo trabalhado em sala, uma vez que a tradução e a interpretação ocorrem em uma língua que não é a sua.

Assim, a presença do tradutor e intérprete, que deveria contribuir para a construção de um corpo sem deficiência, nessa situação provoca o inverso. O não reconhecimento das línguas de sinais indígenas emergentes existentes e já apontadas por outras pesquisas (DAMASCENO, 2017; BARRETOS, 2016; VILHALVA, 2009; GIROLETTI, 2008) também nos leva a refletir acerca da assimetria presente na oferta dos recursos para a acessibilidade, considerando que, nessa situação, tal oferta pauta-se muito mais no que é exposto na legislação do que na real necessidade do aluno. A valorização da língua de sinais utilizada no território pelos indígenas e o questionamento sobre a utilização da Libras em detrimento das línguas de sinais indígenas foi trazida à reflexão durante a minha qualificação na TIX, em 2019, como apresento abaixo:

Após a minha apresentação, assim como feito para os alunos da FIEI, a professora Shirley Miranda deu a palavra aos Xakriabá presentes para trazerem suas contribuições, sejam em forma de dúvidas ou mesmo de sugestões ou levantamento de questões relacionadas ao que foi pesquisado. Subiram ao palco Valdinei e Bel. Em outra oportunidade, na FaE, durante uma apresentação da professora Corina Borri-Anadon, Valdinei já havia demonstrado sua inquietação sobre a aprendizagem da Libras pelos indígenas. Desta vez não foi diferente:

É [pausa rápida] a gente observa que, por exemplo, o curso de Libras... O professor, a gente tem que fazer o curso de Libras pra lidar com a situação desse aluno. Só que a gente também tem que valorizar a forma de conhecimento que o aluno tem na realidade, de interagir com os colegas, porque se a gente impor esse curso [de Libras] a gente vai tirar a forma dele [aluno] interagir com o restante, porque vai tirar a forma que ele usa e vai deixar uma que fica só entre o professor e o aluno. E como ele vai ficar com os colegas? O meu pensamento aí de valorizar também essa forma que eles [alunos surdos] tem de linguagem com os colegas e familiares. (VALDINEI) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2019)

No caso da percepção que os Xakriabá têm acerca da deficiência, Franco, Silva e Regina (2017) relataram em seu trabalho que:

Até o ano de 2009, as escolas indígenas tinham um número bem menor de crianças com necessidades educacionais especiais do que nos dias de hoje, pois as questões que esses alunos apresentavam não eram percebidas ou nomeadas como necessidades educacionais especiais ou como deficiência. Os alunos não eram assim chamados e conviviam com os outros sem diferenciações. A acessibilidade para ir até à escola era mais difícil devido a distância, alguns alunos tinham que percorrer até sete quilômetros a pé para chegar à escola. [...] Hoje, a Secretaria Estadual de Educação quer dar nome, de modo que tudo esteja dividido em cada caixinha pra se pensar em uma política para a Educação Especial. Para nós, indígenas, não existe essa divisão quando se cobra o território e também a saúde e a educação. (FRANCO, SILVA & REGINA, 2017, pp. 19-39)

Pelo que pode ser observado nas afirmações acima, a questão da acessibilidade na TIX girava em torno do acesso de quaisquer alunos à escola, devido às dificuldades encontradas no próprio espaço geográfico, não sendo vinculada às necessidades especiais ou deficiências dos alunos. Em uma entrevista que os autores (2017) realizaram com uma professora mais antiga, foi narrado que as crianças com deficiência ou necessidades especiais participavam das atividades na escola, que suas necessidades não eram diferenciadas. Eram como quaisquer outras crianças. Todavia, isso não significa que os corpos fossem vistos ou compreendidos de maneira simétrica por eles, como abordaremos no Capítulo 4.

O PEE (SEE/MG, 2018) apresenta propostas de AEE às populações indígenas em diversas de suas metas, como pode se ver:

2.6 – Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente

comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.10 – Garantir a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades, inclusive para pessoas com deficiência.

4.2 – Implantar, gradativa e progressivamente, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

7.30 – Viabilizar a produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, de tecnologia assistiva, culturais e literários que atendam às especificidades formativas dos públicos da Educação Especial e da EJA, de estudantes do campo e das comunidades indígenas e quilombolas e de estudantes em situação de itinerância e de privação de liberdade.

15.9 – Prever, na política estadual de formação dos profissionais de educação, conteúdos específicos de formação inicial e continuada de profissionais de educação em atuação na Educação Especial, no AEE, na EJA, no atendimento de estudantes em situação de itinerância, nas escolas que atendem às unidades prisionais e nos centros socioeducativos e nas escolas públicas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas. (MINAS GERAIS/SEE, 2018)

As metas propostas ao AEE para pessoas indígenas categorizadas com deficiência mostram a preocupação de promover uma acessibilidade pautada nas demandas e especificidades de cada povo, respeitando suas culturas. Para o cumprimento dessas metas, entretanto, se faz latente a necessidade de alterações nas regulamentações estaduais existentes, bem como na criação de novas resoluções, em conformidade às realidades dos povos indígenas mineiros.

Mas essas controvérsias não se restringem ao estado de Minas Gerais. Pesquisas realizadas em diversos estados brasileiros apresentam resultados similares no que se refere à escolarização de indígenas com deficiência, como veremos na seção a seguir.

3.3 A ESCOLARIZAÇÃO E A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

Por séculos, a Educação Escolar Indígena seguiu os moldes trazidos pela educação missionária dos Jesuítas (MELIÁ, 1979). Graças às suas lutas e reivindicações, conseguiu-se assegurar legalmente uma educação diferenciada, que reconhece e valoriza as diversidades socioculturais dos povos indígenas brasileiros, com a “[...] utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988)

A Educação Escolar Indígena pode ser compreendida como um dos fatores de luta e resistência dos povos indígenas brasileiros, ao longo do tempo, contra a hegemonia da cultura

ocidental. Um projeto educacional “[...] tão antigo quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais em nosso chão.” (SILVA, 1994, p. 43)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seus artigos 32 e 35, assegura aos povos indígenas a utilização da sua língua materna e de processos próprios de aprendizagem na Educação Básica. O seu artigo 78 estabelece o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996)

O reforço à proposta de uma Educação Escolar Indígena diferenciada pode ser percebido em todas as legislações apresentadas até então. Pode-se dizer que tal proposta assegurada constitucionalmente como uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que valoriza as culturas de cada povo, já apresenta um olhar inclusivo, voltado à diversidade.

No caso da Educação Especial, por se tratar de uma modalidade educacional, o interesse indígena por esses conhecimentos produzidos nas escolas e pesquisas ocidentais também se faz presente, não como uma proposta de assimilação, mas, sim, como algo que precisa ser conhecido, compreendido e “amansado” às suas realidades, possibilitando manter um pé na aldeia e um pé no mundo.²⁵ Aprendi isso na TIX, enquanto conversava com Cida, diretora da EEI Xukurank, que apresento a seguir:

O meu primeiro encontro com Cida, a diretora da EEI Xukurank, aconteceu em uma tarde de um sábado do mês de outubro de 2017. Aline, concunhada de Manoel e egressa do curso de FIEI, me levou até a casa de Cida para que pudéssemos conversar sobre minha pesquisa e sobre a possibilidade de serem feitos os acompanhamentos de Fernando, Guilherme e Eduardo em sala de aula.

Nos sentamos no beiral da varanda da casa de Cida. Expliquei-lhe que, embora a pesquisa não tivesse como objetivo analisar as práticas escolares, se fazia essencial que eu acompanhasse os meninos também naquele espaço, por se tratar de um local por onde eles circulam e produzem conhecimento. Pautada no que estudei sobre a escola indígena diferenciada, reforcei que o meu intuito não era fazer um julgamento de valor das práticas voltadas aos

²⁵ A expressão “um pé na aldeia, um pé no mundo” é uma construção da professora Márcia Spyer e os indígenas Pataxó do estado de Minas Gerais, durante a disciplina de Uso do Território, no curso de FIEI e utilizada no livro de mesmo título, produzido com a participação de alunos indígenas da FIEI e publicado em 2008, pela FaE/UFMG.

meninos com deficiência, mas observar como os três circulavam e se apropriavam dos espaços escolares.

Cida permaneceu me ouvindo atentamente e, quando finalizei, me disse de maneira firme e objetiva: Olha, sua pesquisa é importante para o nosso povo e amanhã conversaremos com os professores pra ver se eles concordam em participar. Mas nós queremos, sim, conhecer o que é feito lá fora, não queremos que você venha e observe somente, queremos uma troca, queremos ver como tem sido feito [as práticas inclusivas] nas outras escolas, não para copiarmos, mas pra nos dar ideias e pra adaptarmos à nossa realidade. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

A ideia de “pé no mundo” é percebida pela análise de Cida ao dizer sobre a necessidade de se conhecer o que as escolas têm realizado em termos de inclusão de alunos com deficiência, não com o objetivo de se reproduzir tais práticas, mas “amansando-as”, ou seja, adequando-as às suas realidades.

O primeiro estudo que buscou compreender a aplicação das políticas públicas à população indígena com deficiência e como elas interferem na prática cotidiana destas pessoas foi realizada por Venere, no ano de 2005. O autor declarou que um dos desafios encontrados pelas escolas indígenas para se alcançar as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência seria a de transformar a escola em “[...] um espaço aberto à diversidade e adequado aos processos culturais, ao diálogo comunitário e ao respeito a todo e qualquer aluno, incluindo aqueles com necessidades especiais.” (VENERE, 2005, p. 67)

Todavia, Venere (2005) destaca a necessidade de tais políticas se voltarem não somente à educação, mas ampliem para a área da saúde, por entender, em suas palavras, “[...] a necessidade de se diagnosticar os sujeitos indígenas com necessidades especiais por ser fundamental para o planejamento e avaliação das políticas públicas através dos programas de Educação e Saúde desenvolvidos junto a essas populações.” (VENERE, 2005, p. 67)

Contrária a essa percepção, ao apresentar a perspectiva de um professor da etnia Gavião sobre as pessoas com deficiência, percebe que, para esse povo especificamente, a dificuldade de lidar com esses indígenas com deficiência está nas escolas, que embora estejam em Terra Indígena, ainda são pensadas para e por pessoas não indígenas, sendo “[...] uma escola do branco, um modelo copiado pelo branco” (p. 70). Quando esse aluno com deficiência sai dos muros da escola e volta a participar das práticas cotidianas de seu povo “[...] ele está andando livre pra aldeia, pescando, brincando, não acontece nada. Não. Vive como pessoa normal.” (*Ibidem*)

A preocupação com a Educação Especial de pessoas indígenas manifestou-se, inicialmente, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,

2008), sendo-lhes assegurados os recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado, conforme, não apenas suas necessidades, mas considerando, também, as especificidades de cada povo. Não é possível perceber uma interlocução entre a teoria apresentada na Política e as práticas escolares observadas pelas pesquisas.

A necessidade de criação da interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena também é reforçada no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde se propõe que as políticas deverão “[...] estimular a interface da Educação Especial na Educação Indígena, assegurando que os recursos, serviços e AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.” (CONAE, 2010, p. 141)

O mesmo é percebido no documento final I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), que propôs à Educação Especial a criação de programa específico para atender os alunos com deficiência, assegurando a contratação e formação de professores indígenas para esse atendimento, bem como a disponibilização dos recursos necessários ao Atendimento Educacional Especializado.

Contudo, ao investigar sobre a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Araribá, em São Paulo, Sá (2015) observou que essa interface ainda se encontra em construção, não ocorrendo efetivamente nas escolas pesquisadas, mesmo com o aumento de matrículas de alunos indígenas com deficiência.

Em suas observações, Sá (2015) identificou que os materiais didáticos existentes nas escolas pesquisadas não se diferem dos materiais disponibilizados às escolas não indígenas, o que significa uma controvérsia em relação às orientações apresentadas nos Referenciais Curriculares da Educação Indígena – RCNEI (1998) e um desrespeito à garantida assegurada na Constituição Federal de 1988. A autora ainda denuncia a negligência do governo do estado em questão (SP), quanto ao não fornecimento de materiais adaptados, levando-se em consideração as especificidades de cada etnia, a falta de investimento financeiro e, também, de ações de formação de professores.

Outra informação importante apresentada por Sá (2015) se refere aos dados comparativos das matrículas de alunos indígenas com deficiência em escolas regulares no âmbito nacional e as do estado de São Paulo. Utilizando os microdados da base do MEC/INEP entre os anos de 2007 a 2013, a autora pôde observar um crescimento nas matrículas realizadas no estado de São Paulo em relação aos dados do País, sendo uma maior representatividade dessa população em escolas estaduais. Sá (2015) explica que mesmo matriculados em escolas

regulares, os alunos indígenas com deficiência não recebiam, até o ano de 2013, Atendimento Educacional Especializado.

Em se tratando da escolarização de indígenas com deficiência visual, Sá (2011) investigou 19 escolas indígenas de 10 municípios da Grande Dourados (Mato Grosso). Em um universo de 210 alunos Guarani e Kaiowá, 16 foram diagnosticados com deficiência visual, a partir da realização de um exame oftalmológico. Embora se tenha diagnosticado um número relativamente considerável de indígenas com deficiência visual, acima inclusive da média apontada por estudos da Organização Mundial da Saúde (OMS), a autora ressalta que não são desenvolvidas ações que assegurem a permanência desses indígenas na escola. Uma das necessidades educativas especiais observadas dos alunos refere-se às adequações didático-pedagógicas em sala de aula. Além disso, a autora destacou a não interlocução entre educação e saúde e, conseqüentemente, à ausência de acesso aos exames oftalmológicos não apenas pelas crianças indígenas com deficiência e seus familiares, mas, também, pelos professores indígenas.

Além disso, 10 anos após a pesquisa de Venere (2005), ainda é possível verificar, pelos resultados da pesquisa de Sá (2015), a negligência em relação às políticas públicas específicas destinadas aos indígenas com deficiência. Embora a Educação Especial seja assegurada aos povos indígenas, os resultados de sua pesquisa demonstram que ainda há um distanciamento entre o que é garantido pela legislação e o que é ofertado.

O motivo para esse descompasso talvez decorra do fato de se propor uma Educação Especial Indígena pautada na visão ocidental acerca dos corpos em situação de deficiência, ainda denominados como “pessoas com deficiência” que, embora sejam compreendidos em sua individualidade, são ainda interpretados unicamente em sua deficiência ou, melhor dizendo, na ausência que o distancia de uma pseudonormalidade.

Ao realizar o mapeamento dos indígenas com deficiência, Buratto (2010) constatou que muitos recursos e materiais assistivos não estavam disponíveis ao atendimento desses estudantes. Dos 23 indígenas com deficiência, 10 possuíam deficiência intelectual, um possuía cegueira; sete com visão subnormal; três surdos; um com deficiência física; e um com deficiência múltipla. Nem todos possuíam Atendimento Educacional Especializado, como o caso da aluna surda, que desistiu da escola por não possuir o auxílio do intérprete de Libras nas aulas.

Buratto (2010) chama a atenção para o papel dos professores nas escolas indígenas e salienta a importância de sua instrumentalização para se trabalhar com indígenas com deficiência. Nas palavras da autora, se os professores se instrumentalizarem, poderão se tornar

agentes multiplicadores não apenas de práticas inclusivas, mas, também, de ações preventivas, uma vez que em seus relatos aparecem também deficiências decorrentes de sequelas de doenças e alcoolismo, o que justificaria, segundo a autora, a necessidade de se conhecer suas causas.

Em relação aos recursos pedagógicos, sabemos que a Educação Escolar Indígena não se desvincula da educação indígena que acontece nas matas e nos terreiros, por meio das práticas comunitárias e dos rituais, por exemplo. Deste modo, quando é pensado em salas de recursos para as escolas indígenas, na realidade, pensa-se para as escolas do sistema ao qual ela faz parte, como um todo. Não são pensadas salas personalizadas para a multiplicidade de público que as escolas indígenas atendem. Sem contar que, devido a limites orçamentários, crise econômica, muitas escolas têm a autorização para a criação da sala de recursos, porém não recebem do MEC os equipamentos e recursos adaptados.

Quanto à interface da educação de surdos e a Educação Escolar Indígena, percebemos que as realidades se distanciam das propostas legais, e essa educação, que deveria ser diferenciada, pautada na valorização e no respeito às múltiplas culturas e línguas dos povos indígenas, não leva em consideração essa diversidade linguística quando se trata de indígenas surdos.

A primeira experiência descrita com indígenas surdos e o uso de sua língua de sinais apareceu nas pesquisas de Brito (1995), com o relato acerca da língua de sinais dos indígenas Urubu-Kaapor. Desde então, essa é a única língua de sinais reconhecida linguisticamente. As pesquisas atuais demonstraram a existência e, conseqüentemente, a necessidade de estudos das línguas de sinais de outros povos indígenas. Isso é sublinhado por Vilhalva (2009), quando destaca que, “infelizmente [as línguas de sinais indígenas], raramente são registradas, como são registradas outras línguas brasileiras de diferentes comunidades com suas especificidades culturais e étnicas.” (VILHALVA, 2009, p. 29)

Em sua pesquisa com os Kaingang, Giroletti (2008) observou que a maioria dos indígenas surdos não eram matriculados na escola. Ao longo de seus estudos, a pesquisadora conceituou novas identidades a partir do que era vivenciado. A identidade surda indígena só foi se construindo a partir do momento em que se criou-se uma turma de escolarização para surdos e esses alunos tiveram contato com a Libras. De acordo com a pesquisadora, foi a partir da implementação da sala de escolarização específica e, conseqüentemente, com o contato com a Libras, que os alunos indígenas surdos começaram a ressignificar o ser surdo.

Tal percepção parece reduzir a experiência deles à nossa visão ocidental de ser surdo, que também é limitada, já que, muitas vezes, compreende-se o ser surdo exclusivamente como

aquele que interage com o mundo por meio de experiências visuais (BRASIL, 2005), possuidor de uma identidade, uma cultura e uma língua viso-espacial, sendo a Libras (STROBEL, 2008; STUMPF, 2008), reconhecida como sua língua natural. (BRASIL, 2005)

Esquece-se, porém, que dada à dimensão geográfica brasileira, bem como a subjetividade de cada indivíduo, nem todos os surdos utilizam a Libras como primeira língua (seja por dificuldade de contato, seja por escolha). Há de se considerar, ainda, os inúmeros não humanos que multiplicam as realidades de se fazer corpos surdos, como os aparelhos de amplificação sonora e os implantes cocleares, por exemplo. Sem contar nas inúmeras realidades linguísticas existentes entre os surdos e ouvintes em cada povo indígena.

Em sua pesquisa, que buscou mapear e registrar as línguas de sinais familiares de comunidades indígenas do município de Dourados (MS), Vilhalva (2009) traz contribuições à reflexão da situação linguística dos indígenas surdos brasileiros, inseridos em um espaço plurilíngue. Vilhalva cita Albres (2007) para explicar o que seriam sinais caseiros:

(...) correspondem aos gestos ou construção simbólica inventadas no âmbito familiar, é comum a constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança-surda, a família acaba lançando mão desse recurso apesar de muitas vezes não aceitar a Língua de Sinais por pensar que esta atrapalhará a aprendizagem da fala do seu filho. (ALBRES, 2007 apud VILHALVA, 2009, p. 95)

Um dos casos analisados por Vilhalva (2009) descreve o processo tradutório de um intérprete de Libras para uma aluna surda Terena, matriculada em uma escola não indígena, durante uma aula de Guarani. Vilhalva nos informa que a aula é toda oralizada, justificando que “[...] através da voz é que se faz a diferenciação entre as palavras” (p. 61) e isso já coloca a aluna surda em desvantagem em relação aos demais alunos no acompanhamento do conteúdo, uma vez que não há utilização de outros recursos pelo professor, como as imagens, imprescindível no ensino a pessoas surdas. Além disso, enquanto o professor ensina o Guarani e é feita sua tradução para o Português, o intérprete faz o uso apenas da Libras e do Português escrito, o que, na visão desse profissional, é insuficiente para a aprendizagem da aluna.

O intérprete ainda acredita que seria importante a aluna aprender primeiramente a Libras e o Português, e depois as outras línguas nas quais está imersa, como o Terena, utilizado em sua casa, por seus familiares, e o Guarani, utilizado na escola, justificando que as disciplinas são ministradas em Português. Ao ser questionado sobre quais línguas eram utilizadas na escola, o intérprete informou que eram cinco: Guarani, Terena, Português, Inglês e Libras. Durante a pesquisa, foi observada a dificuldade da aluna em ler textos escritos.

A importância de se compreender a complexidade linguística dos indígenas surdos e, conseqüentemente, a importância da utilização de sinais caseiros/emergentes nos processos comunicacionais entre indígenas surdos pôde ser verificada no relato de uma roda de conversa descrita pela pesquisadora, realizada por ela e por outra professora surda com indígenas surdos, buscando a verificação da comunicação sinalizada e o conhecimento de sinais por aqueles indígenas. Em um dado momento, ao discutirem sobre o sinal de índio surdo, cada participante indígena apresentou um sinal específico, utilizado por sua etnia, totalizando cinco sinais. A tentativa de escolher consensualmente um sinal para a expressão “índio surdo” falhou, pois os representantes de cada povo justificaram os sinais utilizados, normalmente relacionados às suas culturas, impossibilitando a definição de um único sinal.

Os sinais caseiros também aparecem como recursos linguísticos de indígenas surdos na pesquisa de Barretos (2016) na qual, ao investigar a situação comunicacional dos surdos Akwê-Xerente, relata que a comunicação entre surdos e ouvintes acontece com mais frequência no seio familiar, situação reforçada pelas falas dos professores Akwê. Tal situação, somada à questão de muitos Akwê-Xerente surdos não estarem matriculados nas escolas indígenas, dificultam a comunicação entre surdos e ouvintes nas aldeias. Além disso, o distanciamento entre as aldeias, bem como a existência de poucos indígenas Akwê-Xerente surdos, contribui para a pouca interação comunicacional entre os próprios surdos, sendo mais comum a comunicação entre os surdos-surdos e surdos-ouvintes da própria aldeia. Um dado interessante apresentado por Barretos (2016) é o fato de os Akwê-Xerente reconhecerem os sinais utilizados não apenas como sinais caseiros, mas como sinais culturais.

Vilhalva (2009) explica que a escola tem importância fundamental na sinalização e desenvolvimento dos indígenas surdos. A pesquisadora destaca a necessidade de se desenvolver materiais adaptados, voltados às especificidades socioculturais dos povos indígenas surdos, bem como a formação de professores bilíngües para a promoção da comunicação do indígena surdo. A escola também é um espaço oportuno para se registrar os sinais caseiros/emergentes utilizados por seus alunos surdos. Quanto a isso, a autora ainda destaca que o acesso exclusivo a materiais apenas em Libras, antes do rastreamento e mapeamento das língüas de sinais emergentes, pode influenciar diretamente nos sinais utilizados pelos indígenas surdos em toda a extensão territorial brasileira, fazendo-se essencial a produção de materiais que levem em consideração as diversidades linguísticas de cada povo.

No caso do trabalho desenvolvido nas salas de recursos, Vilhalva (2009) destaca que, tratando-se de indígenas surdos, o profissional deve compreender a língua natural desse aluno

(sinais emergentes) que deverá nortear seu trabalho, além da importância da utilização da Libras em um contexto multilíngue. A utilização tanto da língua de sinais emergente quanto da Libras, na concepção da pesquisadora, contribuirão para o desenvolvimento do aluno surdo.

Essa constatação também pôde ser observada na pesquisa realizada por Damasceno (2017) com os surdos Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha, no sul da Bahia. A autora elucida que, em suas caminhadas pelas Terras Pataxó, deparou-se com a utilização de sinais caseiros/emergentes na comunicação entre surdos e ouvintes, além da tentativa de um surdo, de nome Thew, se comunicar com os ouvintes utilizando a leitura labial e a oralidade. A maneira inicial encontrada pela pesquisadora para se fazer um inventário da língua de sinais Pataxó de Coroa Vermelha foi registrar imagens de vários instrumentos encontrados no Museu Indígena, localizado próximo ao comércio de artesanato Pataxó, para, posteriormente, utilizá-las para a observação dos sinais relacionados a esses instrumentos. Entretanto, Damasceno explica que os artefatos fotografados, ao serem apresentados aos surdos Pataxó, foram identificados como pertencentes a outras etnias, não sendo contextualizados no cotidiano daquele povo. Isso reforça a diversidade étnica que envolve os povos indígenas e, conseqüentemente, a variedade de se fazer corpos com deficiência. Contudo, a pesquisadora conseguiu organizar seu inventário de sinais nas práticas cotidianas.

Outro dado interessante trazido por Damasceno (2017) em sua pesquisa é o fato de os surdos Pataxó não pertencerem a uma comunidade surda, com uma cultura surda, e participando de lutas por uma língua de sinais, como acontece com os surdos dos centros urbanos. Além disso, o termo “surdo” causava certo estranhamento e confusão aos habitantes da aldeia, sendo substituído, pela pesquisadora, pelo termo “pessoa com perda auditiva”. Damasceno ainda destaca que, para estudar as práticas discursivas dos surdos Pataxó, fazia-se necessário repensar sua compreensão de língua, pelo fato de seus participantes utilizarem uma língua de sinais caseira.

No que se refere à utilização de sinais caseiros e sua relação com a escola, Teixeira e Cerqueira (2014) defendem que estes “podem servir de apoio não apenas para a aquisição da escrita do Português – a qual deve ter uma metodologia compatível com as de escritas ideográficas – como na aquisição da Libras.” (TEIXEIRA & CERQUEIRA, 2014, p.11)

Assim, faz-se necessário professores surdos indígenas que conheçam as especificidades da sua língua. (VILHALVA, 2009; BARRETOS, 2016)

Constatou-se que muitos professores indígenas desconhecem a língua de sinais, bem como materiais adaptados para os alunos surdos, embora a LDBEN (BRASIL, 1996) oriente

que, para o atendimento dos alunos com deficiência nas classes regulares, os sistemas de ensino devem assegurar “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos na classe comum.” (BRASIL, 1996, s/p)

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) garante o atendimento às necessidades educacionais desses alunos, não apenas nas salas comuns, mas, também, no AEE. O intérprete de Libras é importante, uma vez que é esse profissional quem fará a mediação entre os ouvintes e os surdos em sala de aula. Portanto, é imprescindível que o professor ouvinte conheça as especificidades do seu aluno surdo, pois é de sua responsabilidade a regência das aulas e ele não deve delegar a responsabilidade do ensino dos alunos surdos ao intérprete.

A Libras é reconhecida como língua oficial da comunidade surda (BRASIL, 2002), como indicado anteriormente, porém, as pesquisas aqui apresentadas mostram a existência de outros contextos linguísticos, específicos dos povos indígenas. Assim, a presença de um intérprete de Libras em uma turma de alunos surdos indígenas que desconhecem essa língua não garantirá a mediação comunicacional desses alunos, como já discutido. Como o professor ouvinte, o intérprete também deverá compreender as especificidades linguísticas desse aluno, buscando apreender os sinais utilizados por ele e, a partir daí e com o auxílio do professor surdo do AEE, auxiliarem no desenvolvimento linguístico e conceitual do aluno surdo.

Ao se reconhecer a Libras como língua oficial dos surdos brasileiros e desconhecer as línguas de sinais realmente utilizadas nas aldeias, o que pode ser compreendido como uma assimetria linguística, inviabiliza-se a contratação de intérpretes indígenas para as escolas. Quando não reconhecemos a multiplicidade linguística indígena, não podemos dizer que agimos com equidade e pode ser considerada como uma grande controvérsia desta tentativa de interface da educação indígena e a Educação Especial.

As pesquisas relacionadas aos indígenas surdos (DAMASCENO, 2017; BARRETOS, 2016; VILHALVA, 2009; GIROLETTI, 2008) trazem em seus registros a existência de sinais específicos, levando-nos a refletir sobre a urgência do mapeamento e reconhecimento das línguas indígenas de sinais e, talvez, a inclusão da Libras como uma segunda ou terceira língua. Silva e Quadros (2019) corroboram essa reflexão, ao concluírem que:

No Brasil, temos além de uma língua de sinais nacional - Libras, várias outras línguas de sinais espalhadas em comunidades locais, isoladas e indígenas. O valor destas línguas está intrinsicamente ligado às pessoas que a usam em seus núcleos sociais por meio do encontro surdo-surdo e o encontro surdo-ouvinte e que formam a diversidade brasileira linguística e cultural. Independentemente de seu estatuto particular, as diferentes variedades de línguas de sinais do Brasil necessitam ser legitimadas,

estudadas e promovidas como um bem intrínseco revelador da riqueza e diversidade da experiência cultural brasileira. (SILVA & QUADROS, 2019, p. 221)

As autoras reforçam o que as populações indígenas participantes das pesquisas aqui apresentadas indicam a necessidade de valorização das línguas de sinais emergentes e a importância que têm para a circulação dos conhecimentos desses povos. Se, ao contrário, reconhecermos somente a Libras como língua dos surdos brasileiros em detrimento das demais línguas de sinais e de outros modos de ser surdo, podemos cair em uma possível colonização linguística, tal qual a Língua Portuguesa em relação às línguas indígenas.

A carência de recursos humanos capacitados não se restringe às escolas indígenas, mas, também, é vivenciada nas escolas urbanas. (BRUNO & COELHO, 2016)

Quanto ao AEE para crianças surdas, indígenas ou não indígenas, sua oferta é essencial, pois é ali que a criança terá (dentre outras) a oportunidade de desenvolver e aprimorar a sua língua de sinais com o instrutor surdo. (DAMÁSIO, 2007)

Em sua pesquisa, ao analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas salas de recursos multifuncionais no contexto das escolas indígenas do município de Dourados/MS, Costa de Sousa (2013) deparou-se com questões relacionadas ao despreparo docente para trabalhar com crianças com deficiência e, também, com a inadequação de espaços para a promoção do AEE.

A carência de recursos e materiais adaptados, bem como a inadequação do espaço para a promoção do AEE, influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Conforme relatado pela pesquisadora, o encaminhamento inicial ao AEE se dava pelos professores da classe comum. A análise da pertinência do encaminhamento e, conseqüentemente, da elaboração de um planejamento educacional especializado, era feita pelo professor regente e pelo professor do AEE a partir do laudo do aluno, colaborando para um dos indícios já apontados anteriormente acerca da vigência da sobreposição da visão patológica do corpo à visão sociocultural ou psicossocial gerada por essa dicotomia. “Pelo fato de várias crianças, na escola, não terem diagnósticos, fica difícil para os responsáveis avaliarem as condições, possibilidades e limitações que a criança e o adolescente possuem.” (COSTA DE SOUSA, 2013, p. 84)

A inter-relação das adaptações pedagógicas e do atendimento nas salas de recursos com a existência do laudo médico também é uma questão visível nas escolas urbanas. De acordo com a Nota Técnica nº 04 (BRASIL/MEC, 2014), cabe à escola promover a acessibilidade e as adaptações aos alunos com deficiência, independentemente da existência de laudo, o que

contribui para o seu desenvolvimento, uma vez que “o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico.”

Assim como Coelho (2011), em sua investigação sobre as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados (MS), Lima (2013) também identificou a dificuldade de comunicação das crianças indígenas surdas. O processo de mediação e, conseqüentemente, de inclusão dessas crianças seja na escola seja em outros espaços, ficava a cargo dos irmãos. Diferentemente do que foi apresentado por Coelho (2011), as escolas pesquisadas por Lima (2013) já contavam com a presença do intérprete de Libras em sala de aula.

Lima (2013) aborda o sentimento de despreparo manifestado pelos professores indígenas ao trabalhar com essas crianças. Outra questão trazida pela autora é a preocupação dos professores indígenas com a proposta de uma “[...] implementação da Educação Especial como modalidade de ‘fora pra dentro’, sem a consulta ou participação indígena.” (LIMA, 2013, p.110)

Quanto a isso há de se fazer uma reflexão sobre tal demanda a partir da perspectiva das escolas indígenas, que buscam “[...] uma educação diferenciada, específica, bilíngüe/multilíngüe e intercultural.” (BRASIL, 1988), diferenciando-as dos moldes utilizados nas escolas urbanas. (COELHO, 2011)

Embora a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) garanta “professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”, o sentimento de despreparo docente apontados por Costa de Sousa (2013) e Lima (2013) não se limita às comunidades indígenas, sendo já apresentado em outras pesquisas que discutem o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. (LIMA, 2002; REGIANI & MÓL, 2013)

Sobre alunos surdos, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) ainda traz a importância da presença do professor surdo para o processo escolar de educandos surdos em escolas regulares. Corroborando o que diz a legislação, ao mapear os indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé, na microrregião de Parintins, Azevedo (2015) verificou as contribuições que o professor indígena surdo aporta para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos. Além da importância da família para a construção da linguagem e identidade sociocultural da criança indígena, percebeu-se, também, que o contato dessas crianças com um professor surdo reforça não apenas a construção da identidade indígena, mas, também, da identidade indígena surda.

Outra questão apontada por Azevedo (2015) relaciona-se aos materiais adaptados. O pesquisador acredita que se faz necessária a criação de um material trilingue, que aborde a língua indígena Sateré-Mawé (sinais caseiros utilizados pelos indígenas surdos no Território), a Libras e a língua Tupi escrita, para o desenvolvimento das crianças indígenas surdas dessa etnia e para o reconhecimento, pela comunidade, de que esses educandos são capazes de aprender. Isso também é no que acredita Vilhalva (2009), ao destacar que, para a elaboração de materiais didáticos, é necessário lembrar dos costumes e do caráter dos povos, o que constitui a essência de sua língua, para que o material possa ser entendido e propiciar a interação comunicativa. (VILHALVA, 2009, p. 53)

Tendo como referência os dados apresentados nas pesquisas, foi possível perceber que o processo inclusivo dos surdos indígenas ainda se distancia das propostas das políticas públicas voltadas para esse fim. Os surdos participantes das pesquisas citadas utilizavam sinais caseiros/emergentes, diferentes dos sinais da Libras. Embora não sejam reconhecidos como língua, o uso desses sinais emergentes “[...] num primeiro momento de escolarização-letramento do surdo, ajuda a ampliar seu universo linguístico e cognitivo, além de confirmar sua identidade psicossocial.” (TEIXEIRA & CERQUEIRA, 2014, p.11)

Uma das demandas apresentadas pelos povos indígenas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), realizada em 2018, dentre outras exigências que abrangem a Educação Especial, relaciona-se diretamente à educação dos surdos indígenas, e se refere à reivindicação do uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula. Essa demanda também foi expressa em um questionamento de um professor Xakriabá durante uma aula no curso de FIEI da qual participei:

Tive a oportunidade de participar de um encontro entre a professora Corina Borri-Anadon e os alunos da Literatura, Artes e Línguas, habilitação do curso FIEI/UFMG (LAL) durante uma aula do professor Paulo Maya. Pude falar sobre os surdos Xakriabá que conheci e o uso de uma língua de sinais diferente da Libras, algo comum e que já havia sido observado em outras pesquisas sobre indígenas surdos. Não há a utilização da Libras por nenhum deles. Compartilhei algumas observações que fiz ao longo da minha pesquisa sobre os surdos Xakriabá e sua escolarização, como a liberação para a contratação de um intérprete de Libras para atender um aluno, desconhecendo a necessidade da comunidade local, que não tem esse profissional e, mesmo se tivesse, não conseguiria atender à necessidade do aluno, por não usar essa língua de sinais. Após minha intervenção, Valdinei, um professor Xakriabá e um dos estudantes da LAL ratificou o que eu disse: “É como Carol falou. Lá na minha aldeia tem dois surdos. Eles não sabem a Libras, eles usam sinais e todo mundo da aldeia consegue se comunicar com eles. Se ensinar a Libras pra eles e tiver o intérprete, como que ele vai comunicar com o resto da aldeia se a gente não sabe a Libras?” (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2019)

O Referencial Curricular da Educação Indígena (BRASIL, 1998) orienta que a instrução escolar ocorra na língua materna de cada população. Assim, ao se pensar na proposta de educação escolar que atenda às demandas dos surdos indígenas e de toda a população daquela comunidade, a partir do que foi apresentado, deve-se considerar uma proposta plurilíngue, reconhecendo e valorizando as culturas e os sinais utilizados fora da escola, a língua do povo do qual o surdo faça parte, incluindo a Libras como segunda língua e as línguas escritas (a materna, caso tenha registro escrito e a portuguesa) como terceira e quarta línguas.

Embora se tenha notado um distanciamento do que é proposto e do que é ofertado, os resultados acerca da escolarização de indígenas com deficiência trouxeram informações que se aproximam das políticas públicas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como a identificação das deficiências tal qual se encontram nas legislações. Como já discutido, tais categorias são construções ocidentais, distantes das cosmologias indígenas. Entretanto, isso não significa que nas cosmologias indígenas os corpos com deficiência e sem deficiência estejam simetricamente alinhados e observados. Os corpos indígenas com e sem deficiência se distinguem em algumas situações, como será descrito nos próximos Capítulos.

Acredita-se que a escola foi a porta de entrada dessas categorias ocidentais acerca dos corpos nas terras indígenas. Mas seria a escola a única responsável por esses olhares? Se não, em quais outras situações os corpos se constituíam e ainda se constituem assimetricamente? Faz-se, então, essencial, compreendermos o impacto dessa inserção na construção dos corpos com deficiência nas comunidades indígenas e, ainda, como já se constituíam antes da chegada da escola, mais especificamente, antes da promoção da perspectiva da educação inclusiva, como veremos no Capítulo a seguir.

4 O FAZER CORPOS COM E SEM DEFICIÊNCIA: A SOCIOMATERIALIDADE NA ESCOLA XUKURANK

Este Capítulo 4 é dedicado a descrever a sociomaterialidade existente no processo inclusivo das escolas Xakriabá. Tem como objetivo problematizar como a agência das políticas públicas se introduz nos discursos dos professores e gestores educacionais das escolas indígenas em relação aos desafios da inclusão escolar, desdobrando-se em uma grande rede que possui alguns nós, dentre outros aspectos, a formação de professores, a elaboração de relatórios e, conseqüentemente, a construção dos corpos com e sem deficiência. É na sociomaterialidade das práticas, ou seja, nas relações estabelecidas pelas associações entre humanos e não humanos, nas redes sociomateriais, que a aprendizagem acontece e não em uma condição individual e exclusivamente humana.

Para tanto, iniciaremos o Capítulo abordando a relação dos diagnósticos médicos e o processo de escolarização, a questão dos recursos especializados para, posteriormente, focalizarmos duas realidades observadas e vivenciadas na TIX. Essas situações nos permitirão verificar sua articulação com a participação dos não humanos na circulação/mediação de conhecimentos e na relação com pessoas com deficiência; o fazer corpos com e sem deficiência; e as estratégias adotadas pelas professoras-referência e professoras de apoio no contexto escolar.

4.1 A AUSÊNCIA DE MÉDICOS, A OBRIGATORIEDADE DA EMISSÃO DE LAUDOS E A FALTA DE RECURSOS ADAPTADOS: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA XUKURANK

Quando propus compreender o fazer dos corpos com e sem deficiência na TIX, um dos lugares em que circulei com Fernando, Guilherme e Eduardo foi a escola onde estavam matriculados, a EEI Xukurank, apresentada no Capítulo 1. Mesmo não sendo meu foco de pesquisa, eu precisaria seguir os rastros deixados na escola e pela escola no fazer desses corpos com e sem deficiência. Para isso, seria necessário deparar-me com alguns nós que compunham essa rede.

A EEI Xukurank foi a pioneira a trabalhar com o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Atualmente, a Escola possui 21 alunos com deficiência matriculados, sendo 17 com o diagnóstico de deficiência intelectual (DI) moderada (CID 71), como informado

anteriormente Todos os diagnósticos foram emitidos por um único médico psiquiatra. A quantidade de laudos desses alunos, principalmente pelo grande número de diagnósticos em comum e pelo fato de suas emissões terem sido realizadas pelo mesmo especialista, chamou-me a atenção.

Essa grande incidência de alunos considerados DI em escolas situadas fora do contexto urbano, no estado de Minas Gerais, foi observada por Gonçalves, Rahme e Antunes-Rocha (2018), ao discutirem a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Ao analisarem os microdados de matrículas do Censo da Educação Básica do estado, entre os anos de 2007 a 2017, as autoras constataram que, entre outras coisas, o número de alunos matriculados diagnosticados como estudantes com DI obteve um aumento de 716,69%, representando 61,18% do total de matriculados público-alvo da Educação Especial no período. Uma das considerações apresentadas pelas autoras sobre esse dado é a perpetuação da visão patológica sobre o corpo e a relação deste diagnóstico com a visão de incapacidade do indivíduo de se autocuidar.

Devemos nos atentar para algumas questões relevantes e que podem nos ajudar a entender os altos índices recorrentes tanto nas escolas indígenas, como apresentado anteriormente, como nas escolas do campo, mostrado pelo estudo citado acima (2018). O que foi considerado para diagnosticar esses corpos com tendo uma deficiência intelectual? Acaso levou-se em conta os processos de sociabilidade que acontecem nessas comunidades que, como já relatado, é onde ocorre a circulação do conhecimento e o fato de que esses processos se diferem dos que ocorrem nos centros urbanos? O que é considerado aprendizagem pelos profissionais que emitem os laudos/diagnósticos? Qual o grau desses documentos na construção dos corpos com deficiência?

A necessidade de laudos médicos para a comprovação da deficiência do aluno e, conseqüentemente, a legitimação de que o estudante seja assistido por um professor de apoio é uma das evidências observadas na Escola Xukurank. No caso dos Xakriabá, as dificuldades encontradas para a comprovação, como conseguir consultas para tal finalidade em Montes Claros, que possui uma distância de aproximadamente 300 quilômetros do centro do município de São João das Missões, muitas vezes inviabiliza a elaboração do documento e, por conseguinte, a contratação do profissional. A obrigatoriedade do laudo ou do diagnóstico médico para a promoção do AEE, exigência da SEE-MG, diverge das orientações encontradas na Nota Técnica 04 (BRASIL/MEC, 2014), onde se lê que as adaptações didático-pedagógicas visam contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e independem

da existência de um laudo médico. Ou seja, na “laudalização” dos indivíduos, processo que consiste na insistência do olhar patológico dirigido aos corpos, “[...] o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive.” (GARCIA, 2006, p. 301)

Soma-se a isso as contribuições de Diniz (2007), ao indicar o discurso de poder presente no estabelecimento dos corpos considerados normais e anormais, e o fato da eficiência desses corpos não ser observada. Na visão da autora, “(...) ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida.” (DINIZ, 2007, p. 4)

Sob essa ótica, a exigência de um laudo médico para legitimar o acesso dos alunos Xakriabá com deficiência ao Atendimento Educacional Especializado, seja na utilização da sala de recursos, seja no acompanhamento do professor de apoio, constitui-se como uma barreira que favorece a construção do corpo em situação de deficiência na escola. Indica, ainda, uma maior preocupação com a comprovação da categorização médica do que em atender as demandas educacionais apresentadas pela criança, que são observadas e relatadas pela equipe pedagógica da escola.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Xukurank há a ratificação da obrigatoriedade do laudo, especificando a categorização da deficiência e sua “patologização”, por meio da identificação do Código Internacional de Doenças. Nele, é expresso o desafio encontrado pela escola ao acolher esses alunos, o que provavelmente está relacionado ao desconhecimento quanto às interferências das deficiências ou transtornos registrados na aprendizagem dos alunos, como se lê a seguir:

A Escola Indígena Xukurank, passou a realizar atendimento a esses alunos, assim que receberam os laudos, expedidos por médicos especialistas, especificando por meio de CID, o transtorno/deficiência de ambos. Nesse meio tempo, após muita luta, tivemos, em junho de 2013, a implantação da sala de recursos, o que se configura um avanço. O grande desafio no momento está na falta de orientação e capacitações específicas para se trabalhar com esses alunos especiais. (PPP XUKURANK, 2018, p. 18)

A interface Educação e Saúde para a instrumentalização da Educação Especial acontece assimetricamente, quando a preocupação maior é deixar registrado, no laudo, aquilo que “falta” ao aluno ou, como diz Gavério (2017), nomear “um corpo que, devido a uma falha/defeito genético [...] se torna clinicamente específico sob um rótulo.” (GAVÉRIO, 2017, p. 96)

Embora se busque disseminar que as novas políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência preconizam a valorização da diversidade humana numa tentativa de opor-se ao

olhar do modelo clínico, a obrigatoriedade de um laudo médico para legitimar o direito ao AEE reforça uma perspectiva biomédica sobre os corpos, contribuindo para a formação de corpos com deficiência - o que se mostra controverso ao proposto nas Diretrizes Nacionais para a Inclusão na Educação Básica. (BRASIL, 2001)

Após minha entrada na TIX e caminhada com os Xakriabá, compreendi que, ao falarem que a deficiência anteriormente não existia ou não era por eles nomeada, queria dizer, na realidade, que os Xakriabá consideram essas categorizações irrelevantes para o reconhecimento de que essas pessoas são parte da comunidade. O fato de um Xakriabá ser categorizado como tendo uma deficiência não o torna menos ou mais Xakriabá que os outros. Com a chegada da política da educação inclusiva nas escolas indígenas, pensada por nós, brancos, bem como das categorizações acerca das deficiências como as conhecemos, isso parece ter afetado a percepção da multiplicidade de corpos pelos Xakriabá, direcionando-a para a nomeação desses corpos como corpos com deficiência.

Um indício para essa percepção se deu em minha qualificação na TIX, logo após a minha apresentação, a partir de uma provocação feita pela professora Ana Gomes ao povo Xakriabá, a qual transcrevo a seguir:

Após as contribuições trazidas por Valdinei e Bel, a professora Ana Gomes aproximou-se do palco e pegou o microfone. Entretanto, seu questionamento não foi direcionado a mim, mas ao povo Xakriabá:

A pergunta, na verdade, não é para Carol [pausa rápida] só não. É para todo mundo aqui, tá? Eu estava tentando lembrar o ano, mas acho que foi em 2003, se não me engano. Na primeira vez que nós levamos alguns professores Xakriabá, a primeira turma de Magistério, gente, 200,3 nem tinha ainda a FIEI, tá? Em 2003, a gente estava tentando arrumar recurso para conseguir arrumar a graduação né, não existia FIEI, não existia proposta ainda e não sabíamos o que ia acontecer e trabalhando nesse exercício, nós convidamos, pela primeira vez, professores Xakriabá para participarem de um congresso em Belo Horizonte, congresso promovido pela Escola Balão Vermelho, Congresso Ação Pedagógica, chamava, tá? e [pausa] eu me lembro claramente que estavam Zé Nunes e Marcelo, Cleuza, Vanilde [pausa] e eles apresentaram a experiência da escola indígena Xakriabá e estavam assistindo a apresentação dos outros professores que falavam sobre a própria experiência de professor. E aí se apresentou uma pessoa, parecida assim com a Carol, falando do trabalho que fazia com crianças com deficiência. E a pessoa perguntou para os professores Xakriabá: Zé Nunes, Marcelo, Vanilde, Cleuza, não me lembro se tinham outros [professores Xakriabá], mas esses eu me lembro com certeza. E perguntou para eles: “Nas escolas Xakriabá têm crianças com deficiência?” Eles falaram assim: “Não”. 2003. “Mas, não tem nem um aluno com deficiência?” Aí eles [professores Xakriabá] pararam, pensaram: “Não!” Porque o interesse era todo mundo perguntar: como é que vocês fazem, né? Mas não tinha. Aí, ela perguntou: “Mas vocês não têm, assim, ninguém que não escuta, ninguém que não consegue falar direito? Olha, tem fulano de tal, filho do fulano de tal, ele não escuta muito bem não,

mas a gente já acostumou com ele e a gente consegue comunicar com ele. Tem o neto da fulana de tal que, é verdade, ele não consegue enxergar, mas ele faz as coisas junto com a gente, ele não tem problema não.” E aí foi aparecendo uma série de pessoas que eram parentes, ou dos professores ou dos alunos e eles foram contando: “Olha, tem essa menina, tem essa moça, mas isso aí que você tá falando [pessoa com deficiência], não tem não.” [risos dos presentes]. Nós estamos em 2019, né? 16 anos depois, a Carol nos conta, eu estava aqui meio surpresa, que tem 120 crianças, estudantes, né, porque eu não sei se são todos crianças, que têm uma coisa chamada laudo [pausa rápida]. Vocês sabem o que significa a palavra laudo? De deficiência. O que aconteceu em 16 anos? Em 2003, não tinha nenhum. E, de repente, em 2019, tem 120. O que aconteceu, gente? Se vocês forem hoje no congresso Ação Pedagógica apresentar a experiência da Escola Xakriabá, e alguém fizer a mesma pergunta pra vocês: Tem crianças com deficiência na Escola Xakriabá?... Vocês vão responder: “Tem, 120!” Em 2003 não tinha nenhum. Quem me explica isso? Eu queria entender [pausa seguida por aplausos] (PROFESSORA ANA GOMES)

Aguçando ainda mais, provoquei: Gente, lembrando que em 2003, Fernando já era nascido. Então ele já existia! (PESQUISADORA) [risos e burburinho de conversas]

[Tomei a iniciativa para responder:]

Posso responder? Então, o que acontece: na pesquisa dos meninos, de Celma, Tota e Bete, quando eles perguntaram para os mais velhos [sobre as pessoas com deficiência], eles falavam que esse ‘não ter’ era porque não eram vistos com essas categorias [de deficiências], não com essas palavras: “Ah, esses meninos a gente não via desse jeito. Depois que a escola veio é que a gente teve que começar a ver eles assim.” Talvez por causa da educação inclusiva, né, enfim [pausa] e [pausa] tem essa questão que eu brinquei, que Fernando já estava aqui, mas a gente tem pessoas bem mais velhas e que também já estavam nesse chão [Xakriabá] há muito tempo, como Seu Bastião, Seu Mariano, que já têm mais de 70 anos, então a gente coloca aí mais de 70, 80 anos, né e são benzedores, benzedores bem procurados e que usam a língua de sinais Xakriabá, que não usa Libras. Tanto é que quando eu o conheci [Seu Bastião], Tonho [Manoel] falou pra mim: “Ah, conversa com ele aí, pergunta ele sobre o acidente de moto.” Ele caiu da moto com Tonho num dia de chuva e, assim, eu percebi que esse ‘pergunta pra ele’ já era uma provocação comigo. Eu disse assim: “Como é que eu vou perguntar pra ele? Eu não sei como é que ele fala, eu sei Libras, mas tá, vou tentar.” E aí eu fiquei lá tentando e nada. E aí, quem foi meu tradutor foi Seu Valdomiro, o pai de Elisiana, foi ele quem foi meu tradutor. Mas eu me senti totalmente analfabeta, porque não é a Libras, uma língua de sinais brasileira validada pela legislação, mas é uma língua que as pesquisas que trabalham com surdos indígenas a chamam de línguas de sinais emergentes. Então tem línguas de sinais emergentes Terena, Sateré-Mawé, Pataxó [pausa]. Então, têm várias línguas de sinais pesquisadas e uma que já é reconhecida que a língua de sinais dos Urubu-Kaapor, e que não é Libras. E como a gente [referindo-me ao povo Xakriabá] está resgatando agora a língua Akwen, também poderia tentar fazer esse trabalho de reforçar essa língua de sinais Xakriabá. Não dá para a gente criar mais uma categoria: ‘indígena com deficiência’, porque não cabe. (PESQUISADORA)

[Na sequência, a professora Shirley convidou Deda para trazer suas contribuições para nos ajudar a pensar a situação:]

Boa tarde a todos. Agradecer pela oportunidade, né e [pausa] quando ouvi a fala de Ana Gomes, né, a pergunta dela ali, igual, em 2003, pra nós, indígenas, dificilmente a gente conseguia identificar é, algum aluno que [pausa], por exemplo, a gente falava diretamente é [pausa]: “Aqui tem uma criança ou uma outra pessoa, a gente falava é perna incompleta, uma perna mais fina, uma questão do braço, sobre as vista [cegueira]. Se for captar como a gente falava, nós não enxergava isso [deficiência] dessa forma, né. Talvez, devido o pessoal falar que não existia aqui nos Xakriabá era uma questão de uma linguagem diferente, mas existia, né. Só que pra nós identificar aquilo diferente de nós era difícil, porque no dia a dia essas pessoas conseguia interagir nas atividades, né, então a gente não enxergava isso dessa maneira. [aplausos] (DEDA)

[Seu Valdemar, que estava presente, levantou-se e foi até o palco para responder]:

Ouvindo a palavra ali de Ana, então, nessa data que foi perguntado se tinha pessoa com deficiência e não apareceu é porque esse nome deficiência não era usado aqui pra nós. Ainda não era nosso. E nem é, porque hoje a gente fala aprender com os outros porque se você chegasse e falasse: “Aqui tem algum menino na aldeia”, a gente falava: “Tem. Tem um menino aleijado, tem o surdo, tem o mudo.” Então, pra gente não era deficiência, mas já existia. Eles não foram criado dali pra cá, não. A vantagem que teve é que naquela época que eles começaram, não sabia responder isso [se tinham pessoas com deficiência] porque, era palavras branca, não era deles [professores Xakriabá], aí eles num ia saber, porque se nascesse uma criança com defeito, um ia falar pro outro: “O ‘fio’ de fulano saiu aleijado, nasceu um menino aleijado; nasceu um menino cego.” Tudo era deficiência, mas pra nós achava que era aleijo. Igual saia seis dedo nas mão, as duas mão ocupava 12 dedo, aqui tinha um homem que tinha 24 dedo, a gente chamava ele de 24, e o nome dele era José. Mas era por isso, que pra nós isso [deficiência] era aleijo, nasceu aleijado, não era deficiência. Então, essa pergunta que ocês falô, nessa época [2003] já existia, mas era aleijo, num era deficiência. Obrigado. (SEU VALDEMAR) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2019)

Tanto Deda, quanto Seu Valdemar, ratificaram a existência de Xakriabá com deficiência, contudo sem identificá-los com essa nomenclatura, “branca”, como enfatizado na fala de Seu Valdemar. Embora os corpos fossem vistos por eles de maneira diferenciada, o que explica a utilização da palavra “aleijo” para caracterizar todos aqueles corpos que possuíam alguma diferenciação (o que incluía os dedos a mais, como exemplificado), tal categorização não os segregavam como corpos “anormais”, com uma ausência, o que foi bem apresentado por Deda ao citar a participação de todos juntos, nas práticas cotidianas. Deste modo, um corpo com “aleijo” ou aleijado não se tornava incapaz por sua diferença.

Outro indício dessa construção foi percebido quando conversei com os professores regentes da Escola do Barreiro Preto. Na primeira semana de agosto de 2018, ministrei uma oficina sobre Educação Inclusiva e o Bem Viver como uma possível proposta voltada para a discussão da inclusão nas escolas indígenas. A oficina foi combinada com a supervisão e

direção da EEI Xukurank, sendo um dos retornos da minha pesquisa ao povo Xakriabá. Abro aqui um parêntese para explicar ao leitor o motivo pelo qual inseri o Bem Viver nessa formação. Embora a perspectiva do Bem Viver²⁶ venha denunciar e discutir os padrões de desenvolvimento econômico, baseei-me em algumas recomendações trazidas por Acosta (2016), ao dizer que “[...] o Bem Viver enquanto ideia em construção, livre de preconceitos, abre portas para formular alternativas de vida. [...] A construção do Bem Viver, como parte de processos profundamente democráticos, pode ser útil para encontrar saídas aos impasses da humanidade.” (ACOSTA, 2016, pp. 33-34)

Nessa formação, não discorri sobre o conceito do Bem Viver de Acosta, assim como não o fiz nesse trabalho. Apenas me referi ao conceito para estabelecer algumas pontes com o tema que seria trabalhado na formação.

A primeira vez que ouvi o termo “Bem Viver” foi durante o I Encontro da Juventude Xakriabá, ocorrido na Aldeia Embaúba, em outubro de 2017. Lembro-me de Durkwa falar que os povos indígenas deveriam se preocupar com o Bem Viver,²⁷ aquele que envolve o coletivo e sua perpetuação e não com o viver bem, com uma perspectiva individualizada. Fiquei imaginando o que poderia vir a ser isso. Tão logo cheguei em Belo Horizonte, fui pesquisar a respeito.

Os brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do momento. É por isso que eu gostaria que eles ouvissem minhas palavras através dos desenhos que você fez delas; para que penetrem em suas mentes. Gostaria que, após tê-las compreendido, dissessem a si mesmos: “Os Yanomami são gente diferente de nós e, no entanto, suas palavras são retas e claras. Agora entendemos o que eles pensam. São palavras verdadeiras! A floresta deles é bela e silenciosa. Eles ali foram criados e vivem sem preocupação desde o primeiro tempo. O pensamento deles segue caminhos outros que o da mercadoria. Eles querem viver como lhes apraz. Seu costume é diferente. [...] Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra. (KOPENAWA & ALBERT, 2015, pp. 64-65)

Sob essa ótica, a visão que emerge do Bem Viver objetiva o olhar ao coletivo, contrapondo-se ao individualismo e ao consumo exacerbado. No mesmo período em que ouvi sobre o Bem Viver, em uma conversa que tive com a supervisão pedagógica da EEI Xukurank, foi-me narrado sobre a ausência dos recursos previstos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) existente na escola. Mas essa não teria sido a primeira vez que a SRM surgiu como assunto nas conversas que tive com os moradores do TIX.

²⁶ Muito mais que um conceito, o Bem Viver de Alberto Acosta (2016) “[...] questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar” (p. 34) e funciona como denúncia aos sistemas econômicos extrativistas.

²⁷ A mesma perspectiva pode ser encontrada em <https://cimi.org.br/o-bem-viver-indigena-e-o-futuro-da-humanidade>.

Em minha primeira conversa com o cacique Domingos, no dia 17 de abril de 2017, durante a apresentação da minha proposta de pesquisa a ele e a algumas lideranças citadas no Capítulo 1 dessa Tese, pedi-lhes que me dissessem quais demandas havia relacionadas aos Xakriabá com deficiência, pois assim eu partiria das necessidades deles para oferecer um retorno da pesquisa. O cacique Domingos me explicou que uma das demandas se relacionava diretamente às SRMs, por não possuírem estrutura física construída nas escolas e, também, pela ausência de recursos que deveriam ser enviados pelo Ministério da Educação.

Enquanto conversávamos, observei um grupo de crianças pequenas saindo da sala de aula com o seu professor e cada uma carregava sua cadeira. O professor as guiou para se sentarem próximas a uma árvore. Essa observação e a demanda apresentada pelo cacique fizeram-me refletir sobre uma possível contraproposta, baseada em uma formação de professores e na confecção de materiais adaptados. Disse a ele que poderíamos pensar em uma SRM Xakriabá, adaptada, não necessariamente utilizando uma estrutura física ou os materiais enviados pelo MEC. A oficina seria, então, para que produzíssemos coletivamente os materiais adaptados para as escolas, utilizando os recursos disponíveis na TIX e no Território. A ideia foi bem recebida pelos participantes da reunião. Até então, eu sabia o que poderia ser feito, contudo não sabia como seria possível. Era preciso tempo para que eles me apresentassem seus recursos e alinhássemos às necessidades de seus alunos.

No dia seguinte, 18 de abril, Deda me convidou para irmos à Aldeia Terra Preta, pois participaria de uma reunião. Aproveitei a carona para conhecer um pouco mais do TIX, que é extenso. O local onde aconteceria o encontro era também utilizado como SRM. A descrição do local trazida, aqui, foi retirada dos registros dos cadernos de campo:

A sala de recursos da aldeia Terra Preta chamou-me a atenção devido a sua estrutura física: é um espaço aberto, com paredes de barro nas laterais e ao fundo, onde encontra-se uma janela. O telhado é de palha, lembrando a estrutura de um quiosque. Não há materiais adaptados e a identificação da sala de dá através de uma placa feita de TNT verde, onde se lê “atendimento educacional especializado” em letras coloridas em EVA. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Figura 17 - Sala de Recursos na Aldeia Terra Preta



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

A visita à SRM da Terra Preta, assim como o encontro com o professor da Educação Infantil e seus alunos na área externa da escola, levou-me a pensar nas possibilidades que o TIX nos ofereceria na elaboração de outras salas de recursos e, indiretamente, na construção dos materiais adaptados.

Em se tratando dos recursos pedagógicos, sabemos que a Educação Escolar Indígena não se desvincula da educação indígena que acontece nas matas e nos terreiros. Deste modo, quando é pensado em SRM para as escolas indígenas, na realidade, pensa-se nas escolas do sistema de ensino do qual as escolas indígenas fazem parte. Não são pensadas salas personalizadas para a multiplicidade de público que atendem. Sem contar que muitas escolas têm a autorização para a criação da SRM, porém não recebem os *kits* do MEC com os recursos adaptados, como é o caso da Escola Xukurank e de escolas de outros contextos indígenas já apresentados no Capítulo 3. (COSTA DE SOUSA, 2013; BURATTO, 2010)

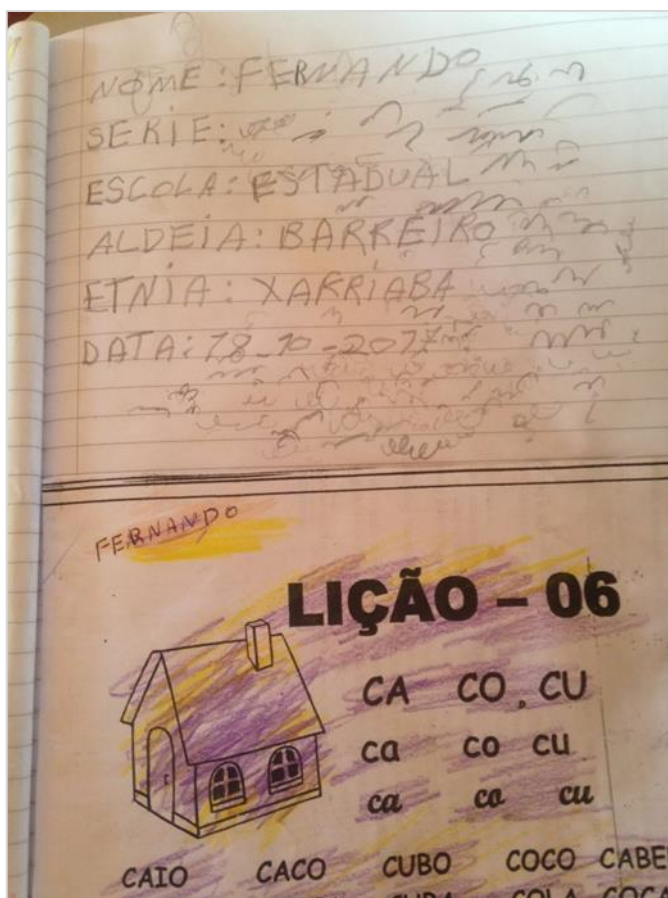
A proposta do Bem Viver, a partir do percurso de pesquisa desenvolvido, poderia ser um caminho alternativo às SRMs, para se pensar sobre inclusão escolar nas Escolas Estaduais Indígenas.

Voltemos à oficina ministrada: sua realização estava prevista para acontecer em dois dias nos períodos da manhã e tarde. Os professores foram selecionados pela direção acadêmica da escola, sendo decidido que participariam os regentes e os de apoio. Por ser o primeiro dia letivo do mês de agosto, os professores de tempo integral não participariam da oficina para substituir os professores participantes em sala de aula.

No primeiro dia, no período da manhã, conversamos sobre o conceito de “inclusão social” e “inclusão escolar”, e o caminho percorrido desde a criação das duas primeiras escolas especiais no Brasil até a proposta da Educação Especial nas escolas regulares. Também discutimos as legislações voltadas ao público-alvo da EE. No período da tarde, realizamos uma roda de conversa sobre os desafios encontrados no processo de inclusão desses alunos e, posteriormente, fizemos uma simulação de deficiências que será relatada posteriormente. No segundo dia, pela manhã, conversamos sobre o Bem Viver e a necessidade de se pensar em uma Educação Especial e na inclusão escolar diferenciada para as escolas indígenas. No período da tarde, discutimos e produzimos materiais adaptados, a partir de recursos encontrados na TIX.

Em nossa roda de conversa realizada no primeiro dia, as respostas trazidas pelos professores indígenas se aproximavam dos discursos dos professores das escolas não indígenas, como a preocupação com a aprendizagem dos alunos e a falta de materiais adaptados, sendo esse considerado como o primeiro desafio. Na EEI Xukurank, os professores de apoio, mesmo sem uma formação pedagógica específica, buscam, do seu jeito, providenciarem as atividades para os alunos que acompanham. Normalmente, as atividades não são adaptadas e impressas da internet. Enquanto observava Fernando em sala de aula, em nosso primeiro encontro em outubro de 2017, Dona Dete me mostrou uma atividade que ela havia organizado para Fernando. A atividade consistia em um exercício de Língua Portuguesa para a alfabetização. Como veremos em relatos contidos na atividade com o milho, Dona Dete anseia em ver Fernando alfabetizado. Em algumas atividades de escrita, pude observá-las auxiliando Fernando a escrever segurando em sua mão. Em outras, ela copia para o caderno dele o que está no quadro, deixando um espaço para que ele reproduza a escrita. Esses dois momentos encontram-se registrados na Figura na página a seguir:

Figura 18 - Atividades escolares de Fernando



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

Além dos materiais adaptados para a sala de aula, os professores relataram a dificuldade relacionada à falta de materiais para a SRM. Como já dito, conforme me foi relatado pela equipe gestora da EEI Xukurank, e ratificado posteriormente durante uma conversa que tive com profissionais da Coordenação da Educação Especial da SEE-MG, as escolas não têm recebido do MEC os recursos destinados a essas salas.

Com base nas intervenções dos professores, embora já tivesse previsto um momento para a produção de recursos pedagógicos adaptados, solicitei que levassem, no dia seguinte, materiais disponíveis na TIX, como sabugo de milho, taboca, sementes e o que mais conseguissem encontrar. Como o tempo disponível foi curto, no dia seguinte conseguimos arrecadar alguns sabugos, barro e areia. Após o almoço, depois de discutirmos sobre o Bem Viver e a sustentabilidade, nos dividimos em grupos e pedi para cada grupo descrever as dificuldades de um aluno específico. O caso de quatro alunos foi, então, abordado pelos grupos, emergindo nas descrições a situação de uma aluna que tinha uma limitação motora, e o fato dos quatro não se encontrarem alfabetizados. Cada grupo apresentou as dificuldades descritas e, a

partir disso, produzimos os materiais. Para a aluna com limitação motora, que não possuía movimento de pinça, fizemos um engrossador de lápis utilizando um sabugo de milho, como apresentado na Figura abaixo:

Figura 19 - Engrossador de lápis feito com sabugo de milho



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Para os alunos não alfabetizados, produzimos uma caixa de areia, onde o professor de AEE mostraria uma letra e, posteriormente, o aluno a escreveria na caixa de areia com o seu dedo. As letras que seriam utilizadas tanto pelos professores quanto pelos alunos seriam construídas em barro ou argila. Algumas semanas depois da realização da oficina, recebi o retorno dos professores sobre a utilização dos materiais por eles produzidos para os alunos, como registrado na Figura a seguir:

Figura 20 - Atividades na Sala de Recursos com produtos do TIX (argila e areia)



Fonte: Arquivo do Professor Ney Xakriabá, cedido para essa Tese. 2018

O segundo desafio apontado, principalmente pelos professores de apoio, relacionava-se ao despreparo para se trabalhar com esse público. Isso pode ser percebido nas considerações abaixo:

Ter uma formação para os professores de apoio para que nós podemos (sic) trabalhar com alunos de determinada situação (Professor de Apoio 1)

Não tem capacitação para os professores entender (sic) esses problemas pra quando recebermos esses alunos deficientes (Professor Regente)

A falta de capacitação e de materiais adequados para trabalhar de acordo com a situação. (Professor de Apoio 2)

Lidar com os alunos especiais junto com os alunos “normais” ofertando o tempo que ele necessita para aprender (Professor de Apoio 3) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Assim como os professores não indígenas, muitos professores Xakriabá se diziam despreparados para ensinar essas crianças, apontando para a necessidade de formações específicas em relação às deficiências. Contudo, as práticas observadas dentro e fora da escola, indicam que o sentimento de despreparo para lidar com os alunos nomeados “com deficiência” encontrava-se direcionado exclusivamente para as práticas escolares, talvez relacionado, principalmente, à necessidade de adequação de materiais didáticos, conforme relatado por alguns professores.

Ao observarmos esses mesmos professores que se diziam “despreparados”, atuando na escola, no contexto de suas práticas cotidianas fora do ambiente escolar, evidenciava-se uma fluidez nas relações, sem transparecer a preocupação inicialmente narrada. Então, o que geraria essa sensação de não saber trabalhar ou mediar esse aluno em sala de aula? A dificuldade talvez não se encontrasse na prática escolar, mas em compreender o discurso biomédico que incidia sobre esses alunos a partir dos laudos. Além disso, por se tratarem de escolas estaduais regulares, mesmo que com uma proposta de educação diferenciada, no que se refere à interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena, verificamos que tal interlocução ainda se encontrava incipiente, como já apontado por Sá (2011; 2015).

Um terceiro desafio apresentado pelos participantes da oficina relacionava-se diretamente à interlocução entre a EEI e a Superintendência Regional de Educação (SRE), sobretudo quanto ao apoio e orientações sobre o processo da inclusão escolar. Tal situação foi comprovada em uma conversa que tive com Elisiana e Sandra, supervisoras pedagógicas da Escola, em outubro do ano de 2018, que transcrevo a seguir:

Uma das preocupações que nós temos é a dificuldade de conseguir o professor de apoio para aqueles alunos. Tem aluno que a gente vê que necessita [de apoio], é comprovado, assim, pelo laudo médico a necessidade do professor de apoio e aí tem aquela dificuldade de conseguir por causa da SRE, porque eles [SRE] coloca assim, além do relatório que a gente envia, tem que colocar no Sistema primeiro, aí envia pra eles avaliar e aí dependendo do caso do aluno, eles aprovam a sala de recurso. Aí, depois que eles aprovam a sala de recurso, eles tem que ver o aluno pra depois aprovar o professor de apoio, se realmente tem a necessidade. Sendo que a gente já colocou lá no relatório, que é bem detalhado, quais as dificuldades do aluno e mesmo assim eles falam que tem que entender, mesmo vendo o aluno, tem situação que [o analista] não aprova. O que eles falam é que tem que ser aprovado primeiro pela SRE e depois é que vai para a Secretaria [Estadual de Educação]. E, assim, o Sistema [SIMADE] não comporta os relatórios completos, tipo a gente faz o relatório e não consegue colocar no Sistema o relatório completo e quando envia para o Estado [SEE] o relatório vai incompleto e, além de tudo, o Sistema não comporta a realidade, né, do povo indígena, pra falar a verdade. [...] Fica parecendo que não dão importância, porque a gente manda o relatório e eles ficam falando: Melhora a justificativa, a forma da gente escrever. Eles não olham o relatório e vê a realidade daquele aluno. Fica mais preso à forma de escrever, se as letras estão certinhas [risos], eles ficam pedindo pra gente tirar coisa que eles tinham mandado colocar e depois pede pra tirar. (ENTREVISTA COM ELISIANA E SANDRA, 2018)

Embora a população indígena tenha a garantia legal de uma educação diferenciada, pautada em suas especificidades, a transversalidade da Educação Especial na EEIn é controversa, não compreendendo e atendendo, de modo parcial ou precário, as necessidades das populações indígenas.

Ao seguir os rastros da construção dos corpos na e pela escola, foi possível perceber que a interculturalidade proporcionada na organização curricular da escola indígena pode constituir uma possibilidade de produção de corpos em situação de não deficiência, quando a materialidade das práticas comunitárias e dos rituais é trazida para dentro da escola. Os conhecimentos tradicionais são incorporados aos conteúdos curriculares por meio de disciplinas, como Arte, Cultura, Uso do Território e Práticas Culturais. Esse currículo diferenciado permite que a criança ou a pessoa com deficiência participe das práticas relacionadas a esses conteúdos e possibilita que elas demonstrem seus conhecimentos construídos. Isso é possível quando o professor tem um olhar sensível ao aluno, não se fixando ao que ele não consegue realizar, mas, sim, à sua autonomia. E é pela espiritualidade que tal sensibilidade emana, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais assertivas.

Tem criança que a gente leva pra a sala de aula, ela fica presa ali, entre quatro paredes, o professor dá atenção a todos, dá uma olhadinha ali, não acha uma forma de tentar explicar mais claro [os conteúdos curriculares], mas quando o professor de cultura leva ele [a criança] pra debaixo de um pé de planta, ele [o professor] consegue concentrar um pouco, consegue, dentro da espiritualidade, encontrar caminhos que aquela criança vai conseguir um bom desenvolvimento. Ela consegue interagir dentro daquelas atividades ali e se sente mais à vontade, né e nesse momento já vem a alegria e ela consegue desenvolver todas as atividades ali. E a gente consegue descobrir as habilidades, né. Por exemplo, se for fazer um momento de oração, ela já vai saber, né. Ela pode ser uma pessoa que muitos não vão conseguir escutar o que ela vai falar, mas ela consegue, porque a mente possui esse desenvolvimento e ela vai saber o início e o final da oração. Da mesma forma um [sem deficiência] solta palavra da boca afora, ele também vai conseguir fazer todas essas atividades. [...] Tem que ter o respeito, né. Não é olhar de forma diferente, mas todo mundo igual. Ele se sente à vontade, ele não se sente sozinho. (DEDA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Talvez a categorização espontânea das deficiências pelos indígenas favoreça as inter-relações não restritivas. Isso pode contribuir, inclusive, para o que se compreende por “barreiras”, sendo um dos focos dos olhares das pessoas não indígenas como fator de empecilho ao processo inclusivo.

Deda explicou que as práticas diferenciadas nos levam a fazer avaliações diversas do conhecimento. Por meio dos gestos e da maneira pela qual a criança ou adulto com deficiência se comporta em um ritual, ou no manejo das plantas, é possível saber o que ela aprendeu, não sendo necessário estar em uma sala de aula. Juntamente com Deda, Preta me explicou que essa diferenciação dos corpos (as deficiências) não é impedimento para as pessoas participarem das atividades de cultura, como os rituais.

Os episódios relatados nas seções seguintes descrevem atividades observadas na escola, em que os corpos de dois participantes, Fernando e Eduardo, se fizeram com e sem deficiência. As duas situações apresentadas podem levar-nos a uma reflexão acerca das múltiplas corporalidades que um corpo assume ou se performa em suas associações com os outros atores, já que “[...] a noção de corporalidades não pretende ser universal, mas extensível, para pensar corpos diferentes em situações diferentes.” (FREMLIN, 2011, p. 7)

4.2 ENTRE OS RISOS, AS CONVERSAS E AS PRÁTICAS COM O MILHO

Às 12 horas em ponto, iniciou-se a aula da professora Laurisaura. Todos estavam sentados na biblioteca para uma atividade de leitura. Combinamos que a atividade com os alunos aconteceria após o recreio, quando todos retornassem à sala de aula. Após o recreio, tínhamos aula até as 15h20min,

quando os alunos se direcionariam à quadra para a aula de Educação Física. Aproveitei esse período para me reunir com as supervisoras pedagógicas, Sandra e Elisiana.

Mesmo estando em um mês menos quente, o calor Xakriabense nos acompanhou durante todo o dia, em todas as atividades dentro e fora de sala de aula. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Nossa conversa inicial sobre a realização desta atividade, que consistia em utilizar o milho para se trabalhar a questão da diversidade e inclusão em sala de aula, surgiu, em outubro de 2017, durante a aula da professora Eliana (turma do segundo ano do Ensino Fundamental I) e enquanto eu observava que Eduardo, irmão de Fernando, interagiu pouco ou não interagiu com as outras crianças durante as atividades em sala de aula. A escolha do milho como integrante de nossa atividade não se deu de forma aleatória, mas por sua *performance* no Território.

O milho Xakriabá, um dos atores na ciência local, possui uma grande diversidade de grãos. Queríamos, assim, trabalhar com os alunos a ideia de que, mesmo na diversidade dos grãos, o milho ainda continuava sendo Xakriabá e o mesmo acontecia com todo o povo. Independentemente de suas características, eles continuavam sendo Xakriabá e todos tinham importância na resistência do seu povo, bem como na circulação do conhecimento.

A escolha em utilizar o milho para se trabalhar a inclusão em sala originou-se em uma conversa que tive com Rebeca sobre sua pesquisa de Doutorado e se deu pelo fato de este grão possuir não apenas a importância alimentícia para o povo Xakriabá, mas, principalmente, por fazer uma analogia à resistência desse povo. O milho se faz tão presente e significativo que se funde com os Xakriabá, interligando-se, tornando-se um híbrido humano-não humano. Além disso, o milho compõe o calendário cultural da escola e, também, parte da ciência desse povo. Para os Xakriabá, ciência “já vem do tempo antigo, tem a ver com os segredos, uma coisa que a gente conheceu das pessoas mais antigas e foi sempre acompanhando.” (ARAÚJO; ARAÚJO & GONÇALVES, 2013, p.19)

Optei por realizar a atividade com Saura, numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, devido ao tema de seu percurso: as roças de milho na TIX. Nossa primeira conversa sobre a atividade aconteceu no mês de maio do ano 2018, durante o módulo do curso FIEI. Saura me contara que era professora de Fernando naquele ano.

Enquanto conversávamos, os alunos se acomodavam em suas carteiras. Fernando e Dona Dete já estavam sentados no fundo da sala, com as carteiras bem rentes umas às outras. Assim que todos se sentaram, fui até à frente da sala apresentar a atividade proposta.

Como a circulação do conhecimento dos Xakriabá se dá pela oralidade e pela realização prática comunitária, devendo ser valorizadas dentro da escola (BRASIL, 2012), solicitamos aos alunos que realizassem uma pesquisa com seus parentes sobre a roça de milho na TIX, buscando conhecer, especificamente, quais os tipos existentes e suas diferenciações. Solicitamos, também, que os alunos trouxessem diferentes tipos de grãos de milho para que pudéssemos conhecê-los e identificá-los.

A atividade realizou-se em duas etapas. Na primeira, identificou-se o que os alunos conheciam sobre o milho e a sua relação com a comunidade. Com base nas respostas dos estudantes, solicitou-se que realizassem uma pesquisa com a comunidade local sobre o milho e a diversidade dos grãos.

Baseei-me em alguns conhecimentos adquiridos em minha primeira imersão na TIX, no final de janeiro de 2017, quando fui, a convite de Rebeca, conhecer a Terra Xakriabá e também a sua pesquisa. Sr. Bioi explicava a ela sobre as roças de milho e reforçava o que já havia abordado sobre a diversidade dos grãos. Foi nesse momento que descobri que o milho que eu conhecia apenas para se comer cozido ou em bolos, mingaus, pipoca, ou para alimentar as galinhas (sequer imaginava que outros animais poderiam ser alimentados com ele), possuía muitas outras “caras”.

A proposta inicial era usarmos especificamente o milho crioulo em nossa atividade. Entretanto, durante a explicação da realização da atividade falou-se sobre o milho não crioulo, aquele “vindo de fora”, mas que poderia ser “falado também”. Mais à frente entenderemos o motivo.

Durante toda a conversa que tivemos em sala, Fernando nos observava, porém, como de costume, não se manifestava verbalmente, nem mesmo com Dona Dete. Essa prática foi percebida outras vezes. Quando me dirigi a Fernando, ele colocou as mãos sobre a cabeça e me retribuiu com um sorriso. Ao perceber a interação, Saura inicia uma conversa:

- *Sua casa tem milho, Fernando? (Saura)*

[Fernando acena com a cabeça, dizendo que não].

- *E você dá o que pras galinhas? (Aluna E)*

- *Pega na casa dos outros, Fernando. É parente, pode pegar [e gargalha] (Aluna A)*

- *Na sua casa tem galinha, Fernando? (Saura)*

[Fernando sorri e balança a cabeça dizendo que não]

- *Tem galinha na casa dele? [perguntando aos colegas do lado, não perguntando a ele]. (Aluno R)*

- *Fernando, você procura lá. Se tiver um milho, você tira uma mãozinha cheia assim óh [mostrando com as mãos em concha a quantidade de milho que deveria trazer], porque a gente vai fazer uma arte, né, com a semente, né, do milho. Viu, Fernando? (Saura)*
(NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Se pensarmos que incluir é oportunizar que o outro seja parte, é possível perceber que Saura traz Fernando para ser parte da discussão que acontece na sala de aula.

No dia seguinte, demos continuidade à atividade realizando um debate com os alunos sobre o que eles haviam pesquisado com os mais velhos. Enquanto colocavam sobre a mesa o milho trazido de casa, os alunos observavam o que seus colegas haviam levado para a sala de aula. Fernando não havia levado o milho. Dona Dete levantou-se e pediu um “punhado” de milho para os meninos da turma.

A compreensão da diversidade pelo povo Xakriabá parece não se limitar em ter ou não uma necessidade especial. O imaginário ocidental remete à imagem indígena dos romances, com cabelos longos, lisos e negros, como o espelho d’água de um rio em uma noite sem lua; com os olhos amendoados e a pele morena avermelhada. Os Xakriabá se apresentam em todos os tons de pele, cabelos e olhos. Só não se diferem na resistência, no espírito guerreiro que transpassa os anciãos chegando até as crianças de colo, e na generosidade e acolhida. Essas são inigualáveis!

De mesa em mesa, a professora Saura verificou os milhos trazidos. Iniciamos a conversa com os alunos. Pedi para que eles se apresentassem e me contassem sobre o milho que trouxeram, como narrado abaixo:

- *Vamos lá! Quero ver o que vocês me ensinarão sobre o milho (pesquisadora)*
- *Meu nome é S e o milho que eu trouxe é o amarelo. (Aluno S)*
- *Amarelo? Mas ele não tem um nome assim ... (Saura)*
- *Tem não! Esse milho é o de comer (Aluno R) [comentou R, como quem fizesse graça. Todos riem].*
- *Sabe de onde esse milho veio? Eu sei lá de onde esse milho veio. Eu comprei ele no caminhão. (Aluno R)*
- *Esse milho veio de Belo Horizonte. (Aluno F)*
- *Uai, como você sabe que ele veio de lá? (pesquisadora)*
- *Ahn? (Aluno F)*
- *Como você sabe que ele veio de Belo Horizonte? (Eu) [todos caímos na gargalhada].*
- *Esse daqui veio mesmo foi debaixo da terra (Aluna A) [mais risos].*

- *Debaixo da terra? (pesquisadora)*

(NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Fiquei intrigada com a resposta de A. O milho e sua roça são vivos no Território Xakriabá, e pertencentes, inclusive, ao calendário sociocultural ou socioecológico da Escola. Já havia visto horta na Escola, porém não vi uma roça de milho. Conversando com Elisiana, soube que, quanto às roças, a escola acompanhava o plantio que a comunidade fazia.

Os alunos realizavam pesquisas, visitas *in loco* e consultavam seus maiores e melhores “livros” sobre o assunto: os mais velhos. Disse-me que tinham atividades que não eram possíveis de serem realizadas no quintal da escola, por exigirem que mais pessoas auxiliassem no cuidado e na realização do trabalho.

Elisiana também me explicou que todas as práticas realizadas pela comunidade eram acompanhadas pela Escola, porém nem todas eram realizadas dentro do espaço escolar. Por isso compreendi que a aluna A e os demais alunos já haviam visto uma roça de milho e que sabiam que o grão não poderia “dar” debaixo da terra. No entanto, pensávamos em coisas diferentes. A aluna A, ao se referir que o milho que trouxera estivera debaixo da terra, na verdade, não se referia ao seu plantio, mas de onde o retirou.

Ao realizarmos a primeira etapa da atividade, percebemos que os alunos traziam conhecimentos prévios sobre o plantio das roças de milho. Tal conhecimento foi adquirido ao longo das práticas comunitárias, das quais as crianças e os adolescentes participavam no Território. “As ideias prévias do estudante são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, já que só se aprende a partir do que já se sabe.” (MORTIMER, 2000, p. 53)

Na segunda etapa, ao trazerem os resultados do que haviam levantado com os mais velhos, os alunos trouxeram conhecimentos mais detalhados sobre o milho e, não somente, sobre a diversidade dos grãos. Também trouxeram outros conhecimentos diretamente relacionados ao plantio, formas de preparo e utilidade do milho, apresentando, assim, as várias *performances* do milho no Território.

As primeiras informações compartilhadas se relacionavam aos tipos de milho Xakriabá. Os alunos trouxeram amostras do milho alho, milho branco e do milho de três meses. Porém, um dos milhos que apareceu não fazia parte do milho crioulo. Era o milho de fora, como se vê a seguir:

- *O milho que eu trouxe foi o milho de fábrica. (Aluno R)*

- *De fábrica? (Saura)*

- *De fábrica. De colocar no saco. (Aluno D)*
 - *Mas você não perguntou do milho não? (Saura)*
 - *Não. É milho normal. Milho que vem de fora.*
 - *Uai, mas tem milho aqui nos Xakriabá que vem de fora? Por que vem de fora? Pensava que vocês plantavam e colhiam aqui. (pesquisadora)*
 - *Porque não está chovendo, daí planta [o milho] e morre. (Aluno R)*
 - *Ah! Então pra ter milho, precisa de chuva? (pesquisadora)*
 - *Se a água [chuva] for pouca, o milho não dá não. Ele morre. Daí tem que usar o pivô pra economizar água. (Aluno A)*
- (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Nas narrativas foi possível perceber o conhecimento dos alunos acerca da introdução de outras sementes que não a crioula no cotidiano da TIX e da adaptação do processo de irrigação das roças de milho, devido à escassez das chuvas. Tais conhecimentos, além do contato com os mais velhos, são adquiridos nas práticas diárias. Como o próprio nome diz, o milho comprado não faz parte do acervo do milho crioulo Xakriabá.

O surgimento desta semente se deu pela estiagem e, conseqüentemente, pouca colheita. Mas não apenas a estiagem tem provocado essa mudança. A migração desse povo de suas terras tradicionais, às margens do Rio São Francisco, para a serra, uma área mais seca, é outro fator a ser considerado. Com esse elemento, a professora iniciou a discussão sobre a escassez de chuva e sua relação direta com as roças de milho.

Os alunos trouxeram informações sobre o milho como comida de gente e de bicho. Em se tratando de bichos, os animais que apareceram foram galinha, cavalo, porco e jegue. Um dos alunos acrescentou que o milho também pode ser moído para tratar os pintinhos e para ser consumido por nós. A partir desse comentário, passaram a falar das comidas de gente. Nesse momento, foram citadas não apenas as comidas mais tradicionais, como o cuscuz, a broa, a canjiquinha, a polenta, a pipoca, o mingau, o suco e a coruja, mas, também, a industrialização do milho que comemos e alguns alimentos dos centros urbanos:

Tem milho cozido que eles compram na latinha. Lá em casa tem um (lata) que eles põem no macarrão, no cachorro quente [pausa] (Aluna E.)
(NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Outras informações eram somadas às discussões, apontando que a diversidade do milho ultrapassava seus grãos. Durante as narrativas, um novo milho surgiu – o milho D’ouro e, com ele, outros elementos apareceram:

- *Tia, lá em casa tem o milho D'ouro e precisa saber as coisas da lua pra plantar ele. (Aluno D)*
- *As fases da lua? Hum. Mas tem esse milho que precisa olhar as fases da lua ou todo milho precisa olhar as fases da lua pro plantio dele? (Saura)*
- *Eu acho que é só um. (Aluno D)*
- *Só um? (Saura)*
- *Eu acho. (Aluno D)*
- *Pra pegar peixe é que precisa saber as fases da lua. (Aluno F)*
- *E sabe qual fase da lua é boa pra plantio, D? (Saura)*
- *Crescente. (Aluno D) [com um ar descrente no que falara]*
- *Crescente? É isso mesmo? (Saura)*
- *Sei não. (Aluno D)*

(NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

A observação e conhecimento dos sinais apontados pela lua é parte da ciência do céu do povo Xakriabá. O plantio da roça deve seguir a fase correta da lua, que também indica se haverá ou não chuva, como é o caso quando a lua está nova ou minguante e, também “pendida”, ou quando a lua apresenta uma “lagoa d’água em volta.” (ARAÚJO; ARAÚJO & GONÇALVES, 2013).

Se plantar roça, se plantar na lua nova saiu tudo fininho, fraquinho. Se plantar na lua indo pra cheia, nasce forte. Se colher na lua nova não atura. Tem que colher uma parte da lua escura e outra clara. Se colher tudo claro, ou tudo escuro não atura nada. Se é uma coisa que guarda que nem feijão quando colher ele já gorgulho toma conta. (VALDEMAR, ALDEIA PRATA, 2017 apud SANTA ROSA, 2017, p. 92)

A agência e *performances* do milho no território e suas afecções pelos alunos proporcionaram a participação de Fernando e sua interação com os colegas. Isso indica que “[...] as relações sociais não se dão somente pela articulação de indivíduos, mas também por meio de uma rede heterogênea constituída lado a lado, com a mediação entre sujeito e objeto, e não pela separação deles.” (COUTO, 2016, p. 15)

A estiagem chamou novos milhos para o território: o amarelo e o enlatado.

Neste sentido, pode-se dizer que humanos e plantas cultivadas são ‘espécies companheiras’ [...] e que ‘as plantas também domesticaram os humanos’ [...], pois o processo não é unidirecional, tratando-se antes de uma ‘codomesticação’ em que, nas interações humanos-cultivares, ambos são constituídos e transformados, afetam e são afetados. Busco aqui pôr em destaque as noções de ‘viver com’ e ‘tornar-se com’, formas de se relacionar que envolvem socialidades diversas [...]. (LIMA, 2017, p. 456)

Enquanto os alunos falavam o que sabiam sobre o milho, Fernando apenas observava. Embora não conversasse ou se movimentasse em sala, conseguia interagir com seus colegas F e E, enquanto circulavam pela sala. Eu sabia que Fernando conhecia a roça de milho e o processo de plantio, devido a uma conversa anterior que tive com Saura. Fernando, mediado por Saura em sala de aula, também já havia verbalizado sobre isso anteriormente. Entretanto, durante o debate nesse primeiro momento, Fernando participava apenas observando o que os colegas falavam. Era possível compreender que ele estava entendendo o que discutíamos devido às suas reações às falas dos outros alunos, ora sorrindo, ora apenas observando. E não era apenas uma repetição do que os outros faziam, pois por diversas vezes era Fernando quem começava a rir diante de um inusitado caso contado por alguém.

Após todas as apresentações e explicações sobre o milho, que se estenderam ao plantio, às fases da lua, à estiagem e ao remédio, distribuímos uma folha A4 para cada aluno e pedimos que se organizassem para realizarem a atividade de artes.

A aluna E vai até Fernando e tenta conversar com ele. Parece, todavia, que a minha presença em sala o intimidou, pois ao olhar para mim apenas sorriu e gargalhou para E, demonstrando que compreendia a brincadeira entre eles. A aluna E falava que namoraria com Fernando.

Todas as informações trazidas pelos alunos eram minuciosamente escritas na lousa verde por Saura. Fernando foi o último a apresentar e o fez após Saura iniciar a mediação, como havia feito no dia anterior, conforme acompanharemos nas transcrições a seguir:

- *E* você, Fernando? O que você vai me dizer sobre o milho? Você dá milho pras galinhas? (Saura)

[Fernando coloca as mãos sobre a cabeça e inclina-se para trás, encostando-se sobre o a cadeira como se pensasse sobre o que falaria]

- Você dá milho, Fernando? (Dona Dete) [voltando-se para Fernando, reforçando o que Saura perguntara]

[Fernando apenas acena negativamente com a cabeça]

- Não? Você não dá milho pras galinhas, não? Você gosta de bolo de milho, Fernando? (Saura)

[Novamente, ele acena negativamente com a cabeça]

Não? Mas, assim, você não gosta de mingau de milho não?

- *Ähn?* (Fernando)

- Aquele mingau que coloca leite, coloca açúcar, desse você não gosta não? (Saura)

- Gosto (Fernando) [confirmando positivamente também com um aceno com a cabeça e um sorriso]

- Ah! Viu? Isso ele gosta, sim! O milho, aquele milho lá da roça, você quebra o milho, cozinha ele, a espiga, assim? Quando o milho tá bom lá na roça, tá com aquelas espigona de milho, o que você faz com ela? (Saura)

- Faz bolo, faz farinha (Fernando)

[A aluna E, empolgada com a participação do colega, o aplaude]

- Muito bem! Que mais Fernando que você faz com o milho? Faz pamonha. Você faz pamonha, Fernando, com o milho? (Saura)

- Mãe que faz. (Fernando)

- Sua mãe que faz, Fernando, pamonha? Hum. E você fica lá olhando? (Saura)

- Você planta milho, Fernando? Quem planta roça lá na sua casa? (Saura)

- É pai que planta. (Fernando)

- E as galinhas? Vocês criam galinha lá? Vocês dão milho pras galinhas? (Saura)

- Nós que dá. (Fernando) [acenando positivamente a cabeça]

- Vocês criam porco? (Saura)

- ãhn? (Fernando) [e acena positivamente com a cabeça]

- Hum. E vocês dão milho pros porcos? (Saura)

- Mazim dá. (Fernando)

(NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Todos os alunos, assim como eu, prestavam atenção ao que Fernando dizia. Ao final, todos o aplaudiram euforicamente. Fernando sorriu. As intervenções de Fernando comprovam que ele conhece não apenas o que é uma roça de milho, mas, também, quem é responsável por plantá-la, ou seja, seu pai. Além disso, demonstrou conhecer as *performances* do milho como comida. Fernando se performa como um corpo que não se apresenta em situação de deficiência quando mediado em sala de aula, frente às indagações da professora Saura, demonstrando conhecer as práticas comunitárias. Entretanto, algumas práticas de Dona Dete limitam sua autonomia, como o que ocorreu na última etapa da atividade, na qual os alunos deveriam reproduzir as roças de milho por meio de desenhos e colagem dos grãos. Durante a realização da atividade de artes, Dona Dete, inicialmente, desenhou uma roça de milho para Fernando. Enquanto desenhava, Fernando apenas a observava, como registrado a seguir:

Figura 21 - Atividade do milho em sala de aula

Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Em seguida, Dona Dete pegou a mão de Fernando e a conduziu na reprodução imagética do milho. Eu observava de longe, acompanhando a mediação de Dona Dete. Quando me aproximei, a professora de apoio entregou o lápis a Fernando e o deixou reproduzir livremente. A falta de orientação quanto às práticas em sala de aula, relatadas na roda de conversa que tive com os professores durante a oficina, descrita anteriormente, contribui para as investidas intuitivas em auxiliar o aluno a aprender. Entretanto, essa ausência de orientação pode levar à constatação de uma falsa percepção de não aprendizagem escolar pelo aluno, gerando ações de tutela.

Fiquei pensando sobre o desejo de Dona Dete em ver Fernando escrevendo. Se Fernando conhece o processo de plantio do milho, reconhece os tipos de milho, as *performances* do milho como comida de gente e de bicho, consegue representar imageticamente uma roça de milho, assim como seus demais colegas, e a ciência do seu povo se dá pela oralidade, qual a real importância/significância de Fernando aprender a escrever em letra cursiva? Será que ele não aprende ou a escrita não conseguiu produzir algum efeito em Fernando, de modo a afetá-lo?

Ao trazer as práticas cotidianas dos alunos para dentro da sala de aula, utilizando não somente a oralidade, mas a materialidade e o registro (escrito e imagético), criou-se um espaço que, na cultura urbana, denominamos como “espaço inclusivo”. Uma sala de aula não se torna inclusiva somente pela presença de um aluno com deficiência, mas, principalmente, pelas interações que ali ocorrem.

Oliveira e Porto (2016) explicitam que “é preciso entender que a configuração [...] dos ambientes de aprendizagem são sempre híbridos. São formados naturalmente pela associação entre indivíduos e tecnologias/objetos [...]. São locais e temporais. O conhecimento é [...] fruto dessa associação híbrida.” (OLIVEIRA & PORTO, 2016, pp. 47-49)

Contrariamente ao que acontece com a escrita ocidental, Fernando demonstra dominar a escrita imagética da roça do milho, como se observa no registro abaixo:

Figura 22 - Desenho da roça de milho por Fernando



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Embora a escrita tenha sua importância para os Xakriabá, principalmente como apresentado anteriormente, indo além de práticas escolares, mas abrangendo “[...] um processo que envolve a elaboração de estratégias culturais, simbólicas, políticas e cognitivas” (GERKEN *et al*, 2014, p. 252), a circulação do conhecimento tradicional pela oralidade tem tanto peso ou, talvez, até um destaque maior do que a prática do letramento. Durante o tempo em que Dona Dete segurava a mão de Fernando e a conduzia na escrita, ele olhava para o lado, não demonstrando interesse à prática que ali acontecia. Seu olhar ultrapassava a janela ao lado da mesa de Saura. E essa reação foi observada em outras duas aulas em que acompanhei Fernando, uma no ano de 2018 e outra no anterior, em 2017. A mesma reação esboçada quando Dona Dete segurou sua mão para desenhar a roça de milho. Por outro lado, quando a discussão sobre a roça foi introduzida em sala de aula, Fernando performa-se como pertencente à turma, pela mediação de Saura, apresentando seus conhecimentos sobre o tema trabalhado.

Talvez, assim como aconteceu com Fernando, nosso olhar para a inclusão escolar devaneia-se no que o aluno ainda não desenvolveu, sem nos atentarmos ao que ele sabe e aos motivos pelos quais ainda não desenvolveu outros conhecimentos. No caso aqui apresentado, o híbrido Fernando-escrita desencadeava uma compreensão de um corpo com deficiência, que não conseguia desenvolver-se no processo de letramento, incidindo inclusive nas expectativas de Dona Dete, cujo sonho era vê-lo escrevendo, pois “*era o único da sala que ainda não sabia escrever.*” Entretanto, quando se torna Fernando-milho, a circulação do conhecimento emerge, assim como as interações em sala de aula, desnudando um corpo que não se apresenta em situação de deficiência. Compreendi que, no caso de Fernando, o milho lhe afetou e ele foi muito mais afetado do que pela escrita.

Essa realidade de afetação do corpo foi percebida também em outros encontros, em outros lugares, como o que tive com o Sr. Manoel, liderança da aldeia Terra Preta, em um encontro rápido que tivemos durante a posse da nova presidência da Associação, em abril de 2017. Enquanto conversávamos, Sr Manoel me contou que seu filho, um rapaz de 20 anos, tinha dificuldade na escrita, mas sabia “*roçar, plantar horta e cuidar dos bichos*” esboçando uma valorização simétrica dos conhecimentos, e fazendo diminuir o peso que nós, ocidentais, damos ao letramento.

Como veremos a seguir, a afetação do corpo pelo conteúdo e pelas práticas interculturais não foi mera coincidência observada com Fernando, mas se repetiu com Eduardo, seu irmão. Diferentemente dos conteúdos escolares comuns à Educação Especial, é na fronteira da escola (TASSINARI, 2001), no encontro entre a escola comum e a diferenciação da indígena, que o pertencimento acontece.

4.3 ENTRE AS PAUTAS DO CADERNO E A HORTA DA ESCOLA – A *PERFORMANCE* DE EDUARDO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Durante o recreio, da porta da cozinha da escola eu observava as crianças correndo no terreiro. Eduardo, que anteriormente já observava as brincadeiras pela janela da sala de aula, corre para o coretinho em frente a Casa da Medicina, um pouco antes da entrada da Escola, onde algumas crianças brincavam de pega-pega. Mas ele não brinca. Senta-se no entorno do coretinho e fica ali, parado, olhando a correria e a gritaria dos colegas. Observa tudo atentamente e sorri. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Pude acompanhar Eduardo em dois dias de aula durante 2017, quando estava no 2º ano do Ensino Fundamental I. Em um deles, mais precisamente o segundo dia, vi Eduardo performar seu corpo em situações que evidenciavam ou não a presença de uma deficiência. Logo que os alunos retornaram após o recreio, a professora Eliane iniciou a brincadeira de adivinhação conhecida como “o que é, o que é?” como estratégia para acalmar seus alunos e reiniciar a aula. Eliana convida Eduardo a participar e ele, com um movimento da cabeça, nega o convite. Aos poucos, as crianças se acomodam em suas carteiras e a aula se reinicia.

Diferente de como havia acontecido entre Guilherme, seu irmão mais novo e eu, Eduardo, desde o início, não se importou com a minha presença em sala de aula - o que favoreceu para que eu me sentasse bem próximo dele e de Delvanira, sua tia e professora de apoio. A aula se inicia, então, com a Chamada dos alunos. Todos deveriam responder em voz alta que estavam presentes. Quando chegou a sua vez, Eduardo também respondeu em voz alta, conforme foi orientado por Delvanira.

Vale ressaltar que Delvanira e Dona Dete, embora sejam professoras de apoio, possuem práticas pedagógicas distintas, já que Delvanira procura dar autonomia ao Eduardo, incentivando-o a participar mais das atividades. Isso pode estar relacionado ao parentesco de Delvanira e Eduardo, e sua dinâmica no acompanhamento diário da família.

Após a Chamada, a professora Eliana pergunta aos alunos em que época do ano nos encontrávamos, se no tempo das águas ou da estiagem. Todos responderam que era da seca. Eliana utilizaria essa informação para iniciar a aula de Língua Portuguesa, entretanto, lembrou-se de que, no dia anterior, não tinha concluído com a turma uma atividade de Matemática. As notas do caderno de campo que trago a seguir apresentam o detalhamento e execução da atividade, com a participação de Eduardo:

Subitamente, Eliana lembrou-se da atividade de Matemática iniciada no dia anterior, porém não concluída. Alterando seu planejamento, a professora solicitou a todos os alunos que retomassem a atividade de multiplicação. A atividade consistia em realizar a operação dada e, posteriormente, na colagem de bolinhas em placas de EVA, para comprovação do resultado obtido. A professora Eliana se aproxima de Eduardo, aponta para uma das operações e pergunta quantas bolinhas eram necessárias para aquele resultado.

- Outra. (Eduardo)

Pega uma bolinha [com o dedo apoiado no caderno]

- E agora, Eduardo? (professora Eliana)

- Cinco (Eduardo)

Não, Eduardo. É uma. (professora Eliana)

Eduardo tapa o rosto com as mãos e a professora vai para outra carteira para acompanhar os demais alunos. Delvanira dá continuidade à atividade com Eduardo. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Eduardo demonstrou desconhecer os conceitos relacionados à quantidade e operações matemáticas. Também não era alfabetizado, conforme Delvanira me disse. As atividades que Eduardo realizava em sala de aula eram as mesmas de seus colegas, sendo adaptadas por Delvanira.

Ao longo de nossas conversas, Delvanira me explicou sobre as mudanças no desenvolvimento comportamental e educacional de Eduardo e de seus irmãos, e a contribuição da escola nesse processo, como veremos na transcrição abaixo:

Assim, eu acredito assim, o ensinamento deles não foi suficiente por conta da família mesmo né, que, assim, é igual eles, mais parado mesmo [contando sobre o período em que os quatro irmãos moravam com os pais na Aldeia vizinha, Sumaré]. Como eles moravam lá [no Sumaré], a gente não se encontrava com frequência, né. Mas aí, quando eles vieram pra cá [Aldeia Barreiro Preto] em 2012 se não me engano, conforme a gente foi convivendo com nós mesmo que é da própria família, eles não tinha assim conhecimento de quem que era, o quê que nós era assim pra eles [pausa rápida]. Nós pra eles era como se fosse nada, assim [como desconhecidos]. Aí depois, com muito tempo, foi descobrindo, nós fomos falando quem era nós assim pra eles e os meninos foi começando a desenvolver mais, tanto assim na família, como na fala. Eduardo, ele não andava assim direito. Ele podia dar dois passos, mas não andava normal não. Aí, com o tempo que ele entrou pra escola, ele veio desenvolvendo mais. Lá [na casa antiga, na Aldeia Sumaré] eles num frequentava a escola. Ficava era rodando nas estrada. Agora que vieram pra cá mudou tanto, mas tanto. [pausa]

[Perguntei sobre o uso de medicamento e como se deu o processo de obtenção do laudo dos quatro irmãos]

Fernando tomava [remédio]. Daí nós passamos no psiquiatra e ele tirou, porque ele falou que pelo jeito dele [Fernando] assim, não precisava tomar remédio mais não. Aí parou. Aí só Guilherme, Leonardo e Eduardo que tomam. Assim que eles começou a estudar, foi percebendo assim. [pausa]

Mas antes disso, Liu [Leonardo] já tinha consultado e lá [na consulta médica] descobriram que ele tinha problema e ele veio de lá com laudo. O resto [Fernando, Guilherme e Eduardo] foi a escola que tomou providência. Assim que eles chegou nós foi consultando, consultando, aí eu saí junto com Sandra (supervisora pedagógica da EEI Xukurank) e o pessoal da Saúde, aí nós foi encaminhando ele [Eduardo] pro neuro, psiquiatra, aí de seis em seis mês ele passa [nova consulta]. (ENTREVISTA COM DELVANIRA, NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

De acordo com o que conversei com Delvanira, compreendi que a Escola foi responsável por duas situações: a solicitação da denominação dos corpos de Eduardo e seus irmãos no laudo, o que era necessário para que os meninos tivessem seus direitos ao AEE garantidos e, a partir

disso, oportunizaram o acesso deles à educação. Ademais, o envolvimento mais efetivo da Escola nesse processo - em auxiliar a família na busca dos médicos e exames necessários, prestando as orientações cabíveis – é característica marcante na identidade Xakriabá. Talvez pudéssemos compreender esse processo como algo similar a uma demarcação territorial, nesse caso, ao AEE. Como destaca Correa (2018, p. 9), “a escola com interface no território tem sido cada vez mais, o lugar de educação territorializada, que constitui a todos nós Xakriabá como corpo-território.”

Não podemos dizer que essa seja uma atividade ou orientação comum às escolas regulares, pois de fato não é. Podemos, então, compreender esse comprometimento como uma das alternativas de amansamento da escola pelos Xakriabá e parte do processo de indigenização. O ter ou não o laudo é o manejo desse conflito. O comprometimento assumido pela Escola para que Fernando conseguisse o laudo não é apenas uma adesão a uma autoridade, tampouco uma criação exclusiva do Xakriabá, mas uma agência que a Escola possui e que a diferencia das escolas urbanas, mesmo que também estaduais.

Por mais que a legislação acerca da Educação Escolar Indígena, como frisado em situações anteriores, traga em seus textos a garantia a uma escola diferenciada, situações como estas reforçam as relações assimétricas existentes quando o assunto se relaciona ao contexto escolar nas aldeias. Isso reflete, inclusive, nas práticas dos professores de apoio que, como mencionado, atuam intuitivamente para adaptarem as atividades às demandas dos alunos por eles acompanhados.

Quanto à prática dos professores de apoio, uma que eu havia observado estava relacionada à guarda dos materiais dos alunos que cada professor acompanhava. Delvanira me explicou, em uma de nossas conversas, que essa guarda foi um acordo feito entre os próprios professores de apoio, na tentativa de auxiliá-los a manterem os materiais limpos e garantirem que os alunos acompanhados não os perderiam. Tal prática só foi possível pelo fato de os professores de apoio conhecerem a rotina de seus alunos fora da Escola.

Retomemos a atividade de Matemática. Enquanto Eliana passava de mesa em mesa acompanhando a execução da atividade pelos demais alunos, Delvanira trabalhava a colagem com Eduardo. Eduardo colava pequenos pedaços de EVA coloridos em seu caderno, como podemos observar nas Figuras na página a seguir:

Figura 23 - Participação de Eduardo em sala de aula



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

À medida que terminavam as atividades, as crianças começavam a brincar em sala de aula, correndo entre as carteiras. Eduardo apressa-se em guardar seu caderno sob a carteira, para se ajuntar aos colegas. Contudo, não consegue participar da atividade. Enquanto seus colegas correm para o outro lado da sala como se desviassem dele, Eduardo brincava sozinho, correndo de um lado para o outro da sala.

Naquele mesmo dia, mais cedo, logo após minha observação do recreio, conversei com Eliana sobre Eduardo e as outras crianças, principalmente sobre a não interação deles. A professora me explicou que Eduardo era uma criança mais quieta, que ao chegar em sala e ver que alguns materiais se encontravam espalhados, como os cadernos dos seus colegas, ele os organizava sobre as carteiras, chegando até a guardar alguns livros.

Quanto à sua não participação nas brincadeiras, Eliana me explicou que Eduardo é uma criança forte e que, por esse motivo, em algumas brincadeiras, as demais crianças preferem não brincar com ele, para não se machucarem. Contrariamente, em uma conversa que tivemos durante o recreio daquele dia, Delvanira me contou que as crianças tinham certo preconceito com Eduardo. Por isso, não gostavam de brincar com ele. Não foi possível observar se essa era uma situação eminentemente escolar ou se acontecia em outros contextos. Os momentos em que estive com Eduardo, como nas rezas ou durante uma cavalgada, o via mais próximo aos adultos ou circulando entre as pessoas, mas sem muita interação.

Eduardo finalizou a atividade, pegou um livro de Geografia e começou a folheá-lo. Vez ou outra, mostrava à Delvanira as imagens que ali estavam.

A aula já estava quase finalizando, quando a professora Eliana pediu para que os alunos responsáveis por cuidarem da horta naquele dia organizassem seus materiais a fim de que pudessem sair e realizar a atividade.

O plantio da horta, elemento cultural presente no calendário escolar Xakriabá, era uma atividade coletiva da EEI Xukurank e cada semana uma equipe de alunos se responsabilizava por molhá-la. Naquela semana, a equipe da turma da professora Eliana era a encarregada da rega da horta. A turma era composta por quatro alunos, sendo um deles, Eduardo.

Logo que a professora Eliana orientou os alunos, sem que Delvanira o conduzisse, Eduardo guardou seu material e se posicionou na porta da sala, aguardando os demais colegas de equipe cumprirem suas tarefas escolares.

Essa é uma das atividades organizadas com os professores de cultura. A horta, assim como outros, é um elemento importantíssimo da cultura Xakriabá, representando uma de suas maneiras de subsistência, mas, principalmente, a resistência no semiárido, com pouquíssimos recursos hídricos. Semiárido que luta para se manter vivo em meio a intercessões ainda coloniais.

Assim que todos os componentes do grupo se organizaram na porta da sala de aula, foram liberados pela professora Eliana para que seguissem até a horta, localizada atrás do prédio escolar, onde se encontrava também o laboratório de informática. Delvanira os acompanhou. Chegando lá, os próprios alunos se organizaram quanto ao que cada um executaria naquele dia: dois meninos ficaram sobre um tanque de cimento para que tivessem acesso às caixas d'água e pudessem encher os regadores. Eduardo e uma outra aluna seriam os responsáveis por pegarem os regadores cheios e “aguarem” a plantação. O que foi observado é ilustrado na Figura 23, abaixo.

Figura 24 - Atividade realizada na horta



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

Algo que me chamou a atenção foi que os meninos que horas antes corriam pela escola e que não interagiam com Eduardo (nem nas brincadeiras de corre-corre pelo terreiro da Escola,

nem nas brincadeiras em sala de aula) eram os mesmos que com ele trabalhavam colaborativamente no cuidado da horta.

Os meninos que estavam sobre o tanque de cimento enchiam os regadores e os entregavam a Eduardo e à outra aluna participante, sem orientá-los sobre os procedimentos que deveriam seguir, deixando transparecer que acreditavam que eles já sabiam o que fazer e como fazer com os regadores. Delvanira também não precisou mediar ou adaptar a atividade para Eduardo, sua prática comum em sala de aula. Não foi Eduardo quem mudou, mas, sim, a sua forma de se fazer corpo a partir da rede criada pelo Ator-Rede horta, associando-a a Eduardo, aos outros alunos, ao regador, à água.

Pereira (2013) nos leva a refletir sobre o papel fundamental da escola na TIX na produção e circulação da cultura, seja por meio dos cantos, da utilização dos versos e, nesse caso apresentado, da horta.

O preconceito ou medo de se machucarem relatados anteriormente se dissipou, quando a atividade extrapolou as paredes da sala de aula. A horta permitiu que Eduardo se performasse como corpo sem deficiência.

E quanto ao se fazer corpo, Correa (2018, pp. 42-43) destaca que, no caso dos Xakriabá, “o contato desde pequenos com o barro, com a terra, é uma experiência significativa que aproxima a criança com os dois corpos que constituem a nossa pertença, o corpo como território e o território como corpo”, ratificando a importância da horta nas corporalidades aqui narradas.

O corpo como território e o território como corpo também nos direciona a outras composições de relações que, nos casos aqui apresentados, começaram a emergir, como as relações de parentela, expressas por Delvanira. A parentela, dentro da rede corpo-território, é um ator importante na construção de corpos sem deficiência, como veremos no Capítulo 5.

5 A REDE DE PARENTELA E O FAZER CORPOS SEM DEFICIÊNCIA

O Capítulo anterior nos indicou como os corpos são produzidos com e sem deficiência na e pela escola, considerando-se suas associações com a SEE-MG e os laudos médicos. Entretanto, outra rede de construção de corpos sem deficiência, já sinalizada nas práticas de amansamento da escola, emerge a partir de novas constituições de híbridos, como a escola-parente. Nessa emergência, o conhecimento circula nos corpos ancorados nas relações de parentela. A relação de parentela abarca as conexões consanguíneas, mas se estende a uma rede de agregados que incluem compadres, comadres ou parentes por afinidade. (COSTA & SANTOS, 2014)

Nos Xakriabá, essas relações se reforçam nas práticas, como as de trabalho e de comensalidade, importantes para o reconhecimento da parentela, por serem relações de proximidade. Silva (2011), ao circular com as crianças Xakriabá durante seu doutoramento, observou que a vida em parentela é importante por se tratar de:

[...] uma atualização cotidiana de vínculos, marcados pela produção e troca de alimentos, pela circulação das pessoas pelas casas, pelas rodas de conversa, pelo trabalho na roça, pelos apadrinhamentos, pelas festividades, tudo isso sendo feito por um grupo muito além da família nuclear. [...] A produção, as práticas de mutualidade e a ética de consanguinidade têm foco nestas relações. (SILVA, 2011, p-p. 12 e 35)

Penso que as relações de parentesco extensivo são aquelas que produzem afecções e são afetadas em suas associações com homens, mulheres, crianças, bichos, plantas e espiritualidade; aquelas que deixam e provocam “marcas”. Sem buscar conceituar, aqui, “parente” numa perspectiva antropológica, pois acredito que tais relações se encontram muito além de construções teóricas, relacionadas à cosmovisão de cada povo, fundamento-me nas palavras de Viveiros de Castro (2002):

Tomar as ideias indígenas como conceitos significa tomá-las como dotadas de uma significação propriamente filosófica, ou como potencialmente capazes de um uso filosófico. [...] A experiência proposta aqui, [...], começa por afirmar a equivalência de direito entre os discursos do antropólogo e do nativo, bem como a condição mutuamente constituinte desses discursos, que só acedem como tais à existência ao entrarem em relação de conhecimento. [...] Os conceitos antropológicos, em suma, são relativos, porque são relacionais $\frac{3}{4}$ e são relacionais porque são relatores. [...] Outros conceitos, não menos autênticos, portam uma assinatura etimológica que evoca antes as analogias entre a tradição cultural de onde emergiu a disciplina e as tradições que são seu objeto: dom, sacrifício, parentesco, pessoa. [...] Esta é uma perspectiva possível, e mesmo necessária: deve-se poder produzir uma descrição científica das ideias e práticas indígenas, como se fossem objetos do mundo, ou melhor, para que sejam objetos do mundo. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002)

Por este motivo, apresento aqui a descrição do que seria ser parente e o se fazer como parente que aprendi com os Xakriabá, mais precisamente com Sr. Bioi e Dona Mera:

No meu último dia como pesquisadora do Doutorado em Terras Xakriabá, prometi à Dona Mera e Seu Bioi que passaria a manhã com eles, proseando um pouco. Por volta das 9h da manhã, encontrei Seu Bioi e Tiago, seu neto, sentados na frente da casa.

[Enquanto conversávamos, Vini e sua esposa, filho e nora de Seu Bioi, nos saudaram na sala e seguiram-se dirigiram para a cozinha, para onde fomos em seguida]. Queria compreender melhor sobre as relações de parentela e Seu Bioi começou a me explicar:

Têm pessoas que se torna parente de consideração. Às vez aquela pessoa não tem o sangue, mas é que nem parente. Tem muitas pessoa que às vez vem aqui fazê aquela pesquisa, né, às vez ele vem mandado por outra pessoa, né, e essa pessoa que descobri o modo de vive dessas pessoa de modo de contrariá, né. Quer contrariá de qualquer jeito, né. E desfaz da gente. Porque nem tudo a gente num pode explicar, né. Tem coisa que a gente pode explicar, a gente explica. E tem gente que não entende e desfaz. Aí tem umas pessoa que considera e as outras não, né. Tem gente que faz aquelas pesquisa, aquelas coisa toda, descobre tudo e depois desfaz, né, desfaz do índio. Não é todo não, mas tem gente que desfaz. Acho que é isso, né. Tem gente que é daquele lugar e às vez num une com aquelas pessoa do lugar aí sai pra fora e une com esses outros lá, no setor que é dos outros lá né e vai aprender outro sistema lá e desfaz do seu lugar, né. Muitas vez acontece, né. Igual, ocês [Rebeca e eu], cês foram direita com a gente e a gente considera, né. Cê veio fazê pesquisa, passeá, trouxe seus filho, né, veio aprende mesmo. Tem gente assim que considera a gente, né. A gente nunca sentiu que cês quisesse mal a gente, né. A gente tem que considera, né. A gente não veve só com a parentada, né. A gente veve com os de fora também e aí a gente considera. (Seu Bioi)

[Com o aumento da movimentação na sala com a chegada de outras crianças, fui até a cozinha conversar com Dona Mera]. Conteí pra Dona Mera sobre minha conversa com Seu Bioi e, enquanto Dona Mera cozinhava, complementou a fala de Seu Bioi:

Igual os parente que come na mesma panela é porque, assim, igual eles fala, né, se cê tá lá fora e nós vai acolhê oceis, a gente não vai coloca o de que comê lá fora não, oceis vem aqui estuda, tem que comê aqui dentro, junto com nós, entrar porta adentro aqui na cozinha. O que tiver nós come, ocês mesmo já tá acostumado, cês mesmo põe o de comê, eu só faço é coloca na panela. É por isso que a gente fala que os parente come da mesma panela, que a gente mesmo cozinha pra um e cozinha pra outro. Igual eu mesmo recebo ocês [Rebeca e eu] igual eu recebo as menina [as filhas], tudo que passou dessas estrada aí, passou no meu terreiro, entrou pra porta pro lado de cá. Que nem ocês tá aqui os menino respeita ocês como irmã, é a mesma coisa que ocês tá aqui é a mesma coisa que um irmão tá. É tudo é respeitado, é tudo na graça, igual ocê mesmo nessa zuadona com as menina aí, quem olha assim num vê diferença, vê que é tudo de dentro de casa, né. Igual ontem que nós tava na oca da noite lá, sentado, prozano e ocê lá sentada. Tava com tempo que a gente não procuro mais, assim, um ladinho do terreiro, né. Depois que veio a televisão, ninguém nunca viu mais o céu igual a gente ontem junto, no meio do terreiro, prozano, contano caso, contano história. É igual quando eu digo assim lá [em Belo Horizonte] ocês [Rebeca e eu] tem uma mãe, aí quando cês

chega aqui cês também tem uma mãe [se referindo a ela], porque enquanto cês tão lá, a mãe docês tá olhando [cuidando] e quando cês vem pra eu também tô olhando a mesma coisa. (DONA MERA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2019)

Pelo o que aprendi com Dona Mera e Seu Bioi, o tornar-se como parente está intrinsecamente relacionado com a afecção que provocamos uns nos outros. A consideração, como Seu Bioi tanto destacou, só é construída a partir das marcas que são deixadas uns nos outros. Dona Mera reforça esse pensamento ao dizer sobre minha agência na TIX, misturando-me com eles.

Em sua análise, Dona Mera recordou a noite anterior na qual eu, ela, Seu Bioi, Dai, seu filho mais novo, e Tiago, seu neto, nos sentamos nas pedras no quintal da casa e ali conversamos por cerca de 3 horas. Seu Bioi nos contava histórias engraçadas dos mais velhos, das festas, tudo regado pelo café quentinho de Dona Mera. Lembrou-me das rodas de conversa que aconteciam nas festas de quando minha família ainda se reunia na casa da minha avó materna e relembavam os casos de antigamente.

Tive a oportunidade de tornar-me como parente tanto nos períodos nos quais estive na TIX quanto fora dela, pelas ligações telefônicas mantidas com a família de Dona Mera ou nas mensagens por aplicativos de conversa com Manoel e sua família (o que inclui Manu, seu filho mais velho, e suas sobrinhas Ana e Vitória, filhas de Rose e que me chamam carinhosamente de “tia Carol) e com Juvana. Mas, também, tornei-me porta-voz, por meio dos dados dessa pesquisa, como me explicara Durkwa em nosso último encontro, no qual eu ainda me performava como pesquisadora doutoranda, como descrevo abaixo:

Você não é a mesma pessoa de quando chegou aqui. Quando você veio a primeira vez, você veio pesquisar para falar do meu povo. Hoje, você fala pelo meu povo através da sua pesquisa. (DURKWA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2019)

As duas atividades aqui apresentadas foram por mim reconhecidas com aquelas que reforçam as relações de parentela e a importância que têm na produção dos corpos sem deficiência.

Inicialmente, na seção 5.1, são trazidas percepções de diversos povos indígenas sobre os corpos com deficiência, focalizados muito além da ausência de um sentido ou de um membro, e em relação à rede de parentela. As perspectivas apontadas são resultado da busca por teses e dissertações sobre a temática “indígenas com deficiência”, realizada no banco de dados da CAPES. Assim como citado no Capítulo 4, sobre o caso dos Xakriabá, outras etnias

utilizam de categorias espontâneas, para demarcarem os corpos, contudo, em uma perspectiva diferente da que é realizada pelos não indígenas.

As seções 5.2 e 5.3 apresentam episódios observados na TIX. O primeiro descreve e analisa a participação de Fernando em uma atividade de simulação de deficiência visual e mudez, durante uma oficina realizada na Aldeia Barreiro Preto sobre formação de professores para a educação inclusiva. Nessa oficina, Fernando se performa como guia e, a partir dessa prática, tem seu corpo constituído como sem deficiência.

O segundo episódio examina uma prática de produção de tinta de jenipapo e, na sequência, a pintura dos corpos no pátio da escola. Nessa atividade, Fernando tem seu corpo performado em corpo sem deficiência ao não depender de uma tutela durante as etapas de produção da tinta.

5.1 ALÉM DA FALTA: AS PERCEPÇÕES INDÍGENAS SOBRE CORPOS COM DEFICIÊNCIA

Tereza, uma mulher adulta, aluna e participante das atividades da escola que acontecem fora do seu horário aula, me recepcionou assim que atravessei o portão de tela. Conversávamos sobre minha pesquisa, enquanto eu aguardava as lideranças das Aldeias Caatinguinha e Custódio para a reunião. De repente, um choro chamou-me a atenção. Olhei para o lado e ele estava ali: 5 anos, se jogou ao chão para chorar. Sua tia, que o acompanhava em todos os espaços da escola, mesmo não sendo contratada, exercia a função similar ao do professor de apoio. Tereza me disse que o garotinho era surdo e mostrou-me as estratégias que ela criou para auxiliá-lo durante as aulas. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Logo que cheguei à EEIn da Aldeia da Caatinguinha, acompanhada por Elisiana, (que também atua como supervisora na Escola dessa Aldeia), antes de atravessar o portão de tela, deparei-me com Sr. Eustáquio, liderança local, sentado em roda com as crianças da Escola. A cena me chamou a atenção: Sr. Eustáquio, um senhor na casa dos seus 70 anos, um dos mais velhos em todo o TIX, prendia a atenção das crianças com seus ensinamentos e nenhuma se atrevia a conversar ou desviar seu olhar durante a conversa, algo incomum nas escolas ocidentais. Ao chegarmos, a conversa parecia estar finalizando.

A presença dos anciãos ou dos mestres mais velhos é essencial para a manutenção e circulação dos conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas. Eu os observava de longe. Poucos minutos depois, Sr. Eustáquio se levanta e caminha com um pouco de dificuldade,

devido a um Acidente Vascular Cerebral (AVC) que tivera e que paralisara seu lado direito. A limitação motora de Sr. Eustáquio, aparentemente, não despertava uma reação ou percepção negativa dos demais. Na verdade, sua limitação física parecia desaparecer frente ao conhecimento que repassava aos mais novos.

Essa não foi uma situação isolada. Outras semelhantes foram observadas na TIX. Uma das primeiras Xakriabá com deficiência que conheci foi Eliana, prima de Deda e Duci. Eliana é surda bilateral de nascença. Mora com os irmãos e sobrinhos na Aldeia Embaúba I. Quando chegamos à casa de Eliana, sua irmã mais velha estava na cozinha, preparando o café. Duci e eu nos sentamos em um banco de madeira do lado de fora da casa e observávamos as crianças que ali brincavam. Eliana estava sentada em outro banco de madeira, ao nosso lado. Como era minha primeira visita a uma casa Xakriabá, até então desconhecida e sem a companhia de Rebeca, optei por mais observar que conversar.

O sol já começava a baixar e Eliana brigava com seu sobrinho para que tomasse banho. Mesmo sendo professora de Libras, a língua de sinais dos surdos (urbanos) brasileiros, não conseguia compreender o que Eliana dizia. Seus parentes, contudo, a compreendiam perfeitamente. Duci me explicou que Eliana não havia frequentado a escola e, independentemente disso, “*era muito inteligente*”. Contou-me que no dia do enterro da mãe de Eliana, durante o velório, algumas mulheres desmaiaram. Eliana, vendo aquela situação, foi até a mata e retornou com alguns punhados de ervas, das quais fez um “remédio” e deu a essas pessoas que passaram mal. “*Vai aprendendo uns com os outros, né. É a ciência que a gente vai aprendendo com os mais velhos*”, explicou-me Duci. Posteriormente, soube que Eliana também era uma “*benzedeira muito boa*”.

Eliana não foi a única surda, não usuária de Libras, não frequentadora da escola e benzedeira que conheci na TIX.

Quando estive pela primeira vez na Aldeia Barreiro Preto, tive a oportunidade de conhecer a história de dois senhores surdos (de nascença), benzedores, Sr. Mariano e Sr. Sebastião, conhecido como Sr. Bastião e já citado neste trabalho. Ambos são irmãos e têm mais de 80 anos. Conheci Sr. Bastião em um dia em que estava na casa de Sr. Valdomiro, pai de Elisandra, a Nem, esposa de Manoel.

Conversávamos na sala quando Sr. Bastião chegou. Manoel me disse quem era ele e me pediu para que conversássemos em Libras. Tentei, porém, nossa comunicação não fluía. Eu não sabia a língua de sinais Xakriabá e o Sr. Bastião não conhecia a Libras. Nosso intérprete foi o Sr. Valdomiro, que nunca fizera um curso de interpretação e tradução, mas o realizou com maestria. Isso porque o Sr. Valdomiro e seus irmãos cresceram com os irmãos

Bastião e Mariano, e aprenderam os sinais que eles usavam em sua comunicação.

Observando como eles conversavam e, também, perguntando ao Sr. Valdomiro alguns sinais, consegui me comunicar por um breve momento com o Sr. Bastião. Manoel, aos risos, me pediu para perguntar para ele sobre um acidente de moto que eles tiveram, o que me fez perceber que a história era mais cômica do que trágica. Assim o fiz. E o Sr. Bastião, em sinais, me respondeu que eles caíram da moto devido a uma bebedeira de Manoel.

Ao traduzi-lo, Manoel começou a rir e disse que não tinha bebido não, que era devido à chuva daquela noite, que fez com que derrapassem na estrada. Todos rimos, nós e o Sr. Bastião. Embora tenha já seus 80 e poucos anos e a saúde um pouco frágil, o Sr. Bastião é ligeiro, ao seu modo, no entrar e no sair das casas. É possível saber quando ele e sua inseparável bengala estiveram andando pela TIX pelo rastro que deixam na terra das estradas, como indicado anteriormente. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Durante meu período de permanência na TIX, não consegui acompanhar o benzimento do Sr. Bastião ou do Sr. Mariano. Entretanto, soube que eram muito procurados, por serem conhecedores dessa ciência. Certa vez, enquanto conversava com Cida, diretora da escola, perguntei a ela sobre os benzimentos e o fato de o Sr. Bastião e o Sr. Mariano serem surdos, e algumas pessoas não entenderem o que eles falavam. Cida me explicou que vai da fé de cada um, mas, principalmente, do conhecimento da ciência que eles tinham, e isso não é qualquer um que sabe.

Também não cheguei a conhecer pessoalmente o Sr. Mariano. Conheci Maria, sobrinha que domina a língua de sinais utilizada por eles e que também é professora de AEE na Escola Xukurank. Comentei com Maria sobre meu desejo em acompanhar algum benzimento, mas que, infelizmente, não consegui um momento oportuno e, para minha surpresa e alegria, Maria gravou parte de um benzimento a um cachorro, feito pelo Sr. Mariano. Ela me explicou que o Sr. Mariano tem um carinho especial pelos animais e, ao vê-los doentes, sempre os benzia.

No vídeo, de aproximadamente 4 minutos, foi possível perceber que Sr. Mariano seguiu os mesmos passos utilizados no benzimento de humanos: escolheu os ramos e iniciou o procedimento. Para cada etapa/oração do benzimento, utilizava-se um ramo. Diante disso, o cachorro ficou o tempo todo parado, assim como nós humanos o fazemos em uma atividade como esta. Lembrei-me das rezas contra quebrante, que recebia quando criança. A Figura abaixo buscou capturar esse momento.

Figura 25 - Sr. Mariano benzendo um cachorro



Nota: Adaptação do vídeo enviado por Maria.
Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Assim como os Kaingang e outros povos indígenas, os Xakriabá também utilizam sinais emergentes de sua cultura. Ao conversar com o Sr. Bastião, minha dificuldade maior foi justamente desconhecer os sinais utilizados por eles e ele desconhecer a Libras. Isso reforça as afirmações de Silva e Quadros (2019), quanto à urgência em se conhecer e reconhecer essas línguas de sinais existentes e ainda não mapeadas.

Tive a oportunidade de conversar com Deda e Preta (parteira), em abril de 2018, sobre o que seria entendido como deficiência pelos Xakriabá. Já havia percebido que a espiritualidade, interligada à ciência, rege o movimento no Território. E, em se tratando das deficiências, isso não seria diferente. Deda me explicou que o olhar deles para essas crianças difere-se do nosso, pois eles não os veem como deficientes. Mesmo tendo o que nós, não indígenas, categorizamos por deficiência, para os Xakriabá “essas pessoas têm o seu nível de

conhecimento” (DEDA, 2018), sendo isso preconizado e valorizado dentro de sua cultura. E a espiritualidade os auxilia a enxergar esses conhecimentos, refletindo em suas práticas escolares, conforme explica Deda:

A forma de a gente trabalhar com eles é uma forma diferenciada. Nós conseguimos enxergar através da nossa espiritualidade essa classificação dos conhecimentos deles e muitas vezes a gente consegue fazer na prática muitas atividades que, se for pegar uma outra aula qualquer [currículo comum das escolas regulares estaduais], dentro de quatro paredes, essa criança não vai ter essa autonomia de expressar aquilo que sente e também desenvolver o que consegue dentro dessas atividades. E o momento de conseguir esse desenvolvimento é dentro de uma aula de cultura, porque é deixado um espaço para cada criança e aí a gente consegue perceber a habilidade que essa criança tem. Mas não olhamos essa criança de uma forma que ela vai ficar isolada ali porque ela não tem condições [de aprender]. Cada criança tem o seu perfil, né, e autonomia para expressar o que ele sente, o que ele tem de potencial dentro dele. (DEDA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Preta relatou, também, que o que chamamos de deficiência é identificado pelas parteiras já no momento do nascimento.

No nascer dele a gente já dá por fé. Porque aqueles meninos que nascem com algum problema [deficiência], ele nasce com um sinal. Esse sinal fica em cima do umbigo. É um sinal que quando a mulher ganhou o menino e a gente viu, a gente tenta explicar pros pais. Quando a gente vê que os pais não vai contentar com aquilo, a gente deixa quieto, né, mas a gente já fica sabendo que aquele menino tem um problema, né, porque aquele menino já vem com aquele sinal no umbigo e isso está ligado à espiritualidade. Quando eles nascem assim às vezes eles é mudo ou, assim, a cabeça não é muito legal, né. (PRETA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Em todas as situações apresentadas até aqui, é perceptível a relação da parentela com a produção e circulação dos corpos com e sem deficiência, e não a deficiência em si. Tanto o corpo afeta os parentes quanto os parentes afetam o corpo, produzindo realidades múltiplas. É a parentela que potencializa e dá sustentação para que esses corpos circulem e afetem outros corpos.

Ademais, muitas crianças com deficiência podem ter uma grande inclinação à Ciência Xakriabá por possuírem a “espiritualidade forte”, conforme explicou Deda. Ele relatou um caso de três irmãos da Aldeia Embaúba que tinham deficiência e que os pais optaram por retirá-los da escola, por acreditarem que eles não conseguiriam aprender. Quando soube, Deda conversou com eles e explicou-lhes sobre essa especificidade.

Pra eles [os pais] entenderem, foi preciso a gente explicar pra eles direito. Eles [as crianças] tinham espiritualidade forte. Tinha momento que eles às vezes ficavam nervosos, outras vezes começavam a rir, outras vezes queriam fazer alguma atividade ali, mas eles tinham bastante energia e não tinha como desenvolver essas energias deles, aí eles ficavam nervosos. Daí, quando eu comecei a trabalhar com eles, eu disse [para os pais]: Não. Não tira [da escola] não, vamos trabalhar com eles e eu vou ver essa atividade e vocês vão ver daqui uns dois ou três anos, vocês vão sentir essa diferença neles. Daí eu fui acompanhando e deixei eles aprofundarem nessa questão da espiritualidade, foi quando eu tive esse olhar mais fixo com eles. E eles desenvolveram muito bem nas orações, nas questões artesanais. Quando eu falava alguma palavra da linguagem [língua Akwén] já eram uns dos primeiros que entendiam. Eles conseguiram pegar com mais facilidade do que aqueles que liam palavras no português. (DEDA) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

A espiritualidade aqui trazida por Deda relaciona-se à ligação que se tem com a ciência Xakriabá e com o mundo espiritual, pelos acessos e contatos com os encantados. Em seu relato, ter a espiritualidade forte - que significa ter uma sensibilidade maior para conectar-se com os encantados e com os espíritos dos antepassados - pode nos trazer indícios de outras existências, de se fazer circular os conhecimentos pelos Xakriabá, com e sem deficiência, não os limitando aos conhecimentos regulares adquiridos na escola. Ou seja, a deficiência não é um impedimento para que o Xakriabá se conecte com o seu sagrado, com a sua espiritualidade, que é um dos elementos de circulação do conhecimento, como a *performance* de algumas ciências que só são repassadas na associação humano e não humano, entre Xakriabá-ancestrais, por exemplo.

Novamente, participação e espiritualidade se mostram essenciais para o processo de aprendizagem dos Xakriabá com deficiência. Aprender os conhecimentos do seu povo é essencial a todos os que ali vivem. Isso porque os conhecimentos tradicionais, passados de geração em geração, seja pela oralidade, seja nas práticas cotidianas, são a perpetuação da continuidade de cada povo. Em um dos relatos contidos em sua pesquisa de Mestrado, Célia Xakriabá (CORREA, 2018) traz elementos quanto ao se fazer corpos e a seu entrelaçamento com a espiritualidade de seu povo. Ao descrever parte do seu diálogo com pajé Vicente, diz que “[...] para aprender enquanto corpo de pertença, tens que aprender pela oralidade.” (p. 38)

A associação entre deficiência e espiritualidade também é vista em outros povos. Em se tratando de indígenas surdos, a percepção do povo Guarani-Kaiowá é apresentada na pesquisa de Coelho (2011). A concepção de deficiência, de um modo geral, é analisada em seu trabalho e se relaciona a fatores como má alimentação ou articulada à “[...] crença de que a constituição dos indivíduos seria determinada por entidades metafísicas [...]” (COELHO, 2011, p. 76)

Isso leva a se acreditar que a “maneira de origem” da pessoa com deficiência deve ocorrer de forma diferente dos demais Guarani-Kaiowá e relacionada a questões espirituais e punitivas.

Cada povo indígena tem suas especificidades quanto à associação corpo-deficiência, não havendo uma padronização, como indicam os estudos sobre o tema.

Ao realizar sua pesquisa sobre as reações e sentimentos de uma mãe Guarani-Kaiowá em relação ao seu filho com paralisia cerebral (PC), Soares (2009) explica que a criança com deficiência possui diferentes representações dentro desta etnia. A autora assinala que para os avós e pais, inicialmente, há uma dificuldade de aceitação da deficiência e que a permissão pelos pais à aproximação e convivência com a criança possibilitou a superação de tal dificuldade.

A representação da deficiência pelos familiares, em suas palavras, envolve outros fatores relacionados à gestação, à relação entre o casal e à própria estruturação familiar. Embora sua pesquisa tenha ocorrido na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Dourados (MS), onde estão matriculadas diversas crianças das etnias Guarani-Kaiowá e Terena, Soares (2009) ressaltou que a opção por se trabalhar apenas com uma criança Guarani-Kaiowá com paralisia cerebral (PC) se deu pelo fato de somente ela possuir “[...] um diagnóstico fechado nos múltiplos aspectos do seu desenvolvimento.” (SOARES, 2009, p. 57)

No trabalho, foram descritos sentimentos como tristeza e culpa por parte da mãe, que relatou estar tomando pílula anticoncepcional à época da gestação e desconhecer que estava grávida, acreditando que este era um dos fatores que levaram seu filho a nascer com a PC. Tais sentimentos somam-se à sensação de normalização pelas “circunstâncias da vida” e também a relação da deficiência com o sobrenatural, relacionando-se com a cultura deste povo.

A relação da deficiência com a cosmovisão indígena é relatada por Araújo (2014) ao investigar o sentido dado ao termo “especial” pelos Karitana, quando descrevem alguns de seus parentes. A responsabilidade de se gerar filhos com deficiência recai sobre a mãe, o que ocasiona grande sofrimento para estas mulheres. Uma outra atribuição dada à existência de Karitana com deficiência relacionou-se ao contato entre indígenas e não indígenas, sendo afirmada, pelos Karitana, a não ocorrência de deficiências quando viviam nas malocas, no mato, e conferindo esse contato a uma fraqueza do corpo das mulheres indígenas. Entretanto, foram relatadas situações que não se relacionam à vivência com os não indígenas.

Outro aspecto mencionado para o nascimento de crianças consideradas especiais liga-se ao fato de a mulher não ter aprendido a amar o seu marido, sendo o amor entre o casal algo

muito importante para esse povo. Os Karitana também observam as especificidades dos corpos de seus parentes “especiais”, atribuindo-lhes características, de acordo com os relatos de Araújo (2014), como “[...] feios, errados e ruins” (p. 146). Além disso, tal percepção, somada aos rompantes de fúria pelos especiais, os assemelham aos ogros das matas.

Ao buscar analisar as concepções que os Waiwai e os Yanomami têm acerca da deficiência, e como impacta na vida das pessoas com deficiência, Machado (2016) explica que tais pessoas ainda encontram-se em situação de vulnerabilidade, principalmente em locais com menor interação com os não indígenas, relacionando esse dado não apenas às “[...] questões culturais correspondentes à fragilidade de sobrevivência das crianças com deficiência, bem como em aspectos sociais, relacionadas aos grupos socialmente excluídos” (p. 92). Como nos relatos anteriores, a existência de uma deficiência para o povo Yanomami pode relacionar-se a questões sobrenaturais, como “[...] um descontentamento dos deuses com seus pais ou uma própria manifestação maligna em forma de criança” (p. 95). Machado (2016) diz que em razão da deficiência não ser considerada pelos Yanomami como doença, não há uma busca por tratamentos para essas pessoas. Ou seja, a deficiência não afeta o povo Yanomami ao ponto de levá-los a buscar uma cura.

Diferente dessa perspectiva, no caso dos Macuxi e dos Wapixana, a afecção pela deficiência promove outras agências e associações. No caso desses dois povos, Machado (2016) destaca a busca pelo auxílio na medicina não indígena, embora isso não minimize a angústia e o sofrimento de se ter uma criança com deficiência por parte deles. Em uma das entrevistas realizadas pela autora ainda é descrito que, mesmo recebendo os cuidados básicos, nada é esperado dessas crianças.

Machado (2016) ressalta, ainda, que as formas como os Yanomami se relacionam com a deficiência aparecem de diversas maneiras. A escolha feita pelo pajé Tukuyari é contrária aos relatos anteriores que deslocam a deficiência à uma marginalidade. Frente ao seu filho com Síndrome de Down, o pajé demonstrou interesse em transformá-lo em seu sucessor. Quanto aos Waiwai, a autora destaca que, pela proximidade com os não indígenas e, por isso, pela conversão ao cristianismo e valorização dos preceitos cristãos, sua relação com a deficiência sofreu grandes mudanças, levando-os a não marginalização da deficiência e a não observância de abandono dessas crianças pelos Waiwai.

Embora o foco de sua pesquisa tenha sido a discussão da educação inclusiva em uma escola indígena Tikuna, Rodrigues (2014) traz contribuições importantes da percepção desse povo sobre a deficiência. O autor relata que tanto os Tikuna quanto os Pankararé acreditam que

as pessoas com deficiência são aquelas que, devido à sua condição, dependem dos outros para sobreviverem. No caso dos Tikuna especificamente, o autor observou algumas situações em que as pessoas com deficiência eram tidas por “[...] ‘coitadinhas’ ou inúteis” (RODRIGUES, 2014, p. 35), concepção que se estende à escola. A visão que esse povo tem acerca da deficiência também relaciona a deficiência ao não seguimento pelos pais das orientações dadas pelos anciãos, sendo esses nascidos considerados pelos demais familiares como “causa perdida”. (*Ibidem*, p. 35)

Correia (2013) traz contribuições para compreendermos a percepção acerca da deficiência pelo povo Pankararé. A autora relata a preocupação dos professores e das lideranças mais novas por desconhecem práticas específicas que possam contribuir para a participação plena desses indígenas na circulação da cultura, incluindo processos de retomada de terras. A participação e utilização das práticas cotidianas traz ao indígena Pankararé com deficiência o sentimento de pertencimento, o que reforça a existência de práticas de convivência entre pessoas com e sem deficiência.

Uma convergência deste estudo em relação aos resultados das pesquisas anteriores se dá por meio da visão dos mais velhos, que acreditam que a deficiência seja “causada” por questões relacionadas à ancestralidade, como a irresponsabilidade ao cuidar da criança ao nascer, a não realização das rezas ou de outras situações cotidianas. A aceitação da deficiência também aparece nos relatos da pesquisadora, principalmente quando relacionada às práticas cotidianas, como os afazeres de casa e, assim, é considerada uma diferença inerente àquele indivíduo, e sua aceitação proporciona uma aprendizagem coletiva.

Sobre os surdos Pataxó de Coroa Vermelha (BA), Damasceno (2017) relata que estes, muitas vezes, não são reconhecidos como surdos pelos demais membros da aldeia, mas, sim, como mudos, provavelmente relacionando-os ao fato de não falarem a Língua Portuguesa oral. Além disso, comumente não havia uma “diferenciação” entre as categorizações das deficiências pelos habitantes locais. Como relatado pela autora em sua experiência em campo, enquanto procurava por possíveis participantes surdos para seu estudo, foi apresentada a uma pessoa com deficiência intelectual, pelo simples fato de se ter uma deficiência.

Giroletti (2008) relata que, em sua pesquisa com indígenas surdos Kaingang, em Santa Catarina, foram percebidas diversas representações sobre a surdez. Algumas relacionadas à ausência de um sentido, caracterizada por sentimentos retratados como “pena” e, também, como não pertencentes àquele espaço (a escola), por serem “crianças especiais”, mesmo estando ali presentes, como descrito por alguns colaboradores da escola. Todavia, a autora indica que a

especificação “especiais”, nesse caso, não denota uma inclinação à deficiência como ausência, mas à diferença do modo de se comunicar pela língua de sinais.

Diferentemente das narrativas acima, os surdos Terena vivenciam, atualmente, uma nova perspectiva quanto à própria concepção sobre a surdez. Sumaio (2014) explica, em sua pesquisa, que os surdos Terena apresentam consciência quanto à sua condição de não ouvintes, bem como reconhecem sua maneira de ser diferentes. Por meio de seus relatos, a autora ainda apresenta que não foi observado um “prejuízo cognitivo” nos surdos Terena (SUMAIO, 2014, p. 111), associando isso ao contato que esses sujeitos tiveram com a língua de sinais Terena desde a infância.

Os corpos com deficiência nas comunidades indígenas, como apresentado nos resultados das pesquisas aqui trazidas, bem como nos relatos dos Xakriabá durante a pesquisa de campo, sugerem uma construção baseada muito mais no coletivo do que na individualidade. Como foi visto, os corpos também são construídos nas agências de diversos atores, como as práticas comunitárias, na interação dos indígenas com os não indígenas, e com a espiritualidade pertencente a cada cosmovisão. Os trabalhos indicam, ainda, que a relação de parentesco associada à prática do cuidado é intrínseca a essa construção.

A construção coletiva dos corpos, ou melhor, das corporalidades, faz emergir realidades performadas, como veremos a seguir, quando Fernando se performa enquanto ocupa a função de ser guia em uma atividade simulada sobre as deficiências e, posteriormente, como parte do coletivo na produção da tinta de jenipapo.

5.2 AQUI SOU GUIA, LÁ SOU GUIADO – A AFECÇÃO DE UMA CEGUEIRA SIMULADA E O SURGIMENTO DE UM CORPO SEM DEFICIÊNCIA

Muito mais do que a reprodução de uma atitude observada, Fernando compreendeu que, como guia, deveria ser os olhos do professor que ele guiava, protegendo-o dos obstáculos. E isso não é prova da sua aprendizagem? (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Uma das primeiras práticas cotidianas que pude observar e participar no Território relacionava-se à pintura corporal. Como observado nos capítulos anteriores, a pintura possui grande relevância para o povo Xakriabá e é inerente ao registro da sua identidade.

A oficina para a formação de professores para a educação inclusiva realizada na EEIn Xukurank, em 2018, e apresentada no Capítulo 4 dessa Tese, contou com a participação não somente dos professores regentes e de apoio, mas das supervisoras pedagógicas e de Fernando.

Como relatado, a escola indígena possui uma articulação diferenciada, que proporciona a circulação da comunidade nas atividades que ali acontecem independentemente de fazerem parte ou não do corpo docente ou pedagógico da instituição. A presença não só de Fernando, mas de seus irmãos em atividades que se diferem das aulas regulares era algo comum. Outra questão que parecia favorecer essa presença era o fato de Fernando morar próximo à escola.

Para o segundo dia de formação, foi prevista uma atividade prática que simulava a deficiência visual e a “mudez”. O objetivo da prática era levar os participantes a refletirem sobre a importância de se conhecer as necessidades do aluno, que deve prevalecer independentemente da categoria indicada em um laudo médico.

No dia anterior, solicitei aos participantes que levassem para o nosso próximo encontro algum material que pudesse ser utilizado para vendar os olhos: um lenço, uma bandana de cabelo ou fronha de travesseiro. No momento da atividade, os participantes foram divididos em dois grupos: o primeiro teve seus olhos vendados com os materiais utilizados (a grande maioria levou lenço de cabelo e três utilizaram blusas de frio enroladas); o segundo teve a fala interrompida com a utilização de uma fita adesiva sobre a boca, o que os impedia de se comunicarem verbalmente. Os participantes que tivessem a fita adesiva sobre a boca seriam os guias dos participantes que tivessem os olhos vendados, o que foi revelado somente após a divisão dos grupos. Essa etapa apresenta-se registrada na Figura a seguir.

Figura 26 - Oficina de simulação de deficiências na Aldeia Barreiro Preto



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Essa primeira etapa se deu da seguinte maneira: pedi para que os participantes se dividissem em dois grupos, sem relatar inicialmente o objetivo. Quando os dois grupos já estavam definidos, expliquei-lhes que um dos grupos, nomeado como Grupo 1, que estava à minha esquerda, seria o grupo que ficaria vendado; e o Grupo 2, à minha direita, seria o grupo que teria a fita adesiva colocada na boca. Durante a divisão dos grupos, Fernando permaneceu sentado sem se direcionar a um dos dois, mesmo após minhas investidas, conforme o registro abaixo:

Enquanto os participantes se movimentavam pela sala, direcionando-se ao grupo do qual faria parte, Fernando apenas olhava e ria, mas não demonstrou inclinação em participar de algum dos grupos. Foi então que me dirigi a ele e começamos uma conversa (eu, com a linguagem verbal; ele, com a linguagem não verbal):

- Ôh Fernando, vamos participar com a gente? (pesquisadora)

[Fernando sorri e acena com a cabeça, indicando que participaria]

- Você quer que eu amarre o pano no seu olho ou quer que eu coloque o durex na sua boca? (pesquisadora) [mostrando a Fernando o lenço e a fita adesiva]. Fernando sinaliza “não” com cabeça, informando seu desejo em não os usar. Deixei-o livre para se juntar a qualquer um dos grupos que escolhesse. Fernando levantou-se e sentou-se perto de Elisiana. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO E REGISTRO EM VÍDEO, 2018)

A escolha em não utilizar um dos instrumentos apresentados a Fernando não o impossibilitou de participar da atividade com os professores. Durante o tempo de organização da atividade em sala de aula, ele observava todos os movimentos: a venda nos olhos dos participantes e a dificuldade de retornarem vendados e sozinhos às carteiras, caminhando mais devagar e tateando o local por onde passavam. Nesse momento, já era possível observar as primeiras dificuldades encontradas pelos participantes ao terem seus corpos afetados pela simulação e, conseqüentemente, por se encontrarem em situação de deficiência.

Quando todos os participantes já estavam devidamente preparados, pedi que cada pessoa com mudez se juntasse a uma pessoa com cegueira e assumisse o papel de guia para que saíssemos para o pátio da escola. E assim foi feito.

Como cada um escolheu espontaneamente o grupo do qual participaria, não houve uma divisão exata do número de membros de cada coletivo. Por esse motivo, o grupo de pessoas vendadas teve um número maior de membros do que o de pessoas mudas, impactando diretamente na atuação dos guias, uma vez que alguns tiveram a responsabilidade de guiar duas ou mais pessoas, como no caso de Elisiana, que guiou, inicialmente, três pessoas. Fernando juntou-se ao grupo de Elisiana e, a seu modo, sem receber quaisquer orientações para isso, auxiliou-a a guiar os que estavam vendados, como vemos a seguir:

Figura 27 - Fernando como assistente de guia



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Como pode ser visto, Fernando segurou pelo braço, atitude diferente da utilizada por Elisiana, mas observada em outras duplas ou trios. Fernando se atentava a olhar para o chão, como se buscasse identificar algum obstáculo. Isso, entretanto, só foi compreendido posteriormente, quando Fernando assumiu o lugar de guia, que será descrito na sequência.

A realização desta Oficina teve o objetivo de observar a maneira como os participantes lidavam com a cegueira (mesmo que simulada), tendo outro actante nessa rede: a mudez. Como a oficina não foi de Orientação e Mobilidade (OM),²⁸ os participantes não foram previamente orientados sobre as técnicas de guia para pessoas com deficiência visual. Destaco, entretanto, que tais orientações foram dadas após a realização da atividade, ao retornarmos à sala e iniciarmos as discussões.

Enquanto os grupos saíam da sala e começavam a circular pelo pátio da escola, eu os acompanhava e lhes dava instruções sobre os limites que utilizaríamos para o percurso, dando liberdade para que cada um explorasse espaços diferentes no pátio, porém sem se afastarem demasiadamente do grupo. Alguns que estavam vendados, mesmo conhecendo os seus guias

²⁸ A OM pode ser definida como toda preparação para uma pessoa cega ou com baixa visão se orientar e se locomover sozinha, usando técnicas especializadas, que lhe tragam segurança e menor gasto energético. (MOSQUERA; FERNANDES; GRZELCZAKP; ARRUDA, 2014, p. 09)

(embora não pudessem saber quem eram, porque tinham a boca vendada pela fita adesiva), demonstravam certa insegurança durante o processo de circulação, ao colocarem o braço à frente do corpo ou tentarem tatear os espaços, buscando se localizarem na caminhada, como se vê na próxima página o registro da Oficina na Aldeia Barreiro Preto.

Figura 28 - Oficina de simulação de deficiência na Aldeia Barreiro Preto – saída da sala



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

O percurso que faríamos consistia em sair pela porta lateral da sala da Associação, anexa à escola, atravessar o portão de tela chegando ao fundo da escola, próximo à entrada da cozinha. Seguiríamos contornando a lateral da frente da escola até o centro do pátio próximo do acesso ao prédio, onde ficam a diretoria e a secretaria, e retornaríamos à sala da Associação. À medida que avançavam, eu interagia com os participantes e os filmava, como apresentado a seguir:

Figura 29 - Desenvolvimento da oficina de simulação de deficiência - parte externa da escola



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

- *Isso! Vão por aqui [apontando com a mão o caminho que eles deveriam percorrer]. Gente, onde vocês acham que nós estamos? Descrevam o lugar onde vocês acreditam que estejam. Alguém pode fazer isso? (pesquisadora)*

- *Eu acho que nós estamos saindo quase na estrada [que passa em frente à escola] já. (Professor Ney, um dos que estavam com os olhos vendados).*

Na estrada? Será que estamos na estrada? (pesquisadora) (REGISTRO EM VÍDEO, 2018)

As perguntas só poderiam ser respondidas pelos que estavam vendados, já que os demais estavam impedidos de falar. Assim, os cegos eram a voz dos mudos e estes eram os olhos dos primeiros. Por não saberem por qual caminho seguiriam, era compreensível a confusão gerada quanto à localização dos participantes.

Seguimos pelo pátio da escola sendo observados pelas crianças e pelos professores do Projeto Escola Integrada. Os participantes vendados exploravam a área com seus corpos, tateando com os pés o caminho percorrido e se divertindo com a situação de não enxergarem. O percurso foi marcado por muitas risadas, o que pode ser nitidamente visto no rosto de Fernando e de outros participantes, conforme a seguir:

Figura 30 - Reação de Fernando como guia



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Elisiana foi a última a sair da sala da Associação com seus três guiados e com Fernando, seu auxiliar. Seus três guiados se apoiavam no seu ombro. Fernando a auxiliava, segurando um dos seus guiados, tomando o cuidado de observar o caminho pelo qual seguiam.

Exploramos o pátio da escola por aproximadamente 10 minutos. As duplas ou trios subiam as passarelas de cimento, alguns andavam arrastando os pés como se tentassem identificar as irregularidades do chão de terra, outros se divertiam tentando descobrir quem lhe guiava, passando a mão nos cabelos ou no rosto do seu guia.

Aos poucos, todos começavam a retornar à sala da Associação. Elisiana, contudo, levou seus guiados e seu auxiliar até uma árvore que se localizava na divisa da escola e da cerca da Associação. Ao chegar à árvore, ela puxou um galho mais baixo e levou as mãos de seus guiados às folhas para que as sentissem. Fernando observava todos os atos de Elisiana. Após tatearem, Elisiana pegou as mãos dos membros do seu grupo e as colocou sobre seu ombro. Depois, direcionou Fernando ao braço de um dos guiados, o mesmo que ele acompanhava desde o início da atividade. E assim iniciou o retorno à sala.

Elisiana parou em frente à cerca fronteira da escola e da Associação e começou a passar um por um dos seus guiados pelo portão. Fernando a auxiliou durante essa travessia, como apresentado na Figura seguir:

Figura 31 - Retorno para a sala de aula de olhos vendados



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Após a travessia, Fernando volta a segurar o braço de seu guiado e a observar as atitudes de Elisiana, porém sem auxiliá-la.

Figura 32 - Fernando assumindo o papel de guia



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Nesse momento, aproveito para interagir com Fernando:

- *Pode trazer ele pra sala, Fernando! (pesquisadora).*

[Fernando olha para mim e sorri, caminhando em direção a sala]

- *Isso! Pode trazer. Cuidado para ele [professor que simulava estar cego] não cair. Cuidado aqui no chão, óh [apontando para o passeio de cimento] ajuda pra ele não cair. (pesquisadora)*

(NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Ao assumir a função de guia, Fernando demonstrou atentar-se ainda mais, de modo a proteger seu guiado. Ao chegarem ao passeio de cimento, logo após eu dizer para Fernando ter cuidado para que seu guiado não se machucasse, ele o posiciona mais próximo do passeio, abaixa-se e toca a perna esquerda de seu guiado, auxiliando-o a subir o degrau. Como já observado, ele demonstrava certa preocupação com quem guiava, ao olhar para o chão diversas vezes ao longo do percurso realizado, assim como Elisiana. Entretanto, quando se tornou o guia principal, responsável pela segurança do seu guiado e se viu frente a um obstáculo (o passeio), Fernando se viu diante de algo talvez inesperado e precisou desenvolver sua estratégia.

Fremlim (2011) destaca que os imprevistos constroem as corporalidades, uma vez que “[...] receios, desconhecimentos e situações perigosas são percebidos como algo para aprender ou algo a partir do qual se aprendem coisas” (p. 66). Logo, corpos não são apenas construídos, mas também aprendidos. Deste modo, Fernando teve seu corpo construído pelo processo e aprendeu a ser esse novo corpo frente ao imprevisto.

Após o guiado subir no passeio e chegar até à porta da sala, Fernando novamente se abaixa e refaz o movimento anterior, auxiliando-o a transpassar o degrau existente na entrada:

Figura 33 - Fernando e suas estratégias de cuidado com quem é guiado



Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Desta vez, Fernando agiu por si só, sem observar algum movimento prévio de Elisiana, pensando por meio do corpo. (FREMLIN, 2011)

Em sala, guiou seu parceiro até a carteira na qual ele estava sentado inicialmente e ficou de pé ao seu lado, esperando Elisiana, que chegou em seguida com outros dois participantes. A preocupação demonstrada por Fernando em manter em segurança o professor que ele guiava constitui não somente a formação da sua corporalidade como guia, mas, também, “[...] entrada numa zona moral que permeia aquela corporalidade”, como discute Fremlin. (2011, p. 55)

A cegueira e a mudez, mesmo que simuladas, permitiram a construção de novos corpos em nossos participantes. Fernando, o aluno considerado especial, que possui um professor de apoio para, juntamente com o professor regente, contribuir para seu desenvolvimento em sala de aula, agora passa a ser o guia do professor de apoio, auxiliando-o em sua caminhada na escola. Fernando deixa o posto daquele que é guiado e assume o de guia a partir da sua afecção pela cegueira simulada e pelo cuidado com quem ele guiava.

Pode-se dizer que o fato de Fernando não estar nem vendado, nem impedido de falar pela fita adesiva, o colocou no lugar de guia, que ali representa uma posição de poder em detrimento dos outros - o que pode ter contribuído para a construção do seu corpo sem deficiência. Porém, é a parentela, o ser parte da comunidade, que permite a sua participação na atividade e, conseqüentemente, sua circulação como guia.

Em outra atividade envolvendo a preparação e utilização da tinta de jenipapo nas pinturas corporais, Fernando tem seu corpo performado em um corpo sem deficiência, misturando-se aos demais ali presentes, como veremos a seguir.

5.3 PINTAR O CORPO E FORTALECER O ESPÍRITO – A PRODUÇÃO DA TINTA DE JENIPAPO E O SE FAZER PARENTE

A primeira vez que vi uma pintura corporal Xakriabá foi no 2º semestre de 2016, quando Rebeca retornou do TIX. Ela tinha uma pintura em seu braço, feita com tinta de jenipapo. Lembro-me de perguntar à Rebeca sobre a possibilidade de tornar aquela pintura uma tatuagem. Mal sabia eu que aquela pintura não se limitava a uma arte e o corpo Xakriabá não se limitava a uma tela. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

A pintura é um elemento cultural importantíssimo na constituição da identidade Xakriabá, sendo utilizada para registrar os caminhos percorridos por esse povo, os animais encontrados e, até mesmo, diferentes clãs entre as aldeias.

Nas palavras de Correa (2018), a pintura corporal exerce um papel que vai muito além de um grafismo geográfico na pele, sendo “[...] a inscrição de uma outra linguagem, assim como ritual também é uma representação da potência da oralidade. Portanto, podem ser consideradas narrativas inscritas na prática composta pelo conjunto de ciências que envolve o segredo e o sagrado.” (CORREA, 2018, p. 36)

Em abril de 2018, tive a oportunidade de participar de dois eventos que retratavam direta ou indiretamente a questão das pinturas Xakriabá e que contaram com a participação de Fernando. O primeiro pertenceu parcialmente à oficina denominada “Reativar a Memória”, um dos instrumentos da pesquisa de Mestrado de Correa (2018); o segundo foi uma produção de tinta de jenipapo com o grupo cultural liderado por Manoel, da Aldeia Barreiro Preto. Nessa seção, trataremos especificamente do segundo evento.

Logo cedo, no dia 18/04/2018, saí com Manoel e fomos até a mata buscar os jenipapos para a produção da tinta. Embora eu já tivesse participado de outro momento no qual diversas

crianças e adolescentes foram pintados por Deda, eu não tinha a mínima ideia de como se dava a elaboração da tinta, tampouco o que era jenipapo. Aprendi, naquele dia, que para a produção da tinta, o jenipapo deve ser colhido ainda verde, e o tamanho da fruta é um dos influenciadores da intensidade do tom, sendo os menores os melhores para a produção de uma tinta mais escura.

Após colhermos os frutos necessários, seguimos para a escola, para que Manoel participasse da oficina oferecida por Correa (2018). No final da tarde daquele dia, nos reunimos com os jovens do grupo cultural liderado por Manoel, para produzirmos a tinta e os pintarmos para a atividade que aconteceria no dia seguinte na Aldeia Brejo Mata Fome ou “Funai”. O grupo era formado por vários jovens, não necessariamente alunos de Manoel. Inicialmente, contamos com a presença de 12 pessoas, com idades que variavam entre 9 e 20 anos.

Assim como Fernando, Guilherme também participou do ritual de produção de tinta, porém como observador. Aqui destacamos o processo de produção da tinta como um ritual, apropriando-nos das análises de Correa (2018), ao afirmar que “[...] o passo a passo do preparo da tinta do *genipapo*²⁹ é tão importante quanto colocar a pintura no corpo do outro, tudo faz parte do ritual de se pintar. [...] A pintura corporal marca e demarca a identidade, neste contato entre o corpo e o espírito.” (CORREA, 2018, p. 44)

A produção da tinta envolveu diversas etapas. A primeira consistiu na escolha dos frutos que seriam utilizados. A segunda era a preparação do fruto. Manoel me explicou que o fruto pode ser utilizado com a casca ou descascado, mas sua preferência era a preparação com o fruto sem a casca. E essa foi a instrução dada por Manoel aos participantes. Nandinho e Jackson, um Xakriabá surdo, usuário de um aparelho de amplificação sonora, assumiram o papel de responsáveis por descascarem o jenipapo. Após descascarem, Fernando assumiu a função de ralador do fruto, como vemos nas Figuras 34 e 35 em destaque na página seguinte:

²⁹ Em registros linguísticos mais antigos, a palavra aportuguesada era grafada com “g”, **genipapo**. Daí o nome científico do jenipapeiro ser *Genipa Americana* L. Porém, as línguas evoluem. Hoje, a norma culta convencionou que para as palavras de origem indígena, africana, exótica ou árabe deve-se usar o ‘j’, como jenipapo, jiló, jequitibá, berinjala.

Figura 34 - Nandinho e Jackson descascando jenipapo (1)



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Figura 35 - Nandinho e Jackson descascando jenipapo (2)



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Enquanto Jackson e Nandinho descascavam o jenipapo juntamente com Manoel, Fernando os observava. A observação também pode envolver um processo de afecção. Nas práticas cotidianas, como discurremos anteriormente, a observação e a reprodução do que foi observado e aprendido são constantes no processo de circulação do conhecimento no Território e na TIX. Não somente Fernando observava, mas também outros jovens, membros do grupo de cultura liderado por Manoel.

Quando pensamos no corpo formado pelo coletivo e não individualmente, podemos contribuir para a construção de corpo sem deficiência, transformando-o em membro essencial para que esse novo corpo (o coletivo) funcione. Na terceira etapa do processo, a coletividade

do fazer tinta construiu o Fernando-membro, que não precisava de um professor de apoio para segurar-lhe as mãos no processo de ralar o jenipapo, como podemos acompanhar a seguir:

Figura 36 - Fernando ralando o jenipapo para a produção da tinta



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

A quarta etapa consistiu em extrair o sumo do jenipapo. Nesse processo, coloca-se a massa ralada em um tecido branco, chamado *tatipi*. Todo o sumo é extraído e separado para, posteriormente, unir-se ao carvão.

Durante a preparação da tinta, da qual participei, Jackson e Fernando foram responsáveis por essa extração. Jackson surdo e Fernando, em sua mudez espontânea, comprovam, nessa prática, que a oralidade Xakriabá se performa por diversas maneiras, inclusive pela força e pelo girar das mãos.

Figura 37 - Fernando e Jackson torcendo o *tapiti*



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

A inter-relação do povo Xakriabá com o jenipapo performado em tinta é uma expressão do fortalecimento da identidade indígena e da circulação da educação Xakriabá, conforme Correa (2018). As pinturas corporais também proporcionam a emergência da interculturalidade na TIX, como se lê nas afirmações de Célia:

[...] A pintura chegou na escola, todos alunos foram se adaptando, muitos alunos aprenderam e logo foram praticando. O nosso povo Xakriabá ficou todo muito animado de ver nossos costumes que já consideravam quase acabado, e hoje, grandes e pequenos já andam todos pintados. (CORREA, 2018, p. 192)

A escola tornou-se um espaço de reprodução e circulação da pintura Xakriabá em suas paredes e nos corpos das pessoas que dela fazem parte. Outro registro que pude observar sobre as pinturas feitas com tinta de jenipapo foi no mural denominado “Território e suas Memórias: aprendendo com a Mãe Terra”, construído coletivamente durante a oficina ministrada por Célia, como parte do seu trabalho de Mestrado. O mural é um registro do calendário sociocultural Xakriabá, composto por elementos da cultura organizados em círculos, sendo que o central possui a imagem de uma onça e um indígena, representando a inter-relação entre os Xakriabá e a Iaiá Cabocla. O jenipapo está presente no quarto círculo e as pinturas no quinto círculo.

Figura 38 - Mural “Território e suas Memórias: aprendendo com a Mãe Terra”



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

As *performances* do jenipapo registradas na imagem acima conseguem transcrever visualmente a narrativa de Correa (2018). De acordo com a autora, “[...] o *genipapo*³⁰ tem um sentido que fala da tradição e ao mesmo tempo de suas ressignificações” (p. 46).

Além do jenipapo verde, para a produção da tinta também é utilizado o carvão, que reforça a pigmentação da tinta. Assim, a procura e o pisar do carvão para misturar ao sumo do jenipapo não ocorre de modo aleatório, sendo necessário conhecer a ciência. Quando Manoel foi procurar o carvão para adicionar ao extrato, pediu que Fernando o acompanhasse. Como não fui chamada, observei de longe. Manoel e Fernando fizeram a atividade juntos, intercalando momentos de observação por parte de Fernando e momentos de observação por parte de Manoel.

Figura 39 - A escolha do carvão por Fernando e Manoel



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Ao retornarem para o grupo, Fernando e Manoel separaram, minuciosamente, o carvão que usariam e Fernando foi o responsável por pisar o carvão. Em ambas as situações, ele foi observado pelos demais participantes da atividade, não se diferenciando por sua deficiência. Fernando se constituiu sem deficiência e performou-se membro de um corpo coletivo, engajado na produção da tinta diretamente e na circulação do conhecimento.

³⁰ Ver Nota de rodapé na página 190 desta Tese.

Figura 40 - O preparo do carvão para acréscimo à tinta (1)



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Figura 41 - O preparo do carvão para acréscimo à tinta (2)



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

A pintura corporal é outro agente na produção de parentes, uma vez que “[...] carrega significados para além dos traços que podemos ver, a pintura veste, reveste e nos faz sentir que temos um lugar de pertença no território do corpo. (CORREA, 2018, p. 45)

A pintura proporcionou minha imersão prática nessa atividade. Ao final da produção da tinta, muitos outros jovens e crianças já se faziam presentes no local em que nós estávamos, e

aguardavam serem pintados. Tive a oportunidade de participar desse processo não só por meio dos olhos, mas pelo do corpo, quando ajudei nas pinturas. Inicialmente, percebi o receio de alguns jovens em me deixar pintá-los. Talvez por não saberem se eu conseguiria realizar a atividade. A primeira pessoa que me permitiu pintá-lo foi Fernando. Depois, pinte o corpo de Manoel.

Figura 42 – Pintura facial de Fernando



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2018

Durante esse processo, fui acompanhada pelos olhares atentos dos demais participantes. Depois que terminei de pintar Fernando, outros jovens que ali estavam também me pediram para pintar-lhes. Acredito que esse momento foi uma comprovação da minha aceitação no grupo, não como uma Xakriabá, mas como uma aliada. Portanto, me performei em parte do grupo.

Chegando a casa de Manoel, ao final do dia, era a vez de pintarmos seus irmãos mais novos. Rose, sua irmã mais velha e Sofia, sua irmã mais nova, dentre as mulheres, produziam suas próprias pinturas. Maurício e Júlio, seus irmãos caçulas, foram pintados por nós. Estávamos sentados no sofá da sala de Manoel, para começarmos a pintar seus parentes. Inicialmente, o mesmo receio em saber se eu teria a capacidade ou não de pintá-los, o que pode ser observado nas observações de Sofia:

- *Ôh Julio, cê vai deixar Carol te pintar? [Júlio apenas sorri e olha para mim, sem concordar ou discordar]. Carol vai riscar sua cara toda [aos risos] (Sofia)*

- Ah, Sofia, deixa de ser debochada. Hoje eu pintei Fernando e uns meninos na escola. Me arranja um pauzinho ou uma pena que te mostro. (pesquisadora)

[Julio e Maurício correm para o quintal e voltam com um graveto e uma pena, como eu lhes havia pedido]

- Chega aqui, Julio. Me dá a pena que acho melhor pra pintar. Deixa um traço mais fino (pesquisadora). [Julio se aproxima e me permite pintá-lo]

- Oh, só não pode rir, senão eu posso borrar seu rosto e vai ficar assim durante uma semana, hein? (pesquisadora)

[Quanto mais eu dizia para não rirmos, mais risadas dávamos]

- Pronto, Julio. Depois você olha como ficou. Viu, Sofia? Depois você olha como ficou a pintura de Julio. Ficou mais bonita que a sua [risos] (pesquisadora) (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

Tanto esse momento quanto o anterior, acontecido em abril de 2017, na Aldeia Embaúba, relatado no Capítulo 3, foram importantes para que eu pudesse compreender a complexidade da pintura e do fazer o corpo pela pintura, ou melhor, produzir o corpo como território. (CORREA, 2018)

Porém, um outro momento que vivenciei a pintura contribuiu para a minha *performance* de corpo parente, acontecido durante um módulo de FIEL, em setembro de 2017. Durante o meu processo de pintura, pude conhecer um pouco mais sobre esse ritual, dentro do que era permitido que eu soubesse. Escolhemos o Jardim Mandala, mais precisamente a “Casa Xakriabá” como local para esse feito, como uma conexão com o TIX.

Figura 43 - Pintura corporal feita por Manoel e Éric



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. 2017

Acredito que o jenipapo, assim como o milho e os encantados, ocupe tanto o lugar de parente dos Xakriabá quanto proporcione a construção de parentes por meio das práticas coletivas demandadas pelas pinturas corporais. Silva (2014a) destaca que “ações cotidianas, como o preparo de alimentos, o comer juntos, a troca de produtos, os cuidados com as crianças, as visitas e as rodas de conversas, são vividas de forma intensa e conjunta pelo grupo” (pp. 663-664), assim como as ações proporcionadas pelas pinturas, reforçando a perspectiva do fazer parentes.

Sob essa ótica, ao olharmos todo o percurso da produção da tinta de jenipapo culminando nas pinturas corporais, é possível perceber a rede de parentela constituída também por esses não humanos somada à ciência Xakriabá permitem a emersão de novos corpos, territorializados.

Os episódios apresentados nos Capítulos 4 e 5 trazem em comum a relação de parentela como ator importante na construção dos corpos sem deficiência.

No primeiro caso do Capítulo 4, que descreveu uma atividade ocorrida na turma da professora Laurisaura, sobre a utilização do milho pelos Xakriabá, foi possível observar a tutela da professora de apoio de Fernando, Dona Dete, ao ser a guardiã de seus materiais, bem como o processo de parentela durante a atividade e autonomia assumida, posteriormente, por Fernando, ao reproduzir imagetivamente a sua roça de milho e descrever como ele é utilizado em sua casa.

O segundo caso apresentado descreve uma aula observada na turma de Eduardo, irmão de Fernando. Acompanhado por sua professora de apoio (e tia) Delvanira, Eduardo tenta fazer uma atividade escrita em sala de aula, adaptada por sua professora de apoio, porém ainda não desenvolveu a leitura e a escrita. Mesmo tendo sido adaptada, a atividade do aluno difere-se da dos demais, inclusive no conteúdo. Em sala, também foi observado que Eduardo tenta interagir com alguns colegas durante uma brincadeira de correr, sem sucesso. Entretanto, ao realizar uma atividade em grupo na horta da escola, a interação e a participação dos alunos acontecem, sem ser possível diferenciar quem possui e quem não possui uma deficiência.

Nos episódios do Capítulo 5, a relação de parentela emerge de forma mais evidente durante as duas atividades, proporcionando a circulação do conhecimento e a construção de um corpo sem deficiência.

No primeiro evento, ao se performar como guia de um dos professores participantes, a simulação da cegueira afeta tanto o corpo do professor, o inabilitando à caminhar sozinho pelos

espaços da escola, quanto o corpo de Fernando, levando-o a assumir o lugar daquele que promove a inclusão no espaço escolar.

No segundo caso, ao participar da oficina de produção de tinta de jenipapo, Fernando executa as etapas juntamente com os demais adolescentes, sem haver quaisquer distinções ou separações em sua participação em virtude de sua deficiência.

Em todos os casos, tanto Fernando quanto Eduardo têm seus corpos em situação de deficiência e não deficiência, durante atividades desenvolvidas na escola. É possível compreender que o impedimento ao exercício do que é proposto não se limita ao corpo, mas em como esse corpo é afetado por essa atividade. Ou ainda: “[...] que os corpos se constituem como deficientes e não deficientes em momentos de sobreposição de relações de saber/poder.” (GAVÉRIO, 2017, p. 111)

CONSIDERAÇÕES FINAIS – ABERTURAS PARA NOVAS CAMINHADAS

Examinar como os corpos são constituídos com e sem deficiência, a partir das práticas de circulação do conhecimento Xakriabá, permitiu-nos vislumbrar a mobilização e a agência de diversos atores (ou actantes), bem como a construção de uma rede e suas controvérsias compostas por humanos e não humanos, indígenas e não indígenas. Escutar a voz e seguir os rastros desses actantes só foi possível, porque nos debruçamos nos recortes teórico-metodológicos da TAR (Teoria Ator-Rede).

Uma das primeiras considerações que se deve ter, neste momento de finalização do trabalho, é que a realidade é situada e exercitada a partir das associações desses atores, tornando-a múltipla. Deste modo, os resultados apresentados referem-se à realidade observada em quatro situações distintas: i) na escola; ii) nas salas de aula de Fernando e Eduardo; iii) em uma atividade de simulação durante a formação de professores; e iv) na produção da tinta de jenipapo. Sejam nas práticas escolares ou comunitárias extraclasse, foi possível observar a construção dos corpos com e sem deficiência e os atores envolvidos no processo.

O primeiro ator do qual seguimos os rastros foi o termo “deficiência”. Foi possível observar que a visão do que seja deficiência e a construção histórica das categorizações que hoje compreendem as pessoas com deficiência e que incidem nas políticas educacionais, são construções ocidentais que, até então, não faziam parte do cotidiano ou do vocabulário indígena. No caso dos Xakriabá, tal questão levou, por muitas vezes, a se acreditar que não existiam pessoas com deficiência na TIX, como visto no trabalho de Franco, Silva e Regina (2017).

Entretanto, como explicado por Seu Valdemar, no Capítulo 4, o reconhecimento dessas pessoas não se dava a partir da designação “pessoas com deficiência”, mas, sim, como uma pessoa que tinha um “aleijo”. A forma de nomear essas pessoas pode ser descrita como uma expressão de categorias espontâneas. Categorias similares também foram percebidas em outros trabalhos realizados com outros povos indígenas, como analisaram Soares (2009) e Rodrigues (2014).

Isso nos leva a reconhecer que, embora as deficiências não sejam um impedimento para a participação nas práticas comunitárias, os corpos com deficiência também são nomeados pelos povos indígenas e percebidos de uma forma assimétrica, dada a dificuldade de aceitação demonstrada por Soares (2009). De qualquer forma, a percepção dos corpos com deficiência pelos indígenas diferencia-se do modo ocidental, reproduzindo múltiplas realidades e

incidências nas participações dessas pessoas na circulação dos conhecimentos, por meio das práticas comunitárias.

As categorizações das deficiências trazidas nos textos das políticas educacionais, nosso segundo ator, incidem diretamente na construção dos corpos com deficiência nas escolas indígenas Xakriabá, devido ao fato de tais escolas serem estaduais e, por isso, seguirem as regulamentações advindas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), nosso terceiro ator. As associações emergentes entre as políticas educacionais e a SEE-MG também produziram controvérsias, como a necessidade da utilização do laudo médico para certificar a existência de uma deficiência e, assim, garantir o acesso dessa população ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, com isso, as adaptações didático-pedagógicas, o que diverge nas orientações do MEC. (BRASIL, 2014)

Quanto à utilização do laudo médico, Mazzotta (2005) ressalta a dificuldade de se estabelecer a interdisciplinaridade saúde e educação, nesse processo inclusivo escolar, sendo necessário “[...] reconhecer a dificuldade de conciliar um modelo clínico ou médico-psicológico [...] com um modelo educacional para atendimento escolar” (p. 74).

Embora as políticas tentem trazer uma perspectiva mais social dos corpos, o que se vê, na prática, é a percepção dicotômica e, conseqüentemente, assimétrica, entre o biológico e o social na construção dos corpos, prevalecendo a visão biomédica, não correspondente às demandas escolares.

Outras controvérsias envolvendo as políticas educacionais e os povos indígenas foram observadas, como a oferta do AEE conforme as demandas de cada povo. Quando observamos a associação das políticas públicas com a escola na Terra Indígena, percebemos que as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Especial no ensino regular ainda se pautam na perspectiva das escolas urbanas, não sendo ainda “indigenizadas”.

Na TIX, a escola contribuiu de maneiras distintas para a produção de corpos com e sem deficiência. Como observado nas narrativas de alguns membros do povo Xakriabá, destacadas por Franco, Silva e Regina (2017), a relação corpo-deficiência pela população veio por meio da escola, na transversalidade da Educação Especial na escola comum, o que foi reforçado por Deda e Seu Valdemar.

Como visto, a demanda pela interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, pelos povos indígenas, foi identificada nas políticas educacionais, como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), porém não a partir de uma reprodução das práticas que acontecem nas escolas urbanas. No entanto, as

pesquisas que abordam essa temática indicam que as práticas existentes nas terras indígenas não condizem, em sua maioria, com as múltiplas realidades desses povos, levando ao não reconhecimento das línguas de sinais utilizadas nesses espaços. Essa também foi uma prática questionada pelos Xakriabá.

A presença e utilização de uma língua de sinais própria, diferente da Libras, foi observada em alguns de meus encontros com os Xakriabá e também é uma realidade de outros povos indígenas, citada por diversos autores: Giroletti (2008); Vilhalva (2009); Coelho (2011; 2019); Azevedo (2015); Barretos (2016); Damasceno (2017) e Eler (2017), entre outros. A questão sobre indígenas surdos, embora não tenha sido tema central desse trabalho, surgiu pelas observações feitas na escola sobre a acessibilidade destes alunos, por meio da tradução e interpretação em sala de aula.

Quando pensamos que a língua é uma construção humana, resultante de suas práticas, fica mais compreensível o reconhecimento da existência dessas outras línguas de sinais, denominadas emergentes, conforme destacou Vilhalva (2009). Isso ratifica questionamentos levantados por esses povos, como ocorre no povo Xakriabá, em relação à necessidade de se aprender a Libras, pois se trata de uma língua desconhecida por essa comunidade.

Sobre a relação das categorizações acerca das deficiências nas escolas a partir das políticas públicas, pode-se refletir sobre o sentimento de despreparo experimentado por professores indígenas. Tal sentimento foi observado durante a roda de conversa realizada com os professores da Escola Xukurank. As narrativas desse encontro indicaram um despreparo em relação à lida com os diversos tipos de deficiência, o que se aproxima, novamente, da sobreposição da visão biomédica dos corpos e sua agência na escola. Há de se considerar que as práticas pedagógicas devem alicerçar-se nas potencialidades e nas habilidades ainda não desenvolvidas pelos alunos e, não, em um diagnóstico, como discutido no trabalho.

O que foi percebido ao longo das minhas imersões na TIX é que esses mesmos professores que se diziam despreparados para lidar com os alunos com deficiência, circulavam nas práticas comunitárias com esses estudantes, sem atentar-se às dificuldades anteriormente relatadas. Esse fato ganha maior relevância, ainda, se considerarmos que, de acordo com Deda, é por meio da participação nas práticas comunitárias que se torna possível observar o que aluno aprendeu e o que ele ainda precisa aprender. No que se refere à circulação do conhecimento na TIX, foi possível evidenciar que nas práticas comunitárias e pela oralidade³¹ como a ciência,

³¹ Entende-se, aqui, oralidade não somente como a verbalização, mas toda a forma de circulação do conhecimento que não é expressada em palavras.

descritas nos Capítulos 3, 4 e 5, o corpo se constrói como sendo sem deficiência. Também podemos dizer que a circulação do conhecimento é o actante que mais proporciona a interface do “pé na aldeia e o pé no mundo”, principalmente na fronteira com a Universidade, sejam nos percursos acadêmicos dos egressos do FIEI, sejam nas dissertações e teses realizadas com o povo Xakriabá. Essa circulação, dentro e fora da aldeia, pode contribuir para se fazer avançar a demanda dos povos indígenas sobre a Educação Especial, levando em consideração as especificidades de cada povo. A circulação do conhecimento coloca-nos, pesquisadores, nesse processo, pelas nossas agências dentro e fora TIX, o que pode ser comprovado a partir da minha associação com Rebeca e o milho e, posteriormente, minha associação com Laurisaura e o milho.

Os conhecimentos que adquiri sobre o milho na circulação na TIX contribuíram diretamente para a emergência do escopo da oficina realizada com a turma de Fernando e para a construção de materiais adaptados com os professores da Escola Xukurank, como o engrossador de lápis.

Reforço que a escolha do milho (representando a multiplicidade Xakriabá, bem como a habilidade de adaptação às diversas realidades performadas ao longo do tempo), da areia (representando o híbrido Xakriabá-terra-território) e da cerâmica (que, além da representação do híbrido Xakriabá-terra-território, também guarda as práticas de inscrição da pintura Xakriabá, remetendo à resistência em um tempo em que pintar os corpos era proibido) para a construção de materiais para a Sala de Recursos da Escola Xukurank, ocorreu por meio desses conhecimentos que circulavam dentro do TIX, ao longo das minhas imersões, como também dos conhecimentos fronteiriços, como analisados por Andrade, 2019; Correa, 2018; Pereira, 2013 e 2019.

A rede de parentela é um outro actante que deixou muitos rastros na construção de corpos sem deficiência. O primeiro seguido foi dentro da escola, para se conseguir os instrumentos necessários para o acesso de Fernando e seus irmãos ao AEE, como relatado por Delvanira, quando foi auxiliada por Sandra, supervisora pedagógica da Xukurank, a fim de conseguir os laudos médicos. O lugar assumido por Sandra nesse processo não foi apenas o de supervisora, mas o da solidariedade e luta comunitária Xakriabá. Essas relações de parentela dentro do espaço escolar emergiram também em outras situações, reforçando que a escola, nas comunidades indígenas, não se sobressai à educação indígena, mas a compõe. Desse modo, não é a comunidade que se adequa à escola, mas é a escola que é “amansada” às demandas da comunidade, como descrito por Correa (2018). É também nos rastros deixados pela parentela

que se observou a hibridação humano-não humano na cosmologia Xakriabá, como verificado nas relações Xakriabá-pintura de jenipapo e Xakriabá-milho.

Nos episódios apresentados nos Capítulos 4 e 5, tanto Fernando quanto Eduardo tiveram seus corpos-deficiência performados de maneiras distintas, a partir de associações sociomateriais dentro e fora de sala de aula.

Como já explicitado em Capítulos anteriores, ao nos basearmos na TAR para a realização de uma investigação, não determinamos previamente os actantes ou coletivos que observaríamos ao longo da pesquisa, mas seguimos os seus rastros e, a partir daí, descrevemos os que respondem ao nosso problema inicial. Ao optar pelas contribuições epistemológicas da TAR devemos ter em mente que “[...] ter menos certezas, menos hipóteses, antecipar menos os resultados não significa deixar de ser ético ou ser descuidado com a metodologia da pesquisa [e que] o excesso de conhecimento prévio atrapalha a pesquisa.” (BRANQUINHO *et al*, 2018, p.14). Assim, ao longo do “Caderno 4” (a Tese em si), foram descritos os rastros de diversos atores, como retomaremos a seguir, que constroem essa nossa grande rede. Entretanto, os quatro episódios descritos e analisados nos Capítulos 4 e 5 foram aqueles que, pelos indícios e rastros, nos permitiram analisar como os corpos são constituídos com e sem deficiência nas práticas de circulação do conhecimento Xakriabá. Ou seja, eles nos trouxeram uma multiplicidade de coletivos compostos por humanos e não humanos (políticas públicas, escola, laudos, milho, roça, jenipapo, pintura, simulação de deficiência, dentre outros) que, por meio de suas associações e, conseqüentemente, constituição de redes, nos possibilitaram “enxergar” a construção desses corpos. Além disso, os episódios descritos e analisados nos Capítulos 4 e 5 comprovam o que a TAR já nos orienta quanto à realidade praticada. Logo, reforça-se que esses indícios apresentados se referem a uma realidade Xakriabá, desempenhada na aldeia Barreiro Preto.

No Capítulo 4, no episódio referente à atividade com o milho, os conhecimentos de Fernando acerca das *performances* do grão insurgiram a partir da sua associação com outros actantes, dando surgimento ao híbrido Fernando-milho-Saura. Diferentemente disso, quanto à associação Fernando-escrita, o que se observa é a não reprodução das letras, desencadeando a angústia e a expectativa do aprendizado da escrita por sua professora de apoio, Dona Dete. Essas situações interferiram diretamente nas práticas de Dona Dete, conduzindo-a a movimentos de tutela, na tentativa frustrada de promover o ensino da escrita. Isso ratifica o que Deda nos anunciara anteriormente, sobre a relação entre a participação nas práticas

comunitárias e a observância da aprendizagem. Claramente, Fernando é afetado pelo milho, porém não o é pela escrita.

Uma situação similar pode ser observada em relação a Eduardo. Durante as atividades em sala de aula, ele e seus colegas não se interagem e, assim como Fernando, Eduardo também não desenvolveu a prática da escrita. É, então, na interculturalidade, quando Eduardo se direciona para a atividade extraclasse, tornando-se o híbrido Eduardo-horta, que seus conhecimentos e a interação com os colegas podem ser observados.

No Capítulo 5, o actante parentela tem seus rastros mais demarcados, tanto na atividade com os professores quanto na produção de tinta de jenipapo. Ao se tornar o híbrido Fernando-parente-professor durante a atividade de simulação das deficiências, ele demonstrou não apenas se preocupar com o parceiro que guiava, como também desenvolveu uma estratégia para a superação de um obstáculo, ao regressarem para a sala de aula. Esse cuidado com o outro é uma das marcas da parentela extensiva não consanguínea, do se fazer como parente, como relatado por Dona Mera e Seu Bioi, também no Capítulo 5.

Sobre a participação de Fernando e Jackson na produção da tinta de jenipapo, viu-se que não houve distinção de atuação em virtude da deficiência, ou seja, a deficiência não interferiu no processo de circulação do conhecimento e na realização da prática comunitária. Em ambas as situações, Fernando performou-se como um corpo simétrico aos outros.

O Capítulo 5 analisou, ainda, por meio da rede de parentela, a potencialização da observância dos corpos sem deficiência pelos rastros dos actantes espiritualidade e ciência. Como já descrito anteriormente, a associação dos Xakriabá com a ciência do seu povo, no episódio específico do saber fazer a tinta de jenipapo, somando-se à espiritualidade que envolve a pintura corporal e aos rituais nos quais as pinturas fazem parte de sua hibridação pintura-corpo-*toré*, performam uma realidade de corpos que podem ser diferentes, porém não necessariamente deficientes. Isso porque as afecções que ali ocorrem, tanto do corpo sendo afetado, quanto do corpo afetando (ratificado por Deda ao dizer que “esses alunos têm a espiritualidade forte”), proporcionam a circulação do conhecimento de seu povo, essencial para sua existência e resistência.

É possível considerarmos que, embora nosso trabalho esteja situado no povo Xakriabá, algumas realidades aqui descritas se aproximam de outros povos indígenas. Assim, podemos indicar a escassez do material do AEE nas salas de recursos, abordada por Costa de Sousa, 2013 e Buratto, 2010; o sentimento de despreparo dos professores indígenas frente ao processo inclusivo, descrito por Costa de Sousa, 2013; Lima, 2013 e Silva, 2014; e, também, a existência

de categorias espontâneas por outros povos conforme estudos de Araújo, 2014 e Machado, 2016.

As atividades escolares já “indigenizadas” ou “amansadas”, termo usado por Correa (2018) proporcionam maior aproximação ao que se considera processo inclusivo escolar, similar ao que ocorre no Território, enquanto as atividades não amansadas reproduzem situações parecidas com as que ocorrem nas escolas urbanas, como a não interação dos alunos e, até mesmo, entre estudantes e professores em sala de aula. Entretanto, vale ressaltar que as práticas não substituem os direitos garantidos.

Em relação ao sentimento de despreparo docente, um questionamento que deve ser destacado é: até que ponto o despreparo não é, na verdade, um discurso ocidental já enraizado nessas escolas? Não seria essa uma herança da nossa organização escolar pautada em uma possível hegemonia, mesmo se tratando da educação de pessoas com deficiência e, mais ainda, pessoas indígenas, nomeadas como pessoas com deficiência, matriculadas em escolas indígenas?

Quanto aos direitos, foi observada a negligência dos governos Federal e Estadual, não somente em relação à realidade Xakriabá, mas, também, no que diz respeito a outras populações indígenas, como assegura Sá (2015), ao se desconsiderar a multiplicidade cultural dessas populações e as distintas realidades dos territórios.

Um segundo ponto se refere à exigência de laudos médicos para validação da deficiência pelas escolas. Essa demanda dificulta o percurso de escolarização dos alunos indígenas com deficiência que, devido às realidades específicas de cada povo, podem ter dificuldade de conseguir tal documento ou receberem diagnósticos que desconsideram os elementos culturais presentes na produção da deficiência.

Por fim, o não reconhecimento das línguas de sinais emergentes, utilizadas nos Territórios Indígenas, faz com que se contratem tradutores intérpretes que dominam a Libras, no intuito de garantir a escolarização dos indígenas surdos, sem reconhecer a particularidades dessas línguas que emergem, culturalmente, nas práticas desses povos.

Os diálogos sobre a diversidade das línguas de sinais indígenas, iniciados no 2º semestre de 2018, promovidos pela coordenação (antiga diretoria) de Educação Especial e Inclusiva e coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola, ambas vinculadas à diretoria de Temáticas de Ensino e Modalidades Especiais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, resultaram no § 2, do artigo 28, da Resolução nº 4.256, que instituiu as diretrizes para a normalização e organização da EE (MINAS GERAIS, 2020): “Às populações

indígenas que possuem Língua de Sinais própria, será autorizada a atuação de profissional apto a estabelecer a mediação comunicativa do estudante indígena surdo.” Tal reconhecimento representa um avanço significativo no processo de escolarização de indígenas surdos, além de ratificar a necessidade de se ouvir essas populações para se construir políticas assertivas a essas demandas.

A inclusão dos indígenas com deficiência na escola é parte do processo de escolarização dos Xakriabá. Pelo conhecimento circulado foi possível perceber que, nessas duas décadas de inserção da escola na TIX Xakriabá, diversas realidades emergiram, como a inserção dos Xakriabá na universidade, produzindo conhecimento nos moldes acadêmicos (urbano), sem necessariamente produzir uma desvinculação dos conhecimentos tradicionais. Esse processo de escolarização tem desencadeado outras realidades e, conseqüentemente, outras mobilizações, como a saída dos indígenas da TIX para as universidades e, também, seu retorno à TIX. Tem ocasionado, ainda, a possibilidade de não encontrar trabalho nas escolas, uma vez que muitos investem em sua formação com essa finalidade. Essas questões despertam certo mal-estar na comunidade e geram questionamentos.

A interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena é uma demanda dos povos indígenas, porém não como reprodução do que ocorre nas escolas urbanas, mas adaptadas às múltiplas realidades existentes. Nesse contexto, foi possível observar, durante a produção dessa Tese, que as *performances* dos corpos nas práticas comunitárias contribuíam diretamente para o processo de construção dos corpos sem deficiência, uma vez que os participantes que possuíam uma deficiência integravam a atividade de modo similar aos que não possuíam uma deficiência. Assim, é necessário considerar as diferentes *performances* em jogo na Educação Escolar Indígena, de modo a dar ouvido a esses sujeitos a fim de superar movimentos “segregatórios”, que podem ser produzidos pelas próprias políticas.

Diante dessa exposição, faz-se urgente repensarmos as políticas educacionais, para que consigam abranger as especificidades dos povos indígenas. Portanto, torna-se essencial a escuta das demandas desses povos para, a partir daí, produzir políticas que considerem as particularidades dessas populações e que não operem como medidas prescritivas. As lacunas deixadas na produção desta Tese, assim como outras que esse trabalho inaugura, abrem espaço para novos desdobramentos. Nesse sentido, mantêm-se abertas: a necessidade da utilização de laudo médico para acesso ao AEE, distante da percepção indígena sobre a constituição dos corpos; a discussão sobre a Libras e as línguas emergentes; os desdobramentos da temática da

parentela para discussão dos corpos com deficiência, entre outros pontos que se mostraram relevantes ao longo do percurso desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Jan Carlos Pinheiro de. **Cantos tradicionais do povo Xakriabá**. 2016. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- ABREU, Werly Pinheiro de Abreu, (Dogllas). **Onde houver Xakriabá, haverá resistência!** violações dos direitos indígenas no caso Xakriabá durante a ditadura militar. 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Elefante, 2016.
- ALLAIN, L. R. **Mapeando a identidade profissional de licenciandos em ciências biológicas: um estudo ator-rede a partir do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais.
- ALMEIDA, M. C. **Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição**. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.
- ALMEIDA, R. H. Xakriabá: cultura, história, demandas e planos. **Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI**. v. 3, nº 1/2, Brasília/DF, 2006, pp.9-39.
- ANDRADE, R. C. **Resistências Semiáridas: sobre a produção e circulação de conhecimentos pela rede sociotécnica do milho, estiagem e os indígenas Xakriabá do norte de Minas Gerais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais.
- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, nº 1, Presidente Prudente/SP, 2014, pp.116- 134.
- ARAÚJO, A.; ARAÚJO, D.; GONÇALVES, V.; XAKRIABÁ, P. **Nem tudo o que se vê se fala**. Belo Horizonte: Literaterras, Fale/UFMG, 2013.
- ARAÚJO, Edilene dos Santos. **Análise de uma atividade a partir do calendário sociocultural numa escola da aldeia indígena da Prata, povo Xakriabá**. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- ARAÚJO, I. M. **Osikirip: os “especiais” Karitiana e a noção de pessoa ameríndia**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo.
- AZEVEDO, M. J. S. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade Estadual do Amazonas.

BARTOLOME, Miguel A.; BARABAS, Alicia M. Os sonhos e os dias: xamanismo no México atual. **Mana** [on-line]. 2013, vol.19, nº 1, 2013, pp.7-37.

BENDAZZOLI, S. **Políticas públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

BARRETOS, E. A. **A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás.

BERNARDES, A. G.; MARQUES, C. F. Narrativas de existência: da lepra à hanseníase. **Estud. pesqui. psicol.** Rio de Janeiro/RJ, v. 15, nº spe, 2015, pp. 1291-1302.

BIZERRA, E. G. **Meio Ambiente, sustentabilidade e economia do povo Xakriabá e da Aldeia Barreiro Preto**. 2018. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

BONADIMAN, H. L.; GERKEN, C. H. S. O cotidiano da Escola Estadual Indígena Xukurank: um jeito xakriabá de fazer escola. **Relatório Técnico Final**. FAPEMIG, Belo Horizonte/MG, 2007.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva1. **Rev. bras. educ. espec.** Bauru/SP, v. 24, nº spe, 2018, pp. 69-84.

BRANQUINHO, F. *et al.* Água de moinho: práticas transformadoras em arte e pesquisa, modos de estar com o outro em trocas intensas, de ser fluxo. *In*: FERNANDEZ, Viviane; MACEDO, Joana e BRANQUINHO, Fátima (org.). **Pedra, planta, bicho, gente...coisas: encontros da teoria ator-rede com as ciências ambientais**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2018, pp. 165-180.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial: Brasília/DF, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BRASIL. **Nota Técnica nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília/DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília/DF: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 2011.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>

BRASIL. **Decreto nº 6861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-norma-pe.html>

BRASIL. **Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI**. Luziânia/GO, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília/DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/htm

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília/DF, 2008a.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília/DF: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2008b.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL. **Decreto 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília/DF, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília/DF, 1999.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília/DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental**. (Org.) Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília/DF: SEESP, 1997.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília/DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília/DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 94.608**, de 14 de julho de 1987. Homologa a demarcação da área indígena que menciona, no Estado de Minas Gerais. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil-03/decreto

BRITO, L. F. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Tempo Brasileiro: UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

BRITO, L. F. **Comparação de Aspectos Linguísticos da LSCB e do português**. Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos. Porto Alegre, 27 a 29 de novembro de 1986.

BROGNA, P. (comp.). **Visiones y Revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 41, nº 3, 2016, pp. 681-693.

BURATTO, L. C. **Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na Terra Indígena Ivaí-Paraná**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos/PR.

CAJETE, G. Uma introdução à ciência indígena e suas leis naturais de interdependência. Tradução: Charles Bicalho. **Em Tese**. Belo Horizonte/MG, v. 23, nº 1, 2017.

CAA – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas. Povo Xakriabá se reúne na Superintendência Regional de Ensino em Januária na luta contra o retrocesso na educação indígena. 2019. Disponível em <https://caa.org.br/biblioteca/noticia/povo-xakriaba-se-reune-na-superintendencia-regional-de-ensino-em-januaria-na-luta-contr-o-retrocesso-na-educacao-indigena>

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo/SP: Edusp, 1998, p. 392.

CANDAU, V.M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro/RJ: 7 Letras, 2006.

CARCAIOLI, G. F. Um elogio ao híbrido: processos de legitimação de conhecimentos populares de uma comunidade do Movimento Sem Terra no interior do estado de São Paulo. *In: Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia/GO, 2013. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_3108_texto.pdf

CASAGRANDE, G. M. R. **O povo Xakriabá: luta, história, mito e literatura**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina/MG.

CIRINO, O. O descaminho daquele que conhece: da psiquiatria infantil à clínica da criança. **Fascículos Fhemig**, nº 7, Belo Horizonte/MG, 1992.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 23, nº 2, 2005, pp. 485-515.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília/DF: MEC, 2010, p. 164.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Por uma educação descolonial e libertadora** – manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), 2017. Disponível em <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/ManifestoEducacaoEscolarIndigena.pdf>

COELHO, L. L. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados/MS.

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

CORREA, C. N. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília.

CORREA, E. N. **Etnovisão: o olhar indígena que atravessa a lente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal de Minas Gerais.

CORREIA, P. C. H. **Modos de coMviver do índio com deficiência: Um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

CORREIA, P. C. H. & CORREIA, D. F. H. A percepção da tribo indígena Pankararé sobre o índio com deficiência visual. *In: DÍAZ, F., et al., (orgs). Educação inclusiva, deficiência e*

contexto social: questões contemporâneas [on-line]. Salvador/BA: EDUFBA, 2009, pp. 49-60.

COSTA DE SOUSA, M. C.E. **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS:** um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados/MS.

COSTA E SANTOS, R. B. Sobre cultura e segredo entre os Xakriabá de São João das Missões/MG. **Cadernos de campo/USP**. São Paulo/SP, v. 23, nº 23, 2014, pp. 1-381.

COSTA, R. V. da. **Atenção à Saúde:** discussão sobre os modelos biomédico e biopsicossocial. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-da-saude/atencao-a-sausediscussao-sobre-os-modelos-biomedico-e-biopsicossocial>

COUTINHO, F. A.; SILVA, F. A. R.; MATOS, S. A.; SOUZA, D. F.; LISBOA, D. P. Proposta de uma unidade de análise para a materialidade da cognição. **Revista SbenBio**, nº 7, 2014. pp. 1930-1942. Disponível em <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0014-2.pdf>

COUTO, E. S. Prefácio. In: OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. **Educação e teoria ator-rede:** fluxos heterogêneos e conexões híbridas. Ilhéus/BA: Editus, 2016, p. 139.

CRUZ, L. A. L.; SOUSA, E. F. **A diminuição da diversidade e riqueza de animais no território indígena Xakriabá:** leituras e interpretações locais. 2015. 44 f. Monografia (Formação Intercultural Indígena). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

DAMASCENO, L. M. S. **Surdos Pataxó:** inventário das Línguas de Sinais em território etnoeducacional. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia.

DAMÁSIO, M. F.M. **Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com surdez. SEESP/SEED/MEC: Brasília/DF, 2007.

DINIZ, D. O modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, 28, Brasília/DF: Letras Livres, 2003, pp. 1-8.

DINIZ, D. **O que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

ELER, R. R. S. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Surul:** Pesquisa de campo. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia/RO, 2017.

ESCOBAR, S. A. Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente, a “tinta no papel” e a “mão na massa”. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais.

ESCOBAR, S. A.; GALVÃO, A. M. O.; GOMES, A. M. R. Culturas do escrito nas associações e projetos sociais indígenas: um estudo sobre os Xakriabá, Minas Gerais. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro/RJ, v. 22, nº 68, 2017, pp. 231-253.

EVARISTO, M. M.; OLIVEIRA, W. B.; GOMES, A. M. R.; GERKEN, C. H. S. A Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais: Percorso de Recíproco Conhecimento entre Índios e Não Índios. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária** Belo Horizonte, 2004.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. bras. epidemiol.** [on-line]. v. 8, nº 2, 2005, pp.187-193.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. *In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH.* São Paulo/SP, 2011.

FERRARI, Ana Carolina Machado. **Atuação do tradutor intérprete de libras na aprendizagem matemática de surdos no Ensino Fundamental.** 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

FERREIRA, W. B. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. *In: ZENAIDE, M. N. T. Direitos Humanos: capacitação de professores.* João Pessoa/PB: Editora Universitária: UFPB, 2009.

FRANCO, Celma Correa; SILVA, Antônio Lopes da; REGINA, Elizabete. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas Xakriabá: Xukurank e Uikitu Kuhinã. 2017. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais e Humanidades). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

FRANCO, M. A. S. Capítulo 4 – Se Eu Quiser Iniciar Uma Pesquisa-Ação: Lembretes de Princípios e de Práticas. *In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.) Método(s) de Pesquisa em Educação.* São Paulo/SP: Edições Hipótese, 2018, pp. 55-62.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo/SP, vol.17, nº 31, 2013, pp. 59-73.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento.* Rio de Janeiro/RJ: Ibase, 2004.

FREIRE, L. L. **Seguindo Bruno Latour:** notas para uma antropologia simétrica comum. Rio de Janeiro, v.11, nº 26, 2006, pp. 46-65.

FREMLIN, P. T. **Corporalidades de Chumbados:** Uma Etnografia de Pessoas com Deficiências Físicas no Rio de Janeiro. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília/SP, v.12, nº 3, 2006, pp. 299-316.

GARDOU, Charles. Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. **Rev. Lusófona de Educação**. Lisboa, nº 19, 2011, pp. 13-23.

GARDOU, Charles. As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa? **Rev. Lusófona de Educação**. Lisboa/Portugal, nº 14, 2009, pp. 29-43.

GARDOU, Charles. Quais os contributos da antropologia para a compreensão das situações de deficiência? **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, nº 8, 2006, pp. 53-61.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. **Rev. Lusófona de Educação**. Lisboa/Portugal, nº 6, 2005, pp. 31-45.

GAVERIO, M.A. Nada sobre nós sem nossos corpos! O local do corpo deficiente no disability studies. **Revista Argumentos**, Montes Claros, v. 14, nº 1, 2017, pp. 95-117.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERKEN, C. H. S. **Produção e Transmissão de Conhecimentos na Cultura Tradicional Xakriabá**: contradições do cenário contemporâneo. Projeto de pesquisa apresentado ao Edital Universal da FAPEMIG, 2004.

GERKEN, C. H. S.; ALVARENGA, T. A. R.; OLIVEIRA, D. S.; OLIVEIRA, I. F. Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 30, nº 4, 2014, pp. 251-276.

GERKEN, C. H. S.; OLIVEIRA, W. B.; PEREIRA, C. E. Escolarização e apropriação da escrita entre os Xakriabá. **Anais do II Encontro Internacional “Linguagem, Cognição e Cultura: reflexões para o ensino”**. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, 2003.

GIROLETTI, M. F.P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina/PR.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. 3ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva socio interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDMAN, M.; VIVEIROS DE CASTRO, E. Abaeté, rede de antropologia simétrica. **Cadernos de Campo**, São Paulo, nº 14/15, 2006, pp. 177-190.

GOMES, A. M. R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 32, 2006.

GONÇALVES, T.G.G.L.; RAHME, M.M.F.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Tendência das matrículas da Educação Especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017).

Interfaces da Educação. v. 9, nº 27, 2018. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/>

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

HORÁCIO, H. H. Aspectos da religiosidade indígena Xakriabá. **Revista Mundaú**. nº 4, 2018, pp. 30-51.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>

INEP. **Censo Escolar 2016**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

INGLATERRA. Relatório de Warnock. Comissão Britânica de Educação. Warnock Report. 1978. Disponível em www.educationengland

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, M. M. G.; PEREIRA, E. W. Infanticídio indígena no Brasil: o conflito entre o direito à vida e à liberdade cultural e religiosa dos povos indígenas. **Pensar**, Fortaleza/CE, v. 22, nº 1, 2017, pp. 353-380.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M.C.M. **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013, pp.33-72.

KASTRUP, V.; TSALLIS, A. Acoplamentos, Vínculos e Deficiência Visual: sobre um vetor de atravessamento Varela-Latour. **Rev. Informática na educação**: teoria & prática. v. 12, nº 2, Porto Alegre/RS, 2009.

KERN, D. O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato. **MÉTIS: História & Cultura**, v. 3, nº 6, Caxias do Sul/RS, 2004, pp. 53-70.

KOHN, E. Como os cães sonham: naturezas amazônicas e as políticas do engajamento transespécies. **Ponto Urbe** [on-line], nº 19, 2016, pp. 1-35.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: Palavras de um xamã Yanomami. 1ª ed. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2015.

LATOURETTE, B. **Reagregando o Social**: uma introdução à Teoria Ator-Rede. Bauru, São Paulo/SP: EDUSC, 2012.

LATOURETTE, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *In*: ARRISCADO, J.; ROQUE, N. R. (editores) **Objectos Impuros**. Experiências em Estudo sobre a Ciência. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2008, pp. 37-62.

LATOURETTE, B. **Entrevista**: por uma antropologia do centro. *Mana*: Rio de Janeiro/RJ, v. 10, nº 2, 2004, pp. 397-414.

LATOURE, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2000.

LATOURE, B. **Jamais fomos modernos**: Ensaio de Antropologia Simétrica. Rio de Janeiro/RJ: Ed. 34, 1994.

LAW, John. **Notas sobre a teoria do ator-rede**: ordenamento, estratégia e heterogeneidade. Trad., Fernando Manso. Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 1992.

LAW, John. **O laboratório e suas redes**. Trad., Ana Lúcia do Amaral Villasboas, revisão de Ivan da Costa Marques. 1989.

LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

LIMA, J.M.S. **Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourado/MS.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n° 2, 2005, pp. 50-64.

LOPES, L. S. **Loas e versos Xakriabá**: tradição e oralidade. 2016. Monografia (Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura). Formação Intercultural para Educadores Indígenas. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

LOPES, P. Debatendo Deficiência: ser, estar, tornar-se? Questionamentos a respeito do uso de uma categoria. *In: Anais 29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Natal/RN, 2014.

MACHADO, G. F. **Concepção das deficiências entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai**: um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador. 2016. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP.

MACHADO, T. L. Afinal, como nasce um texto etnográfico? As tramas do percurso do trabalho de campo e a escrita etnográfica. **Habitus**, Goiânia/GO, v. 16, n° 2, 2018, pp. 293-308.

MAGNANI, J. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo/SP, 2002, pp. 11-29.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. *In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. Pesquisa e educação especial*: mapeando produções. Vitória/ES: UFES, 2006, pp. 361-386.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação*: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

MARTIN D.; SPINK M.J.; PEREIRA P. P. G. Corpos múltiplos, ontologias políticas e a lógica do cuidado: uma entrevista com Annemarie Mol. **Interface**, 2018; pp. 295-305.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?** Narrativas silenciadas da deficiência. Porto/Portugal: Edições Afrontamentos, 2006.

MATTOSO, M. G. S. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Grande Dourados/MS.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). **Anais do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores.** Vol. 2. Universidade da Madeira, Porto/Portugal: SPCE, 2007, pp. 178-189.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedex.** Campinas/SP: CEDES, nº 49, 1999, pp. 11-17.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e alfabetização.** São Paulo/SP: Edições Layola, 1979.

MELO, M. F. A. Q. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educar em Revista.** Curitiba, nº 39, 2011, pp. 177-190.

MINAS GERAIS. **Lei 23.197** de 2018, institui o Plano Estadual de Educação. Diário Oficial de Minas Gerais, 2018.

MINAS GERAIS. **Orientação normativa nº 4**, de 19 de dezembro de 2016. Orienta a atuação e carga horária de trabalho do professor de AEE. Diário Oficial de Minas Gerais, 2016.

MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 5**, de abril 2017. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.** SEE/MG, 2014.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 460**, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Diário Oficial Minas Gerais, 2013.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, nº 7, 2008, pp. 29-44.

MOL, A. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. *In:* ARRISCADO, J.; ROQUE, N. R. (editores) *Objectos Impuros. Experiências em Estudo sobre a Ciência.* Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2008, pp. 37-62.

MOL, A. **The body multiple: ontology in medical practice.** Durham: Duke University Press, 2002.

MOL, A. M.; LAW, J. Embodied Action, Enacted Bodies. The Example of Hypoglycaemia. **Body & society**, 2004, pp. 43-62.

MORAES, M. O. Modos de Ordenar Eficiência e Deficiência Visual: Breve Leitura de um Documento. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**. vol. 6, nº 1, São João Del-Rei/MG, 2011.

MORAES, M. O. Pesquisar com: política ontológica de deficiência visual. In. MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro/RJ: Nau Editora, 2010.

MORAES, M. O. A contribuição da antropologia simétrica à pesquisa e intervenção em psicologia social: uma oficina de expressão corporal com jovens deficientes visuais. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, 2008, pp. 41-49.

MORAES, M. O. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências, Saúde*. **Manguinhos**, v. 11, 2004, pp. 321-333.

MORAES, M. O.; ARENDT, J. J. Contribuições das investigações de Annemarie Mol para a Psicologia Social. **Psicologia em Estudo**, vol. 18, Maringá/PR, nº 2, 2013, pp. 313-322.

MORAES, M. O.; MONTEIRO, A. C. L. O corpo que nós fazemos: a deficiência visual em ação. In: FERREIRA, A.A.L.; FREIRE, L. L.; MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. **Teoria Ator-Rede e Psicologia**. Rio de Janeiro/RJ: Editora NAU, 2010, pp. 98-119.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MOSQUERA, C.; FERNANDES, L.; GRZELCZAK, M.; ARRUDA, M. Orientação e Mobilidade: a imagem corporal como pré-requisito. **InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**. Curitiba, v.5, 2014, pp.7-19.

NASCIMENTO, A. C. A educação e o indígena no Brasil. **REU**, Sorocaba/SP, v. 41, nº 2, 2015, pp. 331-335.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGULERA URQUIZA, A. H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da Educação Infantil. In: **Anais**. ANPED, 2006.

NETO, A. B.; RAMOS, D.; BUHLER, M. S.; SZTUTMAN, R.; MARRAS, S.; MACEDO, V. Abaeté, rede de antropologia simétrica. Entrevista com Márcio Goldman e Viveiros de Castro. **Cadernos de Campo**, São Paulo/SP, nº 14/15, 2006, pp. 177-190.

NOBRE, J.C.A.; PEDRO, R. M. L. R. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda/RJ, ed. 14, 2010.

OLIVEIRA, A. R. **Política e políticos indígenas: a experiência Xakriabá**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, A. R. J. **História da escrita e do ensino da escrita entre o povo Xakriabá**. 2016. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *In*: OLIVEIRA, João Pacheco de (org) **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro/RJ: Contra Capa. 1999, pp. 11-39.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos índios misturados?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*: Rio de Janeiro/RJ, v. 4, nº 1, 1998, pp. 47-77.

OLIVEIRA JÚNIOR, Elvio Juanito Marques de. **AKwê-xerente**: a ressignificação das tradições culturais e o protagonismo indígena no Facebook. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociedade). Universidade Federal do Tocantins.

OLIVEIRA JÚNIOR, E. J. M. de; PORTO, C. M. **Educação e teoria ator-rede**: fluxos heterogêneos e conexões híbridas. Ilhéus/BA: Editus, 2016, p. 139.

OLIVEIRA, K. E. J. **Educação e Teoria Ator-Rede**: uma cartografia de controvérsias. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tiradentes. Aracajú/SE.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP, 2003.

PAGANO, A.; MAGALHAES, C. Análise crítica do discurso e teorias culturais: hibridismo necessário. **DELTA**, São Paulo/SP, v. 21, nº spe, 2005, pp. 21-43.

PALADIM JÚNIOR, Heitor Antonio. **Etnogeografia**: reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no norte de Minas Gerais. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

PEDRO, R. M. L. R. Sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais. *In*: FERREIRA, A.A.L.; FREIRE, L. L.; MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. **Teoria Ator-Rede e Psicologia**. Rio de Janeiro/RJ: Editora NAU, 2010, pp. 78-96.

PEREIRA, D. B.; MUNGAI, M. F. Estar lá, sem estar: conflitos no Parque Nacional Cavernas do Peruaçu/Minas Gerais. v. 8, nº 2, **OLAM – Ciência & Tecnologia**, 2008. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>

PEREIRA, V. M. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais.

PEREIRA, V. M. Educação Escolar Indígena em Minas Gerais. **Paidéia**. Belo Horizonte/MG, ano 6, nº 6, 2009, pp. 25-39.

PINEZI, A. K. M. Infanticídio indígena, relativismo cultural e direitos humanos: elementos para reflexão. **Revista Aurora**, nº 8, PUC-SP, 2010.

PLAISANCE, E. Ética e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, nº 139, 2010, pp.13-43.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciênc. Educ.**, v. 19, nº 1, Bauru/São Paulo, 2013, pp. 123-134.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo/SP: Brasiliense, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.

ROCHA, E. F. **Reabilitação de pessoas com deficiência: a intervenção em discussão**. São Paulo/SP: Roca, 2006.

RODRIGUES, D. S. **A Educação Inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do Povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant – AM**. 2014. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Teologia/São Leopoldo.

RODRIGUES, M. R. C. **Mosaico no tempo: uma interação entre corpo, cegueira e baixa visão**. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal Fluminense/RJ.

SÁ, M. A. **Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos/PR.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados/ MS: um estudo sobre a efetivação do direito a Educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados/MS.

SANTA ROSA, H. D. R. **O governo da lua: relação natureza e cultura no contexto da política nacional de gestão ambiental e territorial nos Xakriabá**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território). Universidade Federal de Minas Gerais/Instituto de Ciências Agrárias. Montes Claros/MG.

SANTOS, A. F. M. **Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra Indígena Xakriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras**. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília.

SANTOS, E. A.; SILVA, V. M. **Brincadeiras e brinquedos antigos e atuais das aldeias Sumaré I e III**. 2016. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTOS, F. L. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial - concepções, limites e possibilidades. *In: Anais XVI Encontro Regional de História – Tempos de transição*. Ponta Grossa/PR, 2018.

SANTOS, R. B. C. **A cultura, o segredo e o índio: diferenças e cosmologia entre os Xakriabá de São João das Missões/MG**. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Minas Gerais.

- SANTOS, R. M, dos. Sobre cultura e segredo entre os Xakriabá de São João das Missões/MG. **Cadernos de Campo**. São Paulo, 2014, pp. 241-255.
- SANTOS, R. M. dos. **O gê dos gerais**: elementos de cartografia para a etno-história do planalto central: contribuição à antropogeografia do cerrado. 2013. 346 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília.
- SANTOS, R. M, dos. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- SANTOS, R. M. dos; BARBOSA, S. C. Memória Xakriabá: migrações e mudanças alimentares. **Ateliê Geográfico**: Goiânia/GO, v. 6, nº 3, 2012, pp. 72-94.
- SILVA, A. L. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. *In*: SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (orgs). **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, pp. 37-63.
- SILVA, A. L. L.; MIRANDA, L. L.; Germano, I. M. P. Da fisiologia à biopolítica: discursos sobre a deficiência física na legislação brasileira. **PolisePsique**, vol. 1, nº 1, 2011.
- SILVA, D. S. da; QUADROS, R. M. de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 5, nº 10, 2019, pp. 22111-22127.
- SILVA, J. H. da. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas**. 2014b. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados/MS.
- SILVA, K. C. S.; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, vol. 31, nº 62, 2018, pp. 683-696.
- SILVA, M. A. O. **A única herança que um índio deixa para outro índio é a luta**: a história da língua Akwen do Povo Xakriabá. 2018, 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- SILVA, M. F. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília/DF, ano 14, nº 63, 1994.
- SILVEIRA, E. G. **Sobre a literatura Xacriabá**. FALE/UFMG: CGEEI/SECAD/MEC, 2005.
- SOARES, J. F. **A representação social de uma mãe indígena com filho que possuía paralisia cerebral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.
- SOUZA, I. M. A. A Noção de Ontologias Múltiplas e suas Consequências Políticas. **ILHA**, v. 17, nº 2, 2015, pp. 49-73.

- SOUZA, V. P. S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados/MS.
- SPINK, M. J. Subvertendo algumas dicotomias instituídas pelo hábito. **Athenea Digital**, v. 4, 2003, pp. 1-7.
- SPYER, Márcia. **Um pé na aldeia outro no mundo**. Belo Horizonte: Editora UFMG/FaE, 2008.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro/RJ, v. 20, nº 1, 2014, pp. 163-183.
- STOLZE, T. O campo e a escrita. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v.5, nº 2, 2013, pp. 9-23.
- STRATHERN, M. O efeito etnográfico. *In: O efeito etnográfico e outros ensaios*. Cosac Naify: São Paulo, 2014, pp. 345-402.
- STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.
- STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para a inclusão ética. *In: Estudos Surdos III* / Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2008.
- SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Araraquara/SP.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola*. São Paulo/SP: Global, 2001, pp. 44-70.
- TEIXEIRA, E. R.; CERQUEIRA, I. F. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. *In: Anais SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*. v. 3, nº 1, 2014.
- TEIXEIRA, Isis Aline Vale; GOMES, Ana Maria Rabelo. A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 7, nº Especial, 2012, pp. 55-83.
- TURETA, C.; ALCADIPANI, R. Entre o observador e o integrante da escola de samba: os não humanos e as transformações durante uma pesquisa de campo. **RAC**, Curitiba/PR, v. 15, nº 2, art. 3, 2011, pp. 209-227.
- TSUKAMOTO, N. M. S.; GUZZO, A. M. O desafio de aproximação entre a tecnologia do implante coclear e o bilinguismo para os surdos. *In: Anais do VIII Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial*. Londrina/PR, 2013.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtiem (Tailândia). 1990. Disponível em www.unicef.org

UNESCO e GOVERNO DA ESPANHA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em www.unesco.org

VENERE, M. R. **Políticas Públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença**. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Universidade Federal de Rondônia.

VENTURINI, T. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, Londres, v. 19, nº 3, 2010, pp. 258-273.

VILHALVA, S. Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. **Mana**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18, nº 1, 2012, pp. 151-171.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. O que nos faz pensar, [S.l.], v. 14, n. 18, 2004, pp. 225-254. Disponível em <http://www.oquenofazpensar.fil.puc>

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro/RJ, v. 8, nº 1, 2002, pp. 113-148.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro/RJ, v.2, nº 2, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Fabricação do Corpo na Sociedade Xinguana. **Boletim do Museu Nacional**, 1979, pp. 2-19.

XAKRIABÁ, P. **Iaiá Cabocla**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

XAKRIABÁ, P. **O tempo passa e a história fica**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1997.

WARNOCK. The Warnock Report. Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

WATTS-POWLESS. V. Lugar-pensamento indígena e agência de humanos e não humanos (a primeira mulher e a mulher céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre/RS, v. 11, nº 1, 2017, pp. 250-272.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo destinado ao morador da Terra Indígena Xakriabá

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que você estará participando:

A. Você é nosso convidado para participar da pesquisa “A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá”. Queremos entender como os corpos das crianças e adolescentes Xakriabá se constituem com e sem deficiência através da sua participação na circulação dos conhecimentos tradicionais Xakriabá, no Território e na escola. Acreditamos que ao entender como os corpos dos Xakriabá se constituem com e sem deficiência a partir de sua participação nas práticas de circulação do conhecimento em todo o Território, incluindo a escola, poderemos contribuir para o reconhecimento dos seus sistemas de conhecimento que poderão ser inseridos no desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas auxiliando, por exemplo, na contextualização do currículo de formação de professores indígenas para uma prática inclusiva voltada ao seu povo. Procuramos com isso, trazer para dentro da universidade o valor dos sistemas de conhecimento Xakriabá e relacioná-los com a ciência acadêmica de pessoas não indígenas; incentivar a prática de maior contextualização dos currículos na formação de professores indígenas; e, em consequência, apoiar o fortalecimento da existência cultural coletiva e dinâmica do povo Xakriabá. Para tanto, serão coletados dados na convivência com os membros de comunidades em aldeias recomendadas pelas lideranças durante a pesquisa de campo e também em atividades que ocorram na universidade com os estudantes Xakriabá do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI da Faculdade de Educação da UFMG. O cacique Domingos já autorizou a realização da pesquisa no Território.

B. Os benefícios esperados para o povo Xakriabá com essa pesquisa são a possibilidade de trazer contribuições para a promoção de uma inclusão pautada nas demandas e peculiaridades do povo Xakriabá; contribuir para o fortalecimento da luta Xakriabá pelos seus direitos de educação e Território; e a divulgação da riqueza dos conhecimentos Xakriabá sobre as práticas inclusivas em seu Território.

C. A divulgação e retorno dos resultados dessa pesquisa para a comunidade serão realizados ao fim da pesquisa em um momento de conversa pública dentro do Território, assim como pela entrega de uma cópia do trabalho final para o cacique geral Xakriabá ao fim dos trabalhos.

D. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones, endereços e e-mails fornecidos nesse termo. Se as dúvidas continuarem, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, através do telefone (31) [REDACTED], nos horários das 9h às 11h e das 14h às 16h; pelo e-mail [REDACTED] ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901. O CEP UFMG é um colegiado interdisciplinar e independente em suas decisões e vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG. E também com o Comitê Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), através do telefone [REDACTED], das 8h às 18h, ou *on-line*, das 8h às 20h; pelo e-mail [REDACTED]; ou pelo endereço: SRTVN –Via W 5 Norte – Edifício PO 700, Lote D, 3º Andar – Ala Norte. Asa Norte – Brasília DF – CEP: 70.719.040. O CONEP é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada pela Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as

pesquisas se realizam. Os dois comitês têm como objetivo proteger o bem-estar dos participantes em pesquisas por tanto, você pode fazer contato caso precise.

E. Caso você participe desse estudo, não será necessário fazer nenhuma atividade além daquelas que já são parte da sua rotina.

F. A pesquisa não tem interesse em avaliar seu desempenho ou o da criança. O objetivo é compreender como as crianças Xakriabá com necessidades especiais participam das construções e partilha dos conhecimentos tradicionais Xakriabá, no Território e na escola.

G. A pesquisa não deve incomodar nem gerar constrangimentos. Os pesquisadores procurarão criar um clima propício por meio de esclarecimentos pertinentes para que todos os participantes se sintam confortáveis durante nosso convívio e permanência no Território, previsto para o período de julho de 2018 a junho de 2019.

H. Para preservar sua privacidade, caso você prefira manter o anonimato, seu nome, da criança, os dos outros participantes e dos locais serão substituídos por nomes falsos (pseudônimos), garantindo o sigilo das informações dadas.

2. Esta seção descreve os seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e suas perguntas serão respondidas.

B. A sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação, se assim você o preferir, será revelada.

C. Sua participação é voluntária e não remunerada. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

D. O registro de dados dessa pesquisa será realizado através de um gravador de áudio e de fotografias quando essas forem autorizadas pelas pessoas envolvidas. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Todos os registros, sem exceção, serão destruídos após o período de 5 anos.

E. Você poderá acessar os resultados dessa pesquisa a partir da cópia do trabalho entregue ao cacique geral Xakriabá assim que a pesquisa e o texto forem finalizados.

F. Os riscos envolvidos no estudo são mínimos, tais como pequenos desconfortos ou constrangimentos durante nosso convívio e diálogo/ conversas. Caso você sinta qualquer desconforto durante a coleta de dados, comunique aos pesquisadores para que possam minimizar esse desconforto, seja por meio do diálogo ou pela interrupção dos registros.

G. Os riscos a sua saúde mental ou física serão similares àqueles que você encontra normalmente em seu dia-a-dia, de modo que essa pesquisa não introduz periculosidade à vida dos participantes.

H. A pesquisa obedece às normas contidas nas Resoluções CNS nº304/2000 (Pesquisa com População Indígena), CNS nº466/2012 (que trata de todos os aspectos relativos à ética em pesquisa) e CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais).

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para participar da pesquisa:

Participante:

A pesquisadora Ana Carolina Machado Ferrari, estudante do Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e a Professora Dra. Mônica Maria Farid Rahme (FaE-UFMG) orientador dessa pesquisa solicitam minha autorização para participar neste estudo intitulado “A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá”.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei sobre os procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma via assinada e rubricada em todas as páginas por mim e pelos pesquisadores.³²

Eu, _____ voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____ de _____ de 20__.

Participante da pesquisa

Pesquisadores:

Nós garantimos que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondemos quaisquer questões que o participante colocou, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de 20__.

Professora Dra. Mônica Maria Farid Rahme
Pesquisador Responsável

Ana Carolina Machado Ferrari
Pesquisadora Responsável

³² Em se tratando de pessoas não alfabetizadas, com deficiências intelectual e/ou visual e crianças, o TCLE será apresentado e o consentimento gravado em vídeo.