

DA ALTERIDADE E DA DIALOGIA COM CRIANÇA INDÍGENA DE BAIXA VISÃO: A INCLUSÃO EM CONTEXTO INTERCULTURAL

BARROS, Armando Martins de* – UFF

DUARTE, Maria Betânia Pereira Gomes Guerra – MPF e UFF

GT-15: Educação Especial

A comunicação apresenta investigação em desenvolvimento desde 2005, analisando os desafios à produção de subjetividade considerando a interetnicidade. A investigação tem como campo de pesquisa estudo de caso com criança guarani de baixa visão que, ao longo dos últimos dos quinze anos (2008-1992), transita entre sua comunidade tradicional (aldeia guarani em Bertioga), casa de amparo indígena e escola não indígena especial, no Rio de Janeiro. O estudo, fundado em Bakhtin e Vigotsky, propõe uma contribuição metodológica às práticas escolares, considerando as linguagens verbal e plástica, mediadas pela produção de livros táteis, à tinta e em braille, em que docentes, alunos de Pedagogia e criança são co-autores.

A pesquisa parte de três teses: 1) a criança com baixa visão apreende o mundo, significando-o por conceitos de diferentes linguagens; 2) a oportunidade da produção de livros táteis e à tinta, com narrativas em co-autoria, favorecem a alteridade entre comunidades interétnicas; 3) a produção de livros singulares a crianças cegas ou com baixa visão permitem a produção de conhecimentos metodológicos e a exploração de novos materiais para livros didáticos.

A exposição é dividida em quatro momentos: no primeiro, apresentamos a relevância de discutirmos relações interétnicas, quando consideramos as políticas públicas de inclusão para crianças com necessidades especiais pertencentes a grupos étnicos indígenas; no segundo, expomos os pressupostos teóricos da pesquisa, remetendo-nos ao papel mediador da linguagem e do discurso na produção da intersubjetividade; no terceiro, apresentamos o histórico da criança indígena estudada e seu percurso na aldeia, em casas de amparo à saúde indígena e em escola não indígena; no quarto, refletimos sobre a produção de livros táteis, confeccionados pelos graduandos, em co-autoria com crianças observadas e com seus professores; no quinto, apresentamos um recorte de trabalho na produção de livro tátil com a criança guarani em estudo de caso.

* Universidade Federal Fluminense/ Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar; Linha de Pesquisa: Práticas Educativas do Olhar. Projeto: Produção de Livros Táteis para Alunos com Necessidades Especiais em Cegueira.



1. Inclusão: o trânsito interétnico do sentido

Os estudos sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais relacionadas a cegueira e a baixa visão originadas de comunidades diferenciadas, tradicionais, como a indígena, ainda são poucos – especialmente nas Faculdades de Educação e em seus cursos de Pedagogia e Programas de Pós-Graduação -, aspecto comprovável pelo baixo número de monografias discentes de fim de curso, dissertações de mestrado e teses de doutoramento voltadas para o tema.

A desigualdade estrutural no acesso ao universo escolar impõe a urgência no enfrentamento dos desafios inerentes a uma sociedade com altos índices de crianças fora da escola, seja pertencentes às populações urbanas e rurais, seja originadas das comunidades tradicionais indígenas - considerando o ensino diferenciado proposto pela LDB.

Um número expressivo de indígenas com necessidades especiais permanece, portanto, alijado desse processo possível de mediação das linguagens, que viabiliza o trânsito para além das fronteiras de sentido entre diferentes etnias e culturas.

2. Pressupostos teóricos e trajetória metodológica

A pesquisa tem seu ponto de partida no reconhecimento da linguagem como mediação na produção das relações humanas. A linguagem é entendida como gestada nas relações sociais. Para Bakhtin, o sentido das palavras, como também seu significado, está engendrado nas relações sociais. Assim, a semântica presente na linguagem encontra-se em relação às lutas históricas da sociedade, estabelecendo uma disputa pelo sentido dominante entre grupos ou classes.

Partilhamos da compreensão de Bakhtin de que a criança se apropria da linguagem mediada pela fala. Nesse processo de apreensão, encontra-se imersa em um crescente conjunto de relações sociais (com seus pais, com a família, com os outros), inserindo-se na cultura de sua comunidade como membro que entende e participa de uma “comunidade de sentido”. A chave desse pertencimento do indivíduo ao seu grupo é a linguagem, enquanto mediação entre os homens.

Nosso objeto encontra-se na investigação da produção da subjetividade mediada pelas linguagens. Em outras palavras, investigamos como a confluência de diferentes linguagens favorece a intersubjetividade, a co-autoria, a dialogia e a narrativa, considerando as relações interétnicas entre guarani e *juruá* (não indígenas), na pessoa de

um pré-adolescente indígena educado no trânsito entre as duas sociedades. O livro, então, viabiliza a produção pela criança de ressignificações sobre palavras e textos: no processo de construção de sua narrativa escrita em português e em guarani, quando apresentado aos seus colegas da escola e vizinhança, e finalmente, quando doado à biblioteca da escola.

Vigotsky pautou seu trabalho na construção do sujeito e, para tal, elege a linguagem verbal como determinante na realização do pensamento. Assim, o processo de individuação passaria pelas habilidades do sujeito em mediar, através da linguagem, sua relação com o mundo social. A articulação dos conceitos de “mediação” e de “linguagem” tornam-se portanto chaves na elaboração do quadro epistemológico de nosso projeto.

A pesquisa entende a “educação” como “prática educativa”, sentido em movimento, prática como discursos que organizam a linguagem; discursos que educam o indivíduo, discursos que “falam no indivíduo” pela sua imersão social. Assim, as práticas educativas envolvem um conjunto de discursos, uma “formação discursiva”.

A linguagem é entendida como uma “ferramenta” (nos termos de Vigotsky) fundamental na transformação da natureza, mediando as transformações no humano, em suas diferentes formas de percepção e cognição. Nosso ponto de partida é o reconhecimento da centralidade da linguagem na organização do pensamento e da condição mediadora dos discursos materializados na fala e em diferentes suportes – como o livro.

A criança não indígena, genericamente, tem uma trajetória progressiva de ingresso em diferentes relações sociais fora daquela familiar – o ingresso na escola, esportes, clubes, a participação na cidade. Sua gradual inserção no mundo extra-familiar favorece seu contato ampliado com o significado crescente de novas palavras, que nominam sua interação, e de novos discursos, que organizam as palavras em formações que remetem a relações sociais de que passa a participar. No caso de uma criança indígena, as práticas de inserção modificam-se dadas as condições da *tekoa* (aldeia) e sua parentela de origem. Caso consideremos o trânsito de uma criança guarani entre o seu mundo original na aldeia, e as relações não indígenas, as questões tendem a se tornar mais complexas.

Em todas as sociedades, a compreensão do mundo e, portanto, a organização cognitiva da criança como pensamento, é mediada pela linguagem, organizada em

discursos e materializada nas falas que “falam nela” para o mundo. A pesquisa em seu desenvolvimento, objetiva como desdobramento de seu objeto, no campo da produção da subjetividade em contexto interétnico, investigar a produção de livro tátil e verbal pela criança indígena estudada, em co-autoria com a equipe de pesquisa não indígena que a acompanha (pesquisador, alunas de graduação, e bolsistas de iniciação científica), considerando a narrativa do livro tátil e sua mediação da alteridade, da dialogia, da polifonia, da intersubjetividade.

O campo é expresso pelo estudo de caso de criança com baixa visão indígena, acompanhada pelo Ministério Público Federal desde os cinco anos de idade e pela equipe de pesquisa nos últimos três anos. Essa tensão entre teoria e prática tem sua síntese e superação na produção semestral seja de livros táteis, seja de vídeos de difusão científica, seja de artigos que refletem sobre a experiência.

3. Um trânsito interétnico: atendimento de criança guarani com baixa visão

Entre as crianças acompanhadas em estudo de caso por nosso projeto, encontra-se o índio Vanderley Fernandes, da etnia guarani, sub-grupo mby'a, nascido no ano de 1992, na reserva indígena de Rio Silveira, no Município de Bertioga, no estado de São Paulo. Em razão de sua condição de albino, foi rejeitado pela família quando bebê, sendo acolhido em instituição de amparo infantil. Parte das fontes produzidas recuperando a trajetória da criança refere-se a laudos antropológicos produzidos pelo Ministério Público Federal que acompanha o seu atendimento desde 1997.

Vanderley foi inicialmente rejeitado por sua família em virtude de ser albino e, portanto, de cor de pele diferente das demais crianças guarani. Hospitalizado duas vezes, com queimaduras em razão de exposição excessiva ao sol, teve sua adoção requerida por uma família *juruá* criando-se, a partir daí, um grande debate na comunidade e na imprensa nacional, sobre a pertinência dele permanecer na aldeia ou de ser inserido na sociedade não indígena via adoção. O Ministério Público Federal foi acionado e, em 1997, apresentou laudo posicionando-se pela permanência de Vanderley na sociedade guarani. Todavia considerou-se conveniente que, provisoriamente, enquanto da duração de seu tratamento médico, permanecesse em casa de amparo à saúde indígena, no Rio de Janeiro, que o havia acolhido desde 1995.

Vanderley ao longo dos últimos quinze anos construiu experiências de vida que marcaram sua fala. Seu trânsito entre comunidades culturais e étnicas diferentes realizou-se com muitas rupturas de convivências. Filho da índia guarani Janim Jaxuka,

com pai adotivo (Luís Weraí), e sobrinho-neto do pajé da aldeia (Jedjoko), foi acompanhado em alguns períodos na casa de amparo ao índio pela família. A partir de 1995 e nos primeiros anos de tratamento, teve intenso acompanhamento multiprofissional envolvendo neurologia, pediatria, oftalmologia, fonaudiologia, odontologia. Na casa de amparo, conviveu (e convive) com índios de todas as idades e originários de diferentes etnias, caracterizando portanto a perda dos laços mais cotidianos com as práticas educativas guarani, tradicionalmente mediadas pelos mais velhos, pelo pajé e pelo cacique, no âmbito da Casa de Reza (*Opy*).

“Nesse grupo étnico os membros são mais coletivos do que individuais. Por esta razão, não existe lugar para atitudes unilaterais por parte de membros ou famílias, a não ser aquelas de conformidade coletiva, que é o poder incontestado no viver dos indígenas. Desse modo, os conflitos, inclusive familiares, são resolvidos em reuniões onde são convidados a participar todos os membros da aldeia. Em uma dessas reuniões, a comunidade decidiu que o pajé e sua mulher [seus tios avós] deveriam cuidar de Vanderley. [...] Na sociedade dos não índios, Vanderley causará sempre estranheza e curiosidade, devido à sua dupla condição de “exótico” ou seja, por ser índio e albino. Tal situação tende a diluir-se no âmago de uma aldeia indígena, de dimensões menores e população reduzida, em que todos se conhecem e convivem em laços estreitos de cooperação e solidariedade. Na comunidade ele estará protegido de curiosos e sua condição de “diferente” tenderá a ser assimilada por todos como uma característica própria de sua constituição física.” (Laudo Antropológico do Ministério Público Federal, Processo 30/96, pp. 3-7)

No início de 2000, a diretora da casa de amparo indígena em que Vanderley encontrava-se optou por matriculá-lo em órgão de ensino público federal - referência nacional para o ensino de crianças com necessidades especiais para a cegueira e para baixa visão-, local onde, a partir de 2005, a presente pesquisa passou a acompanhá-lo. Neste educandário, Vanderley passou a ser interno durante a semana, convivendo em turmas de baixa visão, sendo alfabetizado em português e convivendo permanentemente

com crianças não índias. A casa de amparo ao índio todavia, manteve a preocupação em que não perdesse os laços originais com suas tradições guarani viabilizando, como em meados de 2007, uma visita à sua família e à sua aldeia ao longo de alguns dias. O que a equipe de pesquisa vem constatando desde 2005, quando passou a acompanhá-lo, é a perda gradativa do lugar de onde fala como guarani isto é, o esgarçamento de sua condição de guarani pela ausência de práticas educativas que o articulem a uma comunidade de sentido tradicional. O lugar de onde fala, como subjetividade, fica ainda mais turvo pelo tratamento como “estranho” aos *juruá*, dado por seus colegas na escola não indígena onde Vanderley permanece os cinco dias letivos da semana.

4. Considerações sobre a proposição de livros táteis, à tinta e em braille

O livro tátil proposto é uma experiência narrativa peculiar a cada criança. No livro, a criança autora estabelece aproximações com os conceitos e as nomações de presente, de passado, de acontecimento. O livro favorece a reunião da criança estudada com os outros, seus ouvintes, numa relação de intersubjetividade. Reúne a ambos - autora e seus leitores ouvintes (co-autores porque também resignificando a obra) - numa comunidade semântica. O livro, então, é uma experiência singular a cada criança estudada e uma experiência coletiva, co-autoral entre ela, seu professor e os leitores/ouvintes (demais alunos e pais), em um horizonte dialógico e polifônico.

O livro estimula por um lado, as projeções miniaturizadas do mundo, no que diz respeito a formas bidimensionais e tridimensionais. De outro lado, o “livro tátil” favorece a inscrição do sentido, da palavra e dos discursos, uma vez que o livro contém a cada página texturizada com formas figurativas, a escrita em braille ou em tinta, dependendo do quadro clínico da criança estudada. Finalmente, o livro promove a autoria e o sujeito ao inscrever uma narrativa da própria criança cega estudada, personagem narrador do próprio livro.

Primeiro passo: cada livro parte de uma base comum e singular. O livro expressa uma pesquisa sobre materiais, considerando tanto produtos industrializados, vendidos para confecção de materiais escolares (cartolina, vga, feltros, velcro), quanto sucatas (botões, lixas, zíper, tampinhas etc), criando subsídios para a produção semestral de novos livros, para as mesmas crianças.

Os graduandos envolvidos com a pesquisa devem propor o recurso a novos materiais presentes no cotidiano, sem custo (pedras, folhas, grama, galhos, conchas, areia, barro) ou de baixo custo (botões, retalhos etc), de forma a identificarmos

inovadoras possibilidades de recursos, futuramente incorporados por novas alunas inscritas nos semestres subsequentes ou por professores que já atuem produzindo livros para seus alunos.

Não obstante soluções originais na incorporação de materiais com texturas especiais – como cola quente para sugerir elementos moldáveis (simulando fossem gotas de chuva, espinhos em árvores...), os universitários envolvidos conceberam a existência dentro do livro, ligado por um cordão, de um objeto tridimensional que ingressa nas histórias. Tal objeto participa da história pela mão da criança que o lê. Em livro sobre estradas, por exemplo, anexou-se um pequeno carrinho de plástico, na escala condizente com a possibilidade do brinquedo ser deslocado pela criança cega dentro do livro, percebendo pela fricção as diferentes texturas sugeridas nas estradas: de terra, de areia, cruzando ferrovias (feitas de tampas de cervejas), de pontes (com palitos de sorvetes), de asfalto (com lixas mais lisas).

Segundo passo: no livro tátil, a leitura encontra-se associada ao letramento. Partimos da experiência cotidiana de cada estudo de caso escolar ao longo de quatro semanas de acompanhamento, identificando em sua fala experiências recentes que lhe sejam significativas, vividas entre amigos, no mundo da família. Com o universo de casos acompanhados foram identificadas, por exemplo: a visita a um estádio de futebol; o ato de fotografar; a visita a uma praia; o aprendizado musical; o contato com peixes e sua refeição; o contato com bonecas e seus vestidos.

Partilhamos da posição que defende que a criança, cega ou de baixa visão, mais que "aprender" palavras, como leitura e escrita, em uma alfabetização mecânica do braille ou da tinta, deve significá-las como prática no mundo, nas relações sociais. Para tanto, as palavras devem estar imersas em textos que participem da comunidade semântica da criança pois viver a palavra como sentido implica apreendê-la no interior de discursos e de relações.

O “livro tátil” é uma experiência narrativa, peculiar a cada criança, onde ela estabelece aproximações entre o presente e o passado, entre o acontecimento e a sua nomenclatura, entre a criança cega autora e os outros (sejam seus amiguinhos, parentes, colegas de escola), reunindo-as como leitores e ouvintes, co-autores porque resignificando a obra, numa comunidade semântica. O livro, então, é uma experiência singular a cada criança estudada e uma experiência coletiva, co-autoral, entre ela, os pesquisadores, o professor de sala de aula, os pais e os ouvintes leitores, num horizonte

dialógico e polifônico. A palavra, portanto, deve ser vivida com o Outro. Viver a palavra como sentido implica apreendê-la como narrativa da criança cega, autora do livro, seja para ouvintes (em narrativas orais), seja para leitores (quando lidas silenciosamente no “livro tátil”) envolvidos pela mediação da narrativa, onde todos, tornam-se co-autores.

A palavra remete a significado ou significados que devem ser considerados. Quando se trabalha com: a) bola - associa-se, por exemplo, a futebol, vôlei, rede, campo, juiz, platéia, torcida etc; b) plantas - associa-se a sol, lua, chuva, nuvens, dia, noite, poluição, animais, passarinhos, ninhos, família, habitat etc.; c) sonoridade - som grave, agudo, intermitente, de animais, de aves, de gente, de estádio; d) prédios - edifícios, elevador, escada rolante, andares, janela, sacada, varanda, barraco; e) transporte - barco, trem, avião, carro, ônibus, moto, patins, bicicleta, carona, passageiro, clandestino, passagem, reserva, superlotação; f) alimentação - doce, salgado, azedo, ácido, picante, cozido, grelhado, etc

Terceiro passo: sentido e significado presentes nos materiais utilizados convocam a corporeidade e a sensibilidade a sensações. O livro é confeccionado partindo de uma exploração sensorial com alto relevo, com diferentes texturas, com a presença de uma figura tridimensional presa ao livro, que representa a criança. Os objetos tridimensionais presentes na obra estimulam o exercício do movimento corporal (uso do nariz, do tato do pé, tato das mãos, os olhos, via cores fortes) em sua relação com o cotidiano (pente, escova, zíper, sapato, óculos, anel, brinco).

Quarto passo: livro e texto abertos devem estar abertos à interatividade e à sociabilidade. Consideremos que cada palavra remeta a um objeto no mundo (isto é, tem um significado específico), expresse um conceito. Para que a criança dela aproprie-se, incorporando-a ao universo de sua fala, seu uso por nós no livro deve sugerir uma experiência cotidiana onde estejam presentes Outros (amiguinhos, professores, pais), provocando a sociabilidade (sua relação com o mundo e, nele, as demais pessoas).

Cada criança tem uma narrativa, uma maturidade discursiva, uma experiência de vida vinculada a redes de sentido, materializadas em sua fala. O texto do livro, para ser interessante à criança observada, precisa ser por ela produzido e compreendido. Na confecção do livro deve-se buscar as palavras que ela utiliza, pesquisar seu vocabulário. Ao mesmo tempo deve-se sugerir novas palavras, cujos sentidos remetam a experiências inovadoras, que a criança possa realizar na escola, com a professora ou

outros alunos, no recreio. Não basta apresentar à criança um livro tátil e deixá-la explorá-lo. O livro é mediador desde que haja uma partilha e relação dialogada, na qual a criança é co-autora. O livro viabiliza uma confluência de conteúdos abstratos e concretos, desde que mediados pela narrativa e experiência do aluno.

Quinto passo: o livro como *intertextualidade* – escrita à tinta, em braille, em imagens. Com sentenças curtas nos dois casos. No caso de braille, lembremo-nos que a produção desta escrita depende do apoio das escolas. No caso da tinta, sugerimos letras em borracha, em alto relevo, com cores fortes, para os de baixa visão.

Sexto passo: o livro como confluência das linguagens (imagem e escrita). O livro tátil varia conforme o quadro clínico do estudo de caso. Se cega, a criança tem no livro o braille e um trabalho com maior ênfase na texturização das páginas. Caso a criança tenha baixa visão, o livro é com “tinta”, com ênfase nas cores, imagens e letras em alto e baixo relevo.

Sétimo passo: A proposta é a confecção de um “livro tátil”, com a inscrição de duas experiências, uma escolar e outra, não-escolar, tendo o aluno estudado como personagem central, articulador das experiências. O livro deve inscrever a fala do aluno observado mas, não apenas, pois o pesquisador (que confecciona o livro) tem o papel de trabalhar as novas palavras e textos que a criança apropriou-se naquele semestre.

5. O acompanhamento do índio Vanderley na produção de livro tátil

A partir do primeiro semestre de 2007, a equipe de pesquisa iniciou o acompanhamento do índio Vanderley como estudo de caso, com a produção semestral de livros didáticos de sua autoria e da equipe de pesquisa. Os livros táteis produzidos direcionam-se para o estímulo à sua auto-estima, à sua condição de sujeito guarani e ao respeito por suas tradições, ainda que reconhecendo sua inserção escolar ao mundo não indígena.

Como observamos na parte três desta comunicação, Vanderley apresenta tensões em sua formação pois sua condição de sujeito guarani é trazida à tona e de forma preconceituosa por parte dos alunos do colégio onde estuda. O trabalho da equipe de pesquisa portanto, vem sendo no sentido de resgatar a condição polifônica de sua fala. Fala esta que produz a sua subjetividade indígena, tornando ao mesmo tempo a narrativa presente no livro atraente para os demais alunos, ávidos por acompanharem as suas histórias.

A estória produzida pela equipe e por Vanderley, escrita no livro, à tinta e em Braille, aborda a sua presença no mundo escolar *juruá*, a sua relação com uma aldeia guarani e uma excursão que realiza em área florestal com a equipe da pesquisa que o acompanha. A condição de índio de Vanderley permite-lhe falar com entidades xamânicas e combater madeireiros, que realizam extração nociva à preservação da floresta. Ao longo da estória, narrada na primeira pessoa por Vanderley, elementos da cultura indígena são apresentados inclusive na língua guarani.

Em uma roda de amigos guarani comecei a contar uma surpreendente estória que tive com as minhas amigas na luta a favor da natureza. Era uma vez uma floresta muito animada, onde os animais viviam em harmonia, onde ka'i (macaco) pulava de árvore em árvore buscando pakova (banana). A tokoiro (cigarra) e os guyra (pássaros) cantavam felizes. Nesta floresta viviam pessoas muito felizes, em uma tekoa (aldeia) onde eles se pintavam, pescavam e cantavam para Nhanderu (Deus). Eu vivia nesta aldeia onde me consideravam muito corajoso e brincalhão. Falaram que estava acontecendo algo de errado na floresta e por isso decidi ir até lá com as minhas amigas. Chegando lá, escutamos uma voz:

- Vanderley que bom te ver por aqui!

- Tupã (Deus), quem está falando?

- Sou eu, aqui do seu lado, só que não posso andar.

- Nossa! Mas você é uma árvore falante!

- Sou sim. Vanderley, me chamo Pindo (Palmeira)

- Noto que seus olhos estão tristes... o que aconteceu?

- Toda vez que entra um juruá (branco) em nossa floresta, me sinto cada vez mais triste, pois estou perdendo minhas irmãs...

- Nossa! Como isso pode estar acontecendo? Nossa mata sempre foi tão preservada, alegre e protegida por nós guaranis.

- É verdade, mas os juruá (brancos) não percebem que fazendo isso destroem a si mesmos. Preciso de sua ajuda para voltarmos a ser uma floresta harmoniosa.

- Claro, eu como índio guarani, tenho o dever de ajudar vocês e quero fazer isso.

Então eu pedi uma ajuda a Tupã com muita força.

Renata, Iana, Priscila e Mônica me perguntaram:

- Você não acha melhor irmos conversar com os caçadores e destruidores da mata?

Respondi que sim, que era uma ótima idéia. Chamamos outros índios para explicar a importância da natureza para todos nós.

Enfim entramos em um acordo com os caçadores. Eu e minhas amigas fomos recompensados com uma grande festa e agradecemos a Nhanderu. Assim temos que reconhecer o valor de nossa cultura e de nossa natureza.

A partir da estória construída oralmente, foi feita uma síntese que se adequasse à formatação do livro, construído em sete páginas. O livro, depois de produzido, foi entregue a Vanderley que, ao longo de uma semana, apresentou-o para seus amigos do colégio e para a sua turma. Posteriormente foi por ele apresentado na casa de amparo indígena onde reside para, posteriormente, ser doado à biblioteca da escola. O livro, ao final, ficou com a seguinte configuração escrita:

Página 1	Vanderley contando a estória, com suas amigas do IBC, para uma roda de índios guarani na aldeia: “Era uma vez uma floresta muito animada, onde os animais viviam em harmonia... Nesta floresta viviam pessoas muito felizes em uma tekoa (aldeia), onde eles se pintavam, pescavam e cantavam para Nhanderu (Deus)”.
Página 2	A surpresa de Vanderley e suas amigas ao chegarem na floresta percebem que algo de errado estava acontecendo: “Falaram que estava acontecendo algo de errado na floresta por isso decidi ir até lá com as minhas amigas.”
Página 3	Vanderley conversando com a árvore e esta desabafando sobre os problemas enfrentados pela natureza: “- Noto que seus olhos estão tristes. O que aconteceu

	<p>árvore Pindo (Palmeira)?”/ - Toda vez que entra um juruá (branco) em nossa floresta, me sinto cada vez mais triste, pois estou perdendo minhas irmãs.../</p> <p>- Nossa! Como isso pode estar acontecendo? Nossa mata sempre foi tão preservada, alegre e protegida por nós guaranis./ - É verdade, mas os juruá (branco) não percebem que fazendo isso destroem a si mesmos. Preciso de sua ajuda para voltarmos a ser uma floresta harmoniosa.”</p>
Página 4	<p>Vanderley indignado promete buscar ajuda para a natureza voltar a ser o que era antes: “- Claro, eu como índio guarani, tenho o dever de ajudar vocês e quero fazer isso.”</p>
Página 5	<p>Questionamento das amigas a Vanderley se eles não deveriam primeiramente conversar com os caçadores e destruidores da natureza: “- Você não acha melhor irmos conversar com os caçadores e destruidores da mata?”</p>
Página 6	<p>Reunião com os outros índios para explicar a importância da natureza para os caçadores: “Respondi que sim, que era uma ótima idéia. Chamamos outros índios para explicar a importância da natureza para todos nós.”</p>
Página 7	<p>Foi feito um acordo entre todos e para comemorar fizeram um grande festa: “Enfim entramos em uma acordo com os caçadores. Eu e minhas amigas fomos recompensados com uma grande festa e agradecemos a Nhanderu.”</p>

Conclusões Preliminares:

É nas relações sociais que a “palavra” adquire sentido. Uma vez que as relações sociais estão em movimento, a “palavra” tem um sentido sempre provisório e o significado da “fala” remete a acordos semânticos dentro de grupos, de classes. Acordos estes que são dinâmicos, contraditórios, permeados por silenciamentos, por resignificações, por reapropriações. Compreender portanto a palavra, apropriar-se do sentido e do significado implica, para uma criança cega ou com baixa visão, “estar no mundo”, participar das relações sociais e dos diálogos que elas potencializam, seja através da oralidade, seja através da escrita, em seus diferentes suportes (carta, livro, e-mail etc).

A ausência de maiores discussões sobre o acesso de alunos com necessidades especiais à educação indígena diferenciada favorece a exclusão e a permanência da desigualdade de apropriação do patrimônio imaterial socialmente produzido por diferentes sujeitos culturais, dificultando uma alteridade interétnica que favoreça a

dialogia e a produção de subjetividades ancorada em suas culturas originais e no diálogo democrático e intercultural.

Desse modo, os indígenas são deixados à margem das linguagens constituídas modernamente, somente acessíveis à compreensão como tal pelo tratamento singular de sua especificidade discursiva, com a qual a escola está em dívida, dado o seu decisivo papel mediador.

O estudo preliminar realizado permite-nos antever a viabilidade do tratamento pela escola da linguagem como mediadora na produção dos sujeitos, se associada às relações sociais que simultaneamente engendram o aluno e a linguagem em uma mesma comunidade de sentido. Cabe-nos, portanto pensar políticas públicas no campo da educação inclusiva que qualifiquem docentes e que organizem materiais didáticos e propostas curriculares sensíveis ao trânsito interétnico e intercultural.

Bibliografia:

. BIBLIOGRAFIA SOBRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

AMORIN, Marília. O sentido de alteridade. *In: O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora.

BAKHTIN, Mikail (V.N.Volochínov). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, Editora Hicitec, 1992.

BENJAMIN, Walter. *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. *In "Walter Benjain: obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987 (197: 221)

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos. São Paulo, Ed. Pontes, 2001.

LURIA, A . *Diferenças culturais de pensamento* *In: VIGOTSKII, LS.. LURIA, A .LEONTIEV, A N* Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ed.Ícone, Ed. Universidade de São Paulo, 1988.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Laudo Antropológico, Processo 30/1996.

VIGOTSKY, LS.. *Aprendizagem e desenvolvimento intelctual na idade escolar* *In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ed.Ícone, Ed. Universidade de São Paulo, 1988

MIRANDA, Luciana Lobo. *Subjetividade: a (des) construção de um conceito*.

In: Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro, 7Letras, 2000. (29:46)

BIBLIOGRAFIA SOBRE BRINQUEDO, BRINCADEIRA, CULTURA

BENJAMIN, Walter. *História Cultural do Brinquedo*. (244:248). in Walter Benjamin: obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987

_____ *Brinquedo e brincadeira*. Observações sobre uma obra monumental (1928). in Walter Benjamin: obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987 (249: 270)

ROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo, Ed. Cortez.

KRAMER, Sonia. *Infância, Cultura e Educação*. In: APARECIDA PAIVA, Aracy (org). No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2000. (9:38)

LEONTIEV, A N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOTSKY, LS.. LURIA, A .LEONTIEV, A N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ed.Ícone, Ed. Universidade de São Paulo, 1988.

Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Rio de Janeiro, Editora 34, São Paulo, Editora Duas Cidades.

Museu da Educação e do Brinquedo. Coleção de Brinquedos, Fotos, Livros. Site: www.fe.usp.br/laborator. USP: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.