

PARALELO ENTRE PEDAGOGIAS CULTURAIS DOS POVOS INDÍGENAS E PEDAGOGIAS CULTURAIS SURDAS

Parallel between cultural pedagogies of indigenous
peoples and deaf cultural pedagogies

Janie C. Amaral¹
Antonielle C. Martins²
Francielle C. Martins³

RESUMO

O trabalho apresentado neste artigo é parte da pesquisa desenvolvida com a orientação do Dr. Paddy Ladd na Universidade de Bristol (2009)⁴. Este estudo, em particular, investigou a natureza do éthos das comunidades surdas gaúchas em relação à educação de surdos por meio da comparação com o éthos de comunidades indígenas Guarani do sul do Brasil entre os anos 2003 e 2006. Franciel-

ABSTRACT

The work presented in this article is part of my Ph.D. at University of Bristol (2009). This particular study has explored the nature of Brazilian Gaucho Deaf communities' ethos in relation to Deaf education, based on a comparison to South Brazilian Guarani

¹ Professora-adjunta da Universidade Federal de Pelotas e atua no Centro de Letras e Comunicação. Em 2009, utilizava o nome Janie Amaral Gonçalves. Participa também do N.E.T.A., Núcleo de Etnologia Ameríndia, do curso de Antropologia desta mesma universidade.

² Pesquisadora e diretora do Instituto Ladd.

³ Professora-adjunta da Área de Libras da Universidade Federal de Pelotas.

⁴ GONÇALVES, J. C. A. *O papel da cultura gaúcha e da pedagogia surda em repensar a educação dos surdos*. 2009. Tese (Doutoramento) Universidade de Bristol, Reino Unido. Não publicada.

le Martins e Antonielle Martins, ainda bem jovens, trabalharam como auxiliares de pesquisa. As jovens pesquisadoras participaram tanto das transcrições e da análise de dados em Bristol e no Rio Grande do Sul. Trabalhamos com um grupo de doze profissionais surdos do Rio Grande do Sul. Todos os informantes eram educadores, professores licenciados e quatro deles também eram pesquisadores. Neste artigo, utilizamos nomes fictícios ao relatar suas narrativas por razões de sigilo de pesquisa. Este trabalho consistiu em examinar as práticas de ensino e posicionamentos do grupo à luz de uma revisão bibliográfica sobre pedagogias culturais indígenas. Fazemos referência a esses professores como 'educadores' surdos pois este é o termo que eles próprios utilizam para nomear sua prática e seu trabalho como líderes nas comunidades, haja vista sua compreensão crítica e pedagógica tanto do termo em si como do seu papel (FREIRE, 1982b). Junto às comunidades surdas, adotamos a etnografia crítica como metodologia. Fizemos observações de campo com pessoas surdas e realizamos entrevistas. Reunimos informações da literatura sobre povos indígenas para fazer essa primeira comparação entre os dois grupos alvos do estudo – comunidades surdas e indígenas. Os resultados do estudo sustentam a premissa de que as pedagogias surdas são efetivamente pedagogias culturais e compartilham aspectos comuns com as pedagogias indígenas. O trabalho também inclui reflexões sobre as implicações metodológicas da pesquisa intercultural. A pesquisa em estudos surdos voltada para a associação entre cultura e educação ainda é bastante recente, mesmo para os dias atuais. Este estudo preliminar, concluído ainda em 2009, indicou que havia uma grande necessidade de novas pesquisas com as comunidades surdas e pessoas surdas que trabalham na educação de surdos, a fim de que possamos aumentar nossa compreensão das epistemologias e práticas pedagógicas surdas. Esta necessidade ainda existe ao final de 2021 e

indigenous communities' ethos. I worked with a group of twelve Deaf professionals from Rio Grande do Sul; all informants had a teaching degree, four of them were researchers too. This work involved examining the group's teaching practices and views compared to a selection of literature on indigenous cultural pedagogies. I call these Deaf teachers 'educators', for this is the term they use to define their job and their work as leaders in the communities; they have a critical pedagogy understanding of this term and role (FREIRE, 1982b). I used critical ethnography with the deaf communities as a methodology. I did observations in the field with Deaf people and interviews. I gathered information from literature on indigenous people to draw this first comparison between the two groups, deaf and indigenous communities. The study results support the premise that deaf pedagogies are effectively cultural pedagogies and share common aspects with indigenous pedagogies. The work also includes reflections on the methodological implications of intercultural research. Deaf studies research linking culture and education have only just started. This preliminary study has indicated that there is a great need for further research with deaf communities and deaf people working in deaf education, in order to increase our understanding of deaf epistemologies and deaf pedagogical practices. Deaf pedagogies need to be acknowledged, valued and supported if sign languages

precisa em especial de uma revisão no que tange a novas produções e epistemologias que possam ter nascido como resultado da situação de digitalização do ensino e dos efeitos também do isolamento causado pela pandemia nos anos de 2020 e 2021, principalmente. As pedagogias surdas precisam ser reconhecidas, valorizadas e respaldadas se quisermos preservar as línguas de sinais e as culturas surdas. Promover pedagogias surdas e abordagens voltadas aos surdos em espaços de aprendizagem surdos é vital para a qualidade de vida das comunidades surdas e para uma bem-sucedida integração social, cultural e profissional dos surdos tanto no mundo ouvinte quanto no mundo surdo.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogias surdas; Pedagogias indígenas; Educação de surdos; Práticas pedagógicas culturais.

and deaf cultures are to be preserved; the promotion of deaf pedagogies and deaf-centred approaches in deaf learning spaces is vital to the quality of community life and the successful socio, cultural and professional integration of deaf people in both hearing and deaf worlds.

KEYWORDS

Deaf pedagogies; Indigenous pedagogies; Deaf education; Minority education.

Introdução

A ideia de comparar comunidades indígenas brasileiras e comunidades surdas teve um começo intrigante em nossas vidas como pesquisadoras. A professora e teórica surda brasileira Marianne Stumpf esteve no Reino Unido colaborando com nossa pesquisa e realizando sua própria pesquisa de campo para o seu doutoramento em 2003. Estávamos em viagem a trabalho com sua pesquisa, participando de congressos, reuniões e palestras entre a Alemanha, o Reino Unido e a França. A oportunidade nos deu bastante tempo para entrevistá-la informalmente para nosso estudo etnográfico (GONÇALVES, 2009). Nosso trabalho de doutorado beneficiou-se imensamente das trocas com o grupo de validação de pesquisadores surdos. O assunto que discutíamos naquele dia⁵ nada

⁵ A definição de *Pedagogia da Diferença* com que trabalhamos neste artigo é a de Perlin (2006).

tinha a ver com povos indígenas, procurávamos saber como exatamente as comunidades surdas gaúchas brasileiras haviam chegado ao conceito de pedagogia da diferença como um de seus conceitos chaves no final dos anos noventa. Naquele estágio da pesquisa, era importante entender de que maneira o conceito de Pedagogia Surda veio a ser construído no Rio Grande do Sul, tendo sucedido o conceito de pedagogia da diferença. A resposta de Marianne Stumpf a esta pergunta nos abriu não apenas uma porta, mas toda uma nova perspectiva que ainda hoje nos permite examinar as pedagogias surdas por um prisma cultural. Marianne Stumpf nos relatou um episódio:

Conversávamos com alguns amigos surdos americanos e eles nos perguntaram como os surdos no Brasil tiveram essa ideia de *pedagogia da diferença*. Tudo começou com esse grupo de vinte surdos que cursavam licenciatura no Rio Grande do Sul. Este grupo se reunia e discutia estratégias para educar surdos, pois todos acreditavam que a pedagogia ouvinte não funcionava com crianças surdas. Ao mesmo tempo, havia outro grupo de instrutores de Língua de Sinais que se reunia regularmente para debates semelhantes, sempre que possível. À medida que o movimento Surdo tornava-se mais forte e mais reuniões aconteciam, mais essas ideias se espalhavam. No Congresso sobre Bilinguismo, em 1999, ainda não tínhamos o conceito de *pedagogia da diferença*... mas não demorou muito para que Gladis Perlin tivesse a ideia de comparar surdos a povos nativos. Eles tinham sua própria pedagogia, uma pedagogia que foi aceita à luz da sua cultura. Nós também somos assim e também precisamos da nossa. (GONÇALVES, 2009, p.185).

Motivadas por essa declaração de Stumpf em sua entrevista conosco, decidimos concentrar esforços para buscar semelhanças entre pedagogias surdas e indígenas tanto no que dizia respeito às práticas epistemológicas como pedagógicas dos dois grupos. Neste sentido, os Estudos Surdos brasileiros muito se beneficiam com a aproximação feita por Vilhalva (2009) sobre questões de experiências interculturais entre surdos e indígenas

Alguns outros estudos que investigam a situação de crianças surdas nascidas em comunidades indígenas ouvintes surgiram nos últimos anos, mas sua análise não se dedica ao éthos da comunidade, e sim à reação da família e da comunidade indígena à condição da criança surda e/ou sua natureza (LIMA, JMS & BRUNO, M., 2017). Também vale assinalar que os estudos da Língua Brasileira de Sinais tiveram início a partir da comparação entre a Língua Brasileira de Sinais Brasileira, Libras, e uma Língua de Sinais indígena, Urubu-Kaapor

(FERREIRA-BRITO, 1984, 1993). Curiosidades como esta fazem a aproximação antropológica entre Surdos e Indígenas para uma análise comparativa, do ponto de vista pedagógico, ainda mais interessante. Para concluir, apresentaremos as conclusões a que chegamos com a comparação preliminar nos estudos concluídos em 2009 e indicaremos como esse estudo preliminar será expandido e continuado.

1. Uma comparação entre povos indígenas e surdos

Batterbury, Ladd e Gulliver (2007) cunharam o termo *Sign Language Peoples* ou SLP's – Povos Sinalizantes, (traduzidos neste artigo por nós,) para se referir a comunidades surdas e fizeram a primeira aproximação entre surdos e povos indígenas na literatura dos Estudos Surdos escritos em língua inglesa. Seu artigo é fruto de várias discussões e reflexões sobre as comunidades indígenas brasileiras em seminários, reuniões de pesquisa e discussões informais na Universidade de Bristol. Na época, Batterbury e Gulliver eram colegas de pesquisa e candidatos a doutorado com Janie Amaral no Centro de Estudos Surdos (CDS) na Universidade de Bristol.

De acordo com Batterbury e os outros dois colegas, as comunidades SLPs podem ser consideradas semelhantes aos grupos indígenas que necessitam de proteção legal em relação a direitos educacionais, linguísticos e culturais (BATTERBURY et al., 2007: 1). Para fazer esta comparação, os autores analisaram as semelhanças entre essas comunidades, surdas e indígenas, em relação a mais de um aspecto, experiências de vida, padrões de opressão e visões de mundo⁶.

1.1. Uma vida em comum de opressão sob o colonialismo

Nos últimos 350 anos, os SLP's foram descritos por profissionais que interagiam com eles como primitivos, selvagens, retardados, subumanos, incapazes de pensamento abstrato, desprovidos de linguagem e animais (BRANSON & MILLER, 2002; VAN CLEVE & CROUCH, 1989b). Os Povos Indígenas (NP's) enfrentaram processo parecido, pois sempre foram vistos como menos

⁶ Reproduzimos aqui as iniciais NP's (Native Peoples) e SLP'S (Sign Languages People) que os autores utilizam em seu artigo original em inglês, mas ao longo do nosso texto nos referiremos a povos indígenas e povos sinalizantes como opções de tradução.

humanos e desprovidos de habilidades intelectuais, segundo os critérios de julgamento dos brancos⁷. Os dois grupos viveram o conflito entre o eu natural e o *eu civilizado*, colonizado, que se esperava deles.

Ladd e os demais pesquisadores que escreveram o artigo em 2007 também apontam que as narrativas dos SLP's compartilham vocabulário e terminologias semelhantes às utilizadas nos discursos dos NP's, quando tratam de questões como natividade, genocídio, Primeiras Nações Surdas, holismo cultural, propriedade linguística e cultural (LADD, 2003; BATTERBURY et al., 2007). Ambos os grupos também foram vítimas das ondas neocolonialistas da lógica dominante na educação e da violência de ter seus filhos roubados (ibid, 2007: 12). Curiosamente, os pesquisadores do Rio Grande do Sul já se referiam à ideia de que comunidades surdas tiveram seus filhos *roubados* pelo oralismo e por intervenções médicas invasivas (PERLIN, 2003). As organizações religiosas de caridade e voltadas ao bem-estar também tinham práticas colonialistas comuns para com pessoas surdas e povos indígenas, em muitos casos foram também essas organizações as responsáveis por abusos e crimes contra as comunidades surdas e indígenas⁸.

1.2. Conceitos semelhantes de espaço-território e idioma

Outro forte argumento do qual os autores lançam mão para comparar os SLP's e os NP's vem da relação que ambos os grupos têm para com os conceitos de espaço, território e propriedade. Segundo os autores do artigo analisado (2007), tanto o grupo de Surdos como o de Indígenas acreditam ter

⁷ Os povos indígenas brasileiros e outros povos indígenas sul-americanos foram assim caracterizados ao longo dos séculos por colonialistas que fizeram uso desta justificativa de incapacidade para lhes tirar seus territórios em que viviam segundo seu modo de vida nativo indígena. Tristemente o abuso, a violência e a morte de indígenas persistem até hoje.

MISSIONARY COUNCIL (CIMI) REPORT: Violence against Indigenous Peoples in Brazil. Disponível em: [https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgxcwCgLsXdJcJqfnRNvMnPxgfDrhR].

MISSIONARY COUNCIL (CIMI), FIAN BRAZIL, JUSTIÇA GLOBAL and ASSOCIATION OF JUDGES FOR DEMOCRACY, relatório sobre a situação dos direitos humanos dos povos indígenas no Brasil. Disponível em: [http://ajd.org.br/report-about-the-human-rights-situation-of-indigenous-peoples-in-brazil/].

⁸ Temos o exemplo de violência contra indígenas da Escola Internato Canadense de Kamloops. No ano de 2021 foram encontrados duzentos e cinquenta corpos de crianças indígenas em uma vala comum no terreno da escola. Conforme [https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57292912]. Acesso em: 11 jul. 2021. Infelizmente não estamos privados de exemplos de escolas que violentaram crianças surdas, dentre vários casos e em vários continentes, mencionamos os abusos horríveis sofridos na Escola de Surdos de Mendonza, na Argentina. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/13/internacional/1494703067_140518.html]. Acesso em: 11 jul. 2021.

uma relação ontológica com o ‘espaço’ que compartilham. Os NP’s veem a terra como seu território, ao passo que para os SLP’s as línguas de sinais assumem o caráter de espaço ou território, mais do que qualquer território geográfico. Para os povos sinalizantes, sua língua-território é explicitamente não-física, inerentemente diaspórica (WRIGLEY, 1996; BATTERBURY et al., 2007: 10) e um Espaço Surdo (*Deafspace*) linguisticamente incorporado (GULLIVER, 2005; BATTERBURY et al., 2007: 10) que os configura como povo e cultura. Enquanto as crianças indígenas compartilham com sua família também indígena um território, uma aldeia física como parte de sua cultura, crianças surdas nascem em lares ouvintes distantes de sua língua natural e cultura. Crianças surdas somente se sentem no espaço surdo quando estão na escola de surdos por causa da comunicação.

As características espaço-ambientais dos indígenas não deixam de estar em sintonia com visões comuns compartilhadas por povos sinalizantes. Eles também veem a terra, a natureza e a língua como agentes de existência própria e independentes que ajudam os povos indígenas a sustentar sua cultura.

1.3. *Visões de mundo semelhantes e culturas tradicionais orais*

Este artigo inovador (BATTERBURY et al, 2007) apresenta situações ou aspectos tais como como éthos coletivista centrado nos conceitos de comunidade e reciprocidade, diferenças na concepção e uso do tempo e a alta prioridade dada para o compartilhamento de informações como alguns exemplos de características culturais comuns a pessoas surdas e culturas de povos indígenas.

Tanto os SLP’s como os NP’s compartilham culturas tradicionais orais, geralmente não escritas e muitas vezes sinalizadas. Ambas as comunidades culturais, indígenas e sinalizantes, compartilham problemas com culturas majoritárias dominadas pela escrita que lhes circundam. A manutenção de uma tradição oral não escrita, incluindo características como o folclore e a contação de histórias é comum em ambas as práticas culturais dessas comunidades, dos indígenas e surdos sinalizantes, constituindo uma forma de preservar suas culturas.

1.4. *Práticas semelhantes de descolonização*

Tanto os povos sinalizantes quanto os indígenas vêm promovendo um renascimento de suas culturas e línguas desde a década de 1960. Os povos indígenas

brasileiros têm mostrado muita mobilização nos últimos sessenta anos para tentar fazer com que esse renascimento se torne uma reestruturação nas esferas social e política, para que possam ter suas terras, línguas e culturas protegidas. Eles têm sido uma fonte de inspiração para muitos outros movimentos sociais no Brasil e no exterior, incluindo os dos surdos. Atualmente, os indígenas brasileiros enfrentam uma cruel batalha movida contra eles por parte de proprietários de terra e de governos abusivos que apoiam os latifundiários brasileiros. Para maiores informações sobre o crescente número de crimes que os indígenas têm sofrido no Brasil nos últimos anos, observemos, por exemplo, dados dos relatórios do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), a que fazemos referência neste artigo. Para analisarmos brevemente a realidade dos povos sinalizadores brasileiros, citamos sua luta para resgatar seus direitos de uso da sua língua natural, a Libras, e de adequação linguístico-cultural de sua educação. Até este momento no Brasil, a educação dita bilíngue se configura ainda como um modo de educação especial, associada a situações clínicas associadas à visão do surdo como deficiente e não a uma equiparação de direito linguístico e cultural de cidadãos surdos.

1.5. Proximidade geográfica

Ao contrário da maioria das culturas europeias, as novas culturas, tais como as encontradas nas Américas, na África, na Ásia e na Austrália, conseguem compartilhar espaço físico com as antigas culturas nativas indígenas até os dias de hoje. Entre outras coisas, essa proximidade ajuda a criar mais oportunidades de aproximação entre os povos indígenas e as comunidades surdas locais. Tal configuração oportuniza mais comunicação e troca entre os povos indígenas e os povos sinalizantes. O mesmo vem acontecendo bastante no Brasil, pois líderes surdos e indígenas frequentemente compartilham a mesma mesa de discussões sobre grupos de luta minoritários em congressos e outros espaços políticos dentro da arena social. Esse fato também ajudou as comunidades surdas do Rio Grande do Sul a se identificarem com as comunidades indígenas no passado (GONÇALVES, 2009).

Muitas das características do artigo inovador de Batterbury, Ladd e Gulliver (2007) na verdade foram apresentadas de forma independente pelos informantes de nossa pesquisa entre 2001 e 2007 no Brasil. Além disso, líderes do Rio Grande do Sul já referendavam semelhanças entre surdos e indígenas

nos primeiros contatos que tivemos com suas comunidades surdas nos idos de 1999. As discussões que os pesquisadores e educadores surdos tinham em seus grupos de estudo e seminários, com outros surdos e até com indígenas, sempre se difundiram rapidamente para as comunidades surdas, tendo em vista que esses educadores e pesquisadores trabalhavam de perto com suas comunidades. De acordo com nossos informantes, a história de opressão dos povos indígenas brasileiros é um forte ponto paralelo para aproximar indígenas e surdos. Os informantes surdos de nossa pesquisa reiteravam com frequência o fato de que também haviam sofrido níveis de opressão semelhantes aos que os povos indígenas também foram submetidos. Assim, em suas tentativas de disseminar sua cultura, por meio de práticas e sistemas educacionais para seus povos, um grande número de pessoas surdas no Rio Grande do Sul vem se inspirando nos povos indígenas e em seus movimentos desde o final do século XX.

Quando visitamos pela primeira vez uma escola de surdos no centro do estado do Rio Grande do Sul, ouvimos uma história muito interessante sobre os povos indígenas locais. Um ano antes, um movimento do povo indígena naquela parte do estado tinha invadido o prédio da escola de surdos para torná-lo sede da aldeia na cidade, pois sabiam tratar-se de um prédio do governo estadual. Naquela época, pouquíssimas pessoas na cidade sabiam que o referido prédio havia sido construído para abrigar uma escola de surdos no futuro. Quando veio a público que um movimento dos povos indígenas estava usando o prédio, líderes comunitários surdos se sentaram e conversaram com os líderes indígenas sobre a questão conflitante. Como Pedro, um dos nossos participantes da pesquisa surdos, explicou:

Eles não sabiam que o prédio era para ser uma escola, muito menos uma escola surda. Sentamos e discutimos entre nossos líderes e foi difícil chegar a um acordo. Os dois grupos pressionaram o governo para encontrar um lugar e resolver os problemas que o grupo indígena vivia. A situação dos surdos é muito semelhante ao movimento indígena aqui no Brasil. Devemos muito respeito ao seu movimento. Eles sabem que a escola é crucial para a preservação de sua comunidade e cultura. Por isso lutam para manter sua cultura e comunidade juntos como nós, fazem isso há muito mais tempo do que nós, precisamos aprender com eles. Demorou séculos para ganharmos este prédio do governo para abrir nossa escola. Quando chegamos aqui, vimos que ele tinha sido invadido pelo movimento indígena pra sediar seu movimento. (Adaptado de GONÇALVES, 2009, p.188).

2. *Reko Ete*: a filosofia Guarani para educação

A filosofia Guarani para educação chama-se *Reko Ete* e ajuda esse povo a educar seus filhos dentro da sua cultura. Uma coisa essencial para os Guaranis e a *Reko Ete* é que os indivíduos envolvidos na educação estão em sintonia com a comunidade e participam plenamente da vida comunitária.

Segundo os guaranis e seus líderes, a educação é um *tronco da cultura guarani*. Este tronco tem suas raízes ligadas a *opy guasu*, tradições e sabedoria Guarani. É daí que se origina a *Reko Ete* ou sua filosofia de ensino. Por esta precisa razão é que o conselho de anciões é indispensável para a boa pedagogia e administração das escolas Guarani. A pedagogia tem raízes na língua Guarani e na cultura de tradição oral (LOPES, 1981).

Segundo a *Reko Ete*, é vital que haja boa comunicação e uso da oralidade, para que se possa participar ativamente das atividades comunitárias, assim como é essencial que se respeite os mais velhos e seus conselhos, as palavras e crenças Guarani sagradas e a família (MELIA, 1992).

A escola Guarani promove a visão de uma sociedade coletivista, onde as decisões são tomadas com base na opinião da maioria. Essa escola também precisa estabelecer um diálogo com culturas não nativas e com seus conhecimentos, para que as crianças possam viver entre os diferentes mundos e aprender com eles através da perspectiva de sua própria cultura.

As atividades da tribo fazem parte do currículo escolar. As crianças participam de reuniões e assembleias da comunidade. A pedagogia dos povos indígenas respeita e faz bom uso da vida comunitária como ferramenta ou recurso pedagógico. Aqui estão algumas das estratégias básicas que os norteiam, muito semelhantes às que as comunidades surdas gaúchas utilizam:

- (i) As comunidades indígenas devem escolher seus educadores, pensar prospectivamente e discutir como formar novos profissionais;
- (ii) É necessário que os anciões, professores e pais discutam sobre a educação e o sistema ser adotado pela escola;
- (iii) É indispensável explicar o que é a pedagogia da diferença para a comunidade e seus líderes;
- (iv) Os líderes e comunidades nativos precisam apoiar e incentivar os educadores;

- (v) Os educadores precisam trabalhar com afinco, esforçar-se e demonstrar interesse pelos alunos que não comparecem às aulas, por exemplo;
- (vi) É necessária a existência de um grupo de educadores para pensar em currículos e materiais de ensino fiéis aos princípios Guarani.
- (vii) As universidades e outros órgãos de apoio precisam auxiliar nas discussões dentro da comunidade e ajudar a convencer as autoridades a respeitar e apoiar a educação dos povos indígenas (adaptado e traduzido do Guarani Reko Ete apud NEMBOATY GUASU GUARANI, 1993).

3. Um paralelo entre práticas culturais pedagógicas indígenas e práticas culturais pedagogias Surdas

Em nossa pesquisa (GONÇALVES, 2009), tentamos identificar todo e qualquer paralelo possível a ser traçado entre os dois cenários pedagógicos, discutimos todos os dados com os informantes surdos do estudo e a seguir apresentamos nossos resultados.

3.1. Pedagogias da Felicidade

Os povos indígenas interpretam a vida por uma perspectiva holística. Por exemplo, the *Wheel of Life* ou Roda da Vida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MANITOBA MINISTRY, 2003), um conceito/filosofia comum a várias culturas nativas, entende a vida como uma integração de todas as perspectivas: espiritual, física, ética, emocional, entre outras. A perspectiva indígena esclarece que somente através da união o princípio da totalidade pode levar à felicidade e à realização.

De forma análoga, os povos indígenas da Nova Zelândia tendem a ver o trabalho e a educação como caminhos que trazem satisfação muito mais do que conquistas materiais (KAA, 1994). Embora alguns valores indígenas possam mudar significativamente de grupo para grupo e os valores do homem branco tenham interferido na cultura nativa original na maioria dos lugares, o culto à simplicidade e à busca da felicidade como objetivo primordial permaneceram fortes para a maioria dos grupos indígenas ao longo dos séculos. Eles acreditam que a educação deve ajudar os alunos a alcançar esses objetivos em primeiro lugar, em detrimento de qualquer outro. Os povos indígenas estudam e trabalham por razões culturais e motivações diferentes daquelas que geralmente motivam o povo branco (GRUPPIONI, 2006).

Semelhante ponto de vista encontramos entre os participantes surdos desta pesquisa. Por exemplo, os adultos surdos entrevistados acreditam que a educação de surdos deve se concentrar nas competências da criança surda para a vida. Os informantes citaram o exemplo ‘competências emocionais’ para que os alunos entendessem que sua vida entre um mundo surdo e outro ouvinte demanda competências que não estão comumente incluídas no currículo nem são consideradas em outras esferas. Antonio resume o que me parece um legítimo desejo surdo no grupo que estudei:

Em última análise, nosso objetivo principal é que as crianças sejam felizes. É de onde partimos e onde queremos chegar. Queremos que elas cresçam confiantes em quem são para que possam, antes de tudo, encontrar seu lugar no mundo. É por isso que uma das primeiras competências que precisamos ensinar é a de aprender a viver entre os mundos ouvinte e surdo. É claro que ser profissionalmente bem-sucedido e ter as informações e habilidades necessárias para que isso aconteça também é essencial, mas uma coisa não exclui a outra. O desenvolvimento humano e a felicidade interior e com o mundo são essenciais para nós quando educamos nossas crianças. (Adaptado de GONÇALVES, 2009, p.190).

3.2. Pedagogias que priorizam a pessoa, não apenas o conhecimento

De forma semelhante às pedagogias indígenas, as pedagogias surdas também tendem a ser naturais e informais. Centram-se primeiramente nas necessidades e nas pessoas, e não na erudição (GRUPIONI, 1997; BISHOP & GLYNN, 1999). Segundo um dos informantes, os surdos acham difícil entender por que a educação ouvinte formal dista tanto da vida real na maioria das vezes (NARA). Atualmente, escolas e currículos dão consideravelmente muito mais atenção ao conhecimento do que ao pleno desenvolvimento dos alunos e de suas reais necessidades. Educação, profissionais e alunos tornam-se escravos da informação. Via de regra, não se discute a pertinência e o valor de determinada informação junto aos alunos, por exemplo. Segundo as pedagogias surda e indígena, quando o modelo curricular e de ensino fica a cargo de educadores surdos ou indígenas, observa-se que este tende a se caracterizar por experiências que se relacionam com a vida dos alunos e a priorizar suas necessidades cotidianas mais do que qualquer outra coisa. (GRUPIONI, 1997, 2006; BISHOP & GLYNN, 1999; QUADROS & PERLIN, 2007). Um bom exemplo disso é a dificuldade

que alguns professores e sistemas escolares tradicionais têm de compreender a abordagem indígena para as épocas de colheita e a necessidade cultural e prática que essas pessoas têm de integrar seus filhos nessas atividades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MANITOBA, 2003). As pedagogias não-nativas geralmente julgam essa prática a partir de suas próprias perspectivas e experiências.

Outro aspecto interessante é que os tópicos dos currículos de educadores surdos e professores indígenas tendem a se relacionar com a sobrevivência do indivíduo num mundo branco e ouvinte ou com a preservação da cultura minoritária envolvida. Os tópicos mais comuns encontrados nos currículos tratam do desenvolvimento holístico da pessoa e da vida em comunidade. A tendência é que a maior parte das informações ensinadas atenda a esses propósitos, prioritariamente. Há um interesse constante no desenvolvimento do conhecimento em geral, na curiosidade pelo mundo e na informação em geral. Como diz Nara,

No final das contas, as crianças surdas precisam estar preparadas para a vida tanto emocional quanto intelectualmente. A maioria dos alunos surdos não consegue apoio de suas famílias por conta da barreira do idioma, por isso precisamos fazer tudo sozinhos na escola e na comunidade. A escola não pode ser outro lugar a frustrar os alunos. Precisamos dar a eles aquilo de que mais precisam. É por isso que nos concentramos tanto nas competências e conhecimento que possam levar para suas vidas. (Adaptado de GONÇALVES, 2009, p.191).

3.3. Pedagogias que combinam objetivos individuais e coletivos

Do ponto de vista surdo, os objetivos gerais das pedagogias surdas podem ser entendidos por uma tripla perspectiva. Como objetivo principal, os educadores surdos se concentram em ajudar as crianças a encontrar equilíbrio e felicidade dentro de si no trânsito entre o mundo ouvinte e surdo. Alinhado a isto vem o objetivo coletivo, qual seja, o de desenvolver a responsabilidade dos alunos de manter fortes e vivas a cultura e a língua dos surdos. Em um terceiro nível, os educadores surdos buscam que seus alunos acessem informações e conhecimentos que possam ajudá-los a se profissionalizar, se qualificar e ingressar no mercado de trabalho, visando a sua independência social e financeira. Como dizia Fidel,

Primeiro as crianças precisam entender quem são e encontrar sua identidade, independente de como; precisam ser felizes com isso para que possam transitar livremente entre o mundo ouvinte e o surdo. É preciso iniciá-las na vida em comunidade e torcer para

que descubram seu papel ali. Elas precisam entender que também são responsáveis por ela e que precisam fazer a sua parte para que sua comunidade sobreviva. Ao se sentirem seguros e felizes consigo mesmas e com sua comunidade, elas conseguirão desenvolver as competências necessárias para interagir e sobreviver na sociedade. Elas precisam de conhecimento e de toda informação nova a que puderem ter acesso. Esta é a tarefa da escola, não nos esqueçamos disso. (GONÇALVES, 2009, p. 162-163).

3.4. Pedagogias que favorecem a construção de espaços de aprendizagem e um efeito Carpe Diem

Como a opressão linguística e a falta de acesso à educação sempre acompanharam a trajetória de surdos e indígenas, essas comunidades criaram espaços alternativos de aprendizagem. É característico de suas culturas fazer do aprendizado uma experiência diária. Propõe-se que a educação seja vista como uma parte natural da vida cotidiana e não um processo formal, desconectado dela. Eles aproveitam todas as oportunidades que se apresentam para aprender sobre as coisas sempre que estão junto com outros surdos e podem trocar informações. Evidencia-se um senso de urgência – eles querem usar todo o tempo que dispõem e todas as oportunidades que surgirem para se reunir e aprender.

No entanto, no caso do povo indígena há muito mais espaço e tempo disponíveis do que na vida da maioria das pessoas surdas. As comunidades indígenas geralmente convivem juntas e compartilham um espaço comum, tal como o de uma reserva com sua própria escola. Seu senso de urgência não é tão evidente e crítico como o dos surdos. Como Batterbury et al. (2007) afirmam, há um sentido de urgência em compartilhar o máximo que puderem quando e onde quer que se encontrem justamente porque há muito mais restrições de tempo e espaço na vida dos surdos do que as testemunhadas entre outras minorias.

Não obstante, à semelhança das pedagogias nativas, os conceitos de tempo e espaço em relação ao ensino são singulares. No viés surdo, a aprendizagem e o ensino não só podem como muitas vezes precisam acontecer em qualquer lugar: no ônibus, ao ar livre, durante a prática de esportes e no ambiente de associação de surdos. Não há tempo a perder e tudo o que é aprendido deve ter um propósito bem definido.

Alunos surdos, sejam eles crianças ou adultos, sempre têm per-

guntas e me questionam onde quer que estejamos. Muitos desses questionamentos têm a ver com aulas que tiveram com professores ouvintes e que não conseguiram compreender plenamente. Outros dizem respeito a questões familiares, tais como namoro, sexo, convivência no mundo ouvinte, etc. Eles se sentem à vontade para perguntar e eu me sinto feliz em ajudá-los. (GONÇALVES, 2009, p.163).

3.5. Pedagogias que proporcionam mobilidade entre os papéis de educador e educando

O papel do educador na pedagogia surda é o daquele que compartilha; os alunos atuam como colaboradores no processo de aprendizagem. Aprender e ensinar tende a ser um processo mais recíproco entre educador e alunos e entre os próprios alunos. Na prática da educação de surdos no Rio Grande do Sul, por exemplo, frequentemente encontramos a figura do aluno e líder, um aluno designado para ajudar os demais a aprender e a dar suporte ao educador em seu fazer pedagógico. Isso não necessariamente significa que se trate do aluno mais inteligente ou mais talentoso da aula. Suas habilidades podem variar, assim como variam qual aluno do grupo irá desempenhar essa tarefa em determinado momento. Assim, a mobilidade docente e seus papéis são evidenciados nesta prática.

No que diz respeito às práticas de ensino cultural nativas, pode-se encontrar mobilidade na importância que se dá ao papel da família, dos professores e idosos na educação de seu povo e de seus filhos. “A visão da comunidade é a de que eles te ajudam a te tornar quem és, uma vez que a educação dos filhos não é apenas de responsabilidade dos pais” (BISHOP & GLYNN, 1999; Ministério da Educação de Manitoba). Da mesma forma, as próprias crianças e comunidades surdas contam com mecanismos educacionais e culturais parecidos e mais abrangentes. Filhos surdos de pais ouvintes precisarão do apoio de adultos surdos da comunidade na sua educação e os anciãos da comunidade também precisam desse contato para transmitir a cultura e o conhecimento para as novas gerações de surdos.

O papel do educador tende a não ser autoritário, mas sim o de um partilhante em ambas as culturas analisadas. Isso se constata no fato de que educadores surdos e nativos atuam muito mais como orientadores, alternando entre desempenhar o papel daquele que ‘sabe’ ou ‘não sabe’ com muito mais facilidade do que nos ambientes tradicionais de ensino ouvintes/brancos. O aprendizado tende a ser

mais informal e a acontecer em um ambiente mais democrático, pois a maioria dos educadores não se posiciona como detentor absoluto do saber. Geralmente observo que esse aluno-líder que auxilia o professor em sala de aula age de maneira positiva e colaborativa para que todos os alunos possam aprender no grupo, sem se posicionar hierarquicamente como superior. Essa prática também endossa o conceito freireano de ser educador. Um educador sempre deve saber que ninguém sabe tudo e que sempre se aprende enquanto se ensina (FREIRE, 1982). Como Fidel explica,

Meus alunos sabem que me devem respeito porque sou educador, mas sou um deles. No passado, era estranho para os alunos surdos se acostumarem à ideia de um deles ser seu educador. Mas já superamos este estranhamento. Eu os conheço por dentro e não preciso que acreditem que sou superior a eles. Preciso, isto sim, que queiram aprender e que possam compartilhar o que aprenderam comigo e com os outros. Por isso não preciso fingir que sei tudo. Apenas sou honesto em compartilhar o que tenho e demonstro que estou aberto a aprender com eles também. (Adaptado de GONÇALVES, 2009, p. 164).

3.6. Pedagogias em que o relacionamento aluno-professor conta muito

As Pedagogias Culturais tendem a estar mais ancoradas nos relacionamentos do que a maioria das pedagogias não-culturais ou tradicionais. O ensino depende de um bom relacionamento e de uma relação de confiança entre educador e aluno, pois é disto que uma perspectiva holística para a educação precisa para concretizar-se na prática. Educadores e alunos tendem a se comprometer mais com o processo de aprendizagem e com as pessoas envolvidas nas situações de aprendizagem. Os educadores surdos acreditam que é importante conhecer uns aos outros, ser amigo e participar da vida dos alunos. Este comprometimento parece ajudar e estimular tanto o aprendizado quanto o progresso dos alunos, pois eles sentem que devem a si mesmos e a seu educador o esforço extra para fazer melhor. Como Pedro explica,

Não estou aqui apenas pelo dinheiro que recebo. Tampouco estou aqui apenas para fazer um trabalho. O que vai ser dessas crianças para além de sua vida escolar e profissional importa muito pra mim. A tarefa de um educador vai além do que se espera de um educador. (Adaptado de GONÇALVES, 2009 p. 194).

4. Interculturalidade e os próximos passos

Sugerimos neste artigo a comparação entre práticas culturais pedagógicas surdas e indígenas como pedagogias culturais com base em uma breve revisão da literatura sobre educação indígena seguida de uma discussão exaustiva sobre os tópicos com os participantes educadores surdos de nossa pesquisa inicial (GONÇALVES, 2009). Procuramos investigar semelhanças entre as práticas culturais pedagógicas surdas e indígenas, tanto nas visões epistemológicas quanto nas práticas de ensino dos dois grupos envolvidos. Chegamos à conclusão de que parece haver uma semelhança significativa entre as pedagogias dos dois grupos analisados para além do que este estudo preliminar pôde revelar. A forma como esta comparação preliminar impactará outros estudos será conhecida num porvir. Sugerimos que o conceito de interculturalidade deva ser explorado mais profundamente na educação de surdos; desenvolveremos este e outros aspectos em nossos próximos trabalhos. A pesquisa inicial que originou este estudo apresentado neste artigo foi ampliada nos últimos cinco anos, através do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas e da Área de Libras desse Centro e universidade. A pesquisa está atualmente sob coordenação da Professora e Doutora Francielle Martins. Por fim, reiteramos que existe uma pedagogia surda como produção cultural e epistemológica com várias práticas pedagógicas específicas (GONÇALVES & LADD, 2011) e com potencial criativo constante, potencial este semelhante ao das línguas de sinais. Insistimos em afirmar também que é necessário reconhecê-las, as pedagogias surdas, como pedagogias culturais, e incentivar suas práticas para o futuro da educação de surdos e das comunidades surdas.

REFERÊNCIAS

- BATTERBURY, S., LADD, P., & GULLIVER, M. Sign Language Peoples as Indigenous Minorities: Implications for Research and Policy. Em: *Environment and Planning*, 39 (12), p. 2899–2915, 2007.
- BISPO, R. E GLYNN, T. A. *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*. Nova Zelândia: Dunmore Press Ltd, 1999.
- CONSELHO MISSIONÁRIO (CIMI), FIAN BRASIL, JUSTIÇA GLOBAL e ASSOCIAÇÃO DE JUÍZES PARA A DEMOCRACIA. Relatório sobre a situação dos direitos humanos dos povos indígenas

no Brasil, São Paulo, 2018. Disponível em: [<http://ajd.org.br/report-about-the-human-rights-situation-of-indigenous-peoples-in-brazil/>].

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in two Brazilian Sign Languages Studies. In *Sign Language Studies*, 42 Ç 45-46. Silver Spring, USA: Linkstok Press, 1984.

_____ Integração social e educação de surdos. Babel: Rio de Janeiro 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

GONÇALVES, J. O papel da cultura gaúcha e da pedagogia surda em repensar a educação dos surdos. 2009. Tese (Doutorado). Universidade de Bristol, Reino Unido. Não publicada.

GONÇALVES, J. C. A.; LADD, P. Culturas Surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: Lodenir K.; Madalena K.; Márcia L.-L. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. 1 ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011, v. 1, p. 295-329.

GRUPPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Edições MEC / UNESCO: 2006.

_____ *A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação*. Subsídio para o Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena. Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 1997.

GULLIVER, M. *Deafspaces: the Landscape and Heritage of the Deaf World*. Artigo não publicado apresentado no Décimo Seminário Internacional do Fórum UNESCO: Universidade e Patrimônio. Newcastle, 2005.

KAA, W. *Maori Preferred Pedagogies*. Paper presented at Matawhanui hui. Palmerston North, New Zealand, 1994.

LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd, 2003.

LIMA, J. M. S.; BRUNO, M. *Criança Kaiowa surda e sua comunicação na família e na escola*. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados-MS v. 7, n.19, p38-47, jan-abr, 2017.

LOPES, A. *A questão da educação indígena*. Brasiliense: Rio de Janeiro, 1981.

MELIÀ, B. 1981. *El Modo de ser Guarani na primeira documentación Jesuítica (1594-1639)*. *Revista de Antropologia*. 24, p.1-23, São Paulo, 1981.

MILLER, D; BRANSON, J. *Damned for Their Difference: A construção cultural de pessoas surdas como deficientes*. Gallaudet University Press , Washington, 2002.

MINISTRY OF MANITOBA EDUCATION AND YOUTH SCHOOL PROGRAMME DIVISION. *Integrating Aboriginal Perspectives into Curricula. A Resource for Curriculum Developers Teachers and Administrators*. Manitoba, 2003.

Relatório do Conselho Missionário (CIMI). *Violência contra os povos indígenas no Brasil. Dados para 2016*. Disponível em: [<https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/relatorio-2016/>].

NEMBOATY GUASU GUARANI. *Por terra vida e autonomia*. IV Assembleia Nacional. São Paulo: CCJ. 1993.

PERLIN, G. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: [<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>].

QUADROS, R. ; PERLIN, G. Estudos Surdos II . Petrópolis: Arara Azul, 2007.

WRIGLEY O. The Politics of Deafness. Gallaudet University Press Washington, 1996.

VAN CLEVE, J.V.; CROUCH, B. A. Um lugar próprio: criando a comunidade surda na América. Gallaudet University Press Washington, 1989.

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

_____. Índios surdos guarani e terena em Mato Grosso do Sul: dez anos de projeto índio surdo e seus desafios familiares, educacionais e linguísticos. Revista Forum, p.97-109. RJ, 2018.

