

REFLETINDO SOBRE A SURDEZ EM ESPAÇOS NÃO-HEGEMÔNICOS

Reflecting on deafness in non-hegemonic spaces

Aline de Menezes Bregonci¹⁰
Denise Meyrelles de Jesus¹¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a construção da educação de surdos em espaços outros que sinalizamos como espaços não-hegemônicos, nos apropriando do conceito de Sousa Santos (2011). Para tecer tal discussão, consideramos primeiramente uma contextualização teórica sobre a necessidade do reconhecimento desses espaços, bem como da necessidade do não desperdício da

ABSTRACT

This paper aims to discuss the construction of deaf education in other spaces that signaled as non-hegemonic spaces as conceived by Sousa Santos. To weave such a discussion, first we consider a theoretical context on the need to recognize these spaces and as well as the need not waste the experience in them. Following this context, we signaled some concepts that allow us to think about cognitive justice for the deaf, consider-

10 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Professora Assistente II da Universidade Federal do Espírito Santo – CCAE – UFES

11 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo – CE – UFES

experiência nos mesmos. Após a referida contextualização, sinalizamos alguns conceitos que nos permitem pensar sobre a justiça cognitiva para os surdos, considerando espaços alternativos e trazemos uma reflexão sobre esses conceitos a partir da observação do contexto de um aluno surdo do campo, que nos mostra um universo de possibilidades de aprendizagem escolar e de vida a partir de sua cultura e do seu mundo.

PALAVRAS-CHAVE

Surdez. Espaços não-hegemônicos. Justiça Cognitiva.

ing alternative spaces. We also bring a reflection on these concepts from observing the context of a deaf student of that live in the field , which shows us a universe of possibilities regarding school learning and life from their culture and their world .

KEYWORDS

Deafness. Spaces non-hegemonic. Cognitive Justice.

Introdução

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite
a manhã já vai chegar.[...]*
“Madrugada Camponesa”
– Thiago de Mello

Quando tratamos o tema surdez, é muito comum que o espaço de discussão seja a escola e que esta esteja localizada na zona urbana, ou seja, um espaço que tem sido considerado comum, mas que por tal podemos considerar hegemônico, visto que as políticas educacionais “maiores”, ou hegemônicas, são pensadas a partir de espaços urbanos e deles são direcionadas para as regiões do interior, onde nem sempre existem condições semelhantes para materializar as ações previstas nas políticas desenhadas para os espaços urbanos

Quando marcamos o interior como região não-hegemônica, estamos entendendo como regiões hegemônicas as regiões centrais (capitais e metrópoles) e as regiões não hegemônicas seriam as periferias (cidades menores, campo, regiões de difícil acesso dentre outras). Considerando que o espaço hegemônico é aquele no qual podemos considerar que partem as medidas que tendem a colonizar outros espaços, podemos apontar os grandes centros urbanos e as capitais como representantes desse espaço no território.

Compreendemos que o que Sousa Santos (2011) denomina de contra-hegemônico seriam outros movimentos para além do que já está posto pela tradição científica, tomando como referência alguns pontos como a experiência, que anteriormente não eram vistos como referência de conhecimento.

Assumindo essa reflexão como ponto de partida, é possível observar que a luta atual pela Educação do Campo coloca em questão o problema existente entre o direito à educação e o espaço do campo, como lugar onde a escola deve se fazer presente, em virtude da luta por seus territórios culturais. Nesse movimento, podemos vislumbrar o desabrochar do campo como espaço que busca se afirmar.

Outro apontamento importante a fazer é refletir na construção de possibilidades para que o objeto dessa demanda se concretize, temos aí uma oportunidade de pensar os desafios que a educação de surdos enfrenta nesses lugares.

Chamamos de desafios, pois entendemos que as políticas construídas em uma concepção macro se mostram como algo complexo de se concretizar em um contexto diferente, em virtude de falta de profissionais, transporte, materiais, espaços, dentre outros que são bem observáveis em diversas escolas, inclusive nas do campo. Sendo assim, como pensar a educação deste público, objetivando atender o que nos orientam os documentos oficiais, a fim de garantir a justiça cognitiva para este grupo?

A justiça cognitiva, segundo Sousa Santos (2011), é um pilar fundamental para que possamos construir a justiça social, uma vez que precisamos pensar propostas alternativas das já postas, para criarmos uma nova epistemologia que leve em consideração saberes e práticas de outros grupos e que esses também possam conhecer as epistemologias presentes no sul como um todo. Nesse sentido, pensar em justiça cognitiva como ferramenta de conhecimento e emancipação para esses sujeitos é pensar possibilidades alternativas que possam ser construídas por eles.

Para pensar essas questões, Sousa Santos sinaliza que o desperdício da experiência é algo que veio acontecendo com o passar dos anos, principalmente com o movimento da colonização. Ao nos chamar a atenção, entendemos as palavras do autor como um convite a pensar nas experiências existentes e que são desperdiçadas.

Quando Sousa Santos (2010) traz o conceito de desperdício, ele nos chama a atenção para os inúmeros “epistemicídios” ocorridos ao longo da história. Fatos esses desencadeados principalmente ao longo da colonização europeia pelo mundo e sua imposição cultural aos povos colonizados. Todo esse movimento resultou em diferentes formas de hierarquização de culturas, desprezo pelo conhecimento popular e desqualificação do que esses povos tinham enquanto cultura.

Sousa Santos (2010) propõe a ideia de realização de um trabalho de tradução como forma de resgate desse conhecimento. Este trabalho seria utilizado como uma ferramenta capaz de criar inteligibilidade mútua. O autor compreende que a tradução mostra-se necessária a partir da captação das diferenças e de uma via solidária, no sentido de construir um conhecimento emancipatório.

O trabalho de tradução, segundo Sousa Santos (2010) “é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências” (p.123).

Sousa Santos nos convida a fazer o movimento oposto ao de afirmação da condição hegemônica, quando ele ressalta a importância da experiência como um fato fundamental para a construção de outras lógicas possíveis. Afinal, no trabalho de tradução, as experiências são vistas como parte do todo. Ainda segundo o autor,

O trabalho de tradução procura captar estes dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação. É neste duplo movimento que as experiências sociais, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, se oferecem as relações de inteligibilidade recíproca que não redundem na canibalização de umas por outras (2010, p.124).

Desse modo, pensar na perspectiva deste trabalho é considerar que existem outras possibilidades para além do pensamento hegemônico.

Ao propor o trabalho de tradução como alternativa a compreensão do mundo, Sousa Santos (2010) sinaliza que a tradução assume a forma herme-

nêutica diatópica¹². (p.124). Ele teoriza que da tradução temos mais dois trabalhos de hermenêutica diatópica: a tradução entre diferentes concepções de vida produtiva e a tradução entre várias concepções de sabedoria e diferentes visões de mundo. (p.124/125)

Esses dois exercícios da hermenêutica diatópica nos dão conta das dimensões múltiplas existentes no mundo e que, apesar das grandes narrativas totalizantes, é possível encontrarmos outros modos de narrar o presente, seja por meio de formas de organizações sociais alternativas ou de modos diferentes de olhar para a história.

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a relatividade das culturas não implica adoptar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja a supremacia como ideia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam. (SOUSA SANTOS, 2010, p.126)

O trabalho de tradução mostra-se profícuo por se tratar de algo que considera a experiência como algo que devemos observar ao fazermos nossas leituras do mundo. Dentro desta pesquisa, este trabalho tem uma função fundamental, por entendermos que dentro do universo das práticas escolares, essas em sua maioria, estão fundamentadas pela experiência: docentes + discentes, ou seja, pelo movimento que se dá no cotidiano da escola.

Outra consideração sobre a tradução é que esta pode ocorrer em diversos espaços com configurações distintas.

O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não-hegemônicos como pode ocorrer em diferentes saberes não-hegemônicos. A importância deste último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e conseqüentemente possibilidade de agregação entre saberes não-hegemônicos é possível construir a contra-hegemonia. (SOUSA SANTOS, 2010, p.126)

A tradução nos auxilia a entender o que se dá dentro dos diferentes movimentos e das diferentes práticas, de modo que a partir desse entendimento possamos tensionar ou flexibilizar a relação entre eles, levando em conta principalmente de que não existem indivíduo, ou história, mas indivíduos e histórias. Ampliar esse campo, no entendimento de Sousa Santos é enxergar

12 Partindo do pressuposto que a hermenêutica é um método interpretativo e que diatópica seria algo que se diferencia ou varia, de acordo com a geografia. O ato de traduzir seria uma interpretação que está aberta a variação e não engessado a uma “verdade absoluta”.

“constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico” (p.127). Segundo o autor, a “tradução é um movimento intelectual e político” (p.129).

Nesse sentido, ao pensarmos na tradução como um exercício que pode nos auxiliar na compreensão dos movimentos que ocorrem nos espaços não-hegemônicos, temos aí uma possibilidade de problematizar a educação dos surdos no campo a partir dos movimentos necessários e possíveis, como os primeiros passos para que esta possa se fazer presente nas escolas do campo ou que estejam inseridas na realidade do meio rural.

Além da questão hegemônica do território, outra questão que convém destacar é a marca cultural peculiar de cada local que precisa ser observada. Essa característica, provavelmente, muitas vezes não é levada em conta, o que nos priva de um entendimento maior de determinados fenômenos.

Sendo o campo um território que está fora dos espaços hegemônicos, podemos considerar que, por suas características, os fenômenos irão se manifestar de forma diferenciada neste espaço, há o que se observar ali.

A partir dessas reflexões, temos algumas questões que a escola pode não ter tido tempo hábil para responder, no entanto, cabe a nós contribuir com esta reflexão, pensando em negociações que possam viabilizar os recursos necessários para a educação de surdos nos diferentes contextos territoriais e culturais. Nesse sentido, nos propomos a discutir sobre quais são essas condições e quais traduções possíveis estão sendo feitas das políticas vigentes nesses espaços.

Primeiro exercício: traduzir para reconhecer lugares não-hegemônicos – epistemologia da visão e epistemologia dos conhecimentos ausentes

*[...]Não vale mais a canção feita de medo e arremedo
para enganar solidão. Agora vale a verdade
cantada simples e sempre agora vale a alegria
que se constrói dia a dia feita de canto e de pão.[...]*
Madrugada Camponesa – Thiago de Mello

Para pensar nas potências existentes nos espaços não-hegemônicos, devemos em primeiro lugar fazer um exercício de deslocamento dos centros hegemônicos, isso porque falar da educação de surdos nos grandes centros urbanos e no interior são duas realidades bem distintas.

Desse modo, temos a necessidade de pensar um trabalho que busque compreender como se dão esses outros processos alternativos ao centro, assim, poderemos encontrar outras produções distintas das realizadas em regiões centrais, ou até mesmo encontrar produções muito próximas. Entretanto, a intenção é sempre a de tentar fazer uma análise, de modo que as experiências desenvolvidas nas regiões não-hegemônicas não sejam desperdiçadas.

Trabalhar nesse sentido nos leva a considerar a existência de um princípio único, daí a importância de adotar uma postura que reconheça o multiculturalismo como uma contribuição não-hegemônica, o que nos permite conversar com múltiplos atores e conhecer diversas experiências.

O conhecimento emancipação, através de uma postura solidária, poderia contribuir para evitarmos o desperdício da experiência de determinados coletivos, considerando a crítica necessária e o reconhecimento a eles. O conhecimento emancipação considera um olhar de solidariedade frente as experiências e saberes que foram desperdiçados ao longo de períodos da história, como a colonização.

Para construirmos essa reflexão, Sousa Santos (2011) nos sugere uma epistemologia da visão, que partiria de um princípio de solidariedade, no sentido de considerar o conhecimento emancipação como algo viável.

Epistemologia da visão é a que pergunta pela validade de uma forma de conhecimento cujo momento e forma de ignorância é o colonialismo e cujo momento e forma de saber é a solidariedade. Enquanto, pela forma hegemônica de conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. (SOUSA SANTOS, 2011, p. 246)

Temos aqui a ideia de que através da solidariedade é possível que outros saberes venham à tona, para tanto o autor traz três *démarches* epistemológicas: a epistemologia dos conhecimentos ausentes, a epistemologia dos agentes ausentes e revisitando os limites da representação.

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da mesa premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento. As práticas que não assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra. Além disso, nenhuma delas, por si só poderá garantir a emergência e desenvolvimento da solidariedade. O objectivo será antes a formação

de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade. É esta mais uma via de acesso à construção de um novo senso comum [...] (p. 247)

A partir dessa definição, podemos considerar que os conhecimentos do campo são tão importantes quanto os conhecimentos veiculados pela academia. Para tal reconhecimento é necessário que eles não sejam desperdiçados, o autor aponta a solidariedade como elo para as lacunas existentes no conhecimento científico e que marginalizam esses saberes.

A epistemologia dos agentes ausentes é, por conseguinte, uma demanda de subjectividades desestabilizadoras, subjectividades que se rebelam contra práticas sociais conformistas, rotinizadas e repetitivas, e se deixem estimular por experiências do limiar, ou seja, por formas de sociabilidade excêntricas ou marginais. (p. 249)

Aqui, é possível considerar que a produção de subjetividades pode ocorrer de diversas formas e que as mesmas ganhem notoriedade e não fiquem na mesmice ou no conformismo, mas que essas possam ser instrumentos de contestação contrário à regulação.

Por último, cabe destacar os limites da representação, segundo Sousa Santos (2011):

Relativamente aos limites da relevância, proponho duas *dér-marches*: a trans-escala e a perspectiva curiosa. Uma vez que diferentes conhecimentos privilegiam diferentes escalas de fenômenos, a constelação de conhecimentos que aqui proponho sugere que aprendamos a traduzir entre as diferentes escalas. Os limites da representação com a representação numa escala diferente. As diferenças entre fenômenos, antes amalgamados em unidades aparentemente homogêneas, tornam-se evidentes. Recorrer à trans-escala é, assim, uma *démarche* que nos permite estabelecer um contraste entre os limites da representação com objectivo de elucidar o que está em causa na escolha entre critérios de relevância alternativos. (p. 251)

Como nossa intenção é tensionar a escala para conhecermos os fenômenos da forma como eles se dão no espaço, temos aqui uma ideia que nos ajuda a trabalhar com as diversas escalas e fenômenos.

Considerando o exposto, é de fundamental importância para que haja um não desperdício da experiência, que esses fatores sejam considerados, à medida que esses alunos vão vivenciando essa condição na escola, essa por sua vez, poderia dar sua contrapartida através do reconhecimento desses sujeitos.

Segundo exercício: conhecer o campo para construir práticas educativas contra o desperdício da experiência

*[...]Breve há de ser
sinto no ar
tempo de trigo maduro
vai ser tempo de ceifar
Já se levantam prodígios
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão
um leite novo minando
no meu longe seringal.[...]*
Madrugada Camponesa
– Thiago de Mello

O reconhecimento do campo enquanto território de conhecimento é algo recente. Caldart (2010) sinaliza que este movimento tem pouco mais de quinze anos. Esse dado nos traz uma compreensão de que a educação do campo, assim como a educação de surdos, garantida pelas legislações e pelos documentos oficiais, que versam sobre a educação especial, é um processo jovem dentro dos movimentos que buscam incluir populações e grupos historicamente excluídos.

Para a autora, é prioritário que haja uma tomada de posição por parte daqueles que se dispõem a pensar na educação do campo, pois a realidade das pessoas que estão no campo está intimamente ligada ao trabalho do campo e as suas lutas sociais (p.17) e aí cabem diversas reflexões sobre como pensar uma educação emancipatória para esses sujeitos, como forma de alcançar a justiça cognitiva.

Os processos socioculturais que as pessoas do campo vivem são parte de sua experiência de vida e devem ser considerados quando falamos de uma educação que está centrada nestes sujeitos. Assim, não há justiça cognitiva para este grupo se não houver reconhecimento. Segundo Caldart (2010),

[...] algumas interpretações sobre o fenômeno da Educação do Campo, que têm ficado excessivamente centradas nos discursos de determinados sujeitos, priorizando a discussão lógica do uso ou da ausência de conceitos ou de categorias teóricas, buscando identificar as contradições no plano das ideias ou, ainda mais restritamente, no plano dos textos produzidos com esta identificação de Educação do Campo. Estes exercícios analíticos são importantes, desde que não se descolem da materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos, que constituíram e fá-

zem no dia a dia a luta pela educação da classe trabalhadora do campo. Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do Campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores. (p. 18)

Quando a autora chama a atenção para a materialidade do sujeito, visualizamos a urgência em converter a discussão do campo das ideias para a realidade concreta dos sujeitos do campo, marcada pela pobreza e pela ausência de políticas públicas favoráveis a esses, e que nos últimos tempos têm sofrido com a realidade do fechamento de escolas do campo, limitando ainda mais o acesso desses à educação.

A partir dessa reflexão, é importante ressaltar a importância da escola nesse espaço, pois enquanto instituição que pode instrumentalizá-los com os conhecimentos do currículo, podemos ter esperança de que esses, por meio de sua luta, mediados pelo conhecimento, possam conquistar outras alternativas viáveis para suas realidades, dentre elas destacamos a educação do campo, como conceito e a pedagogia da alternância como prática político-pedagógica.

Caldart (2010) centraliza sua esperança para o campo na escola, mas transcende a concepção de escola que está posta de modo hegemônico. Percebemos aqui um posicionamento que sugere a escola como um espaço para a criação de inteligibilidades recíprocas e não como mera reprodutora do conhecimento.

[...] Sim! a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! a Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.(p. 18)

Sinalizamos o campo como espaço não-hegemônico, pois este tem sobrevivido a partir das lutas sociais dos trabalhadores por terra, por trabalho e por educação. Nessa triangulação, temos o território da educação que merece

esse olhar mais aproximado de modo que possamos pensar inéditos-viáveis (FREIRE, 2011) para esse espaço, que incluam todas as diversidades nele presentes, incluindo os surdos.

Trazemos Freire para o debate, pois pensar a emancipação de sujeitos do campo pelo viés da educação ecoa nas obras deste autor. Em *Pedagogia do Oprimido* (2011), Freire nos apresenta a ideia do inédito-viável, observando as situações-limites que os indivíduos socialmente oprimidos encontram nos diversos espaços e propõe uma transposição dessas ao que ele chama de construção do inédito-viável como utopia, que por meio da crítica e da tomada da consciência, assumem a educação como ferramenta emancipatória e constroem a esperança.

Dialogamos com Freire para compreender o que Sousa Santos (2011) diz contra o desperdício da experiência, pois esse desperdício inclui a negação dos diversos saberes experienciados pelos indivíduos do campo em nome de uma razão preconizada pelo pensamento ocidental.

Assim, reconhecemos no sujeito do campo o interdito sinalizado por Sousa Santos (1999), assim como o sujeito surdo, pois neles visualizamos a ausência de educação, de etiqueta social, de cultura e de capacidade. Não porque concordamos com essa concepção, mas para avançar em relação a esta ideia e construir novas perspectivas que valorizem os saberes do campo e de seus sujeitos sociais, que incluem, em nosso caso, os surdos. Por isso é necessário tensionar essa conceituação rígida existente sobre as pessoas do campo.

Terceiro Exercício: pensar a cultura para promover a inclusão e a justiça cognitiva

*[...] Madrugada da esperança
já é quase tempo de amor
colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana
minha alma no seu pendão.[...]*

Madrugada Camponesa - Thiago de Mello

Sousa Santos (1999) nos apresenta como a questão da exclusão foi historicamente constituída, através da construção da ideia do sujeito interdito, que é marcado por questões étnicas, de gênero, da deficiência e dentre outras marcas que excluem esses sujeitos. Através dos mecanismos de exclusão, a

hierarquização foi sendo construída enquanto projeto da sociedade capitalista, colocando em xeque a existência e os saberes das populações que não se enquadram no ideal de homem ocidental.

Os mecanismos gerados pela regulação social geram desigualdade e exclusão. Para fazer valer suas concepções de mundo, as classes oprimidas tiveram que, pela luta social, tentar garantir seus direitos e reconhecimento, com o povo do campo não foi diferente. Sousa Santos (1999) nos aponta que negar essas diferenças foi uma forma de também negar os direitos a essas populações. E, nos últimos anos, temos observado que existem lutas para garantir uma educação voltada para os sujeitos do campo que atendam as suas questões culturais, como forma de resistência ao que tem sido imposto pela lógica capitalista.

Para trazer o que é ausente para algo no presente, Sousa Santos (2010) nos mostra um caminho possível, que ele denomina como Ecologia dos Saberes. O autor nos convoca a pensar a partir de uma ecologia dos reconhecimentos, no intuito de dar visibilidade aos grupos historicamente negligenciados, dando especial atenção as suas histórias, saberes e práticas. Se antes tínhamos uma concepção que uniformizava a diversidade, ele sugere que façamos o contrário, pois assim teríamos condições para pensar na justiça cognitiva para esses.

Além da ecologia dos reconhecimentos, consideramos a ecologia da trans-escala como primordial para reconhecermos a diversidade dos sujeitos no campo, pois através dela, podemos ampliar o que a escala tem insistido em esconder, ou seja, ampliar o que a escala reduz.

Essas ecologias propõem alternativas que nos possibilitam uma melhor compreensão do que podemos encontrar em campo. Tanto numa perspectiva de um grupo e suas diferenças culturais, quanto numa concepção escalar, considerando a ampliação do que as escalas nos apresentam.

Sousa Santos (2011) nos diz que a escala é algo central numa cartografia, com sua função de representação e orientação distorcem inevitavelmente a realidade (p.230). O autor chama nossa atenção para o fato de que determinados fenômenos só podem ser observados a partir de determinada escala, se mudarmos a escala, teremos que mudar o fenômeno (p.230).

É importante considerar as palavras de Sousa Santos para que tenhamos uma compreensão de que a escala muitas vezes cria a imagem que iremos ver, portanto é necessário olhar criticamente o que ela nos mostra.

Outro ponto que devemos considerar é que a análise em pequena escala tem prevalecido, o que gera um padrão de regulação, por isso é importante tensionar a escala, para que possamos conhecer os fenômenos de forma mais próxima através da ampliação da escala.

Quarto Exercício – o surdo no/do campo

*[...] madrugada Camponesa
faz escuro (já nem tanto)
vale a pena trabalhar
faz escuro, mas eu canto
porque a manhã vai chegar.*

Madrugada Camponesa - Thiago de Mello

Ao pensarmos o sujeito surdo no território do campo, talvez nos venha à mente a imagem de um sujeito comum, como os demais sujeitos do campo. Ou mesmo, do sujeito interdito, que pela sua condição, está excluído dos processos cotidianos. Pelo viés da pesquisa, foi possível encontrá-lo. Ao contrário da segunda suposição citada, encontramos uma criança autora, que vive intensamente todas as condições nas quais sua vida está inserida.

Nossa observação se deu pelo viés da cartografia, metodologia que nos permite olhar de forma bem próxima os fenômenos no espaço. Segundo Sousa Santos (2011), os mapas são uma distorção da realidade, desta forma, necessitamos nos aproximar dos territórios para compreender os movimentos e através do trabalho de tradução, poderemos produzir zonas de inteligibilidade recíprocas e conhecer os fenômenos em sua essência.

O autor nos indica uma aproximação que leve em conta o trabalho do tradutor cosmopolita, com a intencionalidade de fazer emergir conhecimentos antes negligenciados. A partir do que observamos e vivemos, temos como nosso sujeito um aluno surdo, com 8 anos, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental e que mora no campo.

Chegamos a Pedro através da execução da pesquisa de doutorado em andamento intitulada “Cartografia da Educação de Surdos, Deficientes Auditivos e Surdocegos na região do Caparaó Capixaba”. No movimento de pesquisa de campo e prospecção de dados, o caso de Pedro surge como uma pergunta forte.

Pedro, um menino comum, tem uma história de vida repleta de experiências que nos chamam a atenção. Ele é proveniente de uma família ovinente, que vive da/na terra. Sua casa fica num belo vale, rodeada por algumas árvores e com muitos cachorros. Onde Pedro mora, quase todos os vizinhos são seus parentes, o que nos mostra uma trajetória de sua família com a terra, algo que vem de muitos anos.

No dia a dia, ele vai à escola e quando chega em casa, se alimenta, troca de roupa e fica ansioso para acompanhar o pai nas atividades da roça. Uma moeda de negociação para que ele faça as coisas que lhe são exigidas, são as voltas a cavalo. Ele ama andar pela roça com a égua que ganhou de presente do pai. Por diversas vezes, já sinalizou sobre como cavalga e a satisfação é evidente em sua expressão.

Seu pai consegue se comunicar perfeitamente com ele através de gestos e expressões que foram construídos no dia a dia da família. É impressionante como se entendem. Ele sabe exatamente a hora que o pai chega em casa. Sem a existência de nenhum ruído, Pedro sai de dentro de casa e, como mágica, seu pai aparece na varanda da casa. Percebemos que isso se dá devido à vivência cotidiana dos afazeres da família.

Sua mãe preocupa-se com a casa e cuidado dos filhos, Pedro tem um irmão mais novo. Ela, com a doçura materna, também se faz entender para o filho, com gestos e expressões. É muito interessante essa relação que a família construiu com ele, deixando-o viver plenamente as experiências de uma vida ligada à terra.

Temos aqui uma família comum, que a partir do cotidiano se move em prol de sua subsistência com os saberes e práticas da terra. Segundo Sousa Santos (2010), todo conhecimento é social, por isso não deve ser hierarquizado e devemos reconhecer que existem diversas formas de produzi-lo. Partindo dessas considerações, observamos a existência de diversos saberes que circulam no dia a dia de Pedro, repletos de aprendizado e afetividade. Talvez, alguns considerarão que esta criança não está incluída, ou que lhe são necessários recursos diferentes do que ele dispõe, no entanto é possível verificar quão farta de conhecimentos é a vida deste menino. Sobre isso, Sousa Santos nos diz que

A dicotomia alta cultura - cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta-cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural rapidamente convertidos em ciências universitárias (SOUSA SANTOS, 2013, p. 379)

É preciso levar em conta esses saberes, para que haja um reconhecimento dos mesmos e um não desperdício da experiência ali vivenciada.

A escola que Pedro frequenta, pelo censo e pela Secretaria Estadual de Educação, está na zona urbana. É uma escola com um ambiente totalmente voltado para a realidade do campo, a maioria dos alunos vive em fazendas, sítios e chácaras e os que moram “na rua¹³” também não fogem dessa vivência, pois seus familiares trabalham no meio rural em diversas atividades.

É uma escola que possui todos os anos da educação básica, possui uma articulação entre os professores e equipe pedagógica, conseguindo movimentar diversos projetos junto aos alunos e a comunidade local.

Antes de estudar nesta escola, ele frequentou por um tempo a Educação Infantil, neste espaço, ele conheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Sua mãe o levava à sede do município, distante quase quarenta quilômetros de sua casa, para fazer o atendimento com o instrutor surdo. No entanto, pelas dificuldades de locomoção, não foi possível que sua família continuasse a levá-lo.

Na escola atual, Pedro conta com uma intérprete de Libras e com o Atendimento Educacional Especializado no contra turno. Há um esforço da unidade escolar para que ele aprenda Libras, e ele já aprendeu muito, mas ainda traz consigo os sinais caseiros com os quais significou as coisas ao seu redor. Lançando mão disso, a intérprete aproveita quando ele sinaliza algum desses sinais para lhe ensinar o sinal em Libras.

Temos aqui uma criança que brinca com os colegas, ajuda a família na lida diária da roça, na condição de aprendiz, acompanhando tudo de perto, que brinca de andar a cavalo, que repara nos adultos, que tem suas preferências, que reclama das atividades da escola e diz estar cansado quando não quer fazer as atividades.

A presença de Pedro demandou diversas ações por parte da escola, desde a presença de algumas placas contendo sinais em Libras, até o aprendizado de alguns sinais por parte de todos. É muito comum presenciar os professores e gestores perguntando a intérprete como é feito esse ou aquele sinal. Há um interesse da equipe da escola em conhecer, mesmo que de forma tímida o universo da língua de sinais.

Sousa Santos (2011) nos chama a atenção para a trans-escala e as possibilidades de aprendizagem através do aprofundamento dos limites, segundo o autor, uma consciência mais aguda dos limites é condição do tipo de co-

¹³ Expressão popular local utilizada para denominar o vilarejo do distrito ou a sede do município.

nhecimento prudente (p.251). Ao relacionar essa concepção de conhecimento prudente com o cotidiano da escola de Pedro percebemos um movimento que se posiciona, que não paralisa.

Nesse sentido, o autor ainda nos convida a termos uma perspectiva curiosa.

Por perspectiva curiosa entendo a busca de um ângulo diferente a partir do qual as proporções e as hierarquias estabelecidas pela perspectiva normal possam ser desestabilizadas, e, consequentemente, ver subvertida a sua pretensão de uma representação da realidade natural, ordenada e fiel. (SOUSA SANTOS, 2011, p.251)

A subversão apontada por Sousa Santos pela via da perspectiva curiosa vai de encontro às subjetividades rebeldes presentes naquela escola, local no qual podemos perceber que há uma não aceitação do que está posto, de modo que há um movimento que reivindica o atendimento educacional especializado para Pedro e o intérprete de Libras, mesmo que ele ainda não a domine e, por essa posição, ele conseguiu ser atendido dentro do que está previsto na lei. Assim, percebemos que há aqui uma preocupação com o desenvolvimento acadêmico deste aluno, o que nos mostra uma tomada de posição por parte da escola.

Esse movimento veio com o tempo e com os desafios que surgiram com a presença dele na escola. Houve uma comoção, no sentido positivo de promover mudanças estruturais, que concernem desde a atenção às questões legais que assistem esse aluno a questões filosóficas, quando podemos constatar que a diretora da unidade escolar se predispõe a fazer uma Especialização *Lato Sensu* em Libras para se apropriar da língua de sinais e dos conhecimentos relativos à educação de surdos.

Há aqui uma movimentação que altera as prioridades. Segundo Sousa Santos (2011), essa é uma característica da epistemologia da visão, uma mudança de enfoque do que sabemos bem, para o que sabemos menos, “para que haja uma resolução mais fina, a fim de alcançarmos constelações de conhecimentos” (p.252).

Sabemos que esses movimentos não dão conta do aprendizado da Libras por parte de Pedro e nem do seu isolamento enquanto surdo em relação à comunidade surda. No entanto, não podemos negar a existência de um movimento existente na escola para acolher Pedro.

Quando sinalizamos a questão do aprendizado da Libras, estamos apontando que isso se dará com o tempo, através do seu desenvolvimento

enquanto falante de uma língua que pertence a outra modalidade, bem diferente da língua que circula em sua comunidade. No entanto, com a garantia dos atendimentos previstos nas legislações, apesar de ser o único surdo da escola e aparentemente de sua região, ele poderá desenvolver-se linguisticamente, para tanto, ele precisa ser alvo dessas políticas.

Em relação a estar distante da comunidade surda, temos aí algo que envolve questões que transcendem a escola e esbarram na geografia, pois o distrito que Pedro mora é muito distante da sede do município, que, por sua vez, trata-se de uma cidade do interior capixaba, algo que sinaliza um número reduzido de surdos, devido à proporção em relação ao número de habitantes da região.

Temos aqui diversas reflexões a fazer, pois Pedro precisa aprender sua língua e conhecer as potencialidades de sujeitos surdos inseridos em outros contextos, como forma de compreender os diversos movimentos da vida de que ele pode participar, incluindo manter-se no campo, dando seguimento ao que sua família já faz, se assim o quiser.

Considerações Finais

Ao propormos a discussão das questões que envolvem a educação de surdos em espaços não-hegemônicos, em especial o campo, nos colocamos na posição de pensar na multiplicidade de experiências que têm sido vivenciadas pelos surdos em todas as partes, mas que tem sido invisibilizadas pelo não-reconhecimento dos saberes desses sujeitos como conhecimento, ou mesmo porque esses sujeitos são vistos como interditos e não como autores.

Quando trazemos as discussões de Sousa Santos que apontam para um movimento que objetiva a construção de zonas de inteligibilidade, temos aí um campo profícuo para o resgate das experiências vividas, dentre elas, ser surdo no campo.

Reconhecemos que ser surdo no campo é muito diferente de ser surdo nos centros urbanos, pois existe a dificuldade de encontro com os pares lingüísticos, além do número reduzido de surdos nesse espaço, o que inviabiliza o aprendizado da Libras, por exemplo, a partir do encontro com outros surdos. Temos aqui uma dificuldade, mas ela não deve inviabilizar a existência de políticas linguísticas para que a Libras chegue aos surdos do campo por meio da escola.

Consideramos a priori a ideia de que esse surdo que habita o campo é bem diferente daqueles que habitam as cidades, pois além das diferenças culturais, nesses espaços as políticas públicas chegam com menor intensidade. O que acarreta no isolamento desses sujeitos em relação ao restante da comunidade.

Compreendemos a importância de pensar o surdo nesses espaços outros, por entender que existe uma multiplicidade de sujeitos e que são necessárias políticas educativas que atendam a todos, não importando sua condição.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para análise de percurso. In: HILÁRIO, Erivan (org). *Educação do Campo: semiárido, agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico*. Santa Maria da Boa Vista/PE. 2010, p. 15-39.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. 1965, p.28.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, 1999, p. 01-63. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. In: *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011, 8ª edição.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortes, 2013, 14ª edição.