

LÍNGUA DE SINAIS E A SURDEZ: O MOVIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES

Por Mônica Rosa Zeni

Orientador: Prof. Esp. José Luiz Damilano

Co-orientadora: Prof^a Dra. Márcia Lise Lunardi

A surdez não é um tema da audiologia, mas da epistemologia.
Owen Wrigley

Esta frase de Wrigley citada por Silva (1997), parece ser a mais adequada para começar a pensar sobre diferentes maneiras de entender a surdez e a língua de sinais. Segundo o autor, existem duas maneiras radicalmente diferentes de abordar a surdez: a médico-científica, que valoriza o déficit, a incapacidade e estigmatiza sujeitos através de um saber particular; e a epistemológica, no sentido político dado por Foucault, relativa às conexões entre conhecimento e poder. Para Silva, é esta última que coloca a surdez definitivamente na perspectiva dos Estudos Culturais, possibilitando seu estudo através de suas diferentes representações.

As representações às quais me refiro são aquelas entendidas pela perspectiva pós-estruturalista. Esta representação, denominada como descrição na política de identidade, parte da idéia de que conhecer e representar são processos inseparáveis. É neste sentido que Silva (1999) descreve a representação como inscrição, marca, traço, significante (e não como um processo mental) e a define como a face material, visível e palpável do conhecimento.

Entendendo o discurso como algo que vai além do registro que nomeia coisas, que assume um caráter produtivo criando conceitos, sujeitos e verdades, utilizá-lo como objeto de análise pode levar ao que Silva (1999) descreve como instâncias e formas sociais que são construídas discursiva e linguisticamente. Então, é a partir destes referenciais que buscarei identificar os processos de significação dados atra-

vés da linguagem, explorando o que é enunciado. Assim, neste artigo, busco explorar as diferentes representações identificadas nos discursos de professores (ouvintes) que desenvolvem as disciplinas de arte-educação e educação física em uma escola de surdos do interior do Rio Grande do Sul.

Tratando da história da educação de surdos, Skliar (1997) traz o trabalho de José Antonio Terry apresentado no 1º Congresso Pedagógico Nacional, realizado em Buenos Aires em 1882. Este documento, intitulado *El sordo-mudo argentino, su instrucción y educación* traz algumas definições que o autor atribuía aos surdos argentinos. A definição sob o ponto lingüístico afirmava: “*Son extranjeros en su propia patria.*” Este discurso ainda está presente e é interessante observá-lo de forma “invertida” na fala do arte-educador quando relata seus primeiros contatos com a escola, com a língua de sinais e com os surdos. Chamo de invertida porque considero que pensar a surdez sugere para o ouvinte (me refiro a minha experiência) uma passagem de fronteira, o que o leva a ser percebido pelos outros como estrangeiro.

“Foi muito difícil, muito difícil. Eu tive a sensação de pânico mesmo! De não saber o que estava se falando, de exclusão. Eu me sentia completamente excluído, num país diferente, com outra língua, com tudo diferente!”

“Sabia da existência mas não sabia nada de surdez. Nada, nada, nada! Nem da língua! Nem sabia que existia uma língua! Nada, nada, nenhuma! Só de ver as pessoas – os surdos na rua conversando. Mas nunca tinha pensado. E não sabia absolutamente nada, nada, nada, nada!”

Estas afirmações mostram as representações iniciais do professor sobre a surdez e sobre a forma de comunicação, até então “desconhecidas” por ele. Esta posição de estranhamento fica evidente quando o mesmo professor se refere a aspectos da sua formação profissional que, segundo ele, parece ter negligenciado a existência da diferença.

“Apesar de ter estudado na licenciatura, nunca foi cogitada a possibilidade de ter um aluno especial em sala. Eu até tinha participado de uma experiên-

cia numa escola particular, aonde eles botavam deficientes mentais... dois em cada sala, que tinha sido horrível. Foi uma experiência horrível, não gostei, não deu certo, acabei até largando a escola. Mas com surdos, nunca.”

Para este professor, trabalhar com “alunos especiais” não foi uma boa experiência e trabalhar com surdos nunca tinha sido uma possibilidade. É interessante observar que o professor se coloca numa situação de desvantagem, referindo seu desconhecimento sobre a surdez e sobre a língua e sua sensação de incompetência secundária à dificuldade para se comunicar. A inexperiência, a não-convivência com a surdez, o levou a um grande desconforto em relação à língua de sinais, conforme descrito quando questionado em relação ao uso da LIBRAS no período de adaptação na escola.

“Ah! Muito mal! Muito Mal! Um pânico, uma sensação de impotência, de incompetência, de achar que eu não tava cumprindo com o meu papel por não conhecer a língua deles. Muito mal! É muito triste no começo, é muito triste porque tu vê as pessoas esperando pra ter uma aula e tu é obrigado a dar aula numa língua que tu não conhece, que tu não domina. No começo é muito triste, eu cheguei a achar que ia precisar de profissionais, tipo psicólogo ou professores de língua de sinais, mesmo porque é muito complicado.”

Complicado, difícil, exclusão. Estas palavras marcam o discurso do professor que, transferido involuntariamente para a escola, iniciou suas atividades sem qualquer tipo de preparação ou qualificação. Entendendo que este é um ponto muito importante enquanto condição de possibilidade para a construção das representações, considero essencial trazer para a análise o relato dos professores quando questionados a respeito de suas transferências.

“Tava trabalhando com ensino médio há mais de dez anos. Nunca tinha pensado em estudar Educação Especial. Aí, numa dessas trocas de governo, me chamaram pra dar aula aqui. Mas não foi uma opção. Eu fui transferido.”

Arte-Educador

“Eu caí aqui como São Nunca... foi uma punição...”.

Educador Físico

Partindo do princípio que conhecer e representar são processos inseparáveis, que tipo ou tipos de representação poderiam existir neste momento? Como ficam as representações da surdez e da língua a partir de um contato imposto aos professores sem qualquer preparação para atuar em uma escola bilíngüe? Muito provavelmente a da surdez como deficiência, da língua como linguagem (tradução gestual) e da educação especial como prática normalizadora - frutos de uma visão ouvintista hegemônica que tem no ser ouvinte, na língua falada e na escola regular hipotéticas normalidades.

O ouvintismo poderia ser descrito como o conhecimento ou reconhecimento do surdo pelo ponto de vista da deficiência (da falta da audição), da clínica (do caráter terapêutico-reabilitador) e da necessidade de normalização (adequação à cultura “normal” - ouvinte). Em acordo com esta afirmação, Perlin (1998) o denomina como a forma mais presente de poder. A autora refere que a concepção ouvintista deriva de uma proximidade entre surdos e ouvintes, em uma relação na qual o ouvinte está em posição de superioridade e exerce um poder de dominação através do discurso e do saber.

A construção ouvintista nunca está longe daquilo que a idéia de ouvinte significa: uma noção que identifica a “nós ouvintes” em contraste com “aqueles surdos”. O principal componente é o que torna a cultura ouvinte – etnocentrismo – como hegemônica, uma idéia de identidade ouvinte como superior a tudo que se refere aos surdos.

(Perlin, 1998, p.59)

A maneira como as línguas são produzidas e percebidas podem ser chamadas de modalidades. O português tem uma modalidade auditivo-oral o que o faz bastante diferente da língua de sinais. De acordo com a legislação (Lei nº 10436/2002) que reconhece a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais é uma forma de comunicação e expressão na qual o sistema lingüístico é visual-motor. Isto significa que a comunicação nesta mo-

dalidade acontece pelo diálogo estabelecido entre a emissão de um sinal (gesto) e a recepção visual.

Tratando de diferentes modalidades de linguagem, Goux citado por WRIGLEY (1998) se refere de forma muito peculiar aos valores atribuídos às linguagens na sociedade moderna e, apesar de não se referir diretamente à surdez, seu questionamento torna-se pertinente neste momento. A pergunta se constitui em saber o porquê de expressões faciais, gestos e o movimento do corpo todo serem excluídos de significado em favor da fala sozinha? O autor se refere à fala como significação fônica e deixa bastante clara a idéia do senso comum sobre a grande diferença de valor entre a linguagem da palavra e do gesto.

Penso que este juízo de valor pode ser diretamente relacionado à noção de normalidade ouvinte e, conseqüentemente, às representações criadas a partir dela, como mostra a fala de educador físico quando relata as dificuldades que enfrentou na chegada à escola:

“Eu tive as apreensões que todo mundo tem quando chega aqui. Porque nós temos a língua portuguesa, a linguagem própria, normal né?”

Dividir o mundo entre “nós” e “eles” significa classificar, um processo pelo qual se ordena e se divide o mundo social em grupos. Para Silva (2000) dividir e classificar significa hierarquizar; deter o privilégio de classificar, significa deter o poder de atribuir valores, de reforçar binarismos como a oposição ouvinte-surdo. Esta idéia de superioridade ouvinte pode ser vista na fala do arte-educador quando se refere à sua formação, quando afirma não ter tido sequer cogitada a possibilidade de trabalhar com “alunos especiais” e menos ainda com alunos surdos. Este discurso se confirma, quando perguntado a respeito das suas dificuldades em relação a sua adaptação na escola.

“E a dificuldade, com certeza, é a língua. Falta de conhecimento da língua, da cultura surda, do tempo deles, do que passa. Não conhecia nada, não conhecia as instâncias de organização deles, como a associação, não conhecia nada. A falta de conhecimento, da cultura e da língua é a pior coisa que tem!”

A “falta de conhecimento” trouxe ao professor, a necessidade de conhecer a surdez, os surdos e a língua e foi esta disponibilidade pessoal que possibilitou a criação de estratégias comunicativas e didáticas próprias. É neste ponto, em que o educador se coloca aberto a conhecer a cultura surda e criar maneiras para cumprir com sua função, que percebo o início da produção de novas representações.

“É tudo. Tudo é diferente. A seleção de conteúdos é diferente. A adaptação do conteúdo! Não que tenha que diminuir, facilitar. Mas é outro problema... Não existe um livro que ajude o educador de teatro pra surdo, não existe. Tu tem que testar tudo, tu tem que adaptar os jogos, tem que adaptar as técnicas pra formação do ator, pra ocupação do palco, tem que ser tudo adaptado porque não existe.”

Aqui, o professor já começa a expressar a representação de surdez como diferença mas ainda traz o discurso naturalizado sobre a surdez quando se refere à capacidade de expressão corporal dos alunos surdos comparando-os aos ouvintes.

“E então é ao contrário, no ouvinte tu trabalha muito a parte corporal pra depois chegar na parte técnica e no surdo é o contrário. Ele como já tem a parte corporal muito desenvolvida, a impressão é de que é muito mais desenvolvida, ele trabalha bem menos essa parte e mais a técnica. É mais difícil pra ele aprender a técnica do que a disponibilidade corporal, a expressão, o controle do movimento, isso tudo ele já tem quase pronto. Só não usa pro teatro! Só tem que aprender a usar isso pro teatro!”

Esta comparação (ouvinte e surdo), tão evidente nas representações ouvintistas, refere-se aqui ao desenvolvimento de uma habilidade. Na ótica ouvintista isto poderia ser interpretado como uma compensação, na qual a falta de audição poderia ser a causa de uma resposta biológica compensatória, o que levaria o surdo a ver e movimentar-se melhor que o indivíduo sem déficit auditivo. A teoria da compensação é tratada por Vigotski (1997) como super-compensação na qual a vida orgânica se orienta pela exigência biológica, diferente do desenvolvimento humano que é orientado pelas exigências colocadas no convívio social.

Nesse sentido devo considerar que na representação não-clínica da surdez, o desenvolvimento de habilidades não é considerado como algo natural, inato, mas se configura como um resultado de interações culturais. Não se trata de negar os aspectos biológicos, mas de considerar outra perspectiva, a de que a “facilidade de expressão corporal” relatada pelo professor pode ser significada de forma diferente: como um produto de experiências motoras particulares, algo que foi produzido, construído pelas vivências da surdez.

É sobre viver a surdez que Perlin (1998, p.56) afirma: “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”. Em seu artigo: Identidades Surdas, Gladis Perlin se descreve como mulher, surda não nativa, teóloga, militante pela causa surda, residente em um país latino-americano. E é a partir do conceito de identidade pós-moderna proposto por Hall (2005), desta identidade fragmentada e multifacetada, que a autora afirma sua condição mutável, algo em permanente construção. É neste sentido que podemos explorar a construção da surdez como diferença e, conseqüentemente, inserir a surdez numa perspectiva cultural.

Considerando que os processos culturais estão vinculados com as relações possibilitadas pela comunicação, pode-se entender que a cultura não é um campo autônomo. Envolve poder e determina diferenças de valor entre as linguagens e acaba por se constituir em local de lutas sociais pelo direito lingüístico. Este exercício de poder é trazido pelo professor quando questionado sobre a interferência do uso da língua de sinais na sua atividade pedagógica.

“Ah! Interfere. Quanto maior o conhecimento que o aluno tem da língua de sinais, quanto mais ele domina, ele consegue expor coerentemente o que ele tá pensando na língua de sinais, melhor pra mim. Melhor pro professor. A relação melhora porque quanto maior o vocabulário dele, mais coisas eu posso tirar, eu posso... mais exemplos eu posso tirar. Quanto mais significados ele souber melhor porque eu vou poder usar e até enriquecer mais esse vocabulário.”

Apesar do professor ainda não se dizer auto-suficiente para se comunicar em LIBRAS, a afirmação da necessidade de um vocabulário mínimo para que haja entendimento mostra que o domínio da língua traz para o professor a idéia de ganho

cognitivo pelos alunos, e conseqüentemente da possibilidade de trazer novos conceitos (em princípio conceitos da língua portuguesa), para enriquecer este vocabulário. Se por um lado, o professor tem o poder de inserir conceitos através da tradução de elementos da língua portuguesa, por outro, os alunos têm mecanismos de poder para controlar esta comunicação. Tratando das suas referências para fazer uso da língua de sinais, o professor diz:

“É a convivência, é a troca. É a troca. Eles sabem assumir esta dificuldade. Eles sabem que tenho dificuldade. Mas eu assumo, e eles mesmos pedem calma pro professor, que o professor tá aprendendo. E... mas a minha referência é no convívio, é dali que vou extraindo, do convívio deles eu posso ir tirando. Quando eu não consigo um sinal, eu vou pro quadro, escrevo em português, chamo outra pessoa. Mas é no convívio.”

E completa o raciocínio falando sobre as dificuldades que ainda tem para se comunicar:

“Ah! A rapidez com que eles se comunicam, é muito rápido. A falta de vocabulário. Eu não tenho vocabulário formado. Eles usam muita coisa entre eles, muita... essa coisa do jovem mesmo, né? Que pensa como se fosse gírias, eu não consigo! A rapidez. E quando ele tem algum problema da seqüência, assim, do sinal ou de interrupção do ritmo do sinal, quando é meio truncado, eu não... aí geralmente eu peço calma e peço pra um outro colega falar a mesma coisa, repetir de outra forma.”

A variação da velocidade gestual, a sinalização fora do padrão esperado pelo professor, os códigos criados em forma de gírias. Todos estes elementos devem ser considerados como exercícios de poder, agora dos alunos surdos em relação ao professor ouvinte. Com base nestes fatos, quero propor pensar uma desconstrução da posição ouvintista e passar a questionar a diferença como relação de poder. Isto significa problematizar as oposições sobre as quais elas se organizam. Admitir que as relações de poder estão em todas as interações humanas, que assumem um ca-

ráter multidirecional, coloca indiscutivelmente a surdez em um outro patamar, o da diferença.

Falar em diferença implica em representar a surdez como característica, uma diferença que não compara valores, que não se utiliza de esteriótipos, que não pretende estimular preconceitos ou fixar identidades. A surdez como diferença é expressa pelo professor ao final da entrevista, na tentativa de explicar o porquê dos alunos gostarem tanto das aulas de teatro e de educação física.

“Porque é assim, é como se a diferença quase sumisse... entende? (...) Não que a gente queira sumir com a diferença mas, naquele momento, faz bem pra ele saber que a diferença dele não o torna menor. Porque geralmente é o contrário, a diferença diminui... né? Ele vai ao cinema, ele tem dificuldade; ele vai ao restaurante, ele tem dificuldade. E no esporte e no teatro a diferença some! Não tem menos surdo, mais surdo, menos ouvinte, mais ouvinte, se dilui mais!”

A representação é uma forma de atribuição de sentido, um sistema lingüístico e cultural. Para Silva (2000) é arbitrária, indeterminada e estreitamente ligada às relações de poder. Neste momento final da entrevista em que a representação da surdez se configura como diferença, a comparação e a oposição ouvinte-surdo perde força e sentido. Assim, observando a mudança das representações presentes no discurso, penso que a produção da representação da surdez como diferença foi criada por um constante processo de conhecer e representar, de desconstrução e (re)construção de conceitos, como um resultado das múltiplas relações de poder estabelecidas na convivência escolar de surdos e ouvintes.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Lei Federal nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. **Lei da LIBRAS**. Disponível em 17/04/2005 em <http://www.feneis.com.br/Libras/index.shtml>

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2005.

PERLIN, Gládis T. **Identidades Surdas**. In: **A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51- 73.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Política e a Epistemologia do Corpo Normalizado**. In: *Revisa Espaço - INES*, Rio de Janeiro: nº 8,1997, p. 3-15.

_____. **Currículo como Fetichismo: a Poética e a Política do Texto Curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Estudos Culturais e o Currículo. In: **Documentos de identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 131-142.

_____. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.73 -102.

_____(org). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Identidade e Diferença: Impertinências. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: N° 79, 2002, p.65-66.

SKLIAR, Carlos. A Reestruturação Curricular e as Políticas Educacionais para as diferenças: O Caso dos Surdos. In: SILVA, Luiz H. , Azevedo, José C. e Santos, Edmilson S. **Identidade Social e a Construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997, p.242- 281.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a Normalidade. In: **A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7- 32.

_____. A Invenção e a Exclusão da alteridade “Deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**. Porto alegre: v. 24, nº 2, 1999, p. 15-32.

_____. **La Educación de los Sordos: uma Reconstrucción Histórica, Cognitiva y Pedagógica**. Buenos Aires: EDIUNC, 1997.

VIGOSTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madrid/ Portugal: Visor, 1997.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Gallandet University Press. Washington, DC: 1998.

