

Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos(*)

Maria Cecília Rafael de Góes
Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP/SP

Resumo

Este trabalho aborda relações entre processos dialógicos e construção da subjetividade, focalizando a situação de sujeitos surdos e aspectos das práticas sociais que afetam suas experiências no contexto educacional. Buscando explorar indícios dos significados que a criança surda elabora sobre si mesma, em seus encontros com ouvintes e com outros surdos, foi realizado um estudo de caso em que se analisa o lugar de interlocutor que ela ocupa, e que lhe é permitido ocupar, nas interações em sala de aula, nos ambientes de ensino regular e especial. O estudo envolveu dois sujeitos pré-escolares, em fase de aquisição da Língua Brasileira de Sinais e da

Abstract

This paper examines relations among dialogical processes and the construction of subjectivity, focusing on the situation of the deaf and aspects of the social practices that affect their experiences in the educational context. Searching for indications of the meanings that deaf children elaborate about themselves, when they meet whit hearing and other deaf people, a case study was carried out in order to analyse the place of interlocutor that they occupy, or are allowed to occupy, in classroom interactions, in regular and special teaching settings. The study involved two pre-school subjects, who were acquiring the Brazilian Sign Language and Portuguese. The

(*) Subjectivity, Language and Social Insertion: Examining process of the deaf.

Língua Portuguesa. As análises sugerem que eles tendem a significar 'ser surdo' como 'ser incapaz', numa equivalência que se deve, em grande parte, a um processo lentificado de constituição como interlocutor em sinais e de identificação com modelos da comunidade surda; tais condições decorrem dos modos pelos quais os projetos socio-educacionais têm negligenciado as peculiaridades lingüísticas e culturais dos surdos.

analyses suggest that they tend towards signifying 'being deaf' as 'being incapable', an equivalence that a great extent, is due to a delayed process of constitution as an interlocutor in signs and of identification with models in the deaf community. Such conditions are a result from the negligence of the socio-educational projects in considering the linguistic and cultural peculiarities of the deaf.

Palavras-chave: subjetividade; processos dialógicos; educação de surdos.

Keywords: subjectivity; dialogical processes; deaf education.

Introdução

No âmbito de um interesse mais amplo pelo estudo das relações entre cognição e linguagem, tenho procurado investigar processos de sujeitos com uma diferença marcante em relação ao que se pode denominar de desenvolvimento típico. Nesta linha, venho abordando questões relativas a sujeitos surdos, tentando contribuir para a análise dos modos pelos quais o grupo social lida com sua condição de diferença e com as peculiaridades de seus processos de linguagem. Dentre os problemas de pesquisa que me ocupam, nesta área, está a construção da subjetividade no espaço escolar. Para fazer um certo recorte deste tema tão amplo e complexo, busco examinar as interações sociais vivenciadas por surdos em sua experiência escolar, problematizando os efeitos das relações intersubjetivas e dos processos dialógicos na elaboração de conhecimentos sobre o mundo e sobre si, e considerando, especialmente, o tratamento institucional dado à língua de sinais e à condição bilíngüe do surdo. Neste trabalho faço um relato sucinto de um dos estudos que realizei com este propósito e discuto alguns dos problemas referentes à construção da subjetividade, considerando aspectos da inserção escolar e social do surdo.

A constituição social da subjetividade

Para uma aproximação ao tema da construção da subjetividade, tomo como referência as contribuições teóricas de JANET, de WALLON e, principalmente, de VYGOTSKY, autores que se poderia incluir numa matriz “sociogenética” da Psicologia. É preciso reconhecer que as proposições desses teóricos sobre o funcionamento humano não são inteiramente articuláveis, mas há entre eles alguns pontos fundamentais de convergência, que permitem elaborar a questão atualmente referida como constituição social da subjetividade.

VYGOTSKY, no conjunto de sua obra, busca criticar e superar a dicotomia individual-social, concebendo a formação do indivíduo como um processo constituído nas relações sociais, que envolve a mediação pelo outro e a produção de significados em relação a si próprio e ao mundo da cultura. As funções psicológicas, que emergem e se consolidam nas relações sociais, internalizam-se, ou seja, transformam-se, constituindo o plano de funcionamento interno ou intra-subjetivo; portanto, há uma vinculação genética entre os planos de funcionamento interpessoal e intrapessoal (VYGOTSKY, 1931/1981). Porém, o indivíduo não é passivamente moldado pelo meio social, pois o processo de internalização implica uma reconstrução de modos de ser e de agir.

A concepção de uma constituição mútua dos processos individuais e sociais é igualmente encontrada em WALLON. Em suas elaborações sobre o papel fundamental do meio social no desenvolvimento da criança, destaca-se o esforço de explicitar a dinâmica tensa da relação do sujeito com o outro. Em seu texto *O papel do 'outro' na consciência do 'eu'* (WALLON, 1975), o autor argumenta por uma indivisão inicial entre o sujeito e o outro, que se desdobra evolutivamente em diferenciações parciais, até a configuração de uma plena subjetividade. Esse processo implica movimentos de adesão e oposição aos modelos sociais, movimentos esses que desfazem a simbiose inicial.

WALLON tematiza a formação da individualidade, recorrendo à evolução da função postural, da noção do próprio corpo e à construção da consciência de si, ressaltando nesses processos as dimensões emocional e intelectual. O desenvolvimento da imitação e da representação mostram que a criança adota as maneiras de seu entorno social mas, ao mesmo tempo, vai se diferenciando e opondo ao ambiente o seu próprio eu. A constituição e o curso de transformação do eu vão envolver relações

com o outro, sob a forma de submissão, antagonismo, impregnação. Ao longo de todo o desenvolvimento, o outro permanece como um “fantasma”, um “estranho essencial”, um “parceiro perpétuo” do eu.

Também para JANET, cuja obra influenciou tanto VYGOTSKY quanto WALLON, as relações sociais estão na gênese da individuação. JANET (1936) diz que a personalidade é uma obra social, que vai sendo construída, ao mesmo tempo em que construímos a personalidade daqueles com quem interagimos, e, ao longo da vida, há repercussão recíproca entre elas. O reconhecimento da própria individualidade é propiciado pela memória, que dá ao sujeito uma história de vida, uma biografia pessoal. Mas é inescapável que essa singularidade seja efeito das relações sociais vivenciadas, que têm um papel vinculado tanto à solidariedade quanto à coação. O sujeito se faz e é feito pelos outros. Isso porque os outros homens lhe atribuem uma certa função social, que deve ser preenchida; dão-lhe um nome único, que deve ser conservado, de modo a se distinguir dos outros homens que têm outros nomes.

Estas formulações compõem alguns elementos importantes da tese de constituição social da subjetividade, mas é indispensável considerar também o papel da linguagem no funcionamento psicológico, já que esta é indissociável dos intercâmbios do sujeito com outras pessoas. Dos três teóricos citados, VYGOTSKY foi o que mais investiu, e de forma diferenciada, nas elaborações sobre a participação da linguagem nos processos humanos. Suas análises (VYGOTSKY, 1934/1987) conduzem à idéia de que o indivíduo não significa o mundo para então *representá-lo* pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem; e à idéia de que o funcionamento individual é constituído pela internalização de formas de interação verbal.¹ O papel do signo é privilegiado na relação do sujeito com outros, mas também na relação do sujeito consigo próprio. O indivíduo nunca pode se relacionar diretamente consigo mesmo; só pode fazê-lo através dos signos. Isto é, a tomada de si como indivíduo/pessoa é um processo semiótico, que pressupõe a participação de outras pessoas (visto que a atividade com signos é necessariamente interpessoal). Assim, as relações sociais têm um caráter semiótico; e a subjetividade sómente pode ser examinada considerando-

¹ A partir de uma perspectiva discursiva, MORATO (1996) relaciona essas noções com a discussão atual da atividade constitutiva ou quase-estruturante da linguagem e reinterpreta a função reguladora, focalizada por VYGOTSKY, como “regulação fluida”, dado o jogo de determinações e indeterminações da linguagem e dos processos humanos.

se a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo do sujeito com o outro e consigo mesmo.

Se essas questões devem ser abordadas no estudo de processos em qualquer sujeito, mais importante elas se tornam quando está em questão a criança surda, pois a condição de surdez, enquanto diferença que a distingue, afeta as possibilidades usuais de experiências de linguagem. E, dependendo da forma pela qual o grupo social concebe a diferença na surdez e propicia experiências de linguagem, podem advir conseqüências dramáticas para o seu desenvolvimento, a construção do pensamento e a formação como pessoa.

Surdez, linguagem e processos educativos

As experiências sociais e de linguagem das crianças surdas variam em função do discurso circulante no grupo social a respeito de surdez, deficiência, integração e relação cognição-linguagem. Esse discurso ressoa nas orientações práticas dos profissionais de diferentes áreas (médica, educacional, fonoaudiológica, psicológica, etc.) e repercute, naturalmente, no ambiente familiar.

Numa crítica ao sistema institucionalizado que envolve o surdo, LANE (1993) empresta de HUMPHRIES o termo “audismo”. LANE qualifica os profissionais de “audistas”, porque organizam os serviços de atendimento orientados para a idéia de *falta* (da audição) e para a inferioridade que dela deriva, além de alegarem problemas que seriam, supostamente, inerentes à surdez, tais como a dificuldade do surdo para abstrair e sua aderência ao “pensamento concreto”. (É inegável que as histórias de surdos mostram a existência de dificuldades de escolarização e inserção social, mas estas devem ser compreendidas, em grande parte, como decorrência de condições sociais concretas inadequadas, que, por assim dizer, realizam a profecia). LANE salienta, ainda, o jogo de poder que se vincula ao caráter incoerente do conjunto de características negativas estereotipadas que são atribuídas à pessoa surda (vista, por exemplo, ao mesmo tempo, como agressiva e submissa, explosiva e tímida) e mostra equivalências entre os traços que os profissionais assumem a respeito dos surdos e aqueles atribuídos por brancos colonizadores a negros das colônias africanas. SKLIAR (1998:15) retoma essas críticas por um ângulo semelhante, mas não idêntico, e chama de *ouvintismo* ao “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está

obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. O ouvintismo apresenta-se como um discurso ainda hegemônico, que orienta ações e projetos para os surdos; abrange diferentes instâncias institucionais, e no âmbito escolar tem resultado em várias formas de colonização do currículo.

As iniciativas que envolvem a orientação exclusiva dos esforços educacionais para a oralização devem-se, em grande parte, ao não reconhecimento de que a comunicação por sinais tem estatuto de língua, ou à crença de que seu uso prejudica o pensamento abstrato e a inserção social. A interpretação dos sinais como recursos comunicativos icônicos, naturais e universais predominou por muito tempo e ainda persiste. Contudo, pesquisas empíricas e discussões teóricas, desde a década de 60, com as pesquisas de STOKOE, têm mostrado que os sinais são regidos por regras instituídas socialmente (ver, a esse respeito, as discussões de KLIMA e BELLUGI, 1979; e de SOUZA, 1996). Assim, não consistem numa gestualidade “natural” e se distinguem em diferentes línguas. Sua aprendizagem depende, à semelhança do que ocorre com qualquer língua, da inserção na comunidade de usuários e da dinâmica de relações sociais que aí se estabelece.

De maneira geral, poucos sujeitos surdos (com surdez congênita ou pré-locutiva, isto é, ocorrida em fase anterior à aquisição da fala) aprendem a língua de sinais precocemente, no ambiente familiar. Essa aquisição costuma ser tardia, na relação com iguais na escola especial ou em outros encontros com a comunidade de surdos (nos grupos de surdos em igrejas, nas associações locais de surdos etc.). As crianças surdas, filhas de pais surdos, podem adquirir a língua de sinais de forma natural, nos intercâmbios sociais, como ocorre com a criança ouvinte. No entanto, apenas uma pequena minoria dos surdos se enquadra nesse caso. Muito freqüentemente, a criança surda desenvolve-se num lar de ouvintes; as estimativas de incidência dessa situação na população de surdos variam em torno de 95%. Dado que a constatação da surdez tende a levar tempo, os pais ouvintes, naturalmente, usam de início a linguagem oral nas interações com o filho e, mesmo depois do diagnóstico, mantêm o recurso da oralidade, até por uma rejeição à “linguagem dos surdos”. Alguns pais, entretanto, passam a desenvolver uma estratégia comunicativa que, além da oralidade, abrange recursos gestuais, que vão se sistematizando dentro do contexto familiar. Outros pais, que se dispõem a ampliar as possibilidades comunicativas, chegam a usar uma combinação da linguagem oral e de itens lexicais da língua de sinais, que

acompanham parcialmente os enunciados da fala.

No ambiente escolar, as experiências de trocas sociais e de linguagem do surdo variam bastante, dependendo da corrente educacional e dos caminhos propostos para a integração. Nas propostas oralistas, as trocas comunicativas entre surdo e ouvinte são o fator mais importante de integração, e é negligenciada a interação da pessoa surda com outros surdos. Nessa orientação, o trabalho é concentrado na “reabilitação” da deficiência sensorial e na terapia da fala, de modo que o processo educacional acaba sendo confundido com o clínico (BEHARES, 1993). Um intenso treinamento da fala é visto como pré-requisito para o ensino da escrita, e esse ensino se desenvolve com exercícios sobre a língua, que são formais e artificiais, com pouco significado e funcionalidade, o que torna todo o processo acentuadamente lento e improdutivo.

As indicações dos fracassos educacionais do oralismo deram origem a propostas de ampliação dos recursos comunicativos no ambiente escolar. A corrente de comunicação total, que começou a se expandir em meados deste século, defende o uso de múltiplos meios de comunicação - fala, leitura oro-facial, alfabeto manual (datilologia), gestos, pantomima, sinais, desenho, escrita etc. A recomendação principal é de que os recursos comunicativos empregados no trabalho educacional sejam ajustados às necessidades do indivíduo; e, ao invés de se olhar o surdo como um quadro patológico ou médico, deve-se considerá-lo em suas diferenças de ordem social (EVANS, 1982; CICCONE, 1990). Essa corrente foi proposta, inicialmente, não como um sistema de instrução mas como uma filosofia educacional. No entanto, suas diretrizes foram sendo incorporadas de diversas formas e, no âmbito do cotidiano do ensino, foram concretizadas em múltiplas versões, em geral correspondentes a estratégias de comunicação bimodal (fala+sinais), associadas ao uso de recursos expressivos múltiplos.

Devido a críticas de caráter conceitual e outras questões (como a permanência da preocupação quase exclusiva com a língua oral; a descaracterização da língua de sinais, nas superposições com a fala; a não superação do fracasso escolar do surdo; etc.), começaram a crescer as restrições ao trabalho apoiado em estratégias comunicativas híbridas. Entre outras coisas, porque permanece um problema a ser superado: com uma aquisição lenta e difícil da linguagem oral, a exposição a variadas formas de comunicação e a aprendizagem tardia da língua de sinais, as experiências de interação e interlocução da criança surda tendem a não

oferecer condições consistentes e favoráveis a seu desenvolvimento.

Ao longo desses debates, delineou-se uma orientação educacional comprometida com a efetiva formação bilíngüe da pessoa surda e com o reconhecimento de suas peculiaridades culturais (ver, por exemplo, BEHARES, 1993; FERREIRA-BRITO, 1993). Nessa visão, concretizada em poucos países e assumida de forma ainda inicial em nossa realidade, o trabalho educacional deve ser organizado de modo a envolver o uso efetivo da língua de sinais e da língua do grupo majoritário ouvinte. É argumentado que a língua de sinais (com suas características plenas de língua) é fundamental para a formação desse sujeito pois, nas instâncias de interlocução em sinais, o surdo não é deficiente, nem precisa assumir uma ilusória identidade de ouvinte. Porém, a questão não é meramente lingüística, nem a solução está apenas na metodologia de ensino. A proposta requer mudanças conceituais e ações em diferentes esferas institucionais. SKLIAR (1997) considera que as experiências de educação bilíngüe são ainda parciais, de superfície, por assumirem o termo “bilíngüe” num sentido limitado; segundo ele, essa abordagem precisa ainda gerar modelos pedagógicos condizentes, e tais modelos não podem ter caráter universal.

Na discussão da experiência formativa oferecida pelo sistema educacional, cabe destacar, aqui, a preocupação com a construção da subjetividade pelas crianças surdas em face das possibilidades de efetivação de seu direito de construir uma condição bilíngüe. Em função do referencial teórico delineado na seção anterior, procuro abordar essa questão através da análise da interação que as crianças estabelecem com outros e as características dos processos dialógicos em que se envolvem.

O sujeito surdo como interlocutor

Dentro de um projeto mais amplo, orientado para examinar a inserção da criança surda em classes de ensino especial e ensino comum, realizei um estudo com o propósito de explorar alguns indícios dos significados que essa criança elabora sobre si, como sujeito, em seus encontros com ouvintes e com outros surdos. Para delimitar esse propósito, optei por analisar o lugar de interlocutor que ela ocupa, e que lhe é permitido ocupar, nas trocas interativas em sala de aula. A pesquisa foi delineada como estudo de caso, focalizando dois sujeitos que atendiam

concomitantemente a classes pré-escolares (de alfabetização) do ensino regular e do especial. Esses ambientes tendem a distinguir-se, marcadamente, quanto às ocorrências dialógicas e quanto à imagem conferida ao interlocutor surdo, resultando em formas distintas de experiência interpessoal: usualmente, no ensino comum as interações se dão com professora não especializada e parceiros ouvintes, e no ensino especial, com professora especializada e parceiros surdos.

Os sujeitos focais são um menino e uma menina (a serem referidos como Paulo e Juliana) que freqüentavam uma instituição especializada e estavam também inseridos em classe regular de educação infantil, na cidade de Campinas, SP. Eles participavam da mesma classe especial mas estavam em diferentes classes comuns. O trabalho abrangeu a) entrevistas com educadores (professoras dos dois ambientes de ensino e o instrutor surdo), com as mães e com as próprias crianças; e b) observações e vídeo-gravações de atividades nas salas de aula, durante o ano letivo. Exponho, aqui, apenas alguns apontamentos do conjunto de análises desse estudo de caso.

Juliana, com 6 anos de idade, apresenta surdez bilateral profunda. Teve uma perda súbita de audição aos 3 anos e 4 meses, sem etiologia esclarecida. Paulo, com 7 anos, apresenta surdez bilateral profunda congênita, também de etiologia não identificada. Ambos são filhos de pais ouvintes; apenas Juliana tem um membro na família que também começou a apresentar problemas de audição.

Juliana e Paulo encontram-se em processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais; ambos continuam, também, em sua aprendizagem do Português falado, além de estarem elaborando conhecimentos sobre o Português escrito. Na instituição especial, realizam atividades com professoras especializadas, que interagem através de sinais mas recorrem, com freqüência, à fala; além disso, as crianças participam de trabalho fonoaudiológico específico para o desenvolvimento da fala e do programa de vivência de uso da Língua Brasileira de Sinais com o instrutor surdo.

Como observação de ordem geral, pode-se dizer que as duas crianças interagem e dialogam com facilidade muito maior no ambiente de ensino especial que no regular, mas várias especificidades individuais devem ser registradas.

Juliana, na sala especial, utiliza predominantemente sinais nas trocas interativas com os parceiros e educadores; porém, apoia-se na fala com freqüência, de modo alternado ou simultâneo à sinalização.

Acontecem alguns problemas no diálogo porque sua articulação da fala contém alterações e seus enunciados compostos de fala+sinais são, por vezes, difíceis de interpretar. Na sala regular suas interações são estabelecidas através da fala; ocasionalmente ela usa sinais. A professora, na orientação da classe e na condução das atividades, não faz qualquer ajuste para atender às necessidades de Juliana. (Esta recebe atenção individualizada somente nas visitas da professora itinerante à escola.) Assim, a aluna precisa da ajuda de colegas para compreender o que a professora fala, o que está em acontecimento na aula. Nesse espaço de ouvintes, tanto ela quanto seus interlocutores apoiam-se na gestualidade ou em referências situacionais, de modo a facilitar os diálogos. Na parede de sua sala estão expostos o alfabeto, com as correspondências em datilologia, e um quadro de numerais, associados a figuras de seus correspondentes em sinais. Esse recurso anuncia que há uma criança surda em classe, mas parece ser um elemento apenas acessório, que não afeta o trabalho pedagógico e serve como referencial ocasional apenas para as colegas que estão em relação freqüente com Juliana.

Paulo estabelece diálogos em sinais, tanto na sala especial quanto na regular. Muito ocasionalmente ele produz palavras faladas ou vocalizações expressivas. Portanto, é através de sinais e gestos que interage com parceiros e educadores, nos dois ambientes. Na sala regular, relaciona-se mais com a professora, que também utiliza sinais. (Numa atitude rara no ensino comum, ela procurou aprender com antecedência essa forma de comunicação, especialmente para receber esse aluno). Quando não é compreendido, Paulo repete os sinais e tenta desenhar ou utilizar objetos para esclarecer o que quer dizer. Age da mesma forma com os colegas, mas, como o entendimento costuma ser difícil, pede à professora que atue como mediadora de suas tentativas de diálogo. Portanto, na sala regular, ele tem a professora como uma interlocutora privilegiada que, somente com ele, conversa em sinais e intervém como intérprete nos impedimentos de compreensão com os colegas.

A análise do conjunto de dados sugere alguns indícios de como se coloca, para os dois sujeitos, a condição de ser um interlocutor surdo. De um certo ponto de vista, eles são mais surdos no contexto de uso dos sinais porque não dependem (ou dependem muito pouco) de ter que “ouvir” a fala; mas, de outro ponto de vista, eles são mais surdos frente aos ouvintes que não sinalizam, porque, com estes, a falta de audição se salienta. No primeiro contexto, eles são sujeitos surdos que assumem o

lugar de quem diz, mesmo que tenham de negociar muitos mal-entendidos; no segundo, são interlocutores deficientes. Basta lembrar que, em várias situações no ambiente de ouvintes, as crianças precisam de ter intermediários/intérpretes para entender seja a professora (no caso de Juliana) seja o colega (no caso de Paulo).

Desse modo, enquanto participantes da interlocução com pares e adultos, as crianças envolvem-se no esforço do jogo interpretativo na sala especial muito mais que na regular. Nos dois ambientes ocorrem êxitos e falhas nas experiências de dizer e de compreender o que é dito. Contudo, no contexto em que todos os interlocutores usam sinais, embora com níveis heterogêneos de domínio, as crianças podem contar com uma certa base linguística comum, a partir da qual entram num efetivo esforço de negociação de sentidos. Na sala regular, elas são “interlocutores assistidos”, como pessoas estrangeiras que não dominam a língua nativa.

À diferença nas interações, nos dois ambientes, associa-se um ponto específico das análises que merece atenção. As mães e algumas das professoras relatam que, no desdobrar do ano letivo, as duas crianças começaram a se “descobrir” surdas, e isso se deu, principalmente, em relação a acontecimentos ligados à sala regular. É muito provável que o reconhecimento de si como surdo tenha tido início em etapa anterior na infância. Mas a menção a uma ‘descoberta’ (termo usado por ambas as mães) justifica-se pelo fato de que as crianças passaram, explicitamente, a se auto-referir como surdas. Juliana começou a dizer “Eu não escuta, eu surda”, “eu não fala”, quando a tarefa requeria conhecimentos que ela não dominava, quando não entendia instruções e, sobretudo, quando a atividade era (presumivelmente) pouco motivante. À primeira vista, parece um contra-senso alguém *falar* que não consegue falar. Mas Juliana talvez esteja marcando que não pode continuar “como se fosse ouvinte”, pois sua fala não é bem compreendida, nem ela compreende bem a fala dos outros.

Paulo também começou a dizer (apenas em sinais) “Eu sou surdo, eu não compreendo”, diante de tarefas escolares mais difíceis. Por exemplo, quando não aprende algo ou não quer fazer a lição, ele diz que não consegue, porque é surdo.

Essa descoberta, ainda que ligada à complexificação das demandas escolares, transborda para outras situações cotidianas. Em casa, Juliana passou a se queixar de visitas que ficam conversando, sem

envolvê-la no assunto; refere-se à conversa como um “blá-blá-blá”, que ela não consegue entender (“O que falô? Bá-bá-bá. Eu não escuta!”). Paulo passou a recusar pequenas tarefas, como levar algo ao vizinho, justificando que não pode, por ser surdo.

Segundo as mães, trata-se de uma resposta ao aumento de exigências, mas é, ao mesmo tempo, uma estratégia de evitação do que a criança não quer fazer, uma forma de manipular o outro. Essa segunda parte da interpretação é provavelmente também procedente. O importante, todavia, é que a auto-qualificação como surdo está sendo vinculada ao *não saber, não poder*.

Naturalmente, não se trata de um processo marcado somente pela negação. Na verdade, há, para essas crianças, uma configuração complexa de elementos para compor a imagem de si, a partir da internalização de lugares ocupados na interação: como interlocutor que precisa ser assistido e, ao contrário, como alguém que sabe dizer; como pessoa estrangeira e, noutros momentos, como pessoa nativa; como sujeito com capacidade limitada para aprender e como aprendiz competente.

A afirmação de ser surdo advém de uma marcação pelo outro. É interessante olhar para essa questão, invertendo as posições e considerando o ângulo do ouvinte. De BEYL (1993:117) apresenta um comentário significativo, ao mencionar seu desconcerto quando viu constatada a surdez de sua filha:

De tudo que distingue os humanos em categorias, eu tinha consciência de pertencer a numerosos grupos: dos brancos, dos falantes de língua francesa, dos ocidentais, dos adultos, das mulheres, dos amantes de chocolate. Porém, jamais me haviam dito que eu pertencia à classe dos que ouvem (grifo meu).

Crianças ouvintes, em condições usuais de interação, não se descobrem ‘ouvintes’, porque os outros não lhe dizem isso. Já a criança surda traz uma diferença que é, inescapavelmente, marcada nas relações interpessoais. Certamente, no caso de Paulo e Juliana, as outras pessoas estão qualificando essa peculiaridade de modos diversos (incluindo uma imagem de sujeito capaz). Porém, a despeito dessa diversidade, eles estão, nesse momento, significando a própria surdez enquanto condição vinculada apenas a incapacidades, porque a reconhecem frente a dificuldades crescentes no contexto de interação com os que falam.

Da perspectiva teórica aqui assumida, a subjetividade emerge dessas experiências de vida coletiva; de acordo com VYGOTSKY (1931/1981:164), o indivíduo se forma internalizando (reconstruindo) as relações sociais vivenciadas, de modo que, “em sua esfera privada, os seres humanos retêm as funções da interação social”. Além disso, no processo de constituição da subjetividade, há movimentos diversos e contraditórios do eu e do outro; os outros efetuam gestos de solidariedade e de coação (JANET, 1936), e, de forma análoga, o eu se diferencia deles tanto por adesão como por oposição (WALLON, 1975). Nesse sentido, nas análises anteriores (apresentadas de maneira sucinta), busquei recortar alguns aspectos das relações eu-outro e encontrar indícios de como as duas crianças surdas significam a si, a partir do que se atribuem em termos de capacidades ou de como se qualificam (‘eu sei’ ou ‘eu não sei’; ‘eu posso’ ou ‘eu não posso’) na diversidade de encontros com ouvintes e surdos, com falantes e usuários de sinais.

A condição bilíngüe do surdo, os processos dialógicos e a significação de si

Fazendo um recorte dos apontamentos desse estudo, destaco o reconhecimento que as crianças fazem da própria surdez enquanto incapacidade (decorrente de não falar e não ouvir, como elas indicam), apesar da maior qualidade de suas interações no contexto em que os pares são surdos. Mesmo que, por conta dos esforços da instituição especial focalizada, elas tenham começado a vivenciar o uso de sinais menos tardiamente do que acontece com a maioria dos surdos, é restrito seu envolvimento com instâncias de uso da *língua* de sinais. Há diferenças entre Paulo e Juliana quanto ao apoio na oralidade, mas ambos estão num processo lentificado de construção de uma condição bilíngüe, o que (sem negar a força de outros fatores), provavelmente, vem trazendo conseqüências para a significação de si como pessoa surda.

Quanto à aquisição da Língua Brasileira de Sinais, devem ser esclarecidas algumas características dos interlocutores dos dois sujeitos. Embora as mães e as professoras ouvintes tenham uma disposição e um interesse inegáveis para se utilizarem dos sinais (excetuando-se a professora de Juliana, na sala regular), elas não dominam, plenamente, as regras de construção de enunciados. Frequentemente, sinalizam ao mesmo tempo em que falam, o que tende a marcar a seqüência de

enunciados em sinais com a estrutura do Português. Mostram limitações em relação ao léxico e, muitas vezes, é a criança que ensina o sinal ou corrige erros de escolha lexical e de realização do sinal. Na verdade, dentre os interlocutores adultos dessas crianças, o único fluente na língua de sinais, propriamente dita, é o instrutor surdo; entretanto, as atividades com ele têm horários circunscritos. (Há, ainda, uma instrutora surda que atua na instituição, mas seus contatos com essas crianças são ocasionais).

Muito provavelmente, Paulo e Juliana não estabelecem uma diferenciação nítida entre as duas línguas que estão adquirindo, ou entre sinais e outros recursos de gestualidade. As crianças interagem com pessoas que elas vêem falar, sinalizar, ou expressar-se gestualmente. E, com frequência, seus interlocutores fazem tudo isso ao mesmo tempo.

Do ponto de vista do observador, há uma identificação de usos específicos da Língua de Sinais ou da Portuguesa e de formas mescladas de diálogo, em que elementos das duas línguas se fazem presentes, além de várias realizações não-lingüísticas (como a pantomima). Mas, da perspectiva da criança surda em processo de aquisição, o que se apresenta a ela é uma *gestalt* de formas de significar, que será diferenciada, dependendo de suas experiências de interlocução e de elaboração de conhecimentos sobre as duas línguas enquanto tais e sobre realizações lingüísticas e não-lingüísticas. Como exemplo dessa falta de distinção, nas entrevistas, Juliana disse que sua professora da sala regular “falava língua de sinais” (cabendo lembrar que esta não usava sinais de modo algum); Paulo comentou que escrevia muito e que escrevia em língua de sinais (uma língua que não tem, ainda, sistema de escrita).

Essa espécie de diluição dos sinais na língua majoritária talvez se configure como um dos componentes de incapacidades internalizadas, pois reflete uma qualificação *menor* daquilo que, justamente, o surdo realiza de modo competente.²

Uma outra questão relacionada, e muito importante, está no contato restrito que os dois sujeitos têm com a comunidade local de surdos, o que permitiria um desenvolvimento maior de suas capacidades lingüísticas com sinais.³ Entretanto, pelas considerações já feitas, deve

² Em estudo anterior (GÓES, 1996), constatei que jovens surdos, alunos de supletivo, concebiam a fala, a escrita e os sinais enquanto modalidades (oral, gráfica, gestual) de um mesmo sistema lingüístico, com regras de construção uniformes. Apesar de julgarem fundamental o uso dos sinais, não tratavam como distintas a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais.

ser lembrado que o problema não é estritamente linguístico; ele tem a ver com as possibilidades de dialogia, o estabelecimento da convivência, o manejo de relações interpessoais, a compreensão da própria diferença e a construção de conhecimentos sobre o mundo.

Em resumo, as análises indicam que se pode estabelecer relações entre as insuficientes experiências de Paulo e Juliana no uso de sinais e o modo como eles estão fazendo equivaler surdez com incapacidade. A descoberta de ser interlocutor não-ouvinte parece não estar tendo o *contraponto positivo* de outra descoberta: de significar-se como um interlocutor que, em sinais, pode dialogar, compreender e saber. E a esse processo lentificado de aquisição soma-se a restrição de possibilidades de identificação com modelos 'competentes' da comunidade de surdos.

Considerações finais

As significações de si em termos negativos ou ambivalentes são, em grande parte, efeito da forma pela qual as práticas sociais (no âmbito da escola e dos setores da saúde ou da promoção social etc.) produzem um jogo de reconhecimento e esquecimento das peculiaridades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos. As discussões de perspectivas, nessa área, estão ainda envoltas em contradições e controvérsias. Novas perspectivas requerem, necessariamente, o envolvimento de diferentes instituições, além da escola, e mudanças importantes de concepção e postura do grupo social. No que se refere especificamente a iniciativas de escolarização e integração social, o estudo aqui mencionado chama a atenção para o fato de que os projetos educacionais devem, *no mínimo*, cuidar para que se evitem três tipos de problemas: as experiências escolares desarticuladas, a lentificação da aprendizagem da língua de sinais e o apagamento da necessidade de vínculos com a comunidade de surdos. Caso contrário, estaremos buscando conciliar, de maneira ilusória,

³ LACHANGE (1993) chama atenção para o fato de que, os critérios de identificação de membros da comunidade de surdos são sociais; dependem da utilização da língua de sinais e da participação em projetos de interesse comum. Aí, não importam questões audiométricas ou o grau de perda auditiva. Apesar de algumas semelhanças com grupos étnicos, as peculiaridades de processos e critérios de identificação dos grupos de surdos sugerem que eles podem ser caracterizados como "comunidades de experiência" (BEHARES, 1989). A língua de sinais, e não a falada, é marca de pertencimento ao grupo, e é nesses espaços que o sujeito pode consolidar e reconhecer sua condição bilingüe.

uma abordagem de respeito à diferença com uma abordagem persistentemente 'audista' (que privilegia a língua falada e ocupa-se apenas da integração surdo-ouvinte).

Referências bibliográficas

- BEHARES, L. E. *Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una visión de conjunto*. Montevideo : Ed. Universidad de la República. 1989.
- _____. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação*. Santa Maria : Universidade Federal de Santa Maria. 1993, 4: 20-52.
- CICCONE, M. M. C. Comunicação total: uma filosofia educacional. In: CICCONE, M. M. C. (Org.) *Comunicação total - Introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro : Cultura Médica. 1990.
- DE BEYL, I. Z. Elle dance avec les sourds. *Nouvelles Pratiques Sociales* (Dossier La Surdité). 1993. 6(1):115-120.
- EVANS, L. *Total communication - Structure and strategy*. Washington : Gallaudet College Press. 1982.
- FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro : Babel. 1993.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas : Autores Associados. 1996.
- JANET, P. *L' intelligence avant le langage*. Paris : Flammarion. 1936.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge : Harvard University Press. 1979.
- LACHANGE, N. L'intégration par la normalization: Étude d'un cas. *Nouvelles Pratiques Sociales* (Dossier - La Surdité). 1993, 6(1):83-95.
- LANE, H. L'oppression dans les relations entre les professionnels entendants et le sourds de culture. *Nouvelles Pratiques Sociales* (Dossier - La Surdité). 1993, 6: 41-56.
- MORATO, E. M. *Linguagem e cognição: as reflexões de Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo : Plexus. 1996.
- SKLIAR, C. *La educación de los sordos - Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza : EDIUNC. 1997.
- _____. Os estudos surdos em Educação: problematizando a norma-

- lidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez - um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre : Editora Mediação. 1998.
- SOUZA, M. R. *Que palavra que te falta? O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Lingüística e à Educação*. Campinas : UNICAMP (Tese de doutorado). 1996.
- VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Org.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Nova Iorque : M. E. Sharpe. 1931/1981.
- _____. *Problems of General Psychology*. Tradução Coletânea de trabalhos de Vygotsky, v. 1. Nova Iorque : Plenum Press. 1934/1987.
- WALLON, H. *Psicologia e educação na infância* (Trad.). Lisboa : Estampa. 1975.