

EMBATES DE LÍNGUAS E EMBATES IDENTITÁRIOS: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO SURDO NO ENTREMEIO¹

Márcia Aparecida Amador MASCIA² (USF)
Alcebíades Nascimento SILVA JÚNIOR³ (USF)

RESUMO: O objetivo deste artigo consiste em evidenciar as emergências da constituição identitária de sujeitos surdos materializadas em suas produções escritas. Partindo da historicização da educação de surdos, pretende-se problematizar definições de linguagem; língua; Língua Materna; Segunda Língua e Língua Estrangeira; línguas orais e línguas espaço-visuais, à luz de conceitos da psicanálise. Hipotetiza-se que, assim como o conceito de LM/L2/LE deve se dar no entremeio, pode-se, também, postular a identidade do sujeito surdo. As marcas do corpo da escrita elucidam as marcas do corpo que escreve, no caso, um sujeito surdo.

ABSTRACT: The aim of this paper consists in evidencing the emergences of identity constitution of deaf subjects in their written productions. Taking into account the history of deaf education, we intend to problematize the definitions of language; languages; Mother Tongue; Second Language and Foreign Language; oral and space-visual languages, based on the concepts of psychoanalysis. The paper contends that either the concepts of Mother Tongue/Second Language/Foreign Language or the deaf's identity take place (in)between. The traces in the body of written excerpts show the traces of the body of the one who writes, in this case, the deaf subject.

Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o nós precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades. (Kristeva, 1994, p. 9)

1. Introdução

Como estudiosos da área de linguagens e lingüistas aplicados, temos pensado e repensado as vozes que atravessam o ensino-aprendizagem de línguas, a partir do viés teórico da Análise do Discurso de linha francesa, da desconstrução e da psicanálise. Porém, recentemente mais uma voz veio atravessar o nosso caminho, uma voz que a natureza silenciou e que a sociedade esqueceu, apagou, camuflou ou discriminou, a voz do surdo⁴, abafada na boca, mas que se irrompe no corpo, no olhar e, principalmente, nas mãos daqueles que não ouvem, mas, também, na alma daqueles que ousam ouvi-las.

O presente trabalho é fruto de um profundo desconforto que emerge ao olhar as questões que envolvem o discurso da inclusão e as várias facetas relativas ao ensino-aprendizagem de línguas para surdos. Tal desconforto se refere, particularmente, aos regimes de verdade que postulam a aquisição das línguas orais (Português, Inglês) como um mecanismo natural de agenciamento da inclusão.

Assim, incluir tem significado “impor” uma língua sobre a outra, neste caso, as línguas orais sobrepondo-se às línguas de sinais. O que se configura, em nossa perspectiva, como a violação de uma língua pela outra, a colonização de um sujeito sobre outro, o amoldamento das identidades, penetrando na alma do indivíduo e culminando com o apagamento das diferenças. Porém, em nossa perspectiva, a diferença é constitutiva e somente pela diferença é que podemos pensar em línguas, subjetividades, identificações, com relação a surdos e ouvintes.

Este artigo pretende, portanto, trazer à tona que o apagamento das diferenças consiste em um desejo ou utopia que tem atravessado o discurso da Educação desde os primórdios e, em nosso caso particular, que

¹ Este artigo faz parte do Projeto de Pesquisa “Do Desejo do Ideal ao Contexto do Possível: (re)pensando o ensino-aprendizagem de línguas - para surdos”, desenvolvido na Universidade São Francisco, desde 2003, e coordenado pela professora doutora Márcia Aparecida Amador Mascia.

² E-mail: marciaaam@uol.com.br (professora do curso de Letras da USF)

³ E-mail: junioritatiba@yahoo.com.br (graduado em Letras USF e intérprete de sinais)

⁴ Entende-se surdez como a privação congênita ou adquirida da capacidade de audição, sendo manifestada em diferentes graus (leve, moderada, severa e/ou profunda) e tipos (condutiva ou neurosensorial).

os conflitos e os embates entre as línguas orais e espaço-visuais são inerentes e constitutivos e que somente nesta situação limítrofe entre-línguas é que é possível pensar as identidades dos sujeitos (surdos e ouvintes) no contexto contemporâneo no Brasil.

2. Entre o corpo mutilado e a mutilação do corpo-língua

Um rápido percurso histórico no campo da surdez pode evidenciar que este *mal-estar-entre-línguas* (nos) provocou a desestabilização dos conceitos mais elementares quanto à existência humana – língua, linguagem e pensamento. Houve silêncio na Torre de Babel. Porém, as vozes inaudíveis das línguas de sinais foram emudecidas e camufladas diante do caos lingüístico e social, diante do discurso da clínica, da normalização, da ouvintização⁵, da homogeneização instaurada pela modernidade que assujeitou e marginalizou os que não tiveram a sorte de nascer “perfeito”.

Os surdos, por milhares de anos, reféns no cárcere do preconceito, estereotipados pelos mitos do desconhecimento, estranhamente (re)conhecidos pelos mistérios de uma gestualização incompreensível para os ouvintes, foram, por vezes, objeto de embates filosóficos que os designavam como primitivos, “estúpidos, incompetentes para herdar, casar, receber instrução e de ter um trabalho adequadamente desafiador – tiveram negados os direitos humanos fundamentais (...) negava-se sua condição humana” (Sacks, 1990, p. 25 e 27). Isto porque, socialmente, a surdez física evoca a representação do corpo mutilado, do desejo de integração e inclusão de sujeitos predicados pelo estereótipo e pela normalização (Perlin, 1998).

O desejo da inclusão de surdos na sociedade encontra brechas na educação somente a partir do século XVI, quando a alfabetização formal alcançou as primeiras crianças surdas de famílias nobres: “uma tentativa para o reconhecimento destas como pessoas nos termos da lei para garantir a herança de títulos e propriedades de suas famílias” (op., cit., p. 30). Apesar de muitos anos de trabalho, o treinamento auditivo e da fala – requisitos mínimos e fundamentais para a *normalidade* exigida pelo ouvintismo – não impediu que os alunos de célebres educadores auditivos (Pedro Ponce de Leon na Espanha; os Braidwoods na Inglaterra, Amman na Holanda; Pereire e Deschamps na França) deixassem de falar a língua de sinais. A gramática espacial das línguas espaço-visuais atemorizava e instigava os educadores que não a conheciam, porém, secretamente, “às escondidas”, distantes dos olhos dos ouvintes, sempre estiveram ali, no corpo, nas mãos e no olhar dos surdos que jamais se calaram – que não cerraram as mãos.

O abade de l'Epée ouviu esta voz. Aprendeu a língua de sinais com os surdos e a utilizou metodologicamente para ensiná-los a ler e a escrever. Em 1755, funda a primeira escola para surdos na França; em 1789, após sua morte, já havia formado inúmeros professores surdos que, por sua vez, fundaram cerca de vinte escolas na Europa. No Brasil, a primeira escola de surdos surge apenas um século depois, em 1855, com o surdo francês Ernest Huet, professor de surdos contratado por Dom Pedro II para ensinar as crianças da nobreza. Posteriormente, esta escola do Rio de Janeiro tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Diante deste novo cenário, Sacks (op., cit., p.37) define o final do século XVII e o início do século XVIII como “uma espécie de época áurea na história dos surdos (...) a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis”.

Em 1870, havia, em diversos países, escolas de surdos que utilizavam tanto a língua de sinais quanto a “oralização” como base para a educação de surdos. Entretanto, os crescentes embates políticos, “a imposição colonial da língua [oral] e, ao mesmo tempo, a proibição da língua do outro [sinais]”⁶, o fetichismo das metodologias (utópicas) de ensino, tensões entre surdos e ouvintes, provocaram divergências e uma verdadeira “guerra espacial” – conflitos em territórios minados. Apesar de um século de realização com a língua de sinais na instrução dos surdos, a corrente oralista⁷ protagonizada e defendida por Alexander Graham Bell radicalmente conquistou espaço político e “no Congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em Milão em 1880, no qual os professores surdos foram excluídos da votação, o Oralismo venceu e o uso de Sinal em escolas foi “oficialmente proibido” (Sacks, op. cit, p.45). O sentimento e os argumentos que mobilizaram Bell ao apadrinhar o Oralismo na tentativa de ensinar o surdo a falar e ouvir foram sumarizados na 3ª Convenção de Professores de Articulação (junho, 1894) quando disse: “nós mesmos

⁵ De acordo com Skliar (1999, p.7) o “termo “Ouvintismo” e as suas derivações “ouvintização”, “ouvintistas”, etc., sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos”.

⁶ C.f. Skliar, 2002, p. 4. “A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua.”

⁷ O oralismo tem o objetivo de possibilitar ao surdo a estimulação da linguagem, fala e treinamento do resíduo auditivo.

devemos tentar esquecer que eles são surdos. Nós devemos ajudá-los a esquecer que são surdos”. Uma tentativa antropofágica de restituir aquilo que a natureza tirou. Fazer do surdo, um pseudo-ouvinte. Este é o saber que engendrou as pesquisas e a prática profissional em clínicas, escolas e instituições de surdos até meados do século XX.

Apesar da resistência dos surdos, a supressão da língua de sinais resultou na “deteriorização dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo” (op., cit., p. 45). A educação de surdos tornou-se um naufrago à deriva, sem destino.

Os questionamentos surgem na década de 1960, quando os surdos e os profissionais - historiadores, educadores e psicólogos - rompem esta passividade cega e percebem que algo precisava ser feito. Somente nesse momento e, a partir da inquietação de lingüistas que anteriormente nunca haviam concedido atenção às línguas de sinais, é que se instaura um novo paradigma. Inaugura este espaço a publicação de William Stokoe em 1960, “Sign Language Structure” e em 1965, “A Dictionary of American Sign Language”. Stokoe, em parceria com seus colegas surdos, Dorothy Casterline e Carl Croneberg, dissecou a American Sign Language (ASL) em busca de uma estrutura, desvendando seu léxico e desnudando sua sintaxe espacial - o caminho da língua(gem), das palavras, das proposições, do corpo que(m) fala pelo sujeito surdo.

(Re)conhecer a língua de sinais como uma língua desestabilizou a ciência lingüística. Produz(iu) incessantes questionamentos. O que é língua afinal? O que é fala? Deslocam-se conceitos. Língua não se constitui apenas em um código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca que fala) perde o sentido. (Re)significa-se. A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaço-visual. Língua é corpo.

Esta reflexão não parece engendrar as correntes teóricas da atualidade quanto à educação de surdos: Inclusão e Bilingüismo. Na primeira, a atenção à diversidade, à política da diferença e à alteridade traz à tona discussões incessantes e inquietantes que reverberam no espaço político-educacional como “desafios a serem superados pelo homem moderno”, como paradigmas do progresso que emergem das tensões e conflitos da relação entre “eu” e o “outro” diferente, ou ainda, entre “nós” e os “outros” minoria. A *espisteme* destes conceitos configura-se, ilusoriamente, como o caminho possível para a inclusão daqueles que estariam à margem do sistema regular de ensino, na periferia da existência e necessitariam, com urgência, serem acolhidos por “nós” para garantir que “façam parte” do projeto bio-arquitetônico da modernidade: viver em uma comunidade inclusiva, acolhedora e de Educação para Todos⁸. Nesta perspectiva, o aluno surdo na sala de aula de ouvintes, com ou sem intérprete, não está livre dos embates de línguas e embates identitários constitutivos da/na relação surdo-ouvinte. Questões pendentes como a formação do intérprete, a adequação de um currículo e parâmetros curriculares ouvintizados, ausência/ineficiência de material didático que atenda às especificidades do aluno surdo e o excludente conceito de avaliação são alguns dos agravantes. Além disso, a falta de profissionais surdos e ouvintes fluentes na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) impossibilita avanços mais significativos, apesar dos esforços existentes. Neste caso, a surdez é entendida como uma deficiência.

Na segunda, uma proposta bilíngüe parece aproximar-se do (desejo) do ideal. De acordo com Skliar (1999, p. 7), “pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. O ponto nodal desta perspectiva é o ambiente lingüístico escolar em que o surdo pode/deve adquirir a LIBRAS como primeira língua e o português como segunda⁹. Trata-se “de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricas quanto às relações de poder/saber que os determinam” (op., cit., p. 10). Do ponto de vista lingüístico, obviamente, parece tratar-se de um avanço. Entretanto, os embates permanecem, mas, neste caso, no estatuto destas línguas para os surdos. Tendo em vista que, em última instância, a aquisição da LIBRAS pelo surdo sempre será um eficiente caminho para conhecer (e jamais saber) a língua dominante: o português. Todo o saber constituído na/pela língua de sinais (ágrafa) pelo surdo, para que permaneça historicamente registrado deverá ser aprisionado no papel pela língua do outro. Isto é inevitável. Constitutivo. Evidencia-se que, mesmo nesta abordagem, ao transitar pelas duas línguas, uma “identificação surda” será possível somente no entremeio.

⁸ Esta perspectiva está descrita na Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, documento aprovado por aclamação pelos delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994. Consiste na retomada de discussões sobre a educação especial dentro da estrutura de “Educação para Todos”. Seu aspecto inovador está nas discussões sobre as conseqüências e os possíveis encaminhamentos de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais.

⁹ “A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar (...) Em comunidades indígenas e comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua”. (PCN, MEC, 1998, p. 23).

Como atesta Derrida (1997, p. 57), “toda cultura se institui pela imposição unilateral de alguma ‘política’ da língua. A dominação, se sabe, começa pelo poder de nomear, de impor e de legitimar os apelativos (...)”. Desta forma, a educação bilíngüe para surdos constitui-se um dispositivo¹⁰ do Discurso Político da Educação Inclusiva, porém, dentro do politicamente correto. Neste caso, calcado no reconhecimento da surdez como diferença, mas dentro da epistemologia bio-política e colonizadora da modernidade, do desejo de uma comunidade harmônica e acolhedora, porém balizada pelo empoderamento. Skliar (1999, p. 9) reconhece esse assujeitamento do Bilingüismo ao mencionar as experiências quase que laboratoriais da língua de sinais e sua inclusão equivocada e estereotipada na escola.

Nos entremeios deste discurso e de seus jogos de verdade estabelecem-se mecanismos de controle destes indivíduos pertencentes a uma ilusória “minoría” que, no Brasil, de acordo com dados do IBGE de 2002, somam-se mais de 5 milhões de pessoas. Essas práticas de subjetivação são escamoteadas por uma perspectiva solidária e positivista em relação ao outro que necessita “estar dentro”, “ser” e “fazer parte” dessa comunidade. Fazer parte da (nossa) mesmidade¹¹. Para isso, o diferente, o anormal, o outro que incomoda na sua especificidade, que não se explica, diagnóstica, complexo e atípico torna-se objeto de manipulação, de investigação, de pesquisas, de intrigas e de controle.

É este Discurso Político Educacional, de relações de poder-saber, que historicamente engendraram a dominação, a colonização, o controle, o enclausuramento, o apagamento e a (des)territorialização do diferente. Seja ele surdo: incluso ou bilíngüe.

3. Língua Estrangeira, Língua Materna: um estranho-familiar e um familiar-estranho

Se definições como o que é Língua Materna, Língua Estrangeira e/ou Segunda Língua, quando se referindo ao ensino-aprendizagem de línguas para ouvintes, tratam-se de questões polêmicas e altamente discutíveis, em especial, à luz de teorias discursivas com inserções em conceitos psicanalíticos, o que poderíamos dizer se estivermos nos referindo a sujeitos surdos?

Muito se tem discutido acerca do estatuto das línguas para surdos e, de modo geral, tem-se admitido a LIBRAS como Língua Materna e a Língua Portuguesa, como Segunda Língua e/ou Estrangeira, no contexto brasileiro, seja de educação bilíngüe, seja de inclusão (cf. explicitado acima). Porém, perguntamo-nos, o que se poderia entender como Língua Materna? A língua da mãe? A primeira língua adquirida pelo sujeito? E se o surdo for filho de mãe ouvinte que não fala uma língua espaço-visual? E se a mãe for ouvinte, mas falante de uma língua espaço-visual – em que circunstâncias se daria esta aquisição? Possivelmente muito mais tarde do que os ouvintes filhos de pais ouvintes. E o que entendemos por língua? Um sistema compartilhado por uma coletividade que comporta as habilidades – recepção e produção oral e recepção e produção escrita – no sentido estruturalista, estabelecido por Saussure? Mas, como ficaria, no caso do surdo, que é impossibilitado fisiologicamente de adquirir as modalidades oralizadas das línguas orais – Língua Portuguesa, foco deste trabalho? Ou seja, o surdo fará uso só das modalidades escritas de línguas orais e, em contrapartida, das modalidades espaço-visuais, das línguas espaço-visuais, já que, embora exista a modalidade escrita das línguas de sinais, ela não é usada.

Como vemos, as questões que envolvem a aprendizagem de línguas, a começar pela definição do que é língua, consistem em um campo controvertido. A controversa se torna ainda maior se trouxermos concepções da psicanálise para pensar a relação entre LM, L2 e LE a partir da constituição de sujeito por meio da linguagem (ou inconsciente) e, a partir daí, problematizarmos os matizes de familiaridade da LM e de estrangeiridade da LE. A língua não é um simples instrumento de comunicação, ela é o material fundador de nosso psiquismo e de toda nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos. A criança forma o seu Eu e começa a se relacionar com o mundo, ou seja, com os sistemas simbólicos que a fazem “acessar” o real, através do olhar do Outro, a mãe, em primeira instância, de acordo com Lacan (1998), podendo-se incluir a língua, a cultura e a diferença sexual, neste rol de sistemas simbólicos. Assim, a mãe constitui esse primeiro Outro e ela e todo o ambiente familiar anteciparão o espaço discursivo do bebê neste mundo, muito antes dele nascer. Ao feto, ao recém-nascido, à criança, são construídas falas, predicções, nomeadas sensações a todo momento, do que se espera dele, dos cuidados que são a ele prodigalizados, dos afetos a ele endereçados. Não é só o que se faz, mas o que se diz enquanto se faz, e também não é só o que se diz, mas

¹⁰ Trata-se de “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito {...}. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”. [Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p.244].

¹¹ Para Skliar (2002, p. 2), mesmo, mesmice e mesmidade não são sinônimos. O mesmo se relaciona com o próprio; a mesmice é um pejorativo do próprio; a mesmidade é um processo do próprio olhar para o(s) outro(s).

como se diz que constituir-se-ão em um sistema de valores, uma sedimentação afetiva que permeará completamente a sua relação com a própria língua e o saber que ela permite construir, incluindo a sua própria subjetividade. Para Revuz:

(...) muito antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. (...) Por sua vez, aprender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. (Revuz, 1998, p. 219)

Assim, chegamos a uma possível definição de LM, “aquela na qual o sujeito instaura o desejo do Outro, da mãe, em uma primeira instância, mas que se desloca para outros Outros, ao longo de sua existência”. A LM também pode ser definida como aquela que marca o corpo do sujeito como interdito, de onde, a emergência do desejo. É materna, a partir do objeto que é interdito, a mãe, interdito este que instaura o desejo e desejo este que não é reconhecido pelo sujeito, mas habitado estranhamente ou estrangeiramente no sujeito pelo inconsciente. Por ser uma formação do inconsciente, a LM é estrangeira, por definição (Lauchaud, 1992).

E o que é LE? Se, segundo Revuz, a inscrição do sujeito na LM se dá pelo desejo do Outro, podendo-se dizer que existe uma operação de nomeação, porém, sempre simultânea a uma operação de predicação, isto é, indissociável de significações libidinais que se instauram nela, como fonte de prazer ou de desprazer, como poderíamos pensar esse momento de nomeação, que infalivelmente se dá no processo de aprendizagem da LE? Estaria esse processo de nomeação, por sua vez, isento de predicações? Ou, por outro lado, como o sujeito se inscreve na LE? Se pensarmos que a nomeação da LE se endereça a referentes recortados no real, mas que se materializam no campo psíquico do sujeito e, portanto, providos de uma carga afetiva, no desígnio do desejo do Outro, então, esta (re)nomeação será marcada, também, de uma carga afetiva, deslocando, por sua vez, as significações da LM e, portanto, o próprio sujeito. Assim, o aprender uma LE é sempre acompanhado de um investimento psíquico, podendo ser de sofrimento ou de gozo. Aprender uma língua é deslocar do desejo desse primeiro Outro e instaurar um outro Outro, ou um outro desejo no lugar, mas tendo sempre aquele como referência. Isso poderá ser fonte de sofrimento ou de prazer e a causa desse sofrimento ou prazer encontra-se instaurada no momento de inscrição do sujeito na sua LM. Neste sentido, os efeitos de sentido de “estrangeiridade” estão inscritos no corpo do sujeito em sua LM. Para Revuz, “aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua” (op., cit., p.229). Ou ainda, nas palavras de Kristeva, “o estrangeiro habita em nós” (1998, p. 10), o que quer dizer que ele se encontra fundado desde sempre na formação do inconsciente. Aprender uma LE significa muito mais do que apreender um novo código, mas se deslocar, romper com a LM, ou melhor, romper com o corpo da mãe imaginizado e interdito na LM, podendo ser vivenciado este efeito desestabilizador como algo excitante ou angustiante. As marcas do corpo da mãe, na/da LM, constituir-se-ão em marcas, também, no corpo na/da LE. O familiar da LE e o estranho da LM habitam o sujeito desde sempre e marcarão infalivelmente o corpo de seu dizer.

4. O sujeito surdo e sua inscrição na língua(gem)

O *corpus* que se segue consiste em um excerto de texto escrito por dois alunos surdos em sala de aula de ouvintes. Os sujeitos são alunos do ensino fundamental e o texto consiste em uma produção textual realizada em aula de redação em Língua Portuguesa. As atividades que dão origem à produção textual se enquadram nas propostas de escrita tradicionais, ou seja, a partir da leitura e interpretação de textos em torno de um tema discutido em sala de aula. Em nosso caso específico, o tema consiste em “O Naufrágio” e a atividade consiste em um texto narrativo em 1ª pessoa.

Os sujeitos são surdos profundos e bilíngües, falantes da LIBRAS e da Língua Portuguesa, tendo, no momento da atividade, um intérprete mediando a comunicação entre aluno-professor e aluno-aluno. Estes alunos estão inseridos em um projeto de educação inclusiva que dá suporte ao aluno surdo em suas especificidades educacionais, com intérprete na sala de aula, atendimento educacional especializado semanal e com um professor interdisciplinar contratado pela prefeitura da cidade em que ocorre o projeto. Além disso, os alunos freqüentam semanalmente um centro de desenvolvimento para surdos onde recebem atendimentos clínico-terapêuticos em fonoaudiologia e psicologia e ainda, apoio assistencial para suas

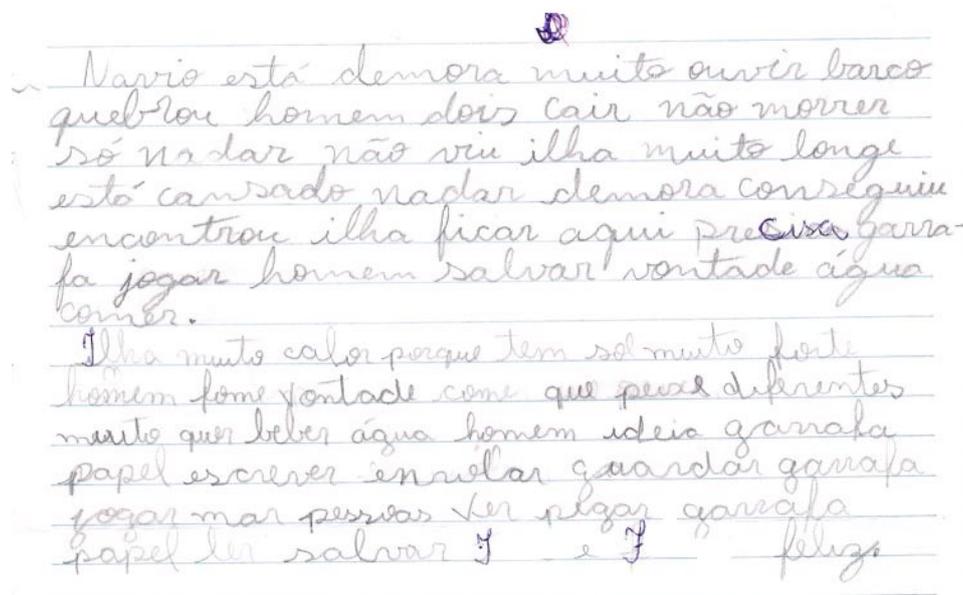
famílias. É neste ambiente que os alunos surdos encontram-se em contato com outros surdos comunicando-se integralmente em LIBRAS.

Ambos iniciaram sua alfabetização na escola pública em sala de ouvintes, sendo posteriormente transferidos para uma sala especial multisseriada formada por alunos que apresentavam diversas deficiências, dentre elas, autismo, síndrome de Down e deficiência mental. Com o início do projeto de educação bilíngüe para surdos como parte da política de educação inclusiva do município, em 2003, estes alunos são transferidos para uma sala formada exclusivamente por surdos, multisseriada que teve como objetivo, num primeiro momento, uma proposta de homogeneização do nível de LIBRAS falada pelos alunos e posteriormente, buscar uma expectativa acadêmica na inserção destes alunos no conteúdo curricular para serem alfabetizados em Língua Portuguesa. Ambos foram transferidos em 2006 para a 5ª série em sala de ouvintes.

Do ponto de vista lingüístico, isto é, da aquisição da LIBRAS, S1 e S2 a adquiriram com o grupo de surdos da sala de aula especial e da sala bilíngüe de surdos. Ambos freqüentam um centro de reabilitação em que semanalmente mantêm contato com adultos surdos em LIBRAS.

5. O Corpo-Escrita no Entremeio

Os processos de identificações dos sujeitos, ponto crucial de nosso trabalho, se operam via relação com o outro. No âmbito social, conforme Hall (2005), as identificações se dão pelo imaginário (ou fantasmático) nos espaços culturais e, no âmbito dos processos psíquicos, conforme visto acima, também, consistem em relações imaginadas que estruturam o inconsciente do sujeito, enquanto algo pleno, unificado e resolvido: o resultado da fantasia de si mesmo. Assim, todos os sujeitos – ouvintes e surdos –, que tenham entrado no processo de representação simbólica terão suas identificações aparentemente resolvidas, porém, sempre, de ordem contraditória. Se a identificação se dá pela diferença e pelo olhar do outro que diz quem eu sou, o nosso questionamento neste trabalho consiste em apontar os efeitos de sentido de produções escritas de alunos surdos em sala de aula de ouvintes, mediados por um intérprete ouvinte. Afinal, quem é o outro para o surdo? O ouvinte. Como se dão as relações entre os sujeitos? Via linguagem e via língua. E qual língua fala o ouvinte? Uma língua oral-auditiva. E o surdo? Uma língua espaço-visual. Ou seja, fica evidente o embate de línguas e, considerando-se que a(s) nossa(s) relação(ões) se dão via língua, podemos pensar, portanto, uma outra evidência, o embate identitário, corporificado nas manifestações escritas pelos surdos, conforme excerto abaixo:



Navio está demora muito ouvir barco
quebrou homem dois cair não morrer
só nadar não viu ilha muito longe
está cansado nadar demora conseguiu
encontrou ilha ficar aqui precisa garra-
fa jogar homem salvar vontade água
comer.
Ilha muito calor porque tem sol muito forte
homem fome vontade come que peixe diferentes
muito quer beber água homem ideia garrafa
papel escrever enrolar guardar garrafa
jogar mar pessoas ver pegar garrafa
papel ler salvar T e F feliz

(Ver transcrição do texto na nota abaixo)¹²

Se, segundo Melman, “saber uma língua quer dizer ser falado por ela” (1992, p.15), ou seja, ela é quem fala em nós, nossos surdos falam LIBRAS, ou para usar Melman, são falados pela LIBRAS, uma

¹² Navio está demora muito ouvir barco quebrou homem dois cair não morrer só nadar não viu ilha muito longe está cansado nadar demora conseguiu encontrou ilha ficar aqui precisa garrafa jogar homem salvar vontade água comer.

Ilha muito calor porque tem sol muito forte homem fome vontade come que peixe diferentes muito quer beber água homem ideia garrafa papel escrever enrolar guardar garrafa jogar mar pessoas ver pegar garrafa papel ler salvar T. e F. feliz.

língua espaço-visual, podendo esta operar ou não como LM, conforme discussões empreendidas anteriormente. E, ainda, seguindo Melman, conhecer uma língua, neste caso, a Língua Portuguesa, uma língua oral-auditiva, para o nosso sujeito surdo, será traduzir mentalmente essa nova língua, a partir da língua que se sabe, a LIBRAS, uma língua espaço-visual. As especificidades de conhecer uma língua oral por um sujeito surdo que sabe uma língua espaço-visual estão evidenciadas no trecho acima pelas “falhas” morfológicas, sintáticas, léxico-semânticas, entre outras.

Assim, em um primeiro olhar para esta materialidade, observa-se a construção de um discurso, desviando, consideravelmente daquilo que poderia se entender como um texto coeso e coerente. O texto, em questão, se manifesta em dois grandes parágrafos, faltando as devidas coesões, comprometendo a coerência, se olharmos a partir de uma perspectiva de estruturas lingüísticas em Língua Portuguesa. É possível observar que há ausência de conectivos (preposições, conjunções, artigos, flexão verbal, concordância nominal, pontuação) e ainda há alteração na organização sintática. Por sua vez, a topicalização normal/natural da Língua Portuguesa é burlada, afetada, comprometendo, por sua vez, o entendimento por parte de um sujeito-ouvinte e desejanste dessa totalidade que se apresenta na língua que ele “sabe” (língua oral) e ausente na língua que ele (des)conhece (a espaço-visual). Trata-se, na verdade, de embates entre duas modalidades de línguas, entre dois tipos de sujeitos e que se subjetivaram, via duas modalidades distintas de línguas, ou seja, este embate é inerente e constitutivo e parte do processo de inscrição do sujeito surdo na língua oral.

Se, por um lado, percebe-se no texto escrito falta de mecanismos textuais, em Língua Portuguesa, este apresenta, por outro, a incidência de mecanismos de hipercorreção textual, como em ... *fome vontade come que peixe....* O uso do pronome relativo “que” evidencia uma conscientização para com a existência da forma lingüística, porém uma não conscientização para com o seu uso.

A percepção de um sujeito ouvinte, falante da Língua Portuguesa, com relação a este texto, é sem dúvida, de um choque muito grande e de quase total incompreensibilidade, num primeiro momento. Porém, segundo o intérprete, os sujeitos surdos conseguiriam expressar este tema, “O Naufrágio”, com uma riqueza de enunciados, coesos e coerentes (com estruturas sintáticas e escolhas lexicais pertinentes) de modo a potencializar a sua criatividade discursiva.

Desse modo, não podemos ser ingênuos ao pensar que o sujeito surdo seja incapaz de criar significados pela língua. Precisamos, nós, ouvintes, na verdade, nos deslocarmos desse espaço de conforto das línguas orais, nas quais nos subjetivamos e tentamos nos colocar no desconforto do confronto entre línguas, atentando para as diferenças e especificidades de cada uma. Assim, se olharmos, outra vez, para o texto, considerando as especificidades das línguas espaço-visuais, essas “falhas” podem ser facilmente explicadas.

Os mecanismos de coesão de línguas orais, na modalidade escrita, são drasticamente diferentes dos mecanismos de coesão de línguas espaço-visual. “A LIBRAS é uma língua “Pro-drop” (Ferreira Brito, 1995; Quadros, 1995, 1997), o sujeito e, em alguns casos, o objeto podem aparecer não marcados, isto é, não explícitos nos enunciados” (Fernandes, apud Skliar, 1999). A organização sintática da frase poderá apresentar a ordem básica OSV e ainda, OVS, SVO; há ausência de verbos de ligação e verbos auxiliares, artigos, preposições, conjunções e pronomes relativos; ausência também de desinência para gênero e número. O tempo é expresso através de locativos temporais manifestados por relações espaciais: passado, presente e futuro.

Assim, o texto acima nos escancara a “dura” realidade do sujeito surdo no processo de escrita em línguas orais. Se o bilingüismo, LIBRAS e Língua Portuguesa, tudo certinho, tudo bonitinho era “o ideal”, apenas um desejo, em nosso entender, o texto nos mostra “o contexto do possível”.

6. Reflexões Finais

A escrita é a marca do corpo. E que corpo é este? Um corpo marcado pela surdez. A escrita traz a marca do corpo, é a manifestação de sua singularidade, desse estar-entre-línguas - oral e espaço-visual. Assim sendo, os processos de identificação, também, se dão nesse entre-lugar.

O que seria, então, LM para o sujeito surdo? Talvez seja uma entre-língua, que mescla, heteroginiza, imbrica, embaralha, desestabiliza a concepção de língua, enquanto quatro habilidades, integradas, para se realizar no entremeio de duas línguas (oral/espaço-visual) e fazendo uso de duas metades dessas línguas, leitura/escrita da oral e produção/recepção sinalizada no corpo para a espaço-visual.

E o que seria LE, para o sujeito surdo? “Alguma coisa que, para a vida psíquica, sempre foi familiar e que somente se tornou estranha para ela pelo processo de recalçamento” (Kristeva, 1994, p. 193). Em outras palavras, aquela (língua) que é recusada, mas com a qual ele se identifica, ao mesmo tempo. É aquilo que é o impróprio de nosso próprio inconsciente, é o possível de nosso próprio impossível. É o (des)conhecido que

habita em nós. São os fantasmas que nos perseguem, o estranho que nos assalta, mas também que nos fascina, o estranho-familiar dentro de nós mesmos e que nos constituem desde sempre. LE é puro desejo, “desejo do gozo do Outro”. Segundo Prasse (1997, p. 72), estamos sempre desejando o gozo do outro, pois postulamos que se “ele não parece falar como nós, logo, talvez, goze melhor”.

Se uma é a outra ou está na outra, a tão desejada diferença entre LM e LE se esvai, se desvanece e o texto analisado, tal qual o demonstramos, corporifica este imbricamento, este embate de línguas e identidade fazendo-nos visibilizar a constituição identitária do sujeito surdo no entremeio de dois mundos: de ouvintes e de surdos, único “contexto possível”.

7. Referências Bibliográficas

ADDRESSING THE THIRD CONVENTION OF ARTICULATION TEACHERS. June, 1884 – Quoted in Deland (1922a), V. 24, p. 418.

DERRIDA, J. *El monolingüismo del outro. O la prótesis del origen*. Buenos Aires: Manantial, 1997.

FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos – Vol. 2*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2005.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACHAUD, D. a Língua Materna ou a divisão do sujeito. In: *Psicanálise das Crianças*, v.1, Alduísio Moreira de Souza (org.) Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1992.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

PERLIN, G. *Histórias de vidas surdas: identidades em questão*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS-FACED, 1998.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In: *A clínica Lacaniana. Revista Internacional*. N. 1, Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 1997.

QUADROS, R. M. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. Porto Alegre, 1995, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), PUC-RS.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SACKS, O. *Vendo Vozes – uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.