

Linguagem e Educação: Um novo olhar para a comunicabilidade entre surdos e ouvintes sob a perspectiva Hermenêutica filosófica de H.-G. Gadamer

Language and Education: A new look at communicability between the deaf and hearing from the philosophical Hermeneutical perspective of H.-G. Gadamer

Lengua y Educación: Una nueva mirada a la comunicabilidad entre sordos y oyentes desde la perspectiva filosófica Hermenéutica de H.-G. Gadamer

Recebido: 05/12/2023 | Revisado: 18/12/2023 | Aceitado: 20/12/2023 | Publicado: 22/12/2023

Catia Roberta de Souza Schernn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7211-5630>

Instituto Federal Farroupilha, Brasil

E-mail: catia.schernn@iffarroupilha.edu.br

Resumo

A presente pesquisa buscou realizar um estudo sobre a relação entre linguagem e educação e suas implicações na comunicabilidade de surdos e ouvintes a partir das obras “Verdade e método I” e “Verdade e método II” de Hans-Georg Gadamer. O objetivo da pesquisa é estabelecer um novo horizonte de comunicação entre surdos e ouvintes a partir da teoria gadameriana, a fim de contribuir para a educação e inclusão do sujeito surdo na escola e na sociedade. O desenvolvimento do trabalho foi dividido em 6 tópicos. Nos primeiros 4 tópicos foram abordados questões relacionadas ao sujeito surdo, com o objetivo de situar o leitor sobre as peculiaridades que envolvem esse sujeito, como sua identidade, cultura, língua materna, bem como, alguns apontamentos sobre a educação especial e a inclusão escolar. No quinto e sexto tópicos foram discutidos a teoria gadameriana sob uma perspectiva filosófica hermenêutica da linguagem. Para tanto, utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica, através das obras de Gadamer e comentadores deste autor principal da hermenêutica filosófica. Foi possível relacionar os temas educação e linguagem com a educação de surdos, bem como estabelecer um novo olhar na comunicabilidade entre surdos e ouvintes em busca de um horizonte comum de compreensão. Concluiu-se que é possível sim estabelecer uma comunicabilidade entre surdos e ouvintes, não calcada em suas diferenças, mas em sua identidade. A Hermenêutica como a arte de interpretar e compreender, nos apresenta através da linguagem várias possibilidades de comunicação e entendimento, exigindo que pensemos nossos preconceitos, vencermos nossos medos a fim de buscarmos o outro exatamente como ele é, ou seja, um humano como nós.

Palavras-chave: Ensino; Linguagem; Educação; Hermenêutica; Surdez; Inclusão.

Abstract

This research sought to carry out a study on the relationship between language and education and its implications for the communicability of deaf and hearing people based on the works “Truth and Method I” and “Truth and Method II” by Hans-Georg Gadamer. The objective of the research is to establish a new horizon of communication between deaf and hearing people based on Gadamerian theory, in order to contribute to the education and inclusion of deaf individuals in school and society. The development of the work was divided into 6 topics. In the first 4 topics, issues related to the deaf subject were addressed, with the aim of informing the reader about the peculiarities that involve this subject, such as their identity, culture, mother tongue, as well as some notes on special education and school inclusion. In the fifth and sixth topics, Gadamerian theory was discussed from a hermeneutic philosophical perspective of language. To this end, the bibliographical research method was used, through the works of Gadamer and commentators of this main author of philosophical hermeneutics. It was possible to relate the themes of education and language with the education of deaf people, as well as establishing a new perspective on communicability between deaf and hearing people in search of a common horizon of understanding. It was concluded that it is possible to establish communicability between deaf and hearing people, not based on their differences, but on their identity. Hermeneutics, as the art of interpreting and understanding, presents us through language with various possibilities of communication and understanding, requiring us to think about our prejudices, overcome our fears in order to seek the other exactly as he is, that is, a human like us.

Keywords: Teaching; Language; Education; Hermeneutics; Deafness; Inclusion.

Resumen

Esta investigación buscó realizar un estudio sobre la relación entre lenguaje y educación y sus implicaciones para la comunicabilidad de personas sordas y oyentes a partir de las obras “Verdad y Método I” y “Verdad y Método II” de Hans-Georg Gadamer. El objetivo de la investigación es establecer un nuevo horizonte de comunicación entre personas sordas y oyentes basado en la teoría gadameriana, con el fin de contribuir a la educación e inclusión de las personas sordas en la escuela y la sociedad. El desarrollo del trabajo se dividió en 6 temas. En los primeros 4 temas se abordaron temas relacionados con el sujeto sordo, con el objetivo de informar al lector sobre las particularidades que involucran a este sujeto, como su identidad, cultura, lengua materna, así como algunos apuntes sobre educación especial y escolar. En los temas quinto y sexto se discutió la teoría gadameriana desde una perspectiva filosófica hermenéutica del lenguaje. Para ello se utilizó el método de investigación bibliográfica, a través de las obras de Gadamer y comentaristas de este principal autor de la hermenéutica filosófica. Se logró relacionar los temas de educación y lenguaje con la educación de las personas sordas, así como establecer una nueva perspectiva sobre la comunicabilidad entre personas sordas y oyentes en busca de un horizonte común de comprensión. Se concluyó que es posible establecer comunicabilidad entre personas sordas y oyentes, no a partir de sus diferencias, sino de su identidad. La hermenéutica, como arte de interpretar y comprender, nos presenta a través del lenguaje diversas posibilidades de comunicación y comprensión, exigiéndonos reflexionar sobre nuestros prejuicios, superar nuestros miedos para buscar al otro tal como es, es decir, un ser humano a nosotros.

Palabras clave: Enseñanza; Lenguaje; Educación; Hermenéutica; Sordera; Inclusión.

1. Introdução

O surdo é um sujeito que possui as mesmas capacidades intelectuais e cognitivas que o ouvinte, mas precisa ser estimulado e amparado por sua família. A mulher que espera um filho em seu ventre, já está tomada pela linguagem num campo de fantasias e desejos, entrelaçando sua história com a dos outros. O bebê surdo ao ter contato com sua mãe não estabelece uma relação verbal, mas de comunicação visual, de toque, de carinho e de afeto. Nesse sentido, a linguagem tem papel fundamental no processo de formação da individuação da pessoa na medida em que a socialização do indivíduo se dá através da interação comunicativa com outros indivíduos, assim, a partir do contato por meio de uma comunicação simbólica com os outros, o indivíduo vai constituir a identidade do eu. Ou seja, “a criança já nasce sujeita ao mundo simbólico do Outro” (Marques, 1995, p. 37).

Em contextos educacionais, nosso país segue num movimento de adaptação. As políticas públicas na área da educação inclusiva ainda estão em processo de efetivação. Ainda evidenciam-se problemas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem desses alunos. Problemas que se referem não tanto à estrutura oferecida pelas instituições de ensino, mas à dificuldade de comunicabilidade entre surdos e ouvintes. Embora essa comunicação seja mediada por um intérprete, a perda na aprendizagem pela falta de compreensão dos conceitos transmitidos pelo professor e traduzidos por esse profissional ao aluno surdo é inevitável. Como observa Gadamer (2002, p. 182),¹ na tradução “falta-lhe aquele plano onde o que é dito originalmente, isto é, o que é dito no original se sustenta em seu âmbito de sentido. É uma barreira inevitável para todas as traduções”.

Algumas inquietações e dúvidas emergem da comunicabilidade entre surdos e ouvintes e até mesmo do próprio sujeito surdo, uma vez que ele constitui uma identidade, comunidade, cultura e língua distintas do ouvinte. Os surdos têm características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e relacionar-se com o mundo. Sendo assim, podemos afirmar que a cultura do surdo é visual, traduz-se de forma visual e é através desse modo de se comunicar, visual-espacial, que ele interpreta e compreende o mundo em que vive.

Surge, então, a necessidade de pensar outros modos de compreender a comunicação (linguagem) entre surdos e ouvintes que não a partir de sua distinção. Ou seja, a perspectiva Hermenêutica de Gadamer (1997, 2002) centrada na

¹ Hans-Georg Gadamer (1900-2000) é um filósofo alemão, representante da corrente hermenêutica. Seu pensamento encontra-se marcado pelas influências de Dilthey, Heidegger e toda a tradição hermenêutica alemã. Com seus trabalhos buscou interpretar o ser histórico através de sua manifestação linguística, uma vez que a linguagem se apresenta em seu pensamento, como forma fundamental da experiência humana (Cruz, 2010, p. 17).

concepção teórica “O ser que pode ser compreendido é linguagem” (1997, p. 687), forneceria as bases para se pensar um novo fundamento para relação entre surdos e ouvintes, baseado na identidade e não na diferença.

2. Metodologia

O método utilizado no desenvolvimento deste artigo é a pesquisa bibliográfica, que visa apresentar um trabalho a partir de materiais já elaborados, principalmente através de livros e artigos científicos (Gil, 2002). Este estudo exploratório se caracteriza por ser exclusivamente desenvolvido a partir de fontes bibliográficas, utilizando de livros de leitura corrente, neste caso em especial as obras “Verdade e método I” e “Verdade e método II” de Hans-Georg Gadamer (1997, 2002), além de livros de referência para embasar os temas explorados no decorrer do trabalho. De acordo com Gil (2002) a pesquisa bibliográfica possui um grande benefício de permitir ao pesquisador uma cobertura mais ampla dos fatores a serem analisados, e neste artigo isto se torna indispensável, visto que a articulação entre linguagem/educação/surdez será explorada.

Foram incluídos livros que discutem essa relação, especialmente aqueles que abordam as obras de Gadamer e sobre a surdez. A metodologia utilizada consiste em verificar e identificar de forma qualitativa/interpretativa, a partir de um olhar hermenêutico, uma tentativa de pensar o que poderia ser concebido como um horizonte comum no qual surdos e ouvintes partiriam, como que num movimento de superação da cisão originária radical e aparentemente intransponível entre ambos.

3. Resultados e Discussão

3.1 Identidade e diferença: um novo horizonte de compreensão

Acima de tudo, é preciso se construir uma consciência da diferença, no caso dos Surdos, tem as marcas de sua trajetória de vida, das suas experiências interativas, engendrada na complexidade do ser (Dorziat, 2009, p. 33).

O que diferencia um sujeito surdo de um ouvinte? Poderíamos responder essa pergunta com uma simples palavra: a surdez. Entretanto, essa resposta simples e objetiva somente serviria para ressaltar a diferença entre esses sujeitos sob o aspecto clínico e não sob a dimensão político social. Mas, então, o que seria “construir uma consciência da diferença” como nos sugere Dorziat (2009) na citação acima?

Primeiramente, é preciso frisar que “diferença”, aqui, indica que é conhecendo as possibilidades e limites do sujeito surdo que podemos compreender como interage com o outro e com o mundo. É conhecendo e respeitando sua cultura, língua, forma de sentir e se relacionar com o mundo que seremos capazes de entender como ele se constitui enquanto ser no mundo. Mas é preciso que se diga, também, que ter essa “consciência da diferença” não implica sublinhar a diferença, marcar uma distância entre surdos e ouvintes. A intensão é, a partir dela, conceber um novo horizonte de compreensão – para usar uma expressão gadameriana – que seja capaz, inclusive, de minimizar as diferenças.

Skliar (2013, p. 7) nos indica que existem vários fatores que determinam um “conjunto de diferenças” dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos, a saber: comunidade surda, língua de sinais, identidades surdas e experiências visuais. Contudo, essas diferenças que o autor menciona, se bem analisadas, são atribuídas ao sujeito surdo tardiamente, após seu *estar e ser* no mundo. Implica dizer que todo homem é um ser no mundo constituído pela e na linguagem (Gadamer, 1997). Para compreender o surdo é preciso conhecer suas vivências, romper com essa barreira aparentemente intransponível de comunicabilidade, chegar até ele e concebê-lo como alguém que vive, desde sempre, em um mundo linguisticamente constituído.

Historicamente, o acento na “diferença surda” tem ganhado destaque. É até compreensível que assim tenha ocorrido uma vez que aquele conjunto de diferenças citado por Skliar (2013) tem sido negado pela hegemonia dominante da

comunidade ouvinte através de práticas de tentativa de correção, como a medicalização da surdez e a violência institucional ocorrida mediante práticas de normalização. Tudo isso em nada contribui para a educação dos surdos e sua inserção na sociedade. Ao falar das consequências sofridas pelos surdos em decorrência de sua característica biológica, na tentativa de buscar a homogeneidade e padronização das condutas sociais, Dorziat (2009) destaca:

Por apresentar dificuldades em se adequar a esse padrão, baseado num ouvinte único, a pessoa surda foi ao longo do tempo patologizada, obrigada aos mais diferentes tratamentos terapêuticos, visando a sua normalização, ou seja, a possibilidade de ser transformada em um ser ouvinte, estável e imutável. Terapias de fala, treinamentos de resíduos auditivos, técnicas de leitura labial e, mais recentemente, implantes cocleares são iniciativas mais comuns para trazer a pessoa surda a normalidade (p. 22-23).

Tais situações ainda ocorrem nos dias de hoje, em especial quanto às técnicas de leitura labial (oralização) e implantes cocleares, principalmente em famílias constituídas por surdos com pais ouvintes, pela dificuldade de comunicação com a criança surda e por não aceitarem essa condição biológica de seu filho.

Numa sociedade hegemônica as pessoas pensam que todos devem ser iguais e acreditam que para termos uma sociedade ideal devemos ser padronizados. Isso se agrava para a pessoa que possui deficiência, pois encontra-se fora do padrão, em vista disso, é excluída da sociedade desde muito cedo, tão logo seja diagnosticada. Uma exclusão que se aguça pela diferença socioeconômica, pela marginalidade, pelo desemprego e, muitas vezes, pela drogadição e prostituição.

A partir desse contexto são negadas, a várias crianças, oportunidades formativas dignas. O que não exclui a família. Porque também essa tem dificuldade de aceitar a condição da surdez, o que tem se apresentado como fator decisivo para o não desenvolvimento pleno da criança deficiente. Frequentemente os pais ficam se culpando, creem terem sido castigados por Deus.

Certa vez, na escola em que trabalhava, uma mãe veio até mim e durante a conversa me sugeriu que fizéssemos uma troca. Sem entender muito bem, perguntei: - qual troca? Sem hesitar, disse: - vamos trocar de filhos, profe, te dou o meu “surdinho” em troca das tuas duas filhas? Fiquei pasma, triste, contemplando os olhos lacrimejados daquela mãe, enquanto seu filho, de quatro anos, uma criança linda, saudável e inteligente, estava ali ao nosso lado, querendo saber o que conversávamos. Não raro os pais ficam com vergonha de seus filhos e decidem escondê-los em casa, longe de todos. É o que ocorre principalmente em famílias humildes e desinformadas, criando seus filhos longe da escola e destinando a eles apenas o trabalho braçal.

Hoje, vivemos mudanças e avanços no quadro geral. Há um movimento amplo para conter discriminações e criar possibilidades cada vez maiores de inclusão. Porém, ainda atendem a um grupo minoritário, marcado de lutas e desafios por seus direitos. Diz respeito a um movimento que visa uma escola democrática, sem distinções e que atenda as necessidades educacionais de cada um e na qual a diversidade seja uma característica intrínseca, respeitada e valorizada (Silva, 2012).

Como esse tema requer atenção e profundo entendimento, no que segue será abordada a educação especial e a inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, àquilo que se tem denominado de cultura e identidade surda e, por fim, uma breve compreensão sobre a língua de sinais. O propósito é, a partir disso, compreender a surdez e sua relação com o mundo ouvinte. Em boa medida, tentar pensar não mais a “comunidade surda” isoladamente, mas a “comunidade de dialogantes”.

3.2 Educação especial e inclusão

O direito de todos à educação, sem discriminação de qualquer tipo, está formalmente assegurado na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Mas em termos práticos, esse direito é atendido quando se trata do respeito às diferenças na

igualdade de direitos no ambiente escolar? Para entender a inclusão escolar na educação especial, é preciso perceber a extensão do direito de todos à educação, ou seja, o princípio da igualdade insculpido na CF/88 e respeitá-lo em suas inúmeras possibilidades de aplicação. Pois “o mundo gira e, nestas voltas, vai mudando, e nestas mutações, ora drásticas ora nem tanto, vamos também nos envolvendo e convivendo com o novo, mesmo que não nos apercebamos disso” (Mantoan, 2003, p. 11). Algumas pessoas mais sensíveis e ligadas a essa realidade conseguem perceber que, com esse novo cenário, também é preciso adaptar-se e fazer mudanças em nossas vidas, como bem destaca Mantoan (2003):

Há, contudo, os mais sensíveis, os que estão de prontidão, “plugados” nessas reviravoltas e que dão os primeiros gritos de alarme, quando antevêm o novo, a necessidade do novo, a emergência do novo, a urgência de adotá-lo, para não sucumbir à morte, à degradação do tempo, à decrepitude da vida (p. 11).

Quando se pensa sobre pessoa com deficiência e seu direito à educação, não se está falando somente daquelas pessoas que precisam de uma atenção maior ou com problemas físicos, clínicos e/ou mentais, mas também daquelas que são excluídas por pertencerem a uma classe social diferenciada, aquelas que repetem a mesma série várias vezes, originando, dessa maneira, a evasão escolar.

Quando a criança apresenta alguma dificuldade que irá exigir do professor ou da própria escola uma mudança, ocasiona uma situação que não é bem aceita pelos pais, por pensarem que a educação da escola vai ficar mais fraca ou vai cair o desempenho dos professores em função dessas mudanças. O que é preciso entender é que o “costume de associar pessoas com deficiência a um ensino diferente e apartado vem sendo colocado em xeque” (Fávero, 2011, p.17). Existe uma percepção que crianças com deficiência devem ter acesso a mesma escola e, inclusive, a mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Nesse caso, são necessárias algumas mudanças estruturais, pedagógicas e de profissionais da escola para que isso ocorra. Assim, “além de garantir às pessoas com deficiência seu direito garantido à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino em geral” (Fávero, 2011, p.17).

“Todos nascem livres e iguais em direitos e dignidade”. Essa proclamação está contida no artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, em 1948. Com essa declaração foram feitas considerações aos direitos das pessoas com necessidades específicas. Mas o sentido ainda hoje é de assistência aos deficientes e não o de educação de crianças que apresentam necessidades educacionais específicas. Fávero (2011) ressalta que:

O direito à educação tem peculiaridades: Não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência em escola (art. 206, I, CF), bem como a garantia de Ensino Fundamental obrigatório (art. 208, I, CF). Isto significa que, conforme todos sabem, não se pode estudar em qualquer lugar sem cumprir certos requisitos legais (p. 18).

Como vimos, no Brasil, a CF/88 prevê o direito de acesso à educação para todos os brasileiros, sem discriminação. A legislação pátria incluiu os mecanismos de proteção na Constituição e Leis infraconstitucionais ao aderir a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994), cujo enfoque é nas pessoas com deficiência. Entretanto, esse compromisso assumido junto a organismos internacionais visa apenas melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica sob os aspectos quantitativos do acesso à escola (Dorziat, 2009). Voltamos ao círculo vicioso com foco na deficiência, decorrentes de uma cultura escolar normalizadora e padronizadora, que se distancia cada vez mais das políticas de inclusão. Como bem assevera Dorziat (2009) “enquanto apenas o direito ao ingresso no sistema escolar constituir a solução para a exclusão, o verdadeiro sentido de direito à educação, respaldado no conceito de processo pedagógico significativo, participativo e engajado culturalmente estará distante de ser contemplado” (p. 68).

Pensávamos que colocando a pessoa com deficiência dentro de uma sala de aula regular se estaria resolvendo todos os problemas e que esse sujeito deveria adaptar-se ao ambiente escolar. Mas sabemos que isso não é o melhor caminho, pois dessa forma estava-se (está) apenas realizando a integração dos ditos deficientes da sociedade na escola. Sobre o conceito de integração, Dorziat (2009) destaca que,

De forma mais específica, o termo *integração* foi usado por um longo período para representar o processo de entrada dos alunos especiais em escolas de ensino regular, juntos com os “normais”. Mesmo os alunos menores eram aconselhados a frequentar paralelamente à escola especial a escola regular (p. 62).

O objetivo principal desse modelo de inclusão era a reabilitação do sujeito deficiente numa perspectiva corretora dos distúrbios que dificultavam sua adaptação no ambiente regular, deixando de lado as questões pedagógicas. Dessa forma, o enfoque na deficiência do sujeito sob a ótica de um corriqueiro processo clínico desconsiderava a importância do verdadeiro processo educativo na vida desses sujeitos, pois o olhar era na falha, limitação ou deficiência, relegando o sujeito como pessoa integral em sua diferença específica (Dorziat, 2009). Assim, quando se fala em inclusão social, precisamos entender que é outro movimento que deve ser feito, no sentido de possibilitar o acesso a todas as áreas da educação às pessoas com necessidades específicas, respeitando suas diferenças.

No que diz respeito à educação, esse movimento se traduz em inclusão escolar, cujo objetivo principal é a construção de uma escola democrática, na qual as necessidades educacionais específicas de todos os alunos, sem exceção, sejam atendidas e na qual a diversidade seja uma característica intrínseca e, como tal, seja aceita, respeitada e valorizada (Silva, 2012, p. 7).

Diante desse fato, seria imprescindível que os educadores buscassem o conhecimento das peculiaridades que envolvem a educação especial para refletir e discutir o tema da inclusão social, com o objetivo de tentar elaborar uma base teórica e práticas que auxiliassem na escolarização dos alunos com necessidades específicas.

Com relação à inclusão na educação das pessoas surdas Dorziat (2009, p. 71) ressalta que “uma das dificuldades mais aparentes de inserção dos alunos surdos em salas de aula regular diz respeito ao tipo de comunicação usado nesses ambientes: a comunicação oral, através da língua portuguesa”. Para dar conta dessa dificuldade, uma das iniciativas mais comuns adotadas pelas escolas regulares de ensino é a presença de um profissional fluente em língua de sinais nas salas de aulas onde há aluno surdo: o intérprete em língua de sinais (ILS). No entanto, essa iniciativa isolada não tem dado conta de suprir as necessidades educacionais do sujeito surdo, como bem destaca Dorziat (2009):

O ato de interpretar o processo educativo é complexo, porque transcende a simples transmissão de informações. O espaço educacional é essencialmente lugar de negociação de sentido, de prática de significação. [...]. A complexidade do papel do ILS é enorme, pois é um trabalho que lida com as contradições e conflitos oriundos de suas representações ouvintes, mas também com as do mundo Surdo. [...]. Portanto, a fidelidade da tradução acontece à medida da compreensão do outro e de sua cultura, ficando as narrativas dos Surdos sujeitas ao conhecimento cultural do ILS (p. 72).

É uma questão polêmica que deve ser avaliada com cautela, pois embora a presença de um intérprete em sala de aula não supra todas as necessidades educacionais do aluno surdo, sua ausência, seria ainda pior. O ideal seria a inserção e incentivo do uso da língua de sinais no ambiente escolar, pelo menos por parte dos professores e profissionais que atuam diretamente com o aluno surdo. Esse seria um critério primordial para a educação efetiva do sujeito surdo, uma vez que a linguagem é a base de sustentação das relações humanas e a língua de sinais é para o surdo sua forma de expressão e diálogo com o outro.

Mais que isso, essa forma “víscuo-espacial de apreensão e de elaboração de conceitos é um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a Cultura Surda” (Dorziat, 2009, p. 73).

Numa perspectiva mais promissora e adequada na educação de surdos, a autora surda Perlin (2000)² enfatiza algumas propostas para a prática educacional no currículo escolar:

- Presença do professor surdo na sala de aula para contato com a representação de identidade surda, o que gera uma atitude positiva para com essa identidade;
- Professor ouvinte com domínio de língua de sinais e capacitado para o ensino de português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente;
- Contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes (p. 27-28).

São propostas que retratam o que seria o mais próximo do ideal para a educação de surdos. Mas sabemos que diante das dificuldades estruturais e financeiras que passam a grande maioria das escolas brasileiras, pensar, por exemplo, em ter um professor surdo e um professor ouvinte fluente em língua de sinais em cada sala de aula que tenha aluno surdo, é quase uma utopia.

Diante disso, é necessário fazer uma opção real por eles, reconhecer e respeitar as diferenças em todos os seus aspectos (físico, social, cultural) e acreditar no seu potencial, a partir do uso de uma língua cujo canal de comunicação é o visuogestual – uma das características que revela sua identidade como ser Surdo - e de sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua. Não se trata de reduzir a visão sobre a pessoa surda à língua de sinais, como se isso fosse suficiente para definir toda a vida social e cultural dos surdos. Também não se trata apenas de admitir sua constituição como um ser humano no mundo, mas de reconhecer e resgatar aquilo que foi negado ao longo dos anos aos sujeitos surdos: de um lado, um ser humano desde sempre constituído pela e na linguagem; de outro, capaz de ter língua própria, que lhe permite o acesso ao mundo dos significados.

Nesse contexto, a reivindicação do uso da língua de sinais nas escolas se torna mais do que justa, uma vez que ela permitirá aos surdos o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas e críticas enquanto sujeitos de seu próprio saber. Ou seja, mais do que *ser* surdo, a afirmação de suas possibilidades na diferença, proporcionará um estado temporal de *ser* humano *sendo* surdo na escola e na sociedade, aceitando-o tal como é. Pois antes de tudo, sua condição humana é anterior à surdez e, muitas vezes, esta condição primordial lhe é negada.

3.3 Identidade e cultura surda

A partir do contexto histórico do surdo e sua educação, percebemos os inúmeros desafios, sofrimentos, lutas, conquistas, mas que não anulam a necessidade desses sujeitos ainda continuarem lutando por seus direitos. Strobel (2018) lembra que quando uma criança surda nasce em uma família de ouvintes é uma catástrofe para a família, mas quando nasce um surdo em meio a um povo surdo, ele é acolhido como se fosse um presente. Nas famílias surdas que conheço fica bem clara essa passagem, porque os pais desejam ter filhos surdos, para que sua comunidade surda tenha continuidade, através de sua cultura e de sua identidade,³ já que eles são minorias dentro da sociedade.

Mas o que vem a ser cultura surda, já que eles nascem no mesmo país, na mesma cidade, no mesmo bairro que outras pessoas? O que traz a surdez para que, a partir dela, podemos falar em “comunidade e cultura surda”?

² “Gladys Perlin é a primeira surda a obter o título de doutora no Brasil” (Gesser, 2012, p. 52).

³ Aqui a expressão “identidade surda” refere-se à construção de sua identidade através de experiências visuais e sua forma de ver, explicar, interagir e entender o mundo, principalmente, por meio de uma língua própria (Gesser, 2012). Ou seja, uma concepção de identidade que ocorre posteriormente a sua constituição como ser humano linguisticamente no mundo.

Gesser (2009, p. 53) afirma que os surdos têm uma “cultura própria”, indicando a “[...] ideia de um grupo que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade”. Para a pesquisadora surda Karin Strobel (2018):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (p. 29).

Considerando que a percepção visual é o modo pelo qual o surdo vê e dá significado ao mundo e assim expressa seu entendimento através de uma língua própria, o uso da língua de sinais poderia ser critério para afirmar que eles possuem cultura e identidade? Esse critério é suficiente?

Embora a língua de sinais seja fundamental na comunicação dos surdos e se constitua como símbolo definidor de uma cultura própria, devemos levar em consideração outras peculiaridades do ser surdo para responder a essas perguntas. A cultura surda é o conjunto das práticas referente à comunidade surda, que são usuários da língua de sinais, que através disso produzem bens culturais específicos para esses sujeitos, como a literatura surda, teatro, cinema, legenda ou tradução e interpretação nos programas de televisão e nas organizações de eventos, como seminários e palestras, adaptação de esportes, participação nas associações de surdos, entre outros (Strobel, 2018).

São essas peculiaridades e características próprias, composta por símbolos e práticas diferentes da cultura ouvinte, que formam a identidade surda, como podemos observar nas palavras de Perlin (2004, p. 77), “[...] as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito”. Entretanto, o termo cultura surda deve ser visto de forma complexa, devido à diversidade de comunidades surdas existentes no mundo em que cada grupo é organizado de maneira diferente. Assim, percebemos que para muitas pessoas é irrelevante e, para outras, é uma questão incômoda a referência a uma cultura surda. Mas como bem assevera Skliar (2013):

Talvez resulte fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas, mas, quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade, surgem ou podem surgir processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão por meio de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica (p. 28-29).

Desse modo, o reconhecimento de uma cultura e identidade surda passa por um olhar que vai além da individualização do sujeito surdo, em que apenas a surdez o identifica. Mas envolvem também questões ligadas à etnia, ao gênero, ao social etc., e que podem ser reportadas no sentido político do termo, centrada fortemente no ser surdo, uma identidade política surda (Perlin, 2013).

3.4 Uma breve compreensão da língua de sinais

Quando compreendi, com a ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim, e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico [...]. Em seguida, pude analisar, pouco a pouco, a correspondência entre os atos e as palavras que os

designavam, entre as pessoas e seus atos. De repente o mundo me pertencia e dele eu fazia parte. Tinha sete anos. Acabava, ao mesmo tempo, de nascer e crescer, de uma só vez (Laborit, 1994, p. 7-8).⁴

Para tematizarmos a comunicabilidade entre surdos e ouvintes é preciso, antes, entendermos a língua utilizada por esses sujeitos para se comunicar e expressar seus sentimentos, pois essa forma de comunicação é uma das características mais fortes que o diferencia como ser surdo.

Ao encontrarmos um sujeito, não sabemos se é surdo ou ouvinte, porque o surdo não apresenta nenhuma característica ou aspecto aparente que o define como surdo. Sua surdez se torna evidente se observarmos seu comportamento e o seu relacionamento social.

Sabemos que a relação que estabelecemos com a sociedade e com os outros é o que constitui nossa subjetividade. “O lugar onde nascemos, as pessoas com quem nos relacionamos, as oportunidades que tivemos, a educação que recebemos, enfim, o amplo conjunto de experiências socioculturais que vivemos ao longo da vida” (Fernandes, 2012, p. 74), são fatores que nos singularizam. Diante disso, não é difícil entender que também o sujeito surdo tem suas particularidades e individualidades, uma história de vida que o constitui, como vimos anteriormente.

Definida pela medicina e por ciências da saúde correlatas, a surdez é um quadro orgânico que traz perdas auditivas de vários níveis, que vão de perdas parciais até totais, acarretando problemas principalmente no que se refere à fala. Assim sendo, é normal pensarmos que outras formas de comunicação estão prejudicadas. Isso acontece porque na maioria das vezes a comunicação se dá pela forma oral, esquece-se que existem outras maneiras de se expressar e comunicar, no caso dos surdos, a língua de sinais.

A língua de sinais é um sistema simbólico formada por signos gestuais e espaciais a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos e sua percepção realizada por meio visual (Pereira et al., 2011). Apesar de ser visual, a língua de sinais oferece para o surdo elementos da linguagem oral para o desenvolvimento das funções superiores, como a memória, o raciocínio lógico, a formação de conceitos, entre outros, a fim de constituir unidades de sentido formadas pelas palavras ou, como se referem os surdos, pelos “sinais” (Fernandes, 2012).

No Brasil, Libras é a sigla utilizada para Língua Brasileira de Sinais. A Lei Federal nº 10.436 de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, tornando obrigatório o seu ensino nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior. A mesma Lei regula que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Dessa forma, a legislação reconhece a Libras como uma língua oficial com estrutura gramatical própria, sendo oriunda das comunidades surdas do Brasil, ou seja, é uma língua nativa do sujeito surdo. Entretanto, embora seja uma língua nativa, não pode substituir a alfabetização desse sujeito na modalidade escrita da Língua Portuguesa, uma vez que os surdos são cidadãos brasileiros e também precisam conhecer e aprender a língua oficial do seu país. Nesse sentido, os surdos necessitam ser alfabetizados nas duas línguas, em Libras (L1 – língua nativa ou materna) e em Língua Portuguesa (L2). A primeira, aprendida na modalidade visual-espacial e a segunda na modalidade escrita.

Para o surdo a percepção sensorial é essencialmente visual, seu canal de comunicação é através da visão, tendo com isso acesso restrito e, em alguns casos, nenhum acesso, à modalidade oral do português. O surdo escolarizado, por isso, demonstra dificuldades no aprendizado da escrita da Língua Portuguesa, mesmo tendo a Libras a sua disposição, uma vez que as palavras escritas no português não fazem sentido na língua de sinais se não forem conjugados e percebidos pelo canal visual os objetos. Entretanto,

⁴ Emmanuelle Laborit é atriz e escritora francesa surda. Recebeu o Prêmio Molière de “Atriz revelação” no filme Os Filhos do Silêncio. Em *O Vôo da Gaivota*, Laborit mostra como superou a limitação da surdez absoluta para alçar voos gloriosos e felizes como atriz e escritora (Laborit, 1994).

[...] ninguém esperaria que uma criança ouvinte adquirisse uma língua com base apenas em fragmentos indefinidos dessa língua. Então por que deveríamos esperar que uma criança surda o fizesse quando a fala é considerada obrigatória para o aprendizado de uma língua (oral)? E ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais pinçadas de outra língua. Então por que deveríamos esperar que uma criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados? (Svartholm, 1998, p. 38).

Sabendo que o canal perceptivo do surdo é o visual, percebemos que a língua de sinais é de suma importância para o desenvolvimento linguístico e cognitivo na educação de sujeitos surdos. Quadros (1997) observa que a não exposição a uma língua - a língua nativa - no período natural de sua aquisição, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial do indivíduo. No caso dos surdos a língua de sinais é essencial, pois eles precisam ter acesso a uma língua, a fim de garantir seu desenvolvimento e, conseqüentemente, do pensamento.

Goldfeld (1997), embasado nas pesquisas de Vygotsky, enfatiza que:

Devemos utilizar todas as possibilidades da atividade articulatória do surdo, sem tratar com altivez e desprezo a mímica e sem tratá-la como uma inimiga, compreendendo que as diferentes formas de linguagem podem ser não só competitivas entre si, impedindo reciprocamente seu desenvolvimento, como também como degraus pelos quais a criança surda ascende ao domínio da linguagem (p.83).

Aqui, a linguagem é tratada como aquisição e desenvolvimento de uma língua e destaca-se a necessidade de respeitar as potencialidades linguísticas do surdo a partir de sua língua materna e as possibilidades de aprendizado do sujeito a partir da mesma.

A língua de sinais surgiu historicamente na Espanha por volta de 1620, com a publicação do primeiro livro de língua de sinais contendo o alfabeto manual. No Brasil, a Libras tem seu marco com a chegada do professor francês E. Huet, que era surdo, sob influência do qual D. Pedro II fundou a primeira escola de surdos do Brasil (Gesser, 2009, p. 37). Com a Lei Federal nº 10.436, de 2002, a preocupação passou a ser a de respeitar a autonomia da língua de sinais e estruturar um plano educacional que não afetasse a experiência psicossocial e linguística da criança surda, garantindo a ela um acesso completo a uma língua natural (materna).

Assim, a língua de sinais, além de servir como meio de comunicação para o surdo, também propicia o desenvolvimento de sua compreensão, já que essa língua oferece aos indivíduos surdos uma percepção do mundo com significados. Nesse sentido, a Libras cria a identidade do surdo na comunidade em que está inserido e, sobretudo, reconhece a diferença que este sujeito apresenta: é surdo.

Mas o que caracteriza essa língua? A língua de sinais apresenta os mesmos princípios da língua oral, pois possui um léxico, isto é, “um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos” (Pereira et al., 2011, p. 59). Atende, por isso, a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, inclusive atendendo aos aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos.

A dificuldade é que a sintaxe de Libras difere da lógica da Língua Portuguesa, porque se pensa na ordem das palavras do português dentro de uma frase e se faz a sinalização a partir da estrutura oral, produzindo o que se domina de português sinalizado. Outra característica de quem está aprendendo Libras se dá quanto à falta de marcação de tempo nas formas verbais ou de flexão de número e gênero, pois os verbos em Libras têm o mesmo sinal sem conjugação no momento da conversa entre os surdos.

Na Libras, esses aspectos são marcados com elementos espaciais, e não morfossintáticos, como acontece em português (Fernandes, 2012). O verbo “responder” é um exemplo, que são marcados pela direcionalidade do sinal, ou seja, pelo movimento que se faz do argumento sujeito na direção do argumento objeto. Quando o surdo está conversando com

alguém sempre fará esse mesmo sinal, em todos os tempos verbais, o que irá determinar o tempo será um dos parâmetros da Libras – importantíssimo nesse aspecto – que é a expressão facial, uma vez que ela desempenha papel similar ao da entonação das línguas orais: afirmação, negação, dúvida, questionamento (Felipe; Monteiro, 2006).

Entretanto, Fernandes (2012, p. 85) defende que a riqueza da Libras se deve aos elementos provenientes da cultura visual dos surdos, que oferece “[...] um amplo universo de possibilidades de representar o mundo, encadeando as palavras, não de forma linear e sequencial como estamos acostumados na comunicação oral e também na escrita, mas de modo simultâneo e multidimensional”. Essa riqueza cultural é desconhecida pela maioria das pessoas, o que contribui para uma visão distorcida de que os surdos não têm capacidade de se comunicar com os ouvintes.

Mais que isso, essa concepção acerca da surdez, carregada de preconceitos negativos, impede que se transponha essa barreira na comunicabilidade entre surdos e ouvintes. A incapacidade para o diálogo, como ressalta Gadamer (2002), faz com que não estejamos abertos e dispostos ao diálogo, não deixamos que o “texto” (a coisa mesma) venha ao nosso encontro e se confronte com nossos pré-conceitos para estabelecermos um horizonte comum de compreensão.

Isso não implica que precisamos aprender ou ser fluentes em Libras para estabelecer essa comunicação com os surdos, mas que é preciso reconhecer as potencialidades desse sujeito a partir do uso de uma língua própria e de suas vivências históricas. E, a partir disso, estar disposto e aberto ao diálogo e aceitá-lo não somente em suas diferenças, como um *ser surdo*, mas também numa perspectiva de identidade, ou seja, como um *ser humano*, assim como o ouvinte, constituído no mundo na e pela linguagem.

A partir desse contexto de entendimento e de compreensão das características que constituem e identificam o sujeito surdo, numa concepção de possibilidades e não de deficiências, de aproximação indiscriminada entre humanos, criamos as condições ideais para o diálogo. Em linguagem gadameriana, pelo esforço compreensivo da condição do outro, permitirmos a fusão de horizontes a partir da consideração de um horizonte comum, neste caso, o fato de surdos e ouvintes serem, antes de classificados como surdos e ouvintes, de serem humanos num mundo humano simbólico. O que nos permitiria compreendê-los não sob a perspectiva da diferença, mas da identidade.

3.5 “Aquele que tem linguagem ‘tem’ o mundo”⁵

Ao se entrelaçarem os processos da socialização, da individuação e da singularização do sujeito, os homens apreendem uns dos outros, constituem-se em sujeitos sociais concretos da aprendizagem e adquirem, como pessoas, as competências que os tornam capazes de linguagem e ação para tomarem parte dos processos do entendimento compartilhado e neles afirmarem sua própria identidade (Marques, 1995, p. 16).

A linguagem é a condição de possibilidade de toda ação e pensamento humanos, o homem compreende o mundo através da linguagem. Entretanto, essa condição humana não é algo dado como pronto ou pré-programado de uma só vez quando um humano vem ao mundo, ou seja, quando nasce.

Na epígrafe, Marques (1995) observa que o homem se torna capaz de linguagem e, por sua vez, afirma sua identidade a partir do seu convívio com uma cultura viva que se coloca frente a ele desde os primeiros dias de vida, que se estende ao longo de sua existência e que ele aprende em contato com o outro.

Como bem aponta Savater (2000, p. 29), “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”. Diferentemente dos outros seres vivos que nascem sendo o que definitivamente são, nós, humanos, só nos tornamos humanos em sua plenitude, depois. Nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior por meio do nosso próprio

⁵ Gadamer (1997, p. 657).

esforço e da relação com outros humanos. “Os antropólogos chamam esse processo peculiar de *neotenia*. Essa palavra pretende indicar que nós humanos nascemos aparentemente cedo demais, sem estarmos totalmente consumados [...]” (Savater, 2000, p. 31). Assim, a possibilidade de ser humano só se realiza efetivamente por meio dos outros, em especial, com aqueles com os quais a criança terá os primeiros contatos, dentro do ambiente familiar, onde será submetida a determinações simbólicas variadíssimas, sendo a primeira delas a linguagem.

Neste processo de interação com os outros, a criança é submetida ao aprendizado primeiramente através de um processo educacional informal (na família) e depois, formal (geralmente na escola) (Savater, 2000, p. 47). Essa compreensão inicial sobre a formação do ser humano nos revela que o aprendizado humano se dá sempre por intermédio de outros seres humanos.

A realidade de nossos semelhantes implica que todos nós protagonizamos a mesma história: eles contam para nós, contam-nos coisas e, com sua escuta, tornam significativa a história que nós também vamos contando... Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito *entre* outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral (Savater, 2000, p. 44).

Para Gadamer (2002), este aprendizado humano que envolve uns com os outros se dá pela linguagem, uma vez que nela se representa a condição humana de estar no mundo e, sua existência, por sua vez, está constituída linguisticamente. Nesse contexto, a criança vem ao mundo imersa num mundo simbólico dos objetos e do outro, cujas experiências lhe conferem um lugar simbólico próprio. Nas relações de alteridade experimentadas pela criança com seus pais e os outros que o rodeiam, como num espelho, ela reconhece sua unidade e integridade, sua identidade. Não é algo pronto, acabado, como vimos, mas fruto do contato do recém-chegado na complexidade das relações humanas, enquanto componentes da estruturação simbólica do mundo da vida. Marques (1995) retrata essa condição humana inicial na relação entre mãe e filho.

Por sua vez, a criança nasce sujeita ao universo simbólico do Outro, onde, ao ver-se em perigo, o organismo grita e, ao acudir-lo, a mãe transforma essa manifestação inintencional em demanda por acolhimento. Estabelece-se então uma significação aí onde só havia um reflexo orgânico. Quando a criança grita de novo, mercê de um processo mnêmico de inscrição significativa, seu grito é agora significativo de uma demanda de aconchego e alimento, de um desejo do Outro (p. 37).

Nessa fase, a criança, por meio de um processo de memorização, vai dando significados às respostas dadas às suas demandas de afeto e necessidades fisiológicas. Para se comunicar, usa os sons e a expressão corporal (balbucio, choro, mímica, gestos, etc.). Ainda que não falando, se comunica, compreende e é compreendida pelas pessoas que estão ao seu redor, pois está inserida num mundo já constituído linguisticamente e, ao conquistar a familiaridade e o conhecimento do próprio mundo assim como ele se apresenta, conhece-se a si própria como um ser humano. Gadamer (2002) destaca que esta progressiva integração do ser humano no mundo feita pela linguagem chama-se crescer e desde sempre o humano foi tomado pela própria linguagem.

A linguagem, vista na teoria gadameriana como um dos meios pelos quais a consciência se comunica com o mundo, faz parte do centro do ser humano em toda a sua existência, independentemente da língua que fala, que se comunica, pois como afirma Gadamer (2002, p. 178) “a linguagem representa o verdadeiro vestígio de nossa finitude. A linguagem já sempre nos ultrapassou”. Assenta-se aí a frase do autor de que “aquele que tem linguagem ‘tem’ o mundo”, pois ela é morada e constituição enquanto seres humanos no mundo “tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos” (2002, p. 182).

Para Gadamer (1997, p. 647), o mundo é o solo comum que une a todos que falam entre si, e a linguagem tem seu verdadeiro sentido e constituição nesse mundo comum, que se dá na conversação entre os homens pelo exercício do mútuo entendimento que, por sua vez, linguisticamente torna manifesto o mundo. O autor reconhece que todas as formas de

comunidade de vida humana são formas de comunidade linguística e formam linguagem. Isso implica dizer que as comunidades surdas também estão inseridas na concepção gadameriana de linguagem e o sujeito surdo, assim como o ouvinte, já sempre move-se neste universo linguístico independentemente de sua condição física, uma vez que sua condição humana é anterior à surdez.

Assim, ambos, surdos e ouvintes, independentemente de suas condições físicas e cognitivas, compartilhariam de uma mesma condição. O que nos remete a um novo olhar a cerca da surdez. A linguagem, vista desse modo, permitiria pensar e compreender a surdos e ouvintes sob a luz do princípio da linguisticidade fundamental constitutiva do humano, que faz do seu mundo um mundo comum.

Na linguagem, não se trata de um mundo de cada um, mas de experiência de alteridade realizadas em diálogo a partir e com vistas a um mundo em comum. Gadamer (1997, p. 643) adverte que “a linguagem não é somente um dos dotes, de que se encontra apetrechado o homem, tal como está no mundo, mas nela se baseia e representa o fato de que os homens simplesmente têm *mundo*”. Implica dizer, nas palavras do autor, que “a humanidade originária da linguagem significa, pois, ao mesmo tempo, a linguisticidade originária do estar-no-mundo do homem” (Gadamer, 1997, p. 643). Essa é a condição humana concebida como independente das condições físicas, de raça, cor, gênero, pois todos são iguais enquanto seres humanos constituídos linguisticamente no mundo.

3.6 Da comunicabilidade entre surdos e ouvintes: um horizonte comum de compreensão

No intrincado mundo social das relações inter-humanas nem todos são compreendidos na forma que gostariam, várias causas contribuem para a segregação das pessoas na interação com o outro, sejam elas de cunho social, cultural, linguístico, racial, físico, mental. Este é o papel central da hermenêutica, onde não há entendimento, ela se impõe para apontar novos horizontes de compreensão humana. Entretanto, a tarefa do mútuo entendimento recai, pois sobre o ser humano enquanto lugar de sentido, que para Gadamer (1997) é linguagem, esse ser que compreende a partir de seu horizonte de compreensão prévio enquanto habitante de um mundo desde o qual compreende e interpreta.

Gadamer (2002) defende que a compreensão é um movimento circular entre o intérprete e o que está em questão, ou seja, o texto, a arte ou o outro. Compreensão que se dá no diálogo, que parte da atitude hermenêutica do intérprete de estar predisposto a assumir a posição do outro, da obra, do texto. Esta abertura supõe o reconhecimento das próprias opiniões e preconceitos de tal modo que a alteridade do texto-contexto se mostra no confronto do mesmo com os nossos preconceitos.

Assim, no diálogo, nesse processo dialético de pergunta e resposta pela busca de entendimento, frequentemente o outro ajuda a descobrir nossos preconceitos e a romper nossos enclausuramentos e com isso a estabelecer novos horizontes de compreensão. Esses horizontes estão em contínua formação na medida em que o outro lança a pergunta a qual somos confrontados a dar resposta a partir do nosso conhecimento prévio e a necessidade de submeter à prova nossos preconceitos, nos quais também colocamos nossos questionamentos, por isso o caráter circular da compreensão.

Desta forma, compreender é sempre, como descreve Gadamer (2002), um processo de fusão destes horizontes onde opera a dialética da estranheza e da familiaridade, na incessante procura de um horizonte de entendimento mútuo. Quando ocorre esse entendimento, não é somente o outro/texto que se revela, mas o próprio intérprete encontra a si mesmo no mundo que está aí na forma de linguagem, uma “[...] espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro” (Gadamer, 2002, p. 247).

Vista nesta lógica, da perspectiva hermenêutica gadameriana, a linguagem apresenta-se como uma possibilidade de horizonte comum na comunicabilidade entre surdos e ouvintes, mesmo naquele “diálogo balbuciante que se dá entre duas pessoas de línguas diferentes” (Gadamer, 2002, p. 252). Reportamo-nos, para fins comparativos, a duas crianças entre um e dois anos de idade, uma surda e outra ouvinte, que ainda não aprenderam suas respectivas línguas maternas e que brincam

juntas. Estabelecerão uma comunicação e chegarão a um entendimento sobre a brincadeira. Aí ainda não há língua apreendida e dominada em sua totalidade, “mesmo assim, trata-se já de uma linguagem, mesmo que balbuciante, que como todo autêntico balbucio representa o estancar de uma vontade de dizer” (Gadamer, 2002, p. 268).

Trata-se da linguagem referida por Gadamer (2002) que é constitutiva de todo ser humano desde o nascimento. Ora, essa situação também poderia ser aplicada a surdos e ouvintes adultos que falam em línguas diferentes (Libras/Português) como uma possibilidade de entendimento. Obviamente, desde que olhemos sobre essa perspectiva hermenêutica do ser humano constituído na e pela linguagem, uma vez que ambos, sob essa concepção linguística constitutiva do humano no mundo, são iguais.

Dessa forma, essa possibilidade de comunicabilidade, de um horizonte comum de compreensão entre surdos e ouvintes, somente se dará pelo diálogo que é, para Gadamer (2002, p. 243), “um atributo natural do homem”, uma vez que ele é “um ser que possui linguagem e linguagem apenas se dá no diálogo”. E como poderá se dar esse diálogo entre pessoas que se comunicam em línguas distintas?

Como vimos em Gadamer (2002), pela experiência linguística que ambos, surdos e ouvintes, podem fazer pela consideração da alteridade, do outro como necessariamente partícipe do seu horizonte compreensivo. Mesmo que lhes falte uma língua comum, estará presente a linguagem como intermediadora do entendimento, pois “o entendimento entre as pessoas tanto cria uma linguagem comum como pressupõe uma tal linguagem” (Gadamer, 2002, p. 252). Pressupõe, por isso, uma abertura, um esforço hermenêutico de encontrarem um modo de se comunicarem e se entenderem.

Não se trata aqui de relativizar a linguagem como se ela fosse resolver todos os problemas de comunicação e interação entre surdos e ouvintes, mas como condição de possibilidade de entendimento, anterior à apreensão desta ou daquela língua ou de dependência da aprendizagem da língua do seu interlocutor. Também não se trata de ambos prescindirem de sua língua materna para viabilizar esse diálogo, como refere Gadamer (2002, p. 200) “cada um deve aprender a falar, construindo aí sua história”.

Nestes anos de convivência com o surdo pude perceber que para ele não importa se você sabe ou não se comunicar em Libras, ele quer atenção, um olhar, um abraço, um afeto, se sentir visto como uma pessoa normal, como qualquer outra pessoa. O que é possível assegurar é que eles queriam e querem, se sentir “humanos”, até porque, conforme destaca Gadamer (2002),

O que constitui uma autêntica associação entre as pessoas é o fato de cada um ser primeiramente uma espécie de círculo de linguagem para si. Só então esses círculos se tocam e vão fundindo-se cada vez mais. Nesse caso o que fica de pé é sempre de novo a linguagem, com seu vocabulário e gramática, como antes e agora, e jamais sem a infinitude interna do diálogo que está em curso entre o que fala e seu interlocutor. É a dimensão fundamental do elemento hermenêutico (p. 269).

Nessa experiência de interpretar e compreender o outro realizada no diálogo e guiada pela linguagem, conhecemos o outro e a si próprio como seres de linguagem, como seres humanos, em sua identidade. Pois “a palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades e demarca diferenças” (Hermann, 2002, p. 93-94). Sob essa perspectiva, também pode ser repensada a inclusão dos sujeitos na escola, hoje calcada na política de diferenças entre esses sujeitos, que acaba por segregá-los mais ainda do que os incluir.

4. Considerações Finais

A ideia é que este estudo se apresente como uma possibilidade de pensar a relação, comunicação e convivência entre surdos e ouvintes, sujeitos que se julgam “diferentes”, mas que, antes de qualquer definição, são, conforme adverte Gadamer (2002), seres humanos no mundo.

Nós, considerados “normais”, tendemos a ver o sujeito que não se enquadra nas “normas” como diferente, deficiente, e acabamos evidenciando mais aquilo que o faz diferente de nós do que semelhante. O que tende a sublinhar o preconceito e a discriminação. E a convivência com os surdos me permitiu e permite acompanhar suas angústias, frustrações, incertezas, medos e vergonha. Sentimentos que são reforçados pelos adjetivos de “louquinho”, “coitadinho”, “mudinho”, “surdo-mudo”, “surdinho”, que recebem, até mesmo da própria família.

Através dos estudos e compreensões da hermenêutica filosófica gadameriana pude perceber que, ao contrário do que pensava e do que outros também pensam, aprender Libras não é a única condição para que ouvintes e surdos se comuniquem. É preciso pensar um pouco mais além, ou melhor, antes disso: sobre aquilo que os antecede desde o princípio de sua existência no mundo, conforme Gadamer (1997, p. 643), de uma existência que é constituída linguisticamente, uma vez que o homem está-aí-no-mundo na e pela linguagem e nela se representa o mundo.

É através da linguagem, concretizada no diálogo, que o ser humano consegue se entender, entretanto, precisamos estar dispostos ao diálogo e abertos ao outro. Não podemos pensar que estamos sempre certos e que o outro é incapaz de entender e compreender o que queremos dizer. Para isso acontecer é essencial vermos o outro como de fato ele é, questionando e pondo a prova nossos preconceitos. Nesse sentido, percebemos que as dificuldades de entendimento entre sujeitos surdos e ouvintes geralmente acontecem porque ambos não estão abertos para o diálogo. Talvez porque acreditam que a comunicação entre eles dependa de uma língua comum e não que já existe uma linguagem anterior que os antecede.

Foi a partir da Hermenêutica como a arte de interpretar e compreender, que pude perceber que a linguagem abre várias possibilidades de comunicação e entendimento, exigindo que pensemos nossos preconceitos, vencermos nossos medos a fim de buscarmos o outro exatamente como ele é, ou seja, um humano como nós.

Por fim, acreditamos que este estudo pode servir de base para futuros trabalhos que abordem a temática estudada, porém, que busquem investigar através de pesquisa bibliográfica e de campo a constituição da subjetividade do sujeito surdo no seio familiar antes da aquisição de sua língua materna, a fim de contribuir para sua inserção na sociedade e na escola.

Referências

- Brasil. (1988). Constituição Federal. Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm.
- Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm.
- Cruz, R. J. B. (2010). *Compreensão e diálogo: contribuições da hermenêutica gadameriana à educação*. Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Dorziat, A. (2009). *O outro da educação: Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Vozes.
- Fávero, A. G. (2011). Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In.: Mantoan, Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. (4a ed.), Vozes.
- Felipe, T. A., & Monteiro, M. S. (2006). *Libras em contexto: curso básico, livro do professor*. (6a ed.), Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Fernandes, S. (2012). *Educação de surdos*. InterSaberes.
- Gadamer, H-G. (1997). *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. (3a ed.), Vozes.
- Gadamer, H-G. (2002). *Verdade e método II: complementos e índice*. Tradução de Ênio Paulo Giachini ; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gesser, Andrei. (2009). *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Editorial.
- Gesser, Andrei. (2012). *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. Parábola Editorial.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. Plexus.

- Hermann, N. (2002). *Hermenêutica e educação*. DP&A.
- Laborit, E. (1994). *O voo da gaivota*. Tradução de Lelita Oliveira. Editora Best Seller.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Moderna.
- Marques, M. O. (1995). *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. UNIJUÍ.
- Pereira, M. C. da C. et al. (Org.). (2011). *Libras: conhecimento além dos sinais*. Pearson Prentice Hall.
- Perlin, G. (2000). Identidade surda e currículo. In: Lacerda, Cristina Bloglia F. & Goes, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. SP: Lovise.
- Perlin, G. O lugar da cultura surda. In: Lopes, Maura Corcini & Thoma, Adriana da Silva (Org.). (2004). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.
- Perlin, G. (2013). Identidades surdas. In: Skliar, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (6a ed.), Mediação.
- Quadros, R. M. de. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artmed.
- Savater, F. (2000). *O Valor de Educar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva, A. M. da. (2012). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: InterSaberes.
- Skliar, C. (Org.). (2013). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. (6a ed.), Mediação.
- Strobel, K. (2018). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. (4a ed.), Ed. UFSC.
- Svartholm, K. (1998). *Aquisição de segunda língua por surdos*. Espaço: informativo técnico-científico do INES, (9a ed.) INES.