

FORA É SEMPRE DENTRO

**notas críticas sobre o conceito de integração social
relacionado às pessoas surdas**

SÔNIA MARIA ARANHA RODRIGUES DE ANDRADE

CAMPINAS 1997

SÔNIA MARIA ARANHA RODRIGUES DE ANDRADE

FORA É SEMPRE DENTRO

notas críticas sobre o conceito de integração social
relacionado às pessoas surdas

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Sônia Maria Aranha Rodrigues de Andrade
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13 de Novembro de 1997

Assinatura: [Assinatura]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS
1997

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

9808113
E 179086

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	Unicamp
	An. 24 f
V.	Es.
TOMBO BC/	33120
PROC.	39.3/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/03/98
N.º CPD	

CM-00107680-7

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

An24f	<p>Andrade, Sônia M.A.R. de Fora é sempre dentro: notas críticas sobre o conceito de integração social relacionado às pessoas surdas/Sônia Maria Aranha Rodrigues de Andrade - Campinas, SP: [s.n.], 1997.</p> <p>Orientador: Angel Pino Sirgado Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Integração social. 2. Surdos. 3. Relações Sociais. 4. Linguagem de sinais. I. Sirgado, Angel Pino. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. III Título</p>
-------	--

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração : Psicologia Educacional , à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Profo Dr. Angel Pino Sirgado

Comissão Julgadora:

Luiz Carlos
de Almeida
dos Reis.

Para meus pais
Ivan e Anna Cândida

Agradeço a todos aqueles que contribuíram comigo para a realização deste estudo e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento da bolsa de estudo.

RESUMO

Este trabalho tenta compreender, através da história, de que maneira o conceito de integração social, neste caso relacionado às pessoas surdas, pôde constituir-se e manter-se enquanto verdade. Pretende também entender o modo como ele se apresenta no espaço de uma instituição religiosa, especificamente em uma catequese, através das pessoas que ouvem e que, neste caso, ensinam os preceitos religiosos, oferecendo, portanto, para aquelas que não ouvem, indicações para a sua integração em um mundo predominantemente oral e ouvinte.

ABSTRACT

This work tries to understand through History, how the concept of the social integration, in this case related to deaf persons, could constitute and to keep up itself while truth. It intends too to understand the mode how it presents itself in the space of a religious institution, specifically in a catechism, through the persons that hear and in this case, teach the religious precepts, offering, therefore for the ones that don't hear indications for their integration in a world predominantly oral and hearer.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Na rua : onde fica o fora ?.....	09
Na missa: em que lugar está o dentro?	28
Na catequese: dentro é sempre fora; fora é sempre dentro.....	40
.uma certa peculiaridade na relação com o tempo.....	41
. uma certa peculiaridade na relação com o espaço.....	51
Na rua : nem dentro nem fora: tudo está em tudo	66
Notas	69
Referências Bibliográficas	70

INTRODUÇÃO

Ao percorrer alguns estudos referentes às pessoas surdas, pude encontrar, sem grande esforço, uma constante : a busca de sua integração social por meio da educação .No entanto, o consenso para por aí e as controvérsias ficam por conta da orientação educacional mais adequada para integrá-las.

Vejamos, então, o que impede a integração social destas pessoas e, por outro lado, o que pode promovê-la, de acordo com os estudos de alguns pesquisadores: para Ferreira Brito (1993) a não integração da pessoa surda na sociedade ouvinte ocorre porque esta, destituída de linguagem “apresenta em geral, distúrbios específicos de ordem cognitiva, social e emocional”(p.53). Ela aponta que nervosismo, auto-rejeição e insegurança são alguns dos problemas de ordem emocional, gerados pelo “bloqueio de comunicação ou comunicação truncada do surdo com outros surdos ou com os ouvintes”(p.55). Por considerar que o domínio pleno da língua oral é praticamente impossível para o surdo, destaca a aprendizagem da língua de sinais - língua viso-espacial tida, por

esta pesquisadora, como “símbolo da indetentidade do surdo enquanto surdo e de sua identidade cultural”(p.54) - como condição para a integração destas pessoas na comunidade de ouvintes que as circunda.

Defende : “a manutenção de suas especificidades enquanto surdos não é necessariamente obstáculo à sua integração na comunidade ouvinte. A aceitação da diferença favorece a integração à medida que reconhece pontos em comum entre surdos e ouvintes, muito mais importantes à integração do que o simples fato de falarem a mesma língua: a mesma capacidade comunicativa, mesma capacidade lingüística, mesma potencialidade para realização e participação em tarefas sociais, intelectuais e outras da sociedade” (p.62).

Para esta autora, o aprendizado da língua de sinais deve ser orientado pela corrente pedagógica denominada Bilingüismo, por ser a mais satisfatória na promoção da integração social da pessoa surda, já que propõe um ensino que pretende usar diglossicamente o Português e a Língua Brasileira de Sinais, sem que uma deforme a outra. Isso a faz discordar, tanto da corrente oralista - cuja premissa se ergue sobre a idéia de ensiná-las a falar, atribuindo ao ensino da língua de sinais o motivo pelo qual a vida das pessoas surdas se situa à margem da comunidade ouvinte - quanto da Comunicação Total , pois considera que o ensino proposto ocorre por meio da língua de sinais concomitante ao da língua oral (além de outros recursos), levando a alterações estruturais nas duas línguas, mas, principalmente, na língua de sinais, que é desprestigiada.

Já para Álvaro Marchesi (1987) , a língua de sinais não se faz presente na educação das pessoas surdas como alternativa frente à língua oral. Para ele, a

língua oral ainda é o caminho da integração social .Através dela,a pessoa surda se incorporará na vida social recebendo informações,intensificando suas relações sociais e ampliando o conhecimento geral do mundo.Todavia, a dificuldade do aprendizado desta língua,enfrentado pelas pessoas surdas, faz com que haja necessidade de se obter apoio junto à língua de sinais, especialmente nos primeiros anos de vida,pois as pessoas surdas - cuja infância se desenvolveu em contexto lingüístico mais estruturado (língua de sinais) expressado por pessoas competentes no lidar com essa língua - possuem um desenvolvimento comunicativo e lingüístico mais rápido,utilizando-se de formas mais completas e variadas do que aquelas inseridas em contexto bimodal (língua oral concomitante com língua de sinais).Estas mostram um desenvolvimento lingüístico mais lento,no entanto, mais rápido e com mais possibilidades do que aquelas com comunicação exclusivamente oral.Neste caso,a comunicação é muito reduzida e o nível simbólico de sua produção lingüística menos completa.

Marchesi concluirá, na página duzentos e noventa e quatro, que as investigações são ainda escassas para se determinar com segurança, qual seria o sistema de comunicação mais adequado a ser empregado junto às pessoas surdas.Uma alternativa : a língua de sinais ser considerada a primeira língua das pessoas surdas,estabelecendo a aquisição da língua oral como uma segunda língua.Mas adverte para a dificuldade que os pais e professores ouvintes encontrarão optando por esta orientação. Outra opção seria o sistema de comunicação bimodal - uso concomitante da língua de sinais e a oral relacionado-as entre si - ,que perde a riqueza da língua de sinais genuína,mas

facilita a comunicação pelas pessoas ouvintes que poderão usar simultaneamente ambos os códigos. Ele observa que eleger uma ou outra orientação, não é somente uma questão teórica e de conclusões empíricas. Deve-se levar em conta a situação educativa, o *status* lingüístico da língua de sinais, as atitudes dos pais e professores em relação ao aprendizado e à utilização deste tipo de linguagem. No entanto, reconhece que há, efetivamente, uma tendência de superação do oralismo puro, para buscar a incorporação de sistemas manuais de comunicação.

A integração social também é objetivo fundamental para o pesquisador uruguaio Behares (1993). Ele aponta, como caminho, para se atingir este objetivo, a orientação educacional Bilingüe-Bicultural, pois trata-se de respeitar as peculiaridades culturais das pessoas surdas que participam das comunidades ouvintes e surdas. Esta orientação propõe dirigir sua atenção para a criação de uma identidade bicultural confortável, ao permitir que a criança desenvolva suas potencialidades dentro da cultura surda e aproxime-se, através dela, da cultura ouvinte. Em função disso, a língua de sinais deve ser aprendida através de agentes provenientes da comunidade surda, permitindo assim o acesso rápido da criança ao currículo. No entanto, é preciso também utilizar agentes da comunidade ouvinte para que a criança tenha acesso à língua oral e escrita desta comunidade, possibilitando sua integração.

Discordando dos pesquisadores aqui mencionados, a corrente oralista, cuja força eclodiu no século XIX, considera a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais por ser ela um meio para incorporar as pessoas surdas

na vida social. Língua de sinais não faz parte das práticas pedagógicas desta orientação educacional, privilegiando a língua oral, por entender que apenas esta auxiliaria a precisão de idéias. Ocorreu que a integração social pretendida, aos olhos de outros estudiosos, não se consolidou. Percebeu-se que os alunos surdos, além de não falarem de modo a serem entendidos pelos ouvintes, não conseguiam aprender a ler fluidamente, limitando-se a destacar palavras e frases soltas, o mesmo ocorrendo com relação à escrita. A partir daí, esta orientação educacional passa a sofrer inúmeras críticas, possibilitando o surgimento de outras propostas, cuja condição de superação dos problemas apontados é a língua de sinais.

Uma outra pesquisadora, Nathalie Lachance (1994), considera a família, no caso de crianças surdas, responsável por uma pequena parte da transmissão cultural. Somente 10% destas crianças têm um dos pais ou os dois surdos, cuja língua principal é a língua de sinais. Portanto, língua e cultura se transmitem por um processo horizontal (nas escolas, pelo contato com seus pares) e não vertical, como é o caso por etnia. Os contatos constantes entre pessoas surdas nas escolas especiais, são o motor do desenvolvimento da língua de sinais. Lachance afirma que estas instituições influenciam a vida comunitária e a cultura surda.

Para ela, assim como para outros pesquisadores, reconhecer a especificidade cultural das pessoas surdas, torna-se condição para se pensar a questão da integração. Como é fundamental que estas pessoas entrem em contato umas com as outras, para que ocorra o aprendizado da língua e da

cultura surda, a integração destas crianças em escolas regulares interromperia este contato. O ensino em escolas específicas seria o mais adequado, por possibilitar a construção de uma identidade cultural e, em consequência, favorecer a compreensão e a interação junto à comunidade ouvinte.

A meu ver, o que está em jogo nos debates travados nestes estudos, é o como integrar; o modo mais adequado de fazê-lo. E é justamente aí que surgem as discordâncias: qual seria a melhor orientação educacional para que ocorra a integração social? Alguns poucos dizem que é o Oralismo; para outros o Bilíngüismo é uma solução possível; a Comunicação Total é eleita por uns e o Biculturalismo tem sido a opção levantada por outros. A integração, propriamente dita, não é motivo de debate para estes pesquisadores; ela parece ser vista como algo intrínseco às regras sociais; um fenômeno já dado, longe de ser refutado. E é este consenso que me intriga. Ele impediu-me de analisar as discordâncias, as quais se relacionam com a melhor orientação educacional na promoção da integração social (embora merecendo toda atenção, por terem contribuído enormemente com os avanços dos debates referentes às pessoas surdas). Mas, me fez definir o objetivo desta pesquisa: uma tentativa de entender, através da história, como se tornou possível ser engendrado o conceito de integração social (presente nos estudos que aqui foram apresentados) relacionado às pessoas surdas e o modo como ele se apresenta no espaço de uma instituição religiosa, especificamente em uma catequese, através das pessoas que ouvem e que, neste caso, ensinam os preceitos religiosos,

oferecendo, portanto, para aquelas que não ouvem, indicações para a sua integração em um mundo predominantemente oral e ouvinte.

Não se trata, no entanto, de esmiuçar este tema - o da integração social - que com certeza mereceria um estudo à parte, pois seria relevante interrogar as instâncias de produção discursiva e de poder sobre integração social e os saberes que daí advêm. Porque, parece-me, que seria interessante saber, dentre outras coisas: o que e por que se falou da integração social na sociedade moderna? O discurso da integração social seria um discurso crítico frente ao da exclusão, objetivando barrar seu mecanismo de poder? Ou faria parte da mesma rede histórica? Todavia, vou apenas apalpar este terreno, fazer uma sondagem inicial, descobrir algumas pistas.

Os questionamentos desta pesquisa, têm como base algumas leituras de Foucault, bem como, observação de atividades que ocorreram, durante um ano, em uma catequese, lugar escolhido por mim, por ser um ambiente de ensino em um contexto distinto da escola, possibilitando observar outros aspectos que envolvem a questão da integração social, já que os da escola eu havia, de certa forma, tido contato na ocasião em que auxiliei uma outra pesquisa. Mas a opção se deu, sobretudo, em função dos poucos espaços de encontro (além dos da escola) que as pessoas surdas possuem enquanto "comunidade". As pessoas surdas observadas são jovens adultos.

Organizei o trabalho, que aqui apresento, em quatro partes: a primeira pretende compreender, através da história, como se tornou possível o discurso da integração social com relação às pessoas surdas; a segunda refere-se à análise

da observação que realizei da participação de jovens surdos em uma missa que precedeu a catequese ;a terceira trata-se das análises de dois episódios observados durante a catequese propriamente dita ,referindo-se a uma certa peculiaridade dos jovens surdos em lidar com o tempo e com o espaço ;a última trata-se de uma breve consideração final.

NA RUA

Onde fica o fora?

Na rua de nome pomposo, situada em um bairro igualmente solene , está uma igreja. Esta igreja, diferentemente de tantas outras e tentando contradizer sua localização, mostra-se discreta num primeiro e desatento olhar. Todavia, se a olharmos detidamente, em um outro momento, veremos, sob um modo descarnado e seco, sua ambição.

Alguns metros adiante de sua entrada principal ,cujo portal é de madeira nobre e maciça, um portão de ferro delimita sua fronteira. Ele diz, àqueles que queiram saber, que transpondo-o se estará dentro daquela por ele protegida,não o fazendo se estará fora, talvez e ,por isso mesmo, sem eira nem beira.

Eis-me assim, diante dele, na rua. Mas era preciso saber o que aconteceria na missa, pois participariam dela, dentre outras pessoas, algumas que, por serem surdas, me interessavam particularmente. Entretanto, naqueles poucos instantes frente ao portão de ferro, que ali estabelecia o fora e o dentro, reflito sobre aquele lugar institucionalizado. Ele, dentre outros, pretende contribuir com a integração social de jovens surdos, através de sua catequese, ensinando-lhes, além dos preceitos de sua religião, condutas e valores sociais que os façam mais próximos dos ouvintes. Isso não me faz indagar sobre a validade ou não desta proposta; não me faz questionar a legitimidade da preocupação com as pessoas surdas, pois seria contrariar uma tese bem aceita e, portanto, ir de encontro a algo estéril. Para mim, a questão a ser feita é outra: por que nos parece ser de fundamental importância integrar socialmente as pessoas surdas? Através de que caminhos acabamos considerando a integração social, como uma verdade a ser perseguida, em nome de se evitar o encontro com seu oposto, a exclusão? Como este discurso se tornou possível? Apoiei-me em Foucault para formular estas questões e com ele tentarei respondê-las.

Começemos, então: até o final do século XVI, segundo Foucault em seu livro **As Palavras e as Coisas**, o mundo ocidental detinha-se diante de todas as marcas da similitude. A semelhança era o elemento essencial do modo de construção do saber. Ela permitia o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis; por meio dela o jogo dos símbolos era organizado; a arte das representações era guiada pela semelhança. Um mundo que, através da lei dos signos, descobria as coisas que eram semelhantes e onde magia e erudição eram acolhidas ao

mesmo tempo e no mesmo plano: a magia permitindo a decifração do mundo, descobrindo semelhanças secretas sob os signos ; a erudição lendo a natureza e os livros, como se fossem um único texto. E assim, o saber do século XVI, “condenou-se a só conhecer sempre a mesma coisa, mas a conhecê-la apenas ao termo jamais atingido de um percurso indefinido”(p.47). Pois, nesse período, a “organização do sistema de signos é ternária já que apela para o domínio formal das marcas, para o conteúdo que se acha por elas assinalado e para as similitudes que ligam as marcas às coisas designadas; porém como a semelhança é tanto a forma dos signos quanto seu conteúdo, os três elementos distintos dessa atribuição se resolvem numa figura única”(p.58).

Talvez, esse modo de compreender o mundo, tenha feito com que a loucura, por exemplo, fosse vista tal e qual o vazio da existência, sentido como forma contínua e constante dela mesma. A loucura ensinava aos homens o quão mortos estavam, o quanto eram ridículos. Ela era a renúncia ao mundo, a entrega absoluta à vontade de Deus. Além disso, Foucault, em **História da Loucura**, irá dizer que ela fazia parte da linguagem e da cena comum em todo o Renascimento, circulando em estado livre, fascinando por ser um saber, pois todas as figuras absurdas eram elementos de um saber difícil, fechado, esotérico. Santo Antônio era tentado pelo saber. Saber dos loucos: “prediz ao mesmo tempo o reino de Satã e o fim do mundo; a última felicidade e o castigo supremo, o todo-poderoso sobre a terra e a queda infernal”(p.21). Estavam lá: as danças e as festas populares dos Loucos, iconografias, textos sábios, obras de filosofia ou crítica moral e toda uma literatura da loucura. A loucura afirma e nega a razão. A

pior loucura do homem é o não reconhecimento de sua miséria que é sua prisão; o impedimento que lhe impõe a sua fraqueza, impossibilitando-o de se aproximar do verdadeiro e do bom. O desatino, signo de sua condição, ao ser recusado, priva o homem, para sempre, do uso do razoável de sua razão.

Ao destacar como exemplo a loucura, fiz pensando no surdo, por ser bem provável que fosse visto como louco. E talvez ainda, juntamente com este, mesmo fascinando a todos, em função da loucura que os movia, não deixasse também de ser excluído: as cidades não queriam os loucos, por isso deixavam que ficassem a correr pelos campos e inúmeras vezes instigavam peregrinos ou mercadores para levá-los em suas viagens de barco. Esta era a certeza de que iriam para longe encerrados, em seu próprio limiar. Em alguns casos, entretanto, o louco era entregue a hospitais, para ser tratado, antes mesmo da construção de casas especiais para eles. No entanto, isso não era a regra, mas passará a ser a partir do século XVII.

Em meados do século XVII, um novo modo de saber se constitui. A semelhança sai do horizonte do pensamento e se acha dissociada numa análise feita em termos de identidade e de diferença, de medida e de ordem. Na era clássica, novamente nos diz Foucault, em **As Palavras e as Coisas**, toda semelhança só será admitida quando for encontrada pela unidade comum, a medida, ou pela ordem, a identidade e a série das diferenças. Por um lado, os signos tornam-se instrumentos da análise, marcas da identidade e da diferença, princípios da colocação em ordem, solução para uma taxinomia e, por outro, a semelhança das coisas fornece a matéria infinita das repartições e das

distribuições. O signo não mais significa na medida em que tem semelhança com o que indica, mas pela relação entre o significado e o significante. “É preciso que ele represente, mas que essa representação, por sua vez, se ache representada nele” (p.79).

Essa mudança na compreensão do mundo, seguindo os estudos de Foucault, agora na **História da Loucura**, fará com que surja a preocupação de pôr em ordem o mundo; da miséria ao desatino, trazendo assim, inúmeras conseqüências e, dentre elas, aquela que nos interessa aqui: a criação do internamento. Nos interessa, porque a partir daí, as pessoas são reconhecidas na sua relação com a ordem da razão, da moral e da sociedade e, se dão mostras de “alterações” - como nos diz Foucault -, serão jogadas atrás dos muros do internamento. Se, até o século XVI, aquelas que se mostram “alteradas” (e é possível que aí estejam incluídas as pessoas surdas) perambulam pelo mundo, habitando, mesmo que de modo fraudulento, os lugares mais familiares, poderão ser reconhecidas e isoladas por todos, no século XVII. E, por toda a Europa, criam-se estabelecimentos para internação que não possuem nenhuma vocação médica, pois admitem apenas aqueles considerados, por um motivo ou por outro, do lado de “fora” da sociedade.

Neste rol de desatinados, cujo internamento se faz enquanto destino, estão os inválidos pobres, os mendigos, os desempregados, os portadores de doenças venéreas, libertinos e, dentre outros, talvez (por que não?) os surdos; pois estes eram vistos enquanto incapazes de formar valores sociais, já que “eram tratados pela lei e pela sociedade como pouco melhores do que

imbecis”(SACKS,1990,p.30). E ,segundo Foucault,aos imbecis,nas formulações da jurisprudência do século XVII, não se poderia “confiar responsabilidade,pois seus espíritos estavam abaixo da idade da razão,como as crianças de menos de sete anos” (p.130).

Em função desse novo modo de organização social e de saber, é possível que as famílias ricas, temendo que seus filhos fossem internados , já que no classicismo as crianças passam a ocupar um lugar bastante importante entre as preocupações dos pais¹ , ou até mesmo, temendo uma herança sem herdeiros, essas famílias promovam ,por meio dos tutores de seus filhos, as primeiras formulações sobre a instrução de crianças surdas: em 1620 Juan Pablo Boret publica em Madri um livro intitulado **A redução das letras em seus elementos primitivos e a arte de ensinar a falar aos mudos**; Johann Conrad Amman, médico suíço vivendo na Holanda, a partir de 1687 instrui uma criança surda e após,publica em Amsterdam, no ano de 1692 seu método na obra **Surdus-Loquens** completando-a em 1700, sob o título **Dissertatio de Loquela** (Machado,1984).

Sucedem que, no século XVIII ,novas divisões ocorrem em relação aos internos. Criam-se diversas categorias no interior da loucura; o louco será diferenciado do desempregado pobre ;este do libertino; e assim sucessivamente. O internamento ,cuja finalidade se estendia a um grande número de pessoas, passa a ser morada dos loucos e dos justiciáveis.É certo que essas modificações estão relacionadas com o devir de um conhecimento pela ordem, o que tornou

¹ Conforme A individualização da criança no livro *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*,p.311-329

possível o conjunto da *epistémê* clássica, como aponta Foucault em **As Palavras e as Coisas**. Trata-se de ordenar através de uma *máthêsis*, de uma *taxinomia* e uma gênese. Estas três noções designam uma rede de interdependências bastante forte: a *máthêsis* - quando se trata de ordenar naturezas simples, cujo método universal é a Álgebra - entendida como ciência das atribuições, juízos, portanto, ciência das igualdades, ou melhor dizendo, ciência da verdade; a *taxinomia* - quando é preciso pôr em ordem naturezas complexas, as representações em geral - trata das identidades e das diferenças; é a ciência das articulações e das classes, o saber dos seres; a gênese reparte os signos num *análogon* do tempo, como uma cronologia. Todas as três não se opõem entre si, mas alojam-se umas nas outras, distinguindo-se. A *epistémê* clássica: indica “sempre para a descoberta de elementos simples e de sua composição progressiva; e, no meio deles, elas formam quadro, exposição de conhecimentos, num sistema contemporâneo de si próprio” (p.90). O quadro é o centro do saber nos séculos XVII e XVIII. E é nessa região que se encontra: “a *história natural* - ciência dos caracteres que articulam a continuidade da natureza e de sua imbricação. Nesta região também se encontra a *teoria da moeda* e do *valor* - ciência dos signos que autorizam a troca e permitem estabelecer equivalências entre as necessidades ou os desejos dos homens. Aí, enfim, se aloja a *Gramática geral*, ciência dos signos pelos quais os homens reagrupam a singularidade de suas percepções e recortam o movimento contínuo de seus pensamentos” (p.88). Esse modo de saber possibilitou o rompimento das correntes, libertando as “espécies sociais”, segundo Foucault em **História da**

Loucura, já constituídas e que dormiam sob a loucura. Como se ao serem libertados, os loucos só se reunissem à sociedade através do *tipo social*, pois, para Pinel, a cura da loucura era a “estabilização num tipo social moralmente reconhecido e aprovado”(p.474). É é nesse período que os surdos, agora diferenciados dos loucos, passam a ser internados em um outro local com um outro propósito: a escola criada em Paris, pelo abade Charles M. de L’Epée.

Fundada no ano de 1755, esta escola foi obtendo apoio público e, após a morte do abade, em 1794 torna-se Instituto de Surdos de Paris, a primeira escola pública para surdos no mundo. O abade L’Epée dedicou-se à educação de crianças surdas, desenvolvendo um novo enfoque para ela: aprendeu os signos que as crianças utilizavam para falar entre eles, inseriu signos que já existiam e inventou outros para que elas pudessem ler e escrever em Francês. Ele descreveu a linguagem de signos que utilizava em sua obra “*La véritable manière d’instruire les sourds et muets*” em 1784 (Marchesi, 1987). Esse método acabou organizando uma pseudo-língua em modalidade gestual, tomando a língua de sinais dos surdos de Paris linearizada. É justamente por isso que Condillac, um dos importantes filósofos do século XVIII, defendeu L’Epée, pois acreditava que desse modo seria possível analisar as idéias simultâneas que compoariam o pensamento.

O abade Sicard, diretor da escola após a morte de L’Epée, embora concordasse com ele e com Condillac sobre o modo de conceber a linguagem (possibilidade de uma significação exata da idéia tornando possível a ordenação e a análise do pensamento), considerava a língua de sinais ser ela própria,

'análise pura'. Além disso, entendia o surdo como um ser preservado dos vícios da sociedade ,cuja língua era resultado do funcionamento racional dos sentidos e das representações por si mesmos,possuindo a mesma origem da língua oral e possibilitando,ao ser decomposta em seus elementos mais simples, se chegar a sensação pura (Souza,1996). A língua de sinais passa a ser objeto de análise, bem como, os surdos vistos como uma (dentre as diversas) categoria de homens,tal qual os loucos; possibilidade dada pelo modo da organização do saber nesse momento histórico.

Harlan Lane, em seu livro *When the Mind Hears - a history of the deaf* , nos conta logo no capítulo um, as impressões que Laurent Clerc teve ,aos doze anos de idade, de sua nova "família",o Instituto de Surdos de Paris :

"...Situada no platô da montanha Sainte-Geneviève, na rua Saint-Jacques perto do Palácio de Luxemburgo e seus jardins,ela tinha seus próprios jardins que ocupavam muitos acres,passagens alinhadas com árvores de tília onde nós,pupilos,brincávamos. O prédio da escola tinha formato de H, abarcando um grande átrio e um espaçoso terraço dando vista para jardins que ficavam atrás do prédio... Fora construído pelos padres do Oratório(...) e abolida ,enquanto propriedade da Igreja ,pela Revolução e, posteriormente, cedida pela nova República para ser nossa escola dirigida pelo abade Sicard (...) Dos vinte anos que lá estive (...) não demorou muito tempo para que eu descobrisse que "instituição" significava regularidade,regulação,regimentação. Cada detalhe da vida cotidiana era prescrito por regras veneradas em um decreto de setenta e nove artigos publicado pelo Ministério do Interior,o qual governava os estabelecimentos de bem-estar tais como a minha escola era considerada.Todas as ordens dadas ao pessoal do "staff" eram dadas por escrito e instruções especiais eram levadas por um empregado aos departamentos apropriados. Os pupilos não tinham permissão de se corresponderem com ninguém, exceto um parente,e mesmo essas cartas passavam pelas mãos do diretor."

(tradução nossa)

A descrição do espaço desta instituição e seu modo de organização me faz lembrar (sem ,no entanto, esquecer as diferenças entre católicos e quacres) os Retiros criados pelos Quacres, nesse mesmo período e sob o mesmo modo que se constituía o saber. Em **História da Loucura** Foucault nos diz que, na segunda metade do século XVIII, a legislação inglesa encorajou a manutenção das Sociedades de Amigos, “associações que através de sistema de coletas e donativos reúnem fundos para aqueles de seus membros que estão necessitados, que se tornam enfermos ou caem doentes”(p.461). Esta assistência pertence a um conjunto de medidas criadas pelo Estado burguês, para a suas próprias necessidades, a beneficiência privada. Samuel Tuke, um Quacre, favorecido por essa legislação, estabelece um empreendimento ,o Retiro ,nas proximidades da cidade de York, que pretende edificar um grupo social e ao mesmo tempo inserir o louco numa dialética da natureza, reestabelecendo-o. Pretende ser também uma grande comunidade fraternal ,aos moldes da família patriarcal : rigorosa, porém justa, conforme a grande imagem da família bíblica. Ar puro, grandes jardins , plantações e trabalho cotidiano eram elementos essenciais para reconduzir o grupo humano a suas formas mais originárias e mais puras: “trata-se de recolocar o homem em relações sociais elementares e absolutamente conformes à sua origem; o que significa que essas relações devem ser ao mesmo tempo, rigorosamente estabelecidas e rigorosamente morais”(p.470). O Retiro era portador de poderes míticos, pois poderia dominar o tempo, constestar a história, reconduzir o homem “para suas verdades essenciais, identificando-o no imemorial com o Primeiro Homem natural e com o Primeiro Homem social. Todas

as distâncias que o separavam desse ser primitivo foram apagadas, e tantas saliências, polidas; e ao final desse 'retiro', sob a alienação reaparece finalmente o inalienável, que é natureza, verdade, razão e pura moralidade social" (p.470). Sicard, de certa forma, assim acreditava, pois via os surdos ao modo de Rousseau e a língua de sinais passível de se tornar universal, unindo todos os homens numa grande família, já que estava preservada da ação destrutiva do tempo. E, parece-me, que Clerc também percebera isso, pois o Instituto, a partir do momento de seu internamento, passa a ser sua nova família com a qual conviverá por vinte anos.

Chegamos desse modo, ao final do século XVIII e, segundo o que Foucault nos conta em **As Palavras e as Coisas**, na passagem deste século para o seguinte (possível localização entre 1795 e 1800, sendo que os extremos pode-se dizer que são os anos de 1775 e 1825) o espaço geral do saber foi profundamente alterado, assim como ocorreu na passagem do século XVI para o XVII que inaugura o Classicismo. No limiar de nossa modernidade, o saber não se faz mais sob o comando das identidades e das diferenças, tampouco, se constitui por meio de uma taxinomia geral. Ele será feito, a partir de então, de organizações: relações internas entre elementos cujo conjunto assegura uma função. O que muda é a configuração das positivities: a Ordem dá lugar para a História e esta, a partir de então, irá "desenrolar numa série temporal as analogias que aproximam umas das outras as organizações distintas" (p.233). A Ordem possibilitava as identidades e as diferenças sucessivas e a História abre caminho às organizações analógicas. Ela é, segundo Foucault, o modo de ser

fundamental de tudo o que nos é dado na experiência, “tornou-se o incontornável de nosso pensamento: no que, sem dúvida, não é diferente da Ordem clássica. Essa também podia ser estabelecida num saber organizado mas era mais fundamentalmente o espaço onde todo ser vinha ao conhecimento...”(p.233)

A partir desse acontecimento “o que valoriza os objetos do desejo não são mais apenas os outros objetos que o desejo pode se representar, mas um elemento irreduzível a essa representação : o *trabalho*; o que permite caracterizar um ser natural não são mais os elementos que se podem analisar sobre as representações que dele e de outros se fazem, mas certa relação interior a esse ser e a que se chama sua *organização*; o que permite definir uma língua não é a maneira como ela representa as representações, mas certa arquitetura interna, certa maneira de modificar as próprias palavras segundo a postura gramatical que ocupam umas em relação às outras: é seu *sistema flexional*”.

(p.252) Novas positividades são circunscritas : a economia, a biologia, a filologia. Justamente porque a representação perde o poder de criar a partir de si mesma, a condição agora reside em seu exterior, abrindo caminho para a questão da origem, da causalidade e da história. Segue-se a isso condições para que o homem exista, pois até o final do século XVIII não havia consciência epistemológica do homem enquanto tal. O modo de ser do homem torna-se fundamento de todas as positividades, ao mesmo tempo em que está presente no elemento das coisas empíricas; e isso foi decisivo para o estatuto dado ao corpo

de conhecimentos que toma por objeto o homem, o que resolveu-se chamar de ciências humanas.

Nos primeiros anos do século XIX a orientação educacional que vigorava na escola criada por L'Épée foi amplamente divulgada e estendida para além das fronteiras francesas. No ano de 1816 Laurent Clerc (aquele adolescente com doze anos que descreve suas primeiras impressões ao chegar no Instituto de Surdos de Paris, muitos anos antes) foi convidado pelo reverendo Thomas Gallaudet a criar o primeiro Asilo Americano para Surdos, nos Estados Unidos, em Hartford. Clerc na ocasião, segundo Harlan Lane, já era o líder intelectual das comunidades surdas francesas e professor do Instituto de Surdos de Paris, seguindo as orientações de Jean Massieu (igualmente surdo e professor da mesma instituição, embora treze anos mais velho que Clerc) e do abade Sicard. Em 1817 o Asilo foi criado e inúmeros outros em anos posteriores. Estima-se que em 1869 havia nos Estados Unidos 550 professores voltados para o ensino de pessoas surdas, sendo que 41% destes eram surdos (Sacks, 1990). Sucede que o novo modo de construção do saber, instaurado em definitivo após meados do século XIX, fez com que a linguagem fosse tomada como objeto de conhecimento dentre tantos outros (os seres vivos, o valor, o homem), desenvolvendo uma história, leis e uma objetividade apenas pertencente a ela própria. A Fonética se estabelece como área de saber, abrindo possibilidades para que os sons, que compõem a fala, fossem estudados de forma minuciosa. Isso fez com que os aspectos fonéticos fossem considerados componentes essenciais das línguas, mesmo quando a fala era tida como

secundária junto ao sistema lingüístico (Souza,1996). É possível que isso tenha levado à orientação oralista (cujo treino da fala é o modo mais adequado de se ter acesso ao conhecimento), a qual ,no século XVIII, encontrava em Degerando seu maior defensor, sem com isso conseguir se impor, em função do grande prestígio da orientação manualista assumida por Condillac , L'Épée e Sicard , a se tornar, no final do século XIX, a única orientação educacional para os surdos, resultado de uma votação no 2º Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrido em Milão em 1880,apesar das considerações em contrário feitas por Gallaudet . A partir desta data, todas as escolas para pessoas surdas seguirão esta decisão até meados do século XX.

Ernesto Huet ,considerado primeiro professor de surdos no Brasil, fundou em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro,posteriormente, Instituto Nacional de Educação dos Surdos.No início, seguia as determinações do Instituto de Paris mas após o Congresso de Milão também assume as determinações que nele foram estabelecidas.O Instituto (do mesmo modo que em outras instituições pelo mundo) fez da fala condição para a inserção do surdo na sociedade.Mas aqui ,especificamente, a escrita foi desprestigiada por não ser necessária para as pessoas surdas já que se tratava de um país de analfabetos,então,para que aprendê-la ? Destinado a alunos entre dez e treze anos, o número de vagas limitava-se a 100 para os internos,os quais pagavam 500 réis por ano, enquanto os externos não precisavam pagar.Havia também os internos (no máximo de 30), cujo custeio era de responsabilidade do governo : desvalidos,filhos de pequenos lavradores, cuja moradia se fazia distante da

Corte,filhos de militares e filhos de empregados públicos com mais de dez anos em serviço (Soares,1996). Já em 1877 o Dr. Tobias Leite ,médico que assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro,publicou em **Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos** o objetivo desta instituição: a instrução literária e ensino profissional.²

Penso poder compreender,então, que no limite dos séculos XVIII e XIX e, fundamentalmente, nesse último, a preocupação com a integração da pessoa surda na sociedade começa a se esboçar. Um movimento que parte da exclusão, via internatos,para a integração ,se fosse possível,por meio da instrução. A preocupação com a inserção social é um acontecimento na ordem do saber da modernidade ,pois não poderia ser formulada em séculos anteriores. Não poderia porque é rompido aí “o espaço de ordem que servia de *lugar-comum* à representação e às coisas, à visibilidade empírica e às regras essenciais,que unia as regularidades da natureza e as semelhanças da imaginação no quadriculado das identidades e das diferenças,que expunha a seqüência empírica das representações num quadro simultâneo e permitia percorrer,passo a passo,segundo uma seqüência lógica,o conjunto dos elementos da natureza tornados contemporâneos deles próprios...” (Foucault,1995 ,p.254)

O espaço geral deste saber é feito,então, pelas organizações entre elementos, cujo conjunto assegura uma função (como já mencionei anteriormente);sendo que surgem enquanto “princípios organizadores desse espaço de empiricidades,a Analogia e a Sucessão: de uma organização a outra,o

² Conferir em Soares,M.A.L. *O oralismo como método pedagógico:contribuições para a história da Educação do Surdo*,1996,p.92-94.

liame, com efeito, não pode mais ser a identidade de um ou vários elementos, mas a identidade da relação entre os elementos (onde a visibilidade não têm mais papel) e da função que asseguram; ademais, se porventura essas organizações se avizinham por efeito de uma densidade singularmente grande de analogias, não é porque ocupem localizações próximas num espaço de classificação, mas sim porque foram formadas uma ao mesmo tempo que a outra e uma logo após a outra no devir das sucessões” (Foucault, 1995 ,p.233). Émile Durkheim, por exemplo, considerado pai da sociologia enquanto disciplina científica, inserido nesse mesmo modo de construção de saber, definia o emprego da palavra função, em sua famosa obra **A Divisão do Trabalho Social**, como sendo ora “um sistema de movimentos vitais, abstração feita de suas conseqüências, ora a relação de correspondência que existe entre estes movimentos e algumas necessidades do organismo” (p.325). Buscando a função da divisão do trabalho, chega a concluir que esta seria a de integrar o corpo social assegurando, assim, a sua unidade. “É, portanto, a repartição contínua dos diferentes trabalhos humanos que constitui principalmente a solidariedade social e que se torna a causa elementar da extensão e da complicação crescente do organismo social”(p.333). As partes que compõem a organização social se tornam importantes para manter sua coesão, já que a sociedade é vista como um sistema de órgãos diferentes no qual cada um tem um papel particular a desempenhar .É preciso, portanto, que a solidariedade produzida pela divisão do trabalho, contribua com a integração geral das sociedades. Um suicída, por exemplo, rompe em definitivo com a ordem estabelecida, pois provoca a quebra desta solidariedade. Em sua obra **O**

Suicídio, Durkheim considera que ele varia na razão inversa do grau de integração dos grupos sociais de que o indivíduo faz parte. O afastamento do indivíduo da vida social, o excesso de individuação, por outras palavras, o egoísmo não são mais do que uma consequência da falta de integração ou de coesão ou de consistência dos grupos sociais a que pertence. Para que um grupo social esteja integrado é necessário que seus membros possuam uma consciência comum, partilhando as mesmas crenças e práticas, estando em interação uns com os outros. E isso se faz por meio de ações sociais integrativas, incluindo aí a coerção. As diferenças devem ser obscurecidas, caso contrário trarão desarmonia e disfunção social.

Nos primeiros trinta anos do século XX, nesta mesma ordem de construção de saber, Malinowski engendra o termo funcionalismo. Em décadas posteriores, nos Estados Unidos, tornou-se possível o discurso da integração social ocupando lugar de destaque na obra Talcott Parson, pois para ele toda sociedade é uma estrutura de elementos bem integrados, todos os elementos possuem uma função e todo funcionamento da estrutura social, baseia-se em um consenso de valores entre seus membros. A integração normativa é uma segunda dimensão da integração social. Essa dimensão envolve o ajustamento do indivíduo ao sistema normativo, sendo que este ajustamento representaria a interiorização deste sistema na personalidade do indivíduo.

Por volta deste período, a teoria funcionalista está em efervescência, principalmente nos Estados Unidos, e em função dela, diversos estudos lingüísticos proliferaram. Nesse mesmo momento, os fundamentos da

lingüística estrutural sofre suspeitas vindas de Noam Chomsky, como nos conta Regina Souza, em seu trabalho **Que palavra que te falta?**. Chomsky empreende seus esforços em “demonstrar a inadequação do modelo dos constituintes elaborados pelos distribucionalistas”(p.233). Ele tentará compreender e explicitar as regras universais subjacentes a todas as gramáticas. Definiu linguagem como sendo uma correspondência sinal-significado, pois levou em conta os estudos que estavam sendo realizados com a língua de sinais americana. Mas é Stokoe que publica em 1960 o livro **Sign Language Structure** e em 1965 **A Dictionary of American Sign Language**, juntamente com com Dorothy Casterline e Carl Croneberg seus colegas surdos (Sacks, 1990). E é a partir dele que os estudos linguísticos sobre linguagem de sinais ganham força e se intensificam, principalmente, nas décadas de 70. Como nos diz Souza (1996): “independente da abordagem teórica assumida, todos os estudos procuraram demonstrar a existência de regras inerentes aos diversos sistemas sinalizados, descortinaram e continuam desnudando a organização de cada um deles e um mecanismo de funcionamento independente dos urros, dos gestos e da fala”(p.241). A língua de sinais ao ser compreendida como língua, provocou uma avalanche de críticas junto a orientação de ensino oralista, impulsinando a elaboração de outras orientações educacionais que também visam a integração social da pessoa surda, como vimos na introdução deste trabalho. Por volta deste mesmo período, os internatos são ,em sua maioria, desfeitos. As escolas passam a ter caráter de externato, continuando a exclusividade de atendimento às crianças e jovens surdos . Mas, recentemente, inúmeras propostas têm sido formuladas (algumas

até sendo colocadas em prática) visando a integração ,destas crianças e jovens, em salas de aula da rede de ensino voltadas para as pessoas que ouvem.

Essa maneira moderna de construir o saber e que perdura até hoje, a meu ver, permitiu que fosse estabelecido ,sem nos trazer inquietação, a questão da integração social. Legitimou o reconhecimento da diferença na tentativa de igualá-la ao padrão de normalidade,encontrando na integração social sua possibilidade primeira.

NA MISSA

Em que lugar está o dentro?

Transponho, afinal, o portão de ferro e seguindo pela lateral direita da igreja, chego a um estacionamento encontrando-os reunidos minutos antes do início da missa. Lá estão todos. Não; alguns. Rostos frescos de jovens com cabelos longos, outros curtos bem cortados; vestidos com tênis, calça jeans, camisetas. Tudo bem asseado, assim, como se veste para ir ao encontro de alguém. São louros, morenos, negros, mulatos. Se parecem com todos os outros jovens (caso contrário não seriam chamados de jovens), mas não escutam as buzinas no trânsito; tampouco as notas musicais dos instrumentos, o tilintar do telefone e, desastrosamente, não podem ouvir a voz humana. “De onde esta gente vem?” Deixemos isso em suspenso, pois agora o tumulto é grande na pressa de entrar na igreja para acomodar-se em lugares previamente determinados para eles.

Sigo-os observando: idas e vindas das partes superiores dos braços, antebraços, movimentos dos dedos, mãos, cabeça, misturados por vocalizações vigorosas ou oscilantes de timbres desarmônicos que constituem os diálogos desses jovens. Os movimentos são tão rápidos que desnorream aqueles que, como eu, podem ouvir, porque nossos olhos não estão acostumados à tamanha rapidez. Assemelha-se quando, em outro país, escutamos dioturnamente língua desconhecida ou conhecida de modo insuficiente e que, nos diálogos, absolutamente necessários, a que nos submetemos, colocamos toda a nossa atenção para que ocorra o mínimo de compreensão. Ao final do dia ou da noite, nossa cabeça clama por uma pausa, quer o alívio de nossa língua, tão amada, a portuguesa.

As outras pessoas, que esperam o início da missa, também os olham, embora o façam pelo rabo do olho: todos aqueles movimentos contrastam com uma postura moderada exigida pelo ritual da missa, causando um certo estranhamento. Esta estranha língua articulada no espaço, rompe com as regras elementares de etiqueta social; aqueles que ouvem, irritam-se com isso. Como a normatividade e a normalidade dos costumes são indícios de integração social, aqueles que a desconhecem ou as subvertem, em função de sua singularidade, são considerados não integrados ou integrados de modo insatisfatório na sociedade. Por outro lado, os que denunciam as distorções das normas sociais e assim se manifestam, são tidos, muitas vezes, como preconceituosos, intolerantes ou insensíveis. Talvez isso se dê, mais pelo sentimento cristão de benevolência àqueles considerados "desafortunados", do

que pelo reconhecimento de singularidades no modo de ser dos indivíduos. Fica mesmo difícil reconhecermos certas peculiaridades no modo com que as pessoas lidam com as coisas. Nossos olhos, ao se depararem com o incomum, com o descontínuo, ficam atordoados e buscam apaziguamento de sua momentânea instabilidade. Talvez, aqui, ir de encontro ao padrão de comportamento seja aquietar-se.

Como exemplo, para contribuir com esta reflexão, trago-lhes um livro, cujo assunto refere-se à etiqueta social. Folheando **Etiqueta sem Frescura**, de Cláudia Matarazzo, e detendo-me em algumas partes, percebo que a moderação e o comedimento são normas a serem seguidas por todos e a etiqueta, tida pela autora, como um conjunto de regras que existem: "... para facilitar a nossa vida e não para complicar. São formas de comportamento testadas e modificadas através dos séculos para que o entendimento entre pessoas possa fluir com mais naturalidade" (p.11). Revestida de forma simplória a definição que Matarazzo atribue à etiqueta revela do que se trata este discurso: a normatização de costumes, emoções, comportamentos. O melhor mesmo, seria dizer, que trata-se do poder.

Algumas prescrições:

"... Algumas pessoas nunca sabem o que fazer com as mãos. Em geral, são pessoas tímidas, que se sentem inseguras e usam gesticulação como forma de esconder essa insegurança. Mas, é perfeitamente possível treinar e aprender a usar gestos com moderação..." (p.13).

"... Gesticular em excesso pode ser muito desagradável em uma conversa ... Preste atenção a pequenos vícios que podem transformar em "tiques" incontroláveis, como levantar a sombrancelha, franzir a testa, piscar os olhos sem parar ... Além de feio, acaba irritando a pessoa com quem você está falando" (p.48).

"... o tom de voz é tão ou mais expressivo do que as palavras que usamos... Usar a voz de maneira adequada é importantíssimo ... Existem alguns timbres de voz que são naturalmente desagradáveis. Mas isso pode ser corrigido com um pouco de treino..." (p.49).

Assim deve ser, dita o livro. Ocorre que para muitas pessoas não é assim; inclusive para as pessoas surdas. Elas quando estão conversando, gesticulam muito com as mãos, afinal, estas compõem, de forma significativa, o que chamam de Língua de Sinais. Desse modo, as pessoas surdas não se enquadram nas normas contidas neste livro, porque seus gestos não são moderados, tampouco, comedidos: levantar de sobrancelhas, arregalar de olhos, movimentar a boca vocalizando timbres desarmônicos, subir e descer de mãos cortando o espaço, entrelaçar de dedos, balançar de cabeça. E isso tudo pode ser traduzido, segundo a autora, como grotesco, desagradável, torpe.

E se as pessoas surdas treinassem para aprender a não usar gestos extremados como sugerido nas prescrições? De fato já se tentou (embora é certo,

que a razão não tenha sido esta) utilizando-se a educação oralista, que foi propagada em 1880, no 2º Congresso Internacional sobre Educação de Surdos ocorrido em Milão (como já vimos anteriormente) , e que ainda, embora em número bastante reduzido, pode ser encontrada em algumas escolas destinadas ao ensino de pessoas surdas. Esta concepção educacional, visando o desenvolvimento da linguagem e a exatidão das idéias das pessoas surdas, utilizava em seus procedimentos pedagógicos, exclusivamente a língua oral, proibindo o uso da língua de sinais por entender que apenas através da fala estas pessoas poderiam se integrar na vida social. Às vezes, como medida mais austera e na tentativa de eficácia, prendia-se as mãos dos surdos para trás, evitando que fossem usadas (experiência relatada por uma jovem surda cuja educação formal baseou-se na concepção oralista). Por não oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda, esta concepção passou a ser criticada, pois foi considerado que a desigualdade entre pessoas ouvintes e surdas acentuou-se no que diz respeito às oportunidades de desenvolvimento, porque “dificulta ganhos nas esferas lingüística e cognitiva por exigir do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual não pode ter acesso natural. E, na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação gestual-visual, reduz as possibilidades de trocas sociais, somando, assim obstáculos à integração pretendida” (Góes, 1996, p.40).

Vimos que ao conversarem, as pessoas surdas descontentam as normas de “boas maneiras” não por ser mal educadas ou coisa que o valha, mas porque sua língua impõe outras regras de conversação. De maneira que nos

irritam. Não se trata,todavia,de uma irritação frívola,inconseqüente. E por que? Trata-se da recusa em aceitar que alguém possa solapar regras sociais .É preciso, portanto,ajustá-lo ao sistema normativo, de tal modo que ,este alguém, possa partilhar as mesmas crenças ,garantindo com isso a coesão social. Ação integrativa: coerção ou - como diria Matarazzo - treino;tentativa de abafar as singularidades.

Mas esse modo de compreender as coisas ,nem sempre foi assim. Nobeit Elias nos conta, em seu livro **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**, que no princípio da Idade Média os guerreiros eram os autênticos governantes do território ocidental e a sociedade era externamente descentralizada. As emoções eram mais violentas e diretas e,conseqüentemente, as mudanças psicológicas e as complexidades no conjunto geral das idéias eram menos numerosas. "Deveis seguir o exemplo de homens honrados e verter vossa ira sobre os maus"(p.7). As pessoas,nesse período externavam corriqueiramente a agressividade por estarem inseridas em constantes guerras e devido às condições que tinham de vida,precisando,inclusive, caçar seu alimento. Viver era instável e incerto era o futuro. Talvez por isso faziam a maioria das coisas cotidianas de forma coletiva: guerreavam e caçavam juntas, os corpos (homem-homem,homem-animal) se tocavam,arranhavam,fediam juntos; comiam da mesma travessa;bebiam no mesmo cálice; defecavam aos olhos de todos. Gargalhar inclinando o corpo tal e qual uma gangorra;sentar largando as pernas,sem se preocupar com a posição que irão tomar;falar em tom ríspido ou com a voz esganiçada;gesticular as mãos de maneira extremada;dar vazão a impulsos e

sentimentos passíveis de oscilar mais violentamente entre extremos, enfim, modos relativamente mais soltos, digamos assim, não estavam submetidos à retrição, ao comedimento. Portanto, não havia sido desenvolvida uma “parede invisível de emoções que parece hoje se erguer entre um corpo humano e outro, repelindo e separando, a parede que é freqüentemente perceptível à mera aproximação de alguma coisa que esteve em contato com a boca ou as mãos de outra pessoa, e que se manifesta como embaraço à mera vista de muitas funções corporais de outrem, e não raro à sua mera menção, ou como um sentimento de vergonha quando nossas próprias funções são expostas à vista de outros...” (p.82)

Com o passar do tempo, um novo padrão de maneiras foi se constituindo. Emerge juntamente com um bom número de povoados livres, de artesãos e comerciantes, uma grande quantidade de Estados feudais mais extensos e mais ricos. Na própria classe guerreira feudal surgem formas de estratos cada vez mais distintas. Suas residências são os centros autênticos dos cantos e poemas líricos dos trovadores, por um lado, e das formas cortesãs de comportamento, de outro. Lentamente vai se configurando o que chamamos de Estados, cuja violência anterior, mais aqui menos ali, se pacifica no interior deste, mas que, externamente, continua combatente. A organização das sociedades ocidentais sob forma de Estado é norteada pelo lema da civilidade e o comportamento das pessoas vai se modificando, na busca de se atingir aquilo que se nomeou como “civilizado”.

Nesse contexto, para difundir os padrões da nobreza de corte, surgem os tratados de boas maneiras de Erasmo, Castiglione, Della Casa e outros (cujos

dados foram analisados por Elias para realizar seu estudo). Forçadas a viver de uma nova maneira em sociedade, as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões dos outros. Ou seja, lentamente o padrão de comportamento passa a ser mais rigoroso, o senso do que fazer e não fazer para não ofender ou chocar os outros é mais sutil e mais estrito, em comparação com a época medieval. Torna-se preciso aprender a ajustar os gestos à diferentes posições sociais das pessoas, medir com perfeição a linguagem e, inclusive controlar os movimentos dos olhos. É uma reserva incomparavelmente mais forte imposta às pessoas pelo novo espaço social e pelos novos laços de interdependência. Atitude cuja forma era expressada pelo conceito de *courtoise* em francês, *courtesy* em inglês e *cortezia* em italiano, que resumia a autoconsciência aristocrática, cede lugar a outra, traduzida cada vez mais pelo conceito de *civilité*, assumindo preponderância, pelo menos na França do século XVII.

Atualmente, os padrões de comportamento diferem daqueles praticados no século XVII, tampouco se equivalem aos do século XIII. Observemos o título, **Etiqueta sem Frescura**, do manual de Matarazzo: normas, sem dúvida, estão sendo prescritas, no entanto, sem frescura, sem tanto rigor, ou seja, uma etiqueta mais *light* ou *soft*, aos moldes de nosso tempo. Se as pessoas desconhecem as normas que regem o “bom comportamento”, não serão humilhadas, nem jogadas atrás de algum muro. Provavelmente sucederá um olhar oblíquo de desaprovação aqui, um ar enfasiado ali e uma suspeita, de que com “treinamento” adequado isso será superado. Não se trata de excluí-las, mas de integrá-las.

Passemos adiante : os jovens surdos sentam-se juntos ,ao lado direito do altar,nos primeiros bancos enfileirados. À frente deles fica uma intérprete que tentará traduzir as leituras e o sermão do padre. Eu, fico um pouco atrás, na tentativa de ter uma visão mais ampla. Todos,inclusive os jovens surdos, estão sentados como ditam os “bons costumes”: pernas perfiladas ao corpo, joelhos encostados um no outro,pés apoiados no chão, mãos sobre as pernas ou em posição de leitura.Os corpos pouco se movimentam,apenas o necessário para realizar o ritual. Em **O Corpo Sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola**, Kátia M.Silva nos conta que a deusa grega dos partos Ilítia, para retardar o nascimento de uma criança, colocava a perna esquerda sobre a direita. Por ordem de sua mãe Hera, enciumada em função de Zeus,Ilítia atrasou o nascimento de Hércules impedindo que este fosse o rei de Argos ,adiantando o nascimento de Euristeu. Ela também atrasou os nascimentos de Apolo e Ártemis,pois cruzando a perna esquerda sobre a direita fechava o caminho da parturiente.A proibição de sentar-se cruzando as pernas ,de origem grega, tida enquanto ato de magia para atrasar o parto,foi transmitida para Roma e espalhada por várias partes do mundo. De algum modo, esta proibição, transformada em regra de boas maneiras, atingiu o início do século: cruzar as pernas constituía um desacato à boa educação ,principalmente, às moças que deveriam sentar-se com os joelhos e pés juntos, costas eretas sem tocá-las no encosto da cadeira.

Cruzar uma perna sobre a outra na igreja,ainda hoje,diz respeito ao despudor. Os fiéis,portanto, sentam-se com as pernas perfiladas. Os jovens

surdos também se comportam assim; as convenções sociais lhes são conhecidas, desfazendo qualquer primeira impressão ao contrário. Apesar da ausência de audição, são pessoas e como tal, desde o início de suas vidas, constituem e são constituídas pela sociedade. Mas, em função de sua singularidade, algumas exigências sociais não podem ser cumpridas, a não ser que sua diferença seja negada: conversar sem usar as mãos e com tom de voz agradável.

Prestemos atenção, pois após os primeiros ritos e a Liturgia da Palavra segue a Liturgia Sacramental e aí detive minha observação, na oração do Pai-Nosso:

“Pai-nosso, que estais no céu;
santificado seja o vosso nome;
venha a nós o vosso reino;
seja feita a vossa vontade,
assim na terra como no Céu.

O pão nosso de cada dia nos dai hoje;
perdoai-nos as nossas ofensas
assim como nós perdoamos a
quem nos tem ofendido.

E não nos deixei cair em tentação
Mas livrai-nos do mal
Amém”

Mateus (6,9-13)

Ecoa por toda a igreja a oração que precede a comunhão, suscitando inúmeros significados embrenhando-se nas linhas, figuras e formas dos corpos. As pessoas que ouvem dão as mãos umas às outras com a cabeça inclinada em direção ao chão, em sinal de respeito e de resignação. Muitas delas fecham seus olhos ; a palavra oral quer conduzir a ritualidade. Mas os jovens surdos, não permitem que isso ocorra por completo. Olhos fixos na intérprete, começam um rito onde todo o corpo fala : a mão direita envolve o queixo deslizando-a sobre ele como se estivesse a prolongá-lo; após, se faz fechada, dirigindo-se à boca para ser beijada; a mesma mão varre um arco horizontal da direita para a esquerda batendo no peito; em seguida o dedo indicador aponta para cima... Todos aqueles jovens começam a desenvolver um balé próprio, cujo movimento exclui apenas as pernas, fazendo-me lembrar de outro ritual religioso, onde se crê que Deus revela-se na dança, através dos corpos, embalados ao som de atabaques. Diferentemente deste ritual, onde o decoro e a imobilidade (se é que poderíamos dizer que imobilidade existe) são condições para se atingir a Deus. Abre-se assim uma brecha neste breve momento: alguns fiéis rompem a ritualidade , por meio de todo um corpo que ora cortando os ares.

Nesse momento, senti-me maravilhada no sentido de uma experiência emocional e intelectual diante da diferença do outro. Segundo Stephen Greenblatt, em seu livro **Possessões Maravilhosas** a diferença da linguagem talvez apresente sempre algum elemento do maravilhoso. E o maravilhamento é o reconhecimento instintivo da diferença, uma surpresa ao conspecto do novo, esgotando-se quando o fenômeno que deparou é compreendido. Estar em um

ritual religioso, diante da manifestação de uma língua assim constituída, nos faz recuperar a experiência do maravilhamento. Talvez ,aí esteja nossa insistência em tentar compreendê-la, minimizando suas diferenças, enquadrando-a em um sistema lingüístico já estabelecido. “O interesse dominante não é o conhecimento do outro,mas a ação sobre o outro...” (p.30)

NA CATEQUESE

Dentro é sempre fora; fora é sempre dentro

Ao término da missa, os jovens encaminham-se para a sala da catequese. Ela é ampla, contendo cadeiras e uma lousa. As cadeiras enfileiradas são ocupadas pelos jovens surdos. São três, as catequistas. Somente uma delas, a mais jovem, posiciona-se à frente da sala e pede a atenção de todos batendo as mãos. O número de rapazes supera, embora pouco, o número de moças. A idade deles? Entre dezoito e vinte e poucos anos. Um chega a ter quarenta e outro doze - exceções.

A maioria vive em Campinas, mas há aqueles de cidades vizinhas: Louveira, Hortolândia e Sumaré. O transporte da prefeitura leva e traz os de Louveira, todos os sábados. Já os de Hortolândia e Sumaré não

possuem...digamos...este privilégio. Os demais vão e vêm à catequese conduzidos por seus pais de automóvel ,ou sozinhos de ônibus, ou mesmo, dirigindo seu próprio carro (apenas uma moça).

Espera-se a presença de aproximadamente vinte jovens nesses encontros. Esse número aumenta se há, ao final da catequese, comemoração de algum aniversário, festa de confraternização, ou palestras de interesse; e diminui em dias de frio, chuva, ou nas decisões de campeonato de futebol.

Alguns trabalham em fábricas ou vendem chaveiros, abordando as pessoas nos restaurantes e lanchonetes. A maioria não trabalha.

Uma certa peculiaridade na relação com o tempo

O assunto a ser tratado neste sábado de outubro, diz respeito à Educação e Boas Maneiras. A catequista para promover a discussão, faz uso do português escrito, para escrever na lousa o tema e os itens que serão discutidos; do recurso da dramatização ,como possibilidade de se garantir um melhor entendimento sobre as questões abordadas; além do português na modalidade oral, simultaneamente, ao sinalizar, sendo que este mais como português sinalizado do que como língua brasileira de sinais. Talvez isso ocorra em função dos jovens que formam esse grupo : alguns possuem conhecimento rudimentar sobre a língua brasileira de sinais, porque oralizam bem e só se comunicam por

meio dela para conversar com seus colegas de catequese; outros, embora precariamente, apenas oralizam e fazem leitura labial e há ainda quatro deles que não oralizam e, tampouco, aprenderam a língua brasileira de sinais, comunicando-se através de gestos e pantomimas. No entanto, a maioria destes jovens, são fluentes em língua brasileira de sinais. Esta heterogeneidade deve-se a vários fatores: diferentes graus de surdez; idades e estágios distintos em que a mesma ocorreu; a educação a que foram submetidos, de tradição oralista, a qual, como já vimos, entende a aquisição da linguagem oral como forma de integração, menosprezando o fato de que a língua de sinais possui estatuto de língua (Behares 1987; Felipe, 1989); o grau de aceitação familiar, com relação à surdez e interação comunicativa estabelecida; dentre outros.

Mas, é possível também, que além da complexidade do grupo de jovens, as discussões tenham sido assim desenvolvidas, em função da opção, feita pela catequese, junto a orientação educacional tida como Comunicação Total, sobreposta às diretrizes do bimodalismo. Trata-se de um conjunto de recursos comunicativos cujo núcleo lingüístico se constitui da linguagem falada, datilografia (soletração manual), sinais e linguagem escrita que objetiva favorecer a aprendizagem da língua na modalidade oral (Evans, 1982, p.90 apud Góes, 1996, p.41). Esta orientação não atribui as dificuldades da educação das crianças surdas à sua aquisição limitada da língua oral, mas à ausência de fluidez da comunicação entre estas crianças e seus educadores ouvintes (Behares, 1993). Inicialmente ela se propunha a estabelecer uma comunicação direta com as crianças surdas através de todos os recursos possíveis, tendendo

para a comunicação não-verbal: gestos, pantomimas e outros recursos expressivos. Todavia, a efetivação da maioria das propostas da Comunicação Total, provém da utilização do bimodalismo: comunicação através da língua oral sinalizada (Behares, 1993). A abordagem bimodal enfoca o ensino da língua oral em duas modalidades: falada e sinalizada. Como nos conta Maria Cecília R. Góes, em seu livro **Linguagem, Surdez e Educação**, “as referências à comunicação bimodal podem variar entre pesquisadores e educadores, estendendo-se também à noção de um instrumento de comunicação em que se insere parâmetros de uma língua de sinais para acompanhar a fala. Neste caso, não se subentende o envolvimento de uma só língua, já que os recursos comunicativos se compõem a partir de uma língua falada e uma língua de sinais” (p. 109).

Retornemos então : a catequista esclarece ,por meio da oralização e da língua de sinais, que é importante saber se comportar e que muitas coisas os surdos ainda desconhecem, porque os ouvintes não lhes ensinaram. Assim, este foi o primeiro tema de discussão da catequese que observei confirmando um de seus objetivos: contribuir com a inserção social da pessoa surda, ensinando-lhes regras de conduta aceitas socialmente. Após, a jovem catequista aponta um dos itens da lista que havia escrito na lousa: **visita na hora certa**. Pede para que duas moças participem de uma dramatização para facilitar o entendimento da discussão proposta. As duas jovens, juntamente com a catequista ,saem um pouco da sala para combinarem o que será feito. Retornam e iniciam:

Uma mãe e sua filha estão em casa assistindo televisão. A campainha toca. É a amiga da filha que veio fazer-lhe uma visita. São sete horas da noite e as duas começam a conversar. Às dez continuam o intenso papo. A mãe começa a bocejar. À meia noite a visita pede para dormir lá mesmo, em função do recolhimento dos ônibus. A mãe, exausta, permite.

Após a dramatização, a catequista pergunta se a atitude da visita estava correta. Alguns jovens se manifestam dizendo que não, devido ao cansaço da mãe. Ela continua explicando que este comportamento era comum nos surdos. Esquecem da hora, o ônibus para de circular à meia noite e ... é interrompida por um rapaz que, oralizando, soluciona a questão, dizendo que é só pegar um táxi e pronto.

A catequista ouve e repete o que lhe foi dito, oralizando e sinalizando, concomitantemente, para que todos possam compreender, depois pergunta para todos se o surdo tem dinheiro para fazer o que o rapaz propôs. O mesmo jovem, após pensar um pouco, nega com a cabeça. Outro entra na discussão e, usando a língua brasileira de sinais, diz que é só pedir para o amigo levá-lo embora e tudo se resolve.

Como ele está sentado na frente e as cadeiras estão dispostas em fileiras, não permitindo que aqueles que estão sentados atrás vejam (a língua de sinais tem que ser vista e não ouvida, não esqueçamos), ela pede para ele repetir o que disse em pé e de frente para todos. A solução dada por este jovem também não foi aceita pela catequista, porque cria problemas para os outros.

Portanto, conclui que o surdo não deve esquecer da hora, deve pensar antes, evitando dificuldades. E dá mais um exemplo vivenciado por ela:

Está em uma festa. Passa da meia noite. Observa um surdo tranqüilo. Preocupada, pensa sobre a maneira que ele irá embora. Em seguida, ele lhe pede para levá-lo. Moral da história: o ouvinte tem que ficar levando o surdo prá cima e prá baixo e isso, disse ela, não está correto.

O mesmo rapaz, aquele do táxi, tenta mais uma solução, lembra-se da possibilidade de pegar carona na rua. A catequista espanta-se: “Nossa Senhora... é perigoso!”

Vejamos:

A catequista atribuiu ao esquecimento a razão pela qual os jovens surdos tornam-se inconvenientes, prolongando em demasia sua presença em festas ou visitas. O esquecimento seria a causa dos transtornos decorrentes junto às pessoas ouvintes. O conselho dado aos jovens surdos: se não esquecerem da hora, terão atitudes convenientes nas suas relações sociais. Está correto. Mas por que “esquecem” da hora? Seria, talvez, o modo como se relacionam com o tempo o motivo de tal atitude, em vez de uma questão de esquecimento ou lembrança?

Michel Foucault nos conta, em seu livro **Vigiar e Punir**, que o modelo estrito de horário é um legado das comunidades monásticas que rapidamente se difundiu. “Seus três grandes processos - estabelecer censuras, obrigar ocupações

determinadas, regulamentar os ciclos de repetição - muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais” (p.136). As grandes manufaturas do século XVII ainda guardavam a postura religiosa, normatizando o trabalho a ser realizado de forma precisa: “Todas as pessoas ..., chegando a seu ofício de manhã, antes do trabalho começarão lavando as mãos, oferecerão seu trabalho a Deus, farão o sinal da cruz e começarão a trabalhar” (p.136). As ordens religiosas, durante séculos, foram “especialistas do tempo, grandes técnicas do ritmo e das atividades regulares” (p.137).

Com o passar do tempo os processos de regularização temporal são refinados pela disciplina. Tanto no exército como nas escolas elementares o tempo é dividido cada vez mais e as atividades “cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (p.137).

No começo do século XIX o aumento do número de assalariados provoca no tempo seu quadriculamento, procurando um tempo que tenha qualidade em seu emprego, um tempo integralmente útil. Portanto, na Idade Moderna o que está em jogo é a garantia da capitalização do tempo dos indivíduos, de modo que esta capitalização pudesse ser utilizada e controlada. Pois, na curva do século XVIII para o XIX a configuração das positivities (já vistas no primeiro capítulo) se alteram, dando lugar para a História, possibilitando as organizações analógicas. “Antes mesmo que a reflexão econômica estivesse ligada à história dos acontecimentos ou das sociedades num discurso explícito, a historicidade penetrou, e por longo tempo sem dúvida, o modo de ser da economia. Esta, em sua positividade, não está mais ligada a um espaço

simultâneo de diferenças e de identidades,mas ao tempo de produções sucessivas” (Foucault,1995,p.271). A disciplina possibilita um controle detalhado e uma intervenção pontual a cada momento do tempo,já que o poder está a ele diretamente ligado, realizando seu controle para garantir sua utilização.

Nos diz Elias Canetti,ao discutir o tempo em sua empolgante obra **Massa e Poder**: “ a ordenação é essencial para as principais formações políticas” (p.443) . E continua nos dizendo : “a ordenação do tempo regula todas as atividades conjuntas dos homens. Seria possível dizer que a ordenação do tempo é um atributo mais eminente de toda a dominação” (p.443). A solidez de uma sociedade, depende da repetição e transmissão regulada da ordenação do tempo,caso contrário, ela se desintegraria.

No ensino elementar ocorre uma divisão temporal que vai, como nos conta novamente Foucault, em seu livro **Vigiar e Punir**: “especializando o tempo de formação e destacando o tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldades crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries ...” (p.144). Essa maneira de lidar com o tempo irá definindo a maneira como o percebemos. Da mesma forma ocorre com o trabalho, já que a organização deste assemelha-se à organização do ensino. Ao ingressarmos no mercado de trabalho, já bem preparados pela escola, somos submetidos aos horários (entrada, saída, pausa). O salário é calculado pelas horas despendidas

para o trabalho, ou seja, a força de trabalho é vendida por um determinado tempo, o valor das mercadorias também é calculado tendo o tempo como fator preponderante, enfim...

Poderíamos dizer ,então, que as atividades que realizamos cotidianamente são condicionadas pela ordenação do tempo e esta cumpre as exigências econômicas/políticas de um dado momento histórico. Por sua vez, as atividades, principalmente o trabalho e as de instrução formal, vão construindo nossa maneira de lidar com o tempo.

Voltemos: os jovens surdos atentos, viam as simulações e as discussões envolvendo atitudes, que lhes foram atribuídas e por eles confirmadas, como aquelas que praticam comumente. Viam como se pela primeira vez. Talvez porque o início da intervenção da catequista tenha sido no sentido de lhes alertar sobre o desconhecimento que possuem a respeito de muitas coisas, conferindo a responsabilidade disso aos ouvintes. Não havia, portanto, constrangimento em admitir que ao realizarem uma visita esticam-na até não mais poder. É como se fosse bastante natural querer ficar, talvez até cansar-se, com aqueles que são colegas ou amigos, batendo papo. Sem dúvida, a necessidade de interação os move. Membros de famílias ouvintes que desconhecem, negam ou não dominam a língua brasileira de sinais, tornam-se exilados em sua própria casa. Talvez pudéssemos dizer que lá é um estar ausente. Prioritário encontrar-se com aqueles que falam uma mesma língua. Mas essa necessidade do diálogo com pessoas afins só move a eles? Evidente que essa é para todos, ouvintes e surdos, uma boa razão para se perder a hora, principalmente nos dias de hoje;

que escassos são os momentos em que podemos nos entregar a um prazeroso colóquio. Contudo, aqueles que trabalham ou estudam, são comprimidos pelos ponteiros do relógio com seu, imaginário ou não, infernante barulhinho. Negá-lo ou mesmo ignorá-lo se faz como opção, mas isso nos provoca comichões, momentos de instabilidade diante da ruptura com o tempo.

Por não trabalhar e, tampouco, estudar, estes jovens que são surdos, diretamente não estão submetidos ao horário, mas sentem seu peso de forma indireta, porque vivem em uma cidade urbana de grande porte, onde a circulação de ônibus é comandada pelo e para o trabalho; seus familiares, os pais de seus amigos ou mesmo seus amigos ouvintes, estão também a ele atrelados e por ele sendo constrangidos. Diante disso, os jovens surdos, parecem que estão descompassados. É exigido deles condutas que discordam de suas experiências rotineiras, de suas práticas cotidianas e eles, por sua vez, ao externarem suas atitudes, estorvam aqueles que possuem outras necessidades.

Interessante se faz notar que esse prolongar o tempo de uma visita, parece estar relacionado mais com uma experiência temporal do que uma vontade de conversar propriamente dita. Explico melhor. Estes jovens iniciam seus estudos como quaisquer outros jovens mas, diante da barreira lingüística que se ergue diariamente, a duração das atividades vai se expandindo, levando-os, muitas vezes, a permanecerem vários anos em uma mesma série, acarretando enormes espaços de ruptura com o ensino e uma retomada árdua. Ao chegarem na juventude ou mesmo na idade adulta continuam o processo de alfabetização. Embora por outras razões, o mesmo ocorre com a catequese, que para estes

jovens, não possui um tempo de formação delimitado por um começo e um fim, com uma finalidade de contornos nítidos como, por exemplo, a primeira eucaristia. Uma jovem surda de vinte e cinco anos que não trabalha e não estuda, disse-me que frequenta a catequese há oito anos e este não é um caso isolado. Quase não existe para eles um tempo para infância, juventude e idade adulta. Seria como se vivessem num interstício entre infância e vida adulta.

Então, poderíamos dizer que estas práticas com o tempo vão delineando-o como algo frouxo, mais elástico, sem términos bem assinalados, possibilitando uma maneira de lidar com ele também mais relaxada, menos rígida. Todavia, por ser a realidade tão tortuosa e repleta de emaranhados é que estas experiências junto ao tempo, vividas pela maioria destes jovens surdos, não lhes são exclusivas e, tampouco, referem-se à condição de surdez. Se vasculharmos nossa cidade, sem muito esforço, encontraremos muitas pessoas ouvintes que possuem um modo semelhante de se relacionar com o tempo. Como também pessoas surdas, talvez em número bastante reduzido, que irão se distanciar dessa vivência por se aproximarem daquela tida como padrão. E por falar sobre a diversidade da vida, destaco que estas experiências com o tempo, destes jovens surdos, não se configuram apenas por esses aspectos, embora eles possam ser os mais relevantes. Por isso, não nos enganemos, a divisão temporal tão necessária para o controle das atividades e, portanto, para a manutenção de uma organização social integrada, também lhes foi ensinada, inclusive na escola que frequentaram, a mesma que contribuiu para a vivência do interstício. Lá, foram sujeitos a uma série de acontecimentos sucessivos e concomitantes, a

processos de regulação temporal, visando realizar uma acumulação da duração para invertê-la em utilidade: a hora de iniciar e terminar as aulas, os dias de estudo interrompidos pelos dias de descanso, a hora de escrever, a hora de prestar atenção às explicações da professora, a hora de ir ao banheiro, a hora de comer, a hora de brincar ... Afinal, se assim não fosse, como cursariam a catequese todos os sábados que, pontualmente, tem o seu início às quinze horas e trinta minutos? E eles não costumam chegar atrasados.

Uma certa peculiaridade na relação com o espaço

Um outro tema é introduzido para a discussão e novamente ele é iniciado pela dramatização. A catequista pede a ajuda de uma das jovens para que juntas possam dramatizar uma situação. Uma apenas sinalizando e a outra, sinalizando e, concomitantemente, oralizando, começam:

Uma mulher está trabalhando. Sua amiga surda chega e pede para que ela lhe faça um telefonema. A outra responde:

- Você tem ficha?
- Não.
- Eu também não tenho. É melhor você comprar.
- Não tenho dinheiro.
- Então eu não posso telefonar para você
- Liga à cobrar.

- Como é que eu vou ligar à cobrar para quem eu não conheço? É para sua casa?

- Não.

- Eu não posso ligar à cobrar para pessoas que eu não conheço. Tenho vergonha, porque não é educado.

A catequista fala aos jovens que esta situação é muito comum. O surdo pede para o ouvinte telefonar para ele, mas ele nunca tem ficha. Dinheiro também não tem. Um rapaz levanta-se, no fundo da sala e, usando língua de sinais, interrompe a catequista dizendo: "À cobrar." E aí? - continua a jovem catequista - quem paga? Se for pedir para telefonar tem que ter ficha e, além disso, apenas quando é importante, avisando a mãe de seu atraso, por exemplo. Saliou ainda a questão do horário. Às vezes acontece do surdo pedir ao ouvinte um favor: telefonar para sua mãe avisando de seu atraso. Mas às três horas da madrugada! Assusta a mãe e o ouvinte é que acaba levando bronca.

Ela compara a atitude do surdo com os hábitos dos ouvintes, dizendo que os ouvintes só ligam para seus amigos ou familiares até às dez horas da noite. Além desse horário as pessoas costumam não esperar receber nenhum telefonema, salvo aqueles que trazem notícias ruins: acidentes, mortes ou doenças. Por isso se assustam quando, por ventura, recebem ligações após o horário permitido.

Mais uma vez, para não fugir ao tema da discussão, a jovem catequista destaca a questão dos bons costumes: não telefonar à cobrar para aqueles que

não fazem parte da família, respeitar o horário apropriado quando se faz um telefonema e, principalmente, não incomodar o ouvinte com solicitações de favores desnecessários. Sabemos que a nossa sobrevivência depende dos arranjos e acordos que estabelecemos com as outras pessoas cotidianamente. O que talvez não saibamos ao certo (nós que podemos ouvir, falar, ler, escrever, trabalhar ...) é como nos relacionar com o outro, regidos por um grau superlativo de dependência. Para a pessoa surda, entrar em contato com um amigo por telefone, apenas para lhe perguntar se tudo está bem, não é simples. Ela tem que se sujeitar à disponibilidade de uma pessoa ouvinte. Se o amigo também for surdo, fica ainda mais complicada a situação. Nesse caso, são duas pessoas ouvintes que precisam se dispôr a contribuir com a comunicação: uma para fazer a ligação, outra para receber, e ambas intermediando o diálogo. E não só. Essas pessoas, na maioria dos casos, necessitam conhecer e compreender a língua de sinais.

Este episódio parece revelar o grau de dependência entre as ações cotidianas das pessoas surdas e a disponibilidade das pessoas ouvintes para com estas ações. Mas, sobretudo, desnuda a sujeição da interlocução entre as pessoas surdas ao espaço onde ocorre o evento. A distância, em função da surdez, é circunscrita pelo campo visual. Desse modo, para que uma pessoa surda possa se comunicar com outra, seja surda ou não, é necessário que ambas estejam presentes fisicamente, frente a frente, em um mesmo lugar. Salvo, como no caso descrito, pela intermediação de outras pessoas.

Lembremos de algumas trivialidades do dia a dia, capazes de ilustrar a peculiaridade do modo de viver das pessoas surdas: quando estamos na sala de nossa casa, conversando com um amigo que nos fez uma visita e resolvemos, após as primeiras trocas de novidades, ir na cozinha para pegar-lhe um refresco, não significa que nosso visitante tenha, necessariamente, que interromper sua prosa. Ele poderá, caso a casa não conte com cômodos muito amplos e distantes uns dos outros, continuar a discorrer sobre suas experiências cotidianas que, mesmo à distância, estaremos ouvindo. Ou, em um outro caso: estamos na cozinha de nossa casa lavando a louça do jantar. Nosso olhar está sobre a louça que temos entre as mãos e sobre a ação de lavar. Um parente sentado à mesa, atrás de nós, nos conta as peripécias de sua recente viagem. Ele está lá, fora do alcance de nossa vista, mas mesmo assim é possível com ele dialogar.

Mas, se duas pessoas surdas conversam por intermédio da língua de sinais e uma delas, por um motivo qualquer, for obrigada a se ausentar, como no primeiro exemplo, imediatamente a conversa é interrompida. E é inviabilizada se as mãos estiverem ocupadas, porque é impossível conversar e lavar pratos ao mesmo tempo. Para aquelas que não dominam ou não conhecem a língua de sinais e, por exemplo, usam do recurso da leitura labial, um desvio de rosto é o suficiente para embaraçar o entendimento com o outro. A condição da comunicação, para as pessoas surdas, se faz no face a face, no mesmo espaço.

Esses pequenos e fundamentais detalhes comumente são desconsiderados pela escola, quando a criança surda é “integrada” em sala de alunos ouvintes. A professora, desconhecendo o contexto da vida das pessoas

surdas, expõe os assuntos que serão estudados oralizando, movimentando o rosto de um lado para outro, ficando de costas para os alunos quando esboça uma idéia no quadro-negro. Cada pequeno movimento da professora que afasta seu rosto, seus lábios, do campo visual da criança surda, provoca o isolamento desta junto ao diálogo que se pretende para todos. Supondo que a criança surda consiga ser fluente em leitura labial, caso raríssimo entre as crianças (já que essa habilidade poucos são aqueles que conseguem e, quando conseguem, depois de anos de exercícios diários, durante horas a fio), ela estaria submetida a fragmentos da fala que, com um total esforço, na maioria das vezes ineficaz, tentaria compôr, da mesma forma que se compõe um quebra-cabeças, as palavras, daqui e dali, para compreender o que a professora estaria dizendo. Imaginemos:

A aluna, sentada na primeira carteira do lado direito do quadro-negro, vê a professora. Esta, diante da sala, começa a aula. A aluna olha o perfil da professora percebendo os movimentos do corpo, rosto e lábios. Deduz que algo está sendo dito, mas não consegue saber o que. De repente, o rosto da professora fica em frente ao seu, com os lábios à mostra abrindo e fechando. A aluna entende: aula. Em seguida, o rosto da professora se afasta. Volta-se para a esquerda. O silêncio retorna. Após alguns segundos, a professora caminha em direção da aluna, ficando diante dela, permitindo que a aluna pesque uma outra palavra: casa. E assim por diante ...

Sem contar as conversas e intervenções dos colegas que estão atrás, dificultando a interação com a criança. Talvez, na tentativa de conseguir vê-los, se movimentará na carteira todo o tempo e, talvez ainda, seja considerada indisciplinada. Por mais estranho que possa parecer, principalmente por se tratar de crianças, a grande maioria dos professores - em um estudo realizado em uma escola municipal de 1o grau, com alunos de 1a à 4a série, já referido anteriormente - confere ao estado imóvel, fixo, do corpo do seu aluno (como se isso fosse possível), a concentração necessária ao aprendizado. A disciplina, que tudo quer controlar através da normatização, busca um corpo que, obediente, empregue de forma útil seu tempo, sem ociosidades. Os corpos que se movimentam na sala de aula, mesmo sentados, burlam a disciplina e, conseqüentemente, podem sofrer sanções, mesmo que o movimento ocorra a procura de uma maneira mais confortável para sentar e escrever (Silva, 1994.).

Nas aulas das classes de alunos surdos, ou mesmo na maioria das vezes na catequese, também a questão se coloca. Geralmente, estas aulas são realizadas por meio do português sinalizado, língua de sinais, dramatização, escrita do português, como descrito nos episódios da catequese. Ocorre que a disposição das carteiras na sala de aula, ou mesmo o espaço destinado à sala, adequa-se mais aos alunos ouvintes. Mesmo que a professora se disponha a empuleirar-se em uma cadeira, para garantir que todos a vejam, em cada intervenção dos alunos terá que repetí-la para o grupo, porque o aluno sentado na última carteira, não pode ver as mãos daquele que, sentado na segunda, conversa com a professora. A organização espacial das carteiras, deveria ser,

parece-me, circular ou semi-circular, de tal modo que todos pudessem ver a todos e pudessem, portanto, dialogar sem a intermediação constante da professora.

Acontece que - novamente é Foucault que nos esclarece, em seu **Vigiar e Punir** - a disciplina busca, em um primeiro lugar, a distribuição das pessoas no espaço. Segundo um princípio do quadriculamento (o mesmo que rege a ordenação do tempo), cada pessoa tem seu lugar e cada lugar é ocupado por uma pessoa. "O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico" (p.131).

As carteiras enfileiradas, comuns em todas as salas de aula, são uma estratégia usada pela disciplina. A posição na fila indica o lugar que alguém ocupa numa classificação, "o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente" (p.133). Esta organização cria, portanto, espaços complexos porque fixa, permitindo a circulação, marca lugares indicando valores, garante obediência para se extrair uma melhor economia do tempo e dos gestos. Assim, uma outra

organização das carteiras, mesmo que seja mais apropriada para alunos surdos, dificultaria o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Principalmente quando se trata de professores ouvintes que pouco conhecem a língua de sinais.

Além da relação entre a pessoa surda e o espaço adequado para a ocorrência da interlocução, existe outra, a do próprio modo de realização da língua de sinais, que é espacial. Segundo Oliver Sacks (1990) o que distingue a língua de sinais de todas as outras linguagens é o uso exclusivo do espaço. “A complexidade desse espaço lingüístico é impressionante para o olho ‘normal’, que não pode ver, muito menos compreender, a total complexidade de seus padrões espaciais”(p.104). E cita as considerações de Willian Stokoe, um dos primeiros estudiosos da American Sign Language (ASL):

“A fala tem uma dimensão - sua extensão no tempo; a escrita tem duas dimensões; modelos têm três; mas apenas as linguagens sinalizadas têm à sua disposição quatro dimensões - as três dimensões espaciais acessíveis ao corpo de um sinalizador mais a dimensão do tempo. E sinal explora plenamente as possibilidades sintáticas em seu canal de expressão quadridimensional” (In Sacks, 1990. p.106).

Karem Emmorey, Ursula Bellugi e Edward Klima pesquisadores do Laboratory for Cognitive Neuroscience the Salk Institute for Biological Studie University, situado em San Diego, Califórnia, realizaram um estudo para compreender os fundamentos biológicos da cognição e linguagem

humanas através das línguas viso-espaciais do surdo, as quais foram transmitidas de uma geração de pessoas surdas à próxima. Eles relatam este estudo no artigo **Organização Neural da Língua de Sinais**, iniciando-o com a afirmação que as línguas de sinais "são sistemas lingüísticos completamente desenvolvidos que se apoiam no uso do espaço e os movimentos das mãos em lugar das modulações acústicas do trato vocal" (p.20). Embora suas pesquisas tenham se baseado na ASL, "língua usada pelas comunidades surdas nos Estados Unidos e em algumas partes do Canadá" (p.20), acreditam que as descobertas não são exclusivas da ASL e que, portanto, podem ser aplicadas a todas as linguagens visuais-espaciais.

Para analisar a língua de sinais, estes pesquisadores apoiaram-se nos estudos da estrutura das línguas faladas e concluíram que a ASL usa o espaço em todos os níveis lingüísticos. Consideraram que os "sinais são construídos a partir de componentes que não têm significado por si só e que são combinados para criar palavras" (p.20). Assim, encontraram uma similaridade com o sistema fonológico das línguas faladas que constroem as palavras a partir de sons que em si e por si mesmo não têm significados. Desse modo, designaram quatro parâmetros fonológicos básicos de sinais: configurações de mãos, localização, movimento e orientação da palma. Alguns sinais se opõem apenas quanto à configuração de mãos; outros quanto ao lugar onde são feitos no corpo; há aqueles que diferem em função dos diversos tipos de movimentos e outros ainda podem diferir somente na orientação da palma. Segundo estes pesquisadores, a ASL, do mesmo modo que ocorre com regras fonológicas das línguas faladas,

contém "regras de supressão nas quais um elemento (tal como um movimento ou uma configuração de mão) é suprimido de um sinal e regras de assimilação nas quais um elemento é feito de forma mais semelhante a um elemento vizinho"(p.22). Dizem também que se pode perceber um nível de estrutura silábica regida por normas semelhantes às que se aplicam às sílabas nas línguas faladas. E que encontrar propriedades fonológicas em língua cujo conjunto de articuladores são as mãos, "atesta a universalidade e a abstração da estrutura sublexical nas línguas humanas ..." (p.22).

Com relação à morfologia, estes pesquisadores dizem que na ASL, as palavras morfologicamente complexas "são criadas alojando-se um sinal raiz (mantido ou repetido) dentro de planos ou contornos de movimentos dinâmicos no espaço"(p.22). E a respeito do sistema sintático da ASL dizem que "é usado para expressar as mesmas funções lingüísticas encontradas nas línguas do mundo, mas a forma que estas funções tomam é explicitamente espacial. O uso do espaço para funções sintáticas é um recurso único, fornecido pela modalidade visual da língua de sinais"(p.25).

A língua de sinais passa a ter o estatuto de língua constituída por uma gramática espacial, após o desenvolvimento desta e de outras pesquisas. É inegável a contribuição destes estudos; pode parecer intrigante, no entanto, que diante de uma língua viso-espacial, tenha sido usado, para analisá-la, categorias próprias das línguas faladas. As línguas de sinais podem ser comparadas, analisadas, descritas, tendo enquanto modelo as línguas orais ? Sim, pois não se trata do modelo da língua falada que movimenta a análise ,mas o ponto de vista

com que a análise foi efetuada : da norma, da regra e do sistema, possibilidade dada no próprio interior da *epistémé* moderna que ainda serve de solo positivo ao nosso saber. O que estamos falando aqui é do devir da história das ciências humanas desde o século XIX ,o qual ,no interior deste mesmo período, fez recuar do modelo de análise, “o primeiro termo de cada um dos pares constituintes (função,conflito,significação) e fez surgir com mais intensidade a importância do segundo (norma,regra,sistema)...” (Foucault,1995,p.377). Isso significa dizer que até um determinado período da Idade Moderna o ponto de vista da função prevalecia sobre o da norma,pois não era a partir da norma e do interior da atividade que a estabelece que se tentava compreender a realização da função.Quando isso ocorria, precisava-se separar os funcionamentos normais daqueles que não o eram,assim ,admitia-se sociedades patológicas ,psicologia patológica e formas irracionais de crenças; enquanto prevalecia o ponto de vista do conflito sobre o da regra, pensava-se que determinados conflitos não poderiam ser superados levando os indivíduos e as sociedades a correrem o risco de se arruinarem; enquanto o ponto de vista da significação prevalecia sobre o do sistema,admitia-se que em certos domínios do comportamento do homem ou do espaço social havia sentido e que em outros não, pois separava-se o significante e o não-significante. “De maneira que as ciências humanas exerciam no seu próprio campo uma partilha essencial,estendiam-se sempre entre um pólo positivo e um pólo negativo,designavam sempre uma alteridade (e isso a partir da continuidade que elas analisavam). Ao contrário, quando a análise foi efetuada do ponto de vista da norma,da regra e do sistema,cada conjunto recebeu de si

mesmo sua própria coerência e sua própria validade, não foi mais possível falar, mesmo a propósito dos doentes, de 'consciência mórbida', mesmo a propósito de sociedades abandonadas pela história, de 'mentalidades primitivas', mesmo a propósito de narrativas absurdas, de lendas aparentemente sem coerência, de 'discursos não-significantes' " (Foucault, 1995, p. 377)

Penso que o mesmo ocorreu com a análise da língua de sinais. Para que fosse aceita enquanto língua, foi preciso encontrar um sistema, um padrão normativo e um conjunto de regras para se chegar ao seu funcionamento, a partir de sua proximidade com aquelas (sistema, norma, regra) já estabelecidas na língua oral. Talvez fosse mais interessante se as análises tivessem levado em consideração a seguinte descrição de Stokoe:

“Numa linguagem sinalizada ... a narrativa não é mais linear e prosaica. Em vez disso, a essência da linguagem de sinais é o corte de uma visão normal para um *close*, uma tomada à distância, volta ao *close* e assim por diante, incluindo até *flashbacks* e projeções futuras, exatamente como opera um editor de filme. (...) Não apenas a sinalização propriamente dita está disposta mais como um filme editado do que como narrativa escrita, mas também cada sinalizador está praticamente disposto como uma câmera: o campo de visão e o ângulo de cena são dirigidos, mas variáveis. Não apenas o sinalizador sinalizando mas também o sinalizador observando estão conscientes durante todo o tempo da orientação visual do sinalizador para o que está sendo sinalizado..” (In Sacks, 1990, p. 106)

Ela me remete a Epstein (1975), que dizia ser um filme composto de um grande número de imagens justapostas sobre a película e que, em uma certa

cadência, a projeção desta série de figuras, separadas por curtos intervalos de tempo e espaço, produzem a aparência de um movimento ininterrupto. E que este era o prodígio dos irmãos Lumière, transformar com a máquina uma descontinuidade em uma continuidade, permitindo a síntese dos elementos descontínuos e imóveis em uma unidade contínua e móvel. Isto poderia ter sido utilizado para o entendimento das línguas de sinais, as quais, através de inúmeras figuras (formadas basicamente pelas mãos) imóveis e descontínuas se tornam, por meio do movimento das mãos, braços, antebraços e dedos, uma unidade contínua de significação, formando uma imagem no espaço, ou seja, um signo lingüístico. Embora considere esta idéia mais empolgante do que aquela já aceita e estabelecida, ela não se esquiva do modo com que construímos nosso saber. Trata-se da mesma maneira de mostrar como o Outro é também o Mesmo.

Para finalizar os apontamentos sobre a singularidade da relação dos jovens surdos com o espaço, relato uma experiência que vivi quando me interessei por esta pesquisa. Iniciei o estudo da língua de sinais e após o primeiro ano de aprendizado (o qual se fez mais como uma relação português-sinal, portanto, um português sinalizado) formamos um grupo de pesquisadores para avançarmos nossos estudos sobre esta língua. Nessa ocasião, nossa professora (ouvinte, mas com amplo conhecimento da língua de sinais, em função do profundo convívio com parentes surdos) nos propunha um trabalho que envolvia narrativas de pequenas histórias. Geralmente partia de um conto infantil que dominávamos para facilitar o entendimento. O que me chamou mais a atenção foi

o deslocamento espacial do narrador para marcar a posição, a fala dos personagens e a montagem gráfica do cenário. Por exemplo:

Sentada na poltrona, ao lado de minhas colegas de aula, via nossa professora posicionada, em pé, diante de nós. Em língua de sinais ela iniciou a narração do conto infantil, dizendo que um dia uma mãe disse a sua filha que era preciso ir até sua avó, que morava na floresta, para levar-lhe doces.

Assim que terminou esta introdução, ela deu alguns passos para trás e para seu lado direito, girou um pouco o corpo para o lado esquerdo, ficando de perfil para nós, que a víamos e em frente a um suposto interlocutor. Nesse momento, então, a professora marcava a posição da personagem mãe e, em língua de sinais, iniciou o diálogo.

Quando terminou a fala da personagem, imediatamente, deslocou-se para o lado oposto ao que estava, girando um pouco seu corpo para o lado direito, ficando novamente de perfil para nós aprendizes, e de frente para o lugar da personagem que acabou de abandonar. Posicionou-se, então, no lugar da personagem Chapeuzinho Vermelho (porque quantos forem os personagens tantos lugares no espaço serão criados para cada um deles) e, em língua de sinais, iniciou a fala da personagem, dirigida à sua mãe.

Ao terminar o diálogo, voltou à posição em que estava quando começou a narrativa, lugar do narrador da história - de frente para nós - e se pôs a descrever o caminho que Chapeuzinho Vermelho percorreu até chegar à casa da avó. Então, usando pantomimas, além da língua de sinais, montou o cenário, marcando inclusive a posição no espaço dos elementos que compunham a cena.

E tudo isso feito de modo cadenciado, possibilitando que o conto fluísse.

Quando a professora nos pedia para que contássemos uma história, éramos absolutamente desajeitadas. Tínhamos que nos relacionar com o espaço de um modo não habitual. Esquecíamos, muitas vezes, de nos deslocar para marcar a posição do personagem que faltava, o cenário que montávamos era pobre em detalhes, dificultando o entendimento daqueles que nos viam, sem contar a nossa pouca desenvoltura com a língua de sinais propriamente dita, enfim...

Foi também o modo de realização do discurso que impressionou Oliver Sacks ao conversar com Charlotte, uma menina de seis anos, surda congênita, cujos pais aprenderam a língua de sinais americana para possibilitarem o aprendizado dela junto ao mundo (caso bastante raro, pois normalmente as crianças surdas passam anos de suas vidas isoladas no interior da família). Essa menina, tida por Sacks como curiosa, imaginativa e inquisidora, justamente por ter aprendido a língua de sinais nos primeiros anos da infância, solicitava sempre conexões, um mundo com nexos e sentido, questionando sobre tudo e sobre todos. Ele conta que era impressionante a qualidade gráfica das descrições feitas por Charlotte, porque a referência espacial é abundante na língua de sinais. Diz que Charlotte ao relatar algo monta todo um cenário; as pessoas e objetos são colocados em locações específicas; pode-se ver onde as coisas ou pessoas estão. Para este neurologista inglês, Charlotte possui uma capacidade arquitetônica pouco observada em pessoas ouvintes e que é bastante possível que ela empregue padrões de pensamento predominantemente visuais, bem como que ela pense de modo singular sobre os objetos físicos.

NA RUA

“...nem fora nem dentro: tudo está em tudo.”

Otávio Paz

Os jovens surdos começam a sair e se concentram embaixo da marquise do ônibus conversando por um tempo. Alguns pais estacionam seus carros,abrindo a porta para que seus filhos neles possam entrar. A jovem surda contorna a esquina em seu automóvel,rumo de casa. O ônibus leva alguns. Um pequeno grupo percorre,em direção ao centro da cidade, a alameda de velhas árvores. E eu os observo se dispersarem.

Encontro-me novamente na rua,assim como eles . Estamos outra vez do lado de fora ? Não, nunca estivemos. “Não há fim e tampouco há princípio: tudo é centro.Nem antes nem depois,nem adiante nem atrás,nem fora nem dentro: tudo está em tudo” (Paz,1988,p.141). Portanto, digo que não há o que integrar.

Trata-se aqui de dizer que somos todos sociais, desde o princípio de nossas vidas; cada um existe em interdependência uns dos outros formando configurações, as quais chamamos de sociedade. A confirmação da vida social é a exteriorização da vida individual; sua singularidade faz do indivíduo, digamos assim, um ser *social / individual* de modo efetivo. Trata-se de dizer também que é preciso evitar fixar a sociedade como abstração frente ao indivíduo, considerando-os (indivíduo e sociedade) entidades em separado. Não estamos tratando de entidades diferentes que, primeiro, existem separadamente para depois uma - o indivíduo - se integrar na outra - a sociedade. Só esse modo de pensar faz com que seja possível o conceito de integração, pois só aquilo que está fora, pode ser integrado. Mas, se tudo está em tudo, não há o que integrar.

Minha tentativa aqui, é pôr sob suspeita o próprio conceito de integração e tudo o que ele carrega consigo. É preciso que nos inquietemos diante de sínteses acabadas que já nos são familiares; é preciso desalojar esses conceitos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame. É possível admitir o conceito de integração sem aceitar, também, o apagamento das diferenças? Por mais que depois, se procure abrandá-lo, tentando garantir e preservar as especificidades das pessoas surdas no lidar com as coisas e com as palavras?

Isso não significa minha desconsideração aos problemas das pessoas que não ouvem e que, portanto, não falam de modo oralizado. Não estou tentando reduzir a problemática da pessoa surda. Não a estou negando. Ao contrário, aponte as dificuldades encontradas por elas em algumas situações

concretas, vividas cotidianamente. Apresentei, como exemplo, certas peculiaridades ao lidarem com o tempo e com o espaço e as barreiras diárias que se erguem em decorrência. Tampouco, estou menosprezando o trabalho árduo daqueles (surdos e não surdos) que tentam, de todas as formas, contribuir para sanar ou, pelo menos, minimizar os obstáculos que se levantam a todo instante diante destas pessoas. Trata-se apenas de entender que estes problemas, não se formulam e, tampouco, se dissipam, por meio de uma abordagem cuja premissa se encontra em um sistema de pares de opostos : integração, não integração. Mas de relações sociais que tendem a não deixar espaços para as singularidades.

NOTAS

- 1 GÉLIS, J. A individualização da criança. *In* R. Chatier (org.) *História da vida privada vol.3:da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo:Companhia das Letras, 1992.p.311-329
- 2 SOARES, M.A.L. *O oralismo como método pedagógico: contribuições para a História da Educação do Surdo*. Tese de doutorado, Unicamp, 1996, p.92-94.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHARES, L.E. *Qué es una sena ?* Trabalho apresentado no Primeiro Encontro de Educadores Surdos: Ministério de Educação, Venezuela, 1987.
- _____ *Nuevas Corrientes en la Educacion del sordo: de los enfoques clinicos a los culturales. In: Cadernos de Educação v.1, n.4, Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 1993, p.20-25.*
- CANETTI, E. *Massa e Poder.* São Paulo/Brasília: Ed.UNB/Melhoramentos, 1983.
- DURKHEIM, E. *Da Divisão do Trabalho Social. In : Os Pensadores.* São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.303-372.
- _____ *O Suicídio. In : Os Pensadores.* São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.465-504.
- ELIAS, N. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes, v.I.* Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- EMMOREY, K. BELLUGI, U & KLIMA, E. *Organização neural da língua de sinais. In: Língua de Sinais e Educação do surdo, v.3, série neuropsicologia.* São Paulo: Tec Art, 1993, p.19-40.
- EPSTEIN, J. *Ecrits sur le Cinemá.* Paris : Seghers, 1975.
- FELIPE, T. *Bilingüismo e surdez. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada.* nº 14, 1989, p.101-112.

FERREIRA BRITO, L. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ *História da Loucura*. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____ *Vigiar e Punir*. 12ª ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In R. Chatier (org.) *História da vida privada vol.3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.311-329

GÓES, M.C.R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GREENBLATT, S. *Possessões Maravilhosas*. São Paulo: Edusp, 1996.

LACHANCE, N. L'integration por la normalisation: étude d'un cas. *Nouvelles Pratique Sociales* (Dossier - La surdit ) Canad , 1993.

LANE, H. *When the mind hears - A history of the deaf*. Nova Iorque: Vintage Books, 1984.

MACHADO, I.T.A. *A Educa o dos deficientes auditivos em Portugal no per odo de 1822 a 1968*. Disserta o de Mestrado, Unicamp, 1984.

MARCHESI, A. *El Desarrollo Cognitivo y Ling stico de los Ni os Sordos: perspectivas educativas*. Madri: Alianza, 1987.

MATARAZZO, C. *Etiqueta sem Frescura*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

PAZ, O. *O Mono Gramático*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

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

SILVA, K.M. *O Corpo Sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1994.

SOARES, M.A.L. *O Oralismo como Método Pedagógico: contribuições para a história da Educação do Surdo*. Tese de doutorado, Unicamp, 1996.

SOUZA, R.M. *Que Palavra que te Falta ? O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à "Linguística e à Educação"*. Tese de doutorado, Unicamp, 1996.

TALCOTT, P. *Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.