

Comer à mesa: a inclusão social da pessoa surda, pela família, através da comensalidade

Eating at the table: social inclusion of deaf person by their family through commensality

Ronaldo Gonçalves de Oliveira¹
Francisco Romão Ferreira¹
Shirley Donizete Prado¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição, NECTAR – Núcleo de Estudos sobre Alimentação e Cultura, Programa de Pós-graduação em Alimentação Nutrição e Saúde. Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

Correspondência / *Correspondence*
Ronaldo Gonçalves de Oliveira
E-mail: ronaldo9078@gmail.com

Resumo

Neste artigo, partimos do conceito de despatologização da surdez, proposto por Skliar, e trilhamos o caminho da observação participante, segundo Minayo, para compreender as relações psicossociais entre a pessoa surda, a família e o mundo que a cerca, representado aqui pelo universo escolar. Acreditamos que compreender as relações sociais e familiares que envolvem a surdez é condição fundamental para o provimento, à criança surda, de uma língua que lhe sirva de mediadora entre a linguagem, o pensamento e a sociedade. O conceito de comensalidade, segundo Boutaud, é apresentado como mediador na construção da noção de pertencimento da criança surda à família e à sociedade. As observações se deram a partir de nossa prática docente em espaços escolares dedicados à Educação de Surdos, com orientação didático-pedagógica do Bilinguismo. Apoiamo-nos no conceito de língua de Saussure, nos estudos da linguagem, desenvolvidos por Bakhtin, e na formação do pensamento, visto por Vigotsky. Os resultados encontrados apontam para a participação dos pais no processo de formação, sobretudo quando essa participação se dá no âmbito da comensalidade. A interação entre comensais efetiva e constante pode melhorar o desempenho escolar da criança na escola, pois fortalece o processo de empoderamento. Por outro lado, a ausência das relações à mesa, nesse mesmo processo, pode afetar o desempenho cognitivo e precarizar a inclusão social do jovem surdo.

Palavras-chave: Surdez. Linguagem. Comensalidade. Exclusão Social. Educação.

Abstract

In this article, we draw on the concept of depathologization of deafness, proposed by Skliar, and follow the path of participant observation, according to Minayo, in order to understand the psychosocial relationships between deaf people, their family and the world around them represented here by the school environment. We believe that understanding the social and family relationships that involve deafness is a fundamental condition for providing deaf children with a language that can mediate speech, thought and society. The concept of commensality, according to Boutaud, is presented as a mediator in the construction of deaf children's notion of belonging to a family and to society. The observations were based on our teaching practice in schools dedicated to the Education of the Deaf, and didactically-pedagogically oriented to Bilingualism. We address the concept of *langue* by Saussure, on the studies of language developed by Bakhtin, and on the formation of thought as seen by Vygotsky. The results point to the participation of parents in the upbringing process, especially when this participation occurs within the scope of commensality. The interaction between effective and constant diners can improve a child's school performance in school, as it strengthens their empowerment. On the other hand, the absence of relationships at the table, in the same process, can affect the cognitive performance and jeopardize the social inclusion of the deaf youngster.

Keywords: Deafness. Language. Commensality. Social Exclusion. Education.

Introdução

Com muita frequência a pessoa surda, pela complexidade comunicacional, se isola dos componentes que formam seu núcleo familiar primário. Essa talvez seja a forma mais dura do processo de exclusão, pois se nesse núcleo, em que qualquer indivíduo deveria se sentir acolhido, incluído, o surdo não consegue desenvolver o sentimento de pertencimento, como será a inclusão nos demais espaços sociais geográficos e simbólicos, cujos elementos componentes em geral não possuem vínculos socioafetivos mais significativos?

Sabemos que o não desenvolvimento de uma língua impede a estruturação do que entendemos por linguagem, cuja prática é fundamental para a construção das identidades e dos grupos culturais.

Para as reflexões apresentadas, iremos nos apoiar nos conceitos de fala interior e formas superiores de pensamento desenvolvidos por Vygotsky.¹ Traremos, ainda, a contribuição de Bakhtin² para pensar a linguagem no nível do enunciado, como ente filosófico e antropológico, que se diferencia do conceito de língua. Esta, relacionada ao signo linguístico, é um dos componentes da linguagem, mas não deve ser tomada metonimicamente. Para esta pesquisa, duas línguas são consideradas: a Libras, língua brasileira de sinais, e a língua portuguesa em seu registro escrito.

Trata-se de um ensaio elaborado a partir de experiências vividas ao longo de cinco anos de atividades docentes em escolas especiais sinalizadoras, voltadas para a Educação de Surdos. O objetivo é compreender, no sentido weberiano do termo,³ a relação entre o desempenho escolar e comunicativo de alunos dessas escolas, cuja orientação linguístico-pedagógica é o Bilinguismo – que, no caso da pessoa surda, se configura como a legitimidade que ela tem para adquirir duas línguas em seu processo de aquisição linguística e de escolarização: a língua de sinais como primeira língua, e a língua portuguesa, em seu registro escrito, como segunda – e o aspecto socioafetivo comunicacional desenvolvido com os componentes do núcleo familiar primário.

Vale ressaltar que este é um esforço de investigação que contempla a noção de interdisciplinaridade e que deve ser compreendido como o resultado de percepções preliminares do campo. É fruto de uma aproximação ao campo da surdez, sob um olhar científico-metodológico, e faz parte de um processo de doutoramento.

Nosso interesse é compreender como se dão as relações sociais da criança surda desde a infância em família, o ingresso nas instituições escolares, suas limitações no processo de aprendizagem e o estabelecimento de vínculos sociais com o universo ouvinte, tendo a mesa e a comensalidade em família como o eixo central de nossa argumentação. Uma cena familiar banal, como o silêncio nos momentos de pedir ou atender uma solicitação por mais comida ou mais sal, na hora de argumentar que gosta ou não de um prato ou de uma forma de comer, reveste-se de importante complexidade. A necessidade de estruturas linguísticas, nem sempre desenvolvidas para imaginar, pensar, criar soluções para esses pequenos problemas que surgem nas refeições em família, primeiro espaço social de exercício da comensalidade, é desconhecida de muitos. A comensalidade – elemento antropológico que pressupomos poder realizar a mediação do encontro dos aspectos linguísticos com os socioculturais – é vista por Leonardo Boff⁴ da seguinte maneira:

[...] uma das referências mais ancestrais da familiaridade humana, pois aí se fazem e se refazem continuamente as relações que sustentam a família. A mesa antes que um móvel remete a uma experiência existencial e a um rito. Ela representa o lugar privilegiado da família, da comunhão e da irmandade. Partilha-se o alimento e, junto com ele, comunica-se a alegria de encontrar-se o bem-estar sem disfarces, a comunhão direta que se traduz pela sem cerimônia dos comentários dos fatos cotidianos, das opiniões sem censura sobre os acontecimentos da crônica local, nacional e internacional.

Acreditamos, portanto, que a participação familiar no momento da comensalidade pode ser um tempo importante para auxiliar no processo de escolarização e desenvolvimento das relações socioafetivas na escola e na família.

A metodologia aplicada foi a observação participante, sem interferir diretamente – o que implicaria a participação ativa dos alunos. Portanto, a observação de que tratamos não implicou nenhuma interação, como entrevistas ou conversas direcionadas à pesquisa. Tratou-se de ação unilateral, que é descrita por Minayo como “um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.⁵ (p.57)

Ao longo da nossa experiência profissional, observamos três perfis que se repetem com certa regularidade entre os alunos surdos sinalizadores em seus espaços escolares. Os alunos possuem aproveitamentos, rendimentos escolares e comportamentos diferentes, o que motivou nossas escolhas, haja vista a possibilidade de comparação. Escolhemos essa técnica de pesquisa porque nela

[...] o pesquisador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo, modificando e sendo modificado por este contexto.⁵ (p. 57)

A definição dos parâmetros para a observação e avaliação dos perfis teve em conta suas habilidades para quatro aspectos avaliativos: interação em língua de sinais (recepção e emissão de mensagens em Libras); organização do pensamento para a elaboração de frases semanticamente aceitáveis em língua portuguesa escrita; estabelecimento de relações entre significado e significant⁶ e a devida compreensão de conceitos. Complementarmente, foi considerada a observação da eventual presença de pais de alunos às escolas, que, em geral, dada a complexidade do processo, contam com um espaço físico específico para agregar responsáveis pelos alunos e promover ações mais participativas das famílias. Como fazem parte do cotidiano escolar, é inevitável que se percebam alguns pais mais frequentes e participativos no processo de escolarização de seus filhos.

Nossas primeiras impressões do campo revelaram padrões recorrentes entre os alunos, que nos chamaram a atenção. São problemas e perfis parecidos que puderam ser observados em diferentes turmas, nos diferentes anos de experiência docente. A regularidade observada entre os alunos foi então agrupada da seguinte forma:

1. Primeiro perfil = alunos do Ensino Fundamental, semiproficientes em Libras, semianalfabetos em português escrito, alunos da Educação Especial desde o início do processo de escolarização.
2. Segundo perfil = alunos do Ensino Fundamental, semianalfabetos em Libras, semianalfabetos em português escrito, iniciados na escola pública inclusiva (rede municipal de ensino) e transladados à Educação Especial.

3. Terceiro perfil = alunos do Ensino Médio, proficientes em Libras, proficientes em leitura e razoável conhecimento da escrita em português, estudantes da Educação Especial desde o início do processo de escolarização.

Com esses três perfis, acreditamos ser possível construir um mosaico que nos permita compreender o processo de percepção desses padrões recorrentes entre os alunos. Utilizamos o termo *mosaico* a partir da perspectiva de Howard Becker,⁷ para quem “a imagem do mosaico é útil para pensarmos sobre este tipo de empreendimento científico. Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo”.⁷ Deste modo, os diferentes fragmentos que compõem o mosaico contribuem de modo diferente para nossa compreensão e nenhuma das peças está solta, sem sentido; todas estão em relação umas com as outras.

Entendendo os conceitos de língua, linguagem e pensamento

Consideramos, neste estudo, o conceito de despatologização da surdez,⁸ que vem se desenvolvendo desde a década de 1980, a partir das legitimações dadas às línguas de sinais, em diversas sociedades. Tais legitimações deslocam a surdez a um lugar de formação de grupos culturais, ou seja, a patologia não é mais o problema, mas um dado menor diante da necessidade de se construir uma cultura e uma identidade próprias, a partir de uma língua própria.

Ao pensar a língua de sinais como entidade capaz de prover ao sujeito surdo a possibilidade de compreender não só a concretude do mundo, mas também conceitos abstratos, temos o conceito de língua, como nos ensina Saussure,⁶ possibilitando a compreensão do sujeito e do mundo que o cerca, através desse componente da linguagem. Esta, vista sob a perspectiva de Bakhtin,⁹ pretende dar conta do processo de comunicação humana como elemento antropológico, que tem como unidade de estudo o enunciado.

Em teoria, a criança surda, quando alfabetizada pela proposta do Bilinguismo, estrutura a língua de sinais, cuja tendência natural já se manifesta em tenra idade como a L1 (primeira língua), e adquire a língua portuguesa, em seu registro escrito, como L2 (segunda língua). Entretanto, pragmaticamente, a necessidade de se manifestar em contextos sociais que requeiram comunicação escrita tende ao processo de contaminação,¹⁰ ou seja, o surdo atribui à língua portuguesa a estrutura semântico-sintática da língua de sinais. O mesmo pode ser verificado em relação ao ouvinte, que “contamina” a norma culta da língua portuguesa escrita com a espontaneidade da língua falada. A prática deflagra estigmas¹¹ a surdos e ouvintes, mas se intensifica no caso do surdo, cujo *ethos* pré-discursivo¹² já está socialmente estigmatizado e se confirma na situação comunicativa¹³ construindo ou corroborando a imagem que tem de si mesmo e a imagem que gera para seu interlocutor.¹⁴ Está, assim, configurado o processo de exclusão e autoexclusão social.

Não obstante, Vigotsky,¹⁵ em seus *Fundamentos da Defectologia*, nos traz o conceito de *Formas Superiores de Pensamento*, que passamos agora a desenvolver e aproximar do processo de aquisição da língua pelo surdo. Para vermos esse conceito, precisamos fazer uma comparação, ainda que superficial, entre a criança ouvinte e a criança surda, no momento de desenvolvimento da linguagem e estruturação do pensamento.

Segundo Vigotsky,¹ o desenvolvimento da fala interior é peculiar ao ser humano; portanto, surdos e ouvintes comporão essa fala e a levarão para as outras fases de suas vidas. Assim, o processo de nascimento da fala interior é idêntico para as crianças, independentemente da condição de surdo ou de ouvinte. Entretanto, a partir da construção dessa fala, a formação do pensamento dependerá de um elemento que lhe dê materialidade. Enquanto a criança ouvinte conta com a fala sonora, que, em via de mão dupla, estabelece com o signo a formação do pensamento verbal – união do pensamento e da fala no significado da palavra,¹⁵ a criança surda, se exposta a um ambiente em que se sinalize, utilizará os sinais em substituição à fala sonora. No entanto, se o ambiente não lhe é favorável para a apreensão dos sinais sistematizados, ela não conseguirá cumprir esse processo pela via “normal”, como faz a criança ouvinte. Por isso desenvolve as *Formas Superiores de Pensamento*¹⁶ e, através delas, busca caminhos indiretos para a concretização do processo de formação do pensamento. Tal busca se dá pela impossibilidade, em virtude da surdez, de trilhar os caminhos diretos do desenvolvimento.

Esses caminhos estão mais ligados aos aspectos humanos biológicos, enquanto os indiretos dependem de um esforço adicional para a obtenção de resultados idênticos. Os indiretos, então, relacionam-se à cultura. Assim, a criança surda está obrigada a percorrer outros caminhos para dar conta do que os aspectos biológicos não conseguiram. Esses caminhos indiretos estão intrinsecamente ligados à capacidade que tem a criança de burlar a limitação de seu processo biológico e, através das questões culturais, chegar à conclusão do processo com o mesmo êxito ou êxito aproximado de uma criança ouvinte.

A criança surda, impossibilitada de seguir os caminhos diretos e sem a materialidade que lhe servirá de formação e exteriorização do pensamento – caso de surdos filhos de ouvintes – provavelmente, desenvolvendo as Formas Superiores, criará ela própria os sinais, com os quais se comunicará com a família, os primeiros interlocutores, até que lhe venha a língua de sinais sistematizada, para que faça uma migração da mímica inicial, de sua autoria, para a língua de sinais sistematizada pelo grupo cultural de surdos. Assim, de fato, podemos dizer que o surdo é, por natureza, um indivíduo trilingue, pois, teoricamente, deve dominar um código de comunicação incipiente, que lhe servirá provisoriamente para a comunicação com os familiares do núcleo primário; a língua de sinais, reconhecida entre grupos culturais de surdos; a língua escrita do espaço geográfico em que está inserido. No caso do surdo brasileiro, o português escrito.

Acreditamos, então, que um momento de extrema importância para a construção cognitiva do surdo seja aquele em que a criança realiza esse processo, testado e descrito por Vigotsky como fase de aquisição da linguagem. Se a família puder tempestivamente oferecer à criança a língua de sinais sistematizada e, apensado a essa oferta, primar pela afetividade através de relações de encontro, como o estímulo à comensalidade familiar no comer à mesa, criará o ambiente propício ao fortalecimento da pessoa surda, nos níveis linguístico, cognitivo e social. Não é difícil imaginar que a conjunção entre a língua de sinais e o acolhimento familiar no compartilhamento da mesa formará um indivíduo surdo mais firme e consciente para os diversos embates socioculturais que terá que enfrentar ao longo da vida.

A comensalidade familiar no fortalecimento da pessoa surda

Quando pensamos no alimento consumido nas mais diversas situações do cotidiano, normalmente não nos preocupamos com o simbólico estabelecido na relação homem-alimento. Nós o vemos neste estudo como mediador simbólico, que atua nas dimensões cultural, social e psíquica, capaz de se constituir como formador de códigos de comportamento e interação social. É à mesa que os comensais interagem, trocam experiências, afinam-se ou desafinam-se em gostos e preferências. É lugar de troca simbólica. É lugar de unificação antropológica,¹⁷ em que a linguagem do cuidado com o outro, do afeto, do cuidado de si, do sabor, dos gostos e das preferências significa ou ressignifica o sujeito, independentemente de outras linguagens que possam ali existir.

Segundo Contreras & Gracia,¹⁸ o alimento se caracteriza como elemento básico no início da reciprocidade e no intercâmbio pessoal, assim como na manutenção das relações sociais. Uma abordagem puramente nutricional não pode dar conta das relações introduzidas pelo alimento. O ato de comer, para além da questão biológica, apresenta-se como mote para a construção e manutenção das relações sociais, inclusive para aquelas que se estabelecem no núcleo familiar primário.

O surdo, geralmente, em famílias de ouvintes, distanciados do universo da surdez, encontra-se em problemática bastante complexa,¹⁹ que requer políticas públicas que instrumentalizem os pais para um diagnóstico precoce e para a introdução imediata da língua de sinais. Entretanto, a questão é bem maior no nível das políticas linguísticas, já que a discussão histórica entre oralismo e sinalização perdura em nossos dias. Enquanto não se pode contar com medidas efetivas do poder público, que instrua e instrumentalizem pais de surdos, o processo educacional precisa encontrar meios que minimizem a cruel realidade de crianças surdas que não podem contar com encaminhamentos seguros de seus pais para a aquisição tempestiva de uma língua de sinais que estruture seu pensamento e a torne capaz de estabelecer relações concretas e abstratas no mundo social.

Contreras & Gracia¹⁸ apresentam um quadro bastante interessante que demonstra vinte funções socioculturais da alimentação, a saber: satisfazer a fome e nutrir o corpo; iniciar e manter relações pessoais e de negócios; demonstrar a natureza e a extensão das relações sociais; proporcionar um foco para as atividades comunitárias; expressar amor e carinho; expressar individualidade; proclamar a distinção de um grupo; demonstrar o pertencimento a um grupo; superar estresses psicológicos ou emocionais; significar *status* social; recompensas ou castigo; reforçar a autoestima e ganhar reconhecimento; exercer poder político e econômico; prevenir, diagnosticar e tratar doenças físicas; prevenir, diagnosticar e tratar doenças mentais; simbolizar experiências emocionais; manifestar piedade ou devoção; representar segurança; expressar sentimentos morais; significar riqueza. Todos os itens, de diferentes maneiras, são válidos para este estudo, no sentido de que reforçam a tese de que o desenvolvimento do hábito de comer à mesa, bem como sua manutenção, fortalece o sujeito em sua noção de pertencimento.

Componentes de famílias que identificam filhos surdos em geral desconhecem a complexidade linguística que se impõe a suas crianças. A tendência dos pais é a naturalização do distanciamento que começa a se estabelecer no próprio lar. Os pais não conseguem se comunicar com os filhos. Estes se isolam em seus mundos de silêncio; aqueles, por falta de conhecimento, tempo e, algumas vezes, vontade, deixam-se levar pelo silêncio decretado pela fatalidade da surdez e, quando percebem, às vezes é tarde para resgatar esse contato que amalgama o afeto. Perdem, assim, a oportunidade de ajudar os filhos surdos na luta por “seu lugar no mundo”.

Comer à mesa, em todos os casos, é de suma importância para a manutenção da condição de civilizado de que desfrutamos; entretanto, no caso de pais ouvintes e filhos surdos, segundo as observações realizadas neste estudo, ao se perderem esses preciosos momentos de comensalidade familiar, priva-se, nos primeiros anos de vida, o surdo do ritual do convívio, cuja representação é a reunião à mesa para comer. Nesse caso, o resultado pode ser trágico. O simbólico no ato de abandonar a reunião à mesa é a desistência da comunicação entre entes da mesma família.

Segundo Boutaud,¹⁷ existem dois eixos fundamentais de nossa humanização, relacionados à mesa: um eixo vertical e um horizontal. O eixo horizontal está relacionado à agregação, à força de coesão que afeta os convivas e é alimentado pela comensalidade. O outro eixo, vertical, refere-se à hierarquia, que no âmbito da comensalidade é colocada à mesa para que se identifiquem, se distingam e se respeitem os papéis exercidos pelos elementos que se sentam à mesa.

Nesse sentido, podem-se elencar os encenados pelos atores da mesa, que *stricto sensu* estão relacionados à unidade, ao vínculo, à capacidade de intercambiar, à abertura, ao relaxamento, à diversão, aos lugares hierárquicos, aos papéis sociais, ao belo, ao bom gosto, ao sublime. Esses eixos são dimensões da comensalidade que, sob uma perspectiva sócio-histórica, se estendem a toda organização social estabelecida em diversas culturas, cujas variações, com relação aos rituais

do comer, podem ser consideradas sem que se descaracterize a essência do ato que constitui a comensalidade.

A prática da convivência no seu sentido próprio, a própria imagem da vida em comum (*cum vivere*), fortalece, desde sempre, a ideia de que comer e beber com o outro favorece a empatia, a compreensão mútua, a comunhão de sentimentos.¹⁷ (p. 1215)

O desenvolvimento do hábito de comer à mesa e sua manutenção podem proporcionar às famílias a oportunidade da comensalidade. No caso das famílias com componentes surdos, essa oportunidade parece ter um valor instrumental para a inserção social da criança surda. É a oportunidade de estarem juntos e compartilhar experiências e afeto; é a base de fortalecimento para o surgimento de uma identidade surda com alta autoestima. Trazer o filho surdo para os rituais do comer em família é dizer-lhe, por outras linguagens, do acolhimento a que a família se dispõe. É indicar-lhe que ele é um dos comensais, portanto, é um igual, que compartilha o alimento e o momento afetivo do ato de comer; o contrário pode significar o isolamento, o distanciamento e a ausência da comunicação.

Descrições dos perfis observados e reflexões sobre as características de cada perfil

Primeiro perfil: A necessidade da família como elemento estruturante da vida escolar

Alunos que frequentavam o segundo segmento do Ensino Fundamental, entretanto, já haviam chegado aos vinte anos ou passado deles, ou seja, estavam bastante atrasados em relação à “normalidade” do processo de escolarização. A aparência revelava certo descuido com o corpo, geralmente com uniforme escolar bastante desgastado, com o branco da blusa amarelado. Com relação à atenção às aulas, aparentavam constante apatia e desinteresse. As notas eram baixas e os prognósticos de aprovação não eram bons. Cabe ressaltar que, embora esses alunos já tivessem mais de vinte anos de idade, é comum, no caso de alunos surdos que não se emanciparam socialmente, por demandarem atenção especial, que as mães ou outros responsáveis continuem atendendo às convocações das escolas.

Em comentários desses responsáveis, observados nos espaços físicos das escolas, tomamos conhecimento de várias situações relacionadas à estrutura das famílias: questões gerais sobre as relações familiares dos alunos. Não era incomum tomarmos conhecimento de casos em que os alunos não se comunicavam com ninguém fora do ambiente escolar – nas salas de professores, docentes e coordenadores comentam constantemente situações familiares de alunos com problemas escolares. Esses alunos viviam com pais e irmãos, mas sempre chegavam a casa e não demonstravam nenhuma

vontade de se comunicar com as pessoas de seu núcleo familiar. Tínhamos conhecimento, ainda, de que, nesse tipo de família, nenhum componente aprendera a língua brasileira de sinais (Libras).

Considerando que essa língua é o código de comunicação nos espaços escolares sinalizadores, conclui-se que esses alunos só conseguiam se comunicar no em seu espaço escolar. Alguns responsáveis alegavam falta de tempo e a necessidade de trabalho, entre outros argumentos, para não realizarem os cursos de Libras oferecidos à comunidade, virtual ou presencialmente, pelas escolas ou por ONGs ligadas às questões da surdez. Os pais possuem argumentos para a falta de comunicação e não nos cabe julgá-los, todos são aceitáveis. Entretanto, observa-se a quebra de estrutura familiar quando um membro dessa família é surdo. A partir do diagnóstico, geralmente tardio, a família, leiga na área da surdez, deve fazer a difícil opção de encaminhar a criança para uma educação baseada na comunicação sinalizadora ou oralista. Sem condições de fazer essa escolha, pela falta de conhecimento, usam outros critérios, como facilidade de locomoção, facilidade de vaga para o tratamento e escolarização. Esses critérios são periféricos e não conseguem abarcar a complexidade que demanda a escolha do processo educacional do indivíduo surdo. Muitos não se dão conta de que a surdez requer uma abordagem multidisciplinar, que atenda aos vários aspectos envolvidos: social, antropológico, linguístico, cultural e cognitivo.

Vimos, nestas observações, pais e mães sem esperança e impotentes para empreender qualquer ação que facilite seu acesso ao filho. Pais e mães que, após as fases de infância e adolescência, ainda não conseguem se comunicar com os próprios filhos dentro de suas próprias casas. Vemos nessas relações desgastadas e extenuantes um problema claro de falta de comunicação, inviabilizando a interação social e causando a exclusão no próprio lar.

Segundo Perfil: A ausência de uma língua que configure o pensamento em bases sociolinguísticas aceitáveis

Alunos que chegam às escolas sinalizadoras em idade avançada, provenientes das redes municipais de educação, quando chamados à interação comunicativa, aparentam compreender a mensagem por nós enviada e respondem com poucos sinais, que mais se assemelham à mímica do que aos sinais legitimados pela Libras. É bastante comum que esses alunos apresentem dificuldades na comunicação pela língua de sinais, o que, frequentemente, é resolvido pelo próprio aluno, na interação com seus pares e professores. Como a Libras é a língua natural do surdo brasileiro, ele possui a tendência natural para sua aquisição, ainda que tardia. Somado a isso, as escolas especiais possuem aulas regulares de Libras, com professores surdos, além de aulas de reforço para esse público específico.

Passados alguns dias, começamos a detectar os elementos que formam um subgrupo do grupo de alunos provenientes do processo de inclusão das redes municipais. São aqueles que não

conseguiram resolver a questão linguística da sinalização para uma efetiva comunicação com os demais surdos daquele espaço. Insistimos na comunicação por sinais. Com frequência, esses alunos tentam falar, principalmente, se estiverem interagindo com professores ouvintes. Entretanto, a política linguística das escolas sinalizadoras é a da comunicação por língua de sinais, na proposta pedagógica do Bilinguismo, o que leva o grupo cultural majoritário de surdos sinalizadores desses espaços a pressionar os alunos oralizados para que não se comuniquem pela fala, mas pela apreensão da língua de sinais. Ademais de toda essa complexidade, os que insistem na comunicação oral com os ouvintes emitem sons que deturpam a sonoridade dos fonemas, não conseguem o controle do timbre de voz, não controlam o volume da fala. As palavras não obedecem à sintaxe da língua portuguesa. Quando inteligíveis, restringem-se ao concreto, geralmente não possuem a capacidade de lidar com o simbólico através do signo.²

Percebemos esses alunos como necessitados de atenção especial, já que não possuem o código linguístico daquele espaço geográfico e simbólico. Não possuem língua, a comunicação é difícil com surdos e com ouvintes. Nesses casos, os serviços de orientação educacional, informados, solicitam avaliações diversas e fazem os devidos encaminhamentos, como por exemplo, acompanhamento psicológico e reforço na disciplina de Libras.

Há então, no grupo 2, casos de falta de língua para o estabelecimento da linguagem. O processo de comunicação não se concretiza em virtude da ausência do código. O segundo perfil observado foi constituído por alunos que, ao longo de processos conturbados e inseguros de escolarização, não adquiriram nem a língua de sinais, nem a fala, na fase de aquisição da língua. Os resquícios de fala que possuem são insuficientes para o estabelecimento da comunicação. Esses resquícios provam que os alunos desse grupo foram submetidos à terapia fonoaudiológica e aprenderam, sim, algumas palavras, que são pronunciadas, pela falta da referência auditiva, com sons estranhos à norma fonética e fonológica, mas não sabem bem a relação existente entre a palavra e o conceito a ela relacionado, *langue e parole*.⁶

Segundo Sacks,²⁰ não é somente a língua que deve ser introduzida, mas também o pensamento. Caso contrário, a criança permanecerá inapelavelmente presa a um mundo concreto e perceptível. É possível que seja esse o caso de alunos com esse perfil, que foram submetidos ao processo de oralização sem muito sucesso e ficaram presos à concretude do mundo que lhes é perceptível. Os pais e responsáveis por esses alunos não dominam a língua de sinais e se comunicam pela língua falada. O filho surdo, para efetivar alguma comunicação com eles, tem a necessidade da leitura labial, o que nem sempre se realiza a contento, em virtude de fatores como posicionamento de quem fala, uso de barba e bigode pelo interlocutor, condições da denteição do emissor da mensagem, entre outros aspectos que podem inviabilizar essa leitura.

Terceiro perfil: Casos de sucesso no universo da sinalização

Os alunos cujo perfil se enquadra na terceira descrição, ao contrário dos demais, chamaram-nos a atenção pelas habilidades e competências que demonstravam em sala de aula e nos demais espaços da escola. São jovens surdos, aparentemente como outros quaisquer, mas que, no universo heterogêneo do bilinguismo, se destacam por sua capacidade cognitiva para diversas áreas. Possuem algumas limitações com relação à escrita, pois, como quase todos os seres humanos, têm a tendência a reproduzir na língua escrita a língua de comunicação natural, o que mencionamos anteriormente como processo de contaminação.

Sendo a Libras uma língua com características bastante específicas e ainda, sem registro escrito correspondente, quando reproduzida no português escrito burla a normatividade sintática, entre outros aspectos de distanciamento. Como a questão linguística está intimamente ligada à sociológica, a escrita de alunos surdos sofre preconceitos e é desvalorizada socialmente por quem desconhece a complexidade linguística da pessoa surda.

Para Marcuschi,²¹ a escrita tornou-se um bem social indispensável, símbolo de educação, desenvolvimento e poder, alcançando um valor social superior à oralidade e servindo muitas vezes como forma de discriminação. Nessa afirmação, a escrita está se confrontando com a fala; assim, por correlação lógica, o universo em questão é o do ouvinte, mas o processo para o surdo é análogo.

O desenvolvimento dos alunos do grupo 3 aguçou-nos a curiosidade de saber em que nível se dava a participação dos pais e responsáveis na vida daqueles alunos. Confirmando nossa suposição, eles participavam ativamente do ambiente escolar. Desde o diagnóstico, se debruçaram sobre a surdez para entendê-la e poder lidar com ela na educação de seus filhos. Pais e mães presentes na vida dos filhos: comunicam-se com eles pela língua de sinais, em que são proficientes. Sabe-se que desde a precoce identificação da surdez em seus filhos buscaram inteirar-se das questões sociais a que os exporiam, conduziram a criação para fortalecê-los e instrumentalizá-los, recusando-se a ver uma patologia limitadora, diagnosticada pela autoridade “indiscutível” da Medicina. É possível que as habilidades desenvolvidas por esses alunos e as competências que apresentam para as várias áreas do conhecimento sejam resultado de um conjunto de ações por parte dos familiares, que inclua o desenvolvimento e estímulo ao afeto, através da comensalidade familiar no comer à mesa.

Considerações finais

As narrativas acima ilustram graves problemas enfrentados na Educação de Surdos, seja em que modalidade for. Algumas escolas especiais têm hoje por base de sua pedagogia o Bilinguismo. Essa modalidade se orienta para a formação de um indivíduo bilíngue, capaz de adquirir duas línguas: uma natural, que seria a língua de sinais – a cuja apreensão o surdo estaria propenso, assim como

um ouvinte está propenso à fala, já que nascemos predispostos à aquisição de uma língua, pela faculdade inata da linguagem.²² A outra é a língua do país onde nasce, em sua modalidade escrita. Essa perspectiva ou abordagem didático-pedagógica, entretanto, não considera uma importante expressão comunicacional da criança surda: o código primário de comunicação (CPC).

Chamamos de CPC, como já afirmamos, as primeiras manifestações comunicativas da criança surda com o objetivo de exteriorizar e formar o pensamento, ou seja, estruturar seu processo socioantropológico de linguagem. Esse código nasce da necessidade humana de manter-se em interação social com os interlocutores mais imediatos: os familiares. Verbalizado por diferentes manifestações, o código não é assimilado como língua pela Linguística, haja vista a ausência de sistematização e produção. Não obstante, seu empirismo não deixa dúvidas de que nessas manifestações comunicacionais há um intento da própria criança para que se estabeleça a comunicação. Geralmente, esse código surge pelas questões biológicas da fome, da dor, do frio, enfim, das sensações inerentes ao nosso corpo.

É interessante observar que quando a criança surda busca resolver a limitação da surdez, que lhe tolhe também a possibilidade da fala, criando seu próprio código de comunicação, ela está desempenhando as funções superiores estudadas por Vigotsky.¹⁶ Estas mostram a capacidade humana, tantas vezes desconsiderada, em virtude da irreversibilidade de patologias congênitas ou adquiridas, como é, para a medicina, o caso da surdez congênita – não consideramos aqui o implante coclear como solução, em virtude de suas inúmeras implicações socioculturais para o indivíduo surdo. O CPC mostra o relativismo dos protocolos médicos, quando nos apresenta a linguagem humana manifestando-se por vias, que, se consideradas informais ou pouco ortodoxas, dão conta de processos aparentemente irremediáveis.

Os três perfis observados indicam, por um lado, uma situação complexa e de difícil solução; por outro, um horizonte de possibilidades criadas por vias de desenvolvimento humano, que carecem de desprendimento científico, por meio da pesquisa qualitativa multidisciplinar.

Os dois primeiros perfis apresentados formam-se por surdos desprovidos de orientação científica que se desdobre em políticas eficientes para atender a especificidades complexas e díspares na área da surdez. Estudos que se debruçam sobre o tema sem a pretensão de criar um único e grande grupo de surdos brasileiros – ou seja, unificar a diversidade existente no grupo de surdos brasileiros. Aqui, tratamos apenas de surdos sinalizadores ou convertidos em sinalizadores, mas já dentro desse pequeno universo, existem diversidades que, se não consideradas, inviabilizam as poucas políticas públicas existentes! O que diremos de políticas que tentam unificar universos tão diferentes dentro da surdez?

As observações iniciais nos levaram a perceber que a primeira inclusão a que o sujeito deve ser submetido, no caso da pessoa surda, é a familiar. Acreditamos que o acolhimento familiar dê ao indivíduo surdo a noção de “lugar no mundo”, desenvolvendo o sentimento de pertencimento, tão

importante para as construções futuras pertinentes ao desenvolvimento humano. A comensalidade em família pode configurar-se, nesse sentido, como oportunidade de estabelecimento do elo afetivo, que fortalece a pessoa surda para os embates porvindouros.

Percebemos a existência de uma relação muito forte entre jovens surdos inteligentes e capazes de externar ideias concretas e abstratas, capazes de formular e compreender conceitos, e pais comprometidos com o desenvolvimento intelectual de seus filhos surdos. Por outro lado, sabemos que há pais não tão presentes, em virtude de questões outras que não nos cabe valorar, que vão à escola esporadicamente, atendendo a convocações de professores ou coordenadores. Por questões pessoais, que não julgadas aqui, não sabem se comunicar pela Libras, tampouco puderam frequentar consultórios fonoaudiológicos, para uma possível oralização dos filhos.

Sem pretender associar o fraco desenvolvimento escolar de alunos surdos a essa categoria de pais, a observação aponta para a necessidade de pesquisas mais específicas nesses casos, pois o primeiro perfil mostra indivíduos surdos carentes de acompanhamento e presença de familiares no ambiente escolar. O segundo perfil indica uma relação entre surdos desprovidos de uma língua de comunicação e familiares que tentam, através da sinalização, recuperar um tempo perdido, trocando a visão da surdez como patologia, pela visão de especificidade linguística – ou seja, pela despatologização.

Há um perceptível distanciamento comunicacional entre filhos e pais de alunos cujo perfil se enquadra nas duas primeiras descrições. Embora seja questão recorrente em diversos espaços e tempos, o choque geracional, que prejudica a comunicação entre pais e filhos de qualquer grupo social, seja ele surdo ou ouvinte, no caso da surdez fica mais acentuado e evidente, pois o distanciamento é bastante considerável. Case ressaltar, ainda a necessidade da pessoa surda de ter na família seus interlocutores mais importantes, já que é com eles que se espera que ocorram as trocas languageiras de maior intimidade.

Na Educação de Surdos, é comum que professores, alunos e pais se encontrem, visto que compartilham os mesmos espaços físicos – os espaços escolares. Por isso, as observações participantes são possíveis, não invasivas e nos dão certa garantia nos resultados.

Em suma, é possível afirmar que os elementos familiares, como os primeiros mediadores entre a criança surda e o mundo que a cerca, ao lançarem mão da comensalidade familiar como instrumento, fazem considerável diferença na vida de jovens e adultos surdos. Comer à mesa, longe de ser uma etiqueta ou uma simples convenção social, pode constituir uma metodologia de acesso à criança surda, bem como de fortalecimento de sua autoestima. Isso potencializará a estruturação da linguagem, o desenvolvimento cognitivo e a noção de pertencimento à sociedade em que vive. Com isso, é possível pensar em um redimensionamento das estruturas sociais para o sujeito surdo.

A Libras, muito mais que de direito, pode ser uma possibilidade de fato de estruturação do pensamento do surdo, pois, conhecida de pais conscientes da problemática da surdez, poderá ser ofertada nos primeiros momentos de formação da linguagem e a esta dará corpo, formando o pensamento estruturado, capaz de compreender o mundo sociolinguístico em suas complexidades.

Colaboradores

de Oliveira RG participou em todas as etapas, desde a concepção até a revisão do artigo; Ferreira FR e Prado SD participaram da concepção e revisão do estudo.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Referências

1. Vigotsky LS. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
2. Bakhtin M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes; 2003.
3. Weber M. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: LTC; 2010.
4. Boff L. Comensalidade: refazer a humanidade [Internet]. [acesso em: 28 jan. 2016]. Disponível em: <http://www.cronopios.com.br/content.php?artigo=9293&portal=cronopios>
5. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec; 2008.
6. Saussure F. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix; 1995.
7. Becker HS. Métodos de pesquisa em ciências sociais. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; 1994.
8. Skliar C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão; 1998.
9. Bakhtin M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec; 2006.
10. Weinreich U, Labov W, Herzog MI. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola; 2006.
11. Goffman E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC; 1975.
12. Maingueneau D. A propósito do Ethos. In: Motta AR, Salgado L, organizadores. Ethos discursivo. São Paulo: Contexto; 2008.
13. Charaudeau P. Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique. Paris: Hachette; 1983.
14. Amossy R, organizador. Imagens de si no discurso: a construção do Ethos. São Paulo: Contexto; 2008.
15. Vigotsky LS. Fundamentos da defectologia. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1989. Obras completas.
16. Vigotsky LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1984.

17. Boutaud JJ. Comensalidade: compartilhar a mesa. In: Montandon A. O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo: Senac; 2011.
18. Contreras J, Gracia M. Alimentação, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2011.
19. Morin E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina; 2006.
20. Sacks O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia das Letras; 1998.
21. Marcuschi LA. Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Marcuschi LA, Xavier ACS, organizadores. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna; 2004.
22. Chomsky N. Reflexões sobre a linguagem. Lisboa: Edições 70; 1977.

Recebido: 17/04/2017

Revisado: 14/06/2017

Aceito: 13/07/2017