

3

Emoção e sentimento no processo de significação dos estudos pelos surdos

3.1

Neurociência e Semiótica - Emoções e sentimentos: sensores para o encontro, ou falta dele, entre a natureza e as circunstâncias

Descartes viveu numa época de transformações e foi um homem à frente do seu tempo que, desejando buscar dentro de si mesmo a ciência que ainda não havia encontrado na sua longa peregrinação por meio das doutrinas aceitas ou ensinadas por seus preceptores da Europa do século XVII, resolveu inventar a sua própria proposta de método de indagação e de pesquisa da “verdade”, que era o seu principal objetivo. Ao tomar este rumo, provavelmente nunca imaginou que o que estava fazendo era começar a edificação paciente e metódica de um olhar sistemático totalmente novo e que, por sua originalidade, o consagrou como o pai da filosofia moderna, consolidando o novo pensamento ocidental iniciado no Renascimento do século XIV na Itália e no século XVI no norte da Europa, onde o filósofo viveu (e pensou).

O pensamento filosófico da época de Descartes era fortemente marcado pelas idéias renascentistas e humanistas, em oposição à escolástica cristã e dogmática do medievalismo, que atendia à necessidade de manter uma unidade moral em toda a Europa. Em oposição à escolástica, surgiu o Renascimento e em seu bojo o Humanismo, que celebrava o ser humano e seus valores, transcritos por extensa produção literária, possível graças às transformações tecnológicas da época, notadamente na imprensa. Assim, gradativamente, o foco das atenções a

partir do Renascimento deixa de ser o dogma católico e passa a ser o homem, um ser então considerado como uma existência demonstrada por meio do conjunto da alma racional somada e atrelada ao corpo físico.

Descartes era um humanista, tinha o homem em um lugar importante de sua atenção, mas rompeu com a idéia da unidade da alma e corpo do ser humano, quando postulou que a alma seria inteiramente distinta e independente do corpo; e chegou a isto por meio da suposição de que o fato de ter ou não um corpo ou um lugar no mundo onde ele existisse não faria diferença, pois apenas a existência de sua alma já seria suficiente para ratificar a sua própria existência. Então, concluiu que ele, como um ser, era algo ou uma substância cuja finalidade era unicamente pensar, e que para pensar não precisava de nenhum lugar, nem de qualquer coisa material, nem mesmo do seu próprio corpo: pensava e, por isto, existia.

A célebre expressão "penso, logo existo", que Descartes enunciou e elegeu como princípio primeiro de sua filosofia, suscitou a escrita de milhares de volumes no mundo inteiro e permanece viva no cabedal do pensamento atual, tendo sobrevivido a mudanças de comportamento e de pensamento da sociedade ocidental ao longo de quatro séculos, chegando até nós como uma das verdades do homem mais aceitas pelo senso comum. Eis que António Damásio, na última década do século XX, rompe com essa trajetória e postula exatamente o contrário.

António Rosa Damásio é português, neurocientista e médico neurologista que investiga o cérebro e as emoções humanas. Atualmente é professor de Neurociência nos Estados Unidos e os seus estudos estão centrados na chamada ciência cognitiva. Estes estudos tem sido decisivos para o conhecimento das bases cerebrais da linguagem e da memória. Damásio estuda há décadas a neurobiologia do comportamento humano e investiga as áreas cerebrais que são responsáveis pela tomada de decisões e conduta dos seres humanos. Ele observou o comportamento de centenas de pessoas doentes, com lesões no cérebro, o que lhe permitiu concluir que, em se tratando de lesões cerebrais, mesmo quando a capacidade intelectual for mantida intacta, as pessoas apresentam mudanças constantes de comportamento social e incapacidade de seguir e respeitar regras sociais.

O pensamento atual, e conseqüentemente a filosofia e as ciências, estão ainda fortemente influenciados por Descartes, especialmente no que se refere à existência e influência da alma no ser humano. Se para ele, a alma não ocuparia

nem o corpo nem a mente, sendo independente deste corpo e das suas emoções, na direção oposta Damásio (1995; p.161) propõe que se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência destas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo. Portanto, para Damásio as emoções são produzidas no corpo, processadas e sentidas na mente por meio do que ele chama de "espelho do corpo" e a partir daí fazem parte do intrincado processo de relações neurais que caracterizam a razão.

Assim, Damásio (1995) destituiu a alma da posição de senhora absoluta da existência, ao refutar as idéias de Descartes que embasam o pensamento ocidental há séculos. Sem redefinir exatamente a alma, Damásio define o corpo e o cérebro como partes de um sistema orgânico complexo, com funcionamento integrado. O principal enfoque desta argumentação de Damásio é a relação entre emoção e razão, onde o autor desenvolve a sua tese sustentada em pesquisas e conhecimento específico resultantes de seu trabalho na neurociência, e também defende a diferença entre emoção e sentimento, este último sendo derivado da razão, o que será visto mais detalhadamente a seguir. Além disto, Damásio conceitua cada um destes fenômenos como processos bioquímicos e mentais que, ao contrário do que postulou Descartes, podem acontecer juntos ou em consequência um do outro.

Constatai uma segunda idéia presente nesta tese de Damásio, que diz que a essência de um sentimento, que ele define como o processo de viver uma emoção, não é uma qualidade mental subjetiva associada a um objeto, mas sim a percepção direta de um estado do corpo, que ele define como "a paisagem do corpo". Esta imagem é vista e interpretada pelo cérebro; ou seja, a emoção é vivenciada pelo corpo, que por isto sofre uma modificação bio-química que é percebida pela razão, por meio do cérebro. Cai por terra, portanto, a independência da alma referida por Descartes, já que a base de tudo é a percepção do corpo e suas conseqüentes emoções experimentadas diante dos diversos fenômenos da vida.

Um exemplo prático disso seria o medo: o encontro com algo perigoso, por exemplo, um animal selvagem em ataque, faz com que uma pessoa tenha o seu corpo imediatamente modificado, ou seja, o corpo se emociona em defesa ao ataque do animal selvagem e retesa toda a sua musculatura, se eriça em seus pelos, aumenta as pupilas e joga no sangue uma boa dose extra de adrenalina.

Com estas modificações, o corpo se prepara para uma reação de defesa ao perigo iminente. Este conjunto de fatores é uma mudança físico-química no corpo que é imediata e simultaneamente percebida e mapeada pelo cérebro, que então elabora na razão a consciência deste novo estado corporal, elaborando o sentimento de medo. Este, por sua vez, vai finalmente levar a pessoa a uma tomada de decisão frente ao perigo, ou seja, vai correr ou vai enfrentar e lutar, mas isso somente depois que todo um processo de conscientização da situação for concluído graças à sua nova paisagem do corpo interpretada pelo cérebro.

Em suma: o processo instintivo (nesse exemplo, o instinto de defesa) produz automaticamente a emoção que modifica o corpo preparando-o para uma nova situação (nesse caso, de perigo) e o cérebro, após perceber e decodificar esta modificação produz o sentimento (no caso, de medo), que é o que vai finalmente provocar uma consciência da situação vivida e uma tomada de decisão.

Em sua pesquisa, Damásio (1995; p.15) afirma que dado que o sentir dessa paisagem corporal é temporalmente justaposto à percepção ou recordação de algo que não faz parte do corpo –um rosto, uma melodia, um aroma-, os sentimentos acabam por se tornar “qualificadores” desta coisa que é percebida ou recordada. Continuando, afirma que emoções e sentimentos são os sensores para o encontro, ou falta dele, entre a natureza e as circunstâncias. E por natureza, se refere tanto à natureza que herdamos enquanto conjunto de adaptações geneticamente estabelecidas, como à natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual por meio de interações com o nosso ambiente social, quer de forma consciente e voluntária, quer de forma inconsciente e involuntária. No entanto, se para Damásio os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, tem a mesma origem, concluo que a percepção direta da paisagem do corpo e principalmente a forma como são experimentados são absolutamente distintos para cada ser humano que os vivenciam.

De fato, o olhar sobre o mundo e a vida é único e assim também os nossos sentimentos, tal como os vivenciamos, ainda que a base emocional de cada sentimento seja instintiva e, portanto, semelhante para todos; e acredito que seja esta a diferença pessoal que nos distingue das outras pessoas e nos caracteriza como indivíduos, como seres singulares com experiências de vida próprias. Por meio do nosso desenvolvimento e aprendizagem individuais, que são frutos de nossas vivências singulares de inserção na cultura, nós nos capacitamos para ver o

mundo de uma maneira única e absolutamente pessoal e isto está diretamente ligado às emoções do corpo e aos sentimentos criados pela razão, acumulados ao longo de nossa existência por meio de uma rede complexa de interação entre o corpo e o cérebro, entre as emoções e a razão, a partir das interações com o nosso ambiente social. Não tenho dúvidas de que não seríamos as mesmas pessoas se tivéssemos nascido em outro lugar ou em outro tempo, ou mesmo em outra família neste lugar e neste mesmo tempo. Mas em circunstâncias diferentes seríamos diferentes do que somos, pois teríamos então experimentado emoções e sentimentos diversos dos que experimentamos e esse conjunto variado de emoções e sentimentos entraria em contato com o nosso conjunto de adaptações geneticamente estabelecidas e então teríamos a formação de um olhar diferente do que temos sobre o mundo, sobre a vida e seus fenômenos. Este me parece ser o processo retroalimentador entre o indivíduo e a sua cultura nas sociedades criadas pelos seres humanos, que vai sendo construído e sedimentado ao longo das experiências da vida. Por isto afirmo que não existimos apenas como frutos do meio ou, em contrapartida, como seres pré-dispostos geneticamente a um determinado comportamento; mas acredito que existimos como fruto de experiências únicas, proporcionadas pelo meio social e mescladas a emoções corporais e sentimentos extraordinariamente sem pares. Mesmo quando procuramos nivelar e assim caracterizar os sentimentos humanos para facilitar a compreensão do outro e praticar a alteridade ou mesmo para a análise sociológica de um grupo social, devemos ter em conta de que o que é felicidade, medo, angústia, alegria, esperança ou desejo para mim é, certamente, diferente do que assim se classificaria para os demais bilhões de seres humanos habitantes deste planeta, em todos os tempos, no passado presente ou futuro.

Concordo com Damásio: existimos, logo pensamos. E pensamos segundo as características desta nossa existência, com seus valores construídos ao longo das experiências cotidianas. Segundo Damásio (1995; p.12), as emoções são indispensáveis para a nossa vida racional e o autor demonstra, por meio de argumentos baseados em resultados de experiências científicas, que as áreas envolvidas na formação e desenvolvimento das emoções estão diretamente ligadas às áreas cerebrais responsáveis pelo processo de tomada de decisão, tudo isto diretamente conectado aos sentimentos, que como foi anteriormente visto, ele caracteriza como a observação e o conjunto de considerações que levam à

consciência de se ter a emoção, ou seja, o sentimento é saber que se está vivenciando uma emoção e sentir essa emoção. Assim, Damásio me levou a concluir que sem as emoções a razão não conseguiria dar conta do intrincado processo de tomada de decisões do ser humano e ele questiona até mesmo a possibilidade de existência da razão sem a emoção, ou seja, nega a possibilidade de haver o pensamento sem a existência de um corpo que se emocione, ao contrário do que postulou Descartes.

Portanto, na contramão do senso comum, que é cartesiano e que diz que decisões sensatas provêm de uma cabeça fria e que emoções e razão não devem ser misturadas, Damásio mostra que os mecanismos das emoções existem em conjunto com os da razão, sem sistemas neurológicos diferentes para uma e outra. Emoção e razão são processos que funcionam em conjunto, de forma absoluta e intrinsecamente relacionadas, numa complexa rede de estabelecimentos neurais que somente ficam inteligíveis se postulados de forma dicotômica e até mesmo cartesiana, ou seja, para entendermos o processo complexo de emoção e razão, precisamos separá-los, caracterizá-los individualmente e então juntá-los novamente em um sistema, em uma unidade, já que a visão sistêmica dos processos da vida é muito mais difícil de se processar, haja vista a nossa estruturação cartesiana do pensamento. Em outras palavras, afirmo que devido à forma cartesiana como a nossa cultura nos educa e leva a pensar, temos muita dificuldade em conseguir vislumbrar a vida de uma maneira conectada e sistêmica, a não ser que possamos decupar os processos para caracterizá-los individualmente e posteriormente juntar tudo em um único conjunto. Aliás, isto foi o que Descartes e Damásio fizeram para nos legar suas teorias, cada um de acordo com o seu tempo, suas ferramentas, seu conjunto de valores e, principalmente, com o seu olhar único sobre a natureza e a vida, até porque eram pessoas diferentes e viveram em locais e épocas diferentes.

Inúmeros estudos sobre o "velho" tema da educação e a sua importância na vida social e individual têm sido feitos e, para nós educadores, é bastante gratificante nos depararmos com as idéias de Damásio, porque podem explicar uma série de comportamentos típicos dos surdos adultos frente aos estudos formais, sem que seja este o propósito inicial do pesquisador. Seu trabalho é um conjunto de idéias no mínimo oportunas para profissionais como eu, que desenvolvi a presente pesquisa sobre a relação do indivíduo surdo adulto com os

estudos e a Internet, enfocando aspectos cognitivos, emoção e sentimento. É o que vou demonstrar mais adiante.

Admitindo então que os nossos sentimentos são moldados de acordo com as emoções relativas à experiência pessoal de cada um, no caso dos surdos eu venho percebendo, ao longo da minha vivência com estes indivíduos, uma situação bastante impactante e negativa no que diz respeito ao seu processo pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, que tem a ver diretamente com emoção e sentimento, e esse impacto se dá principalmente no âmbito escolar e também na família. A educação no Brasil está mudando e provavelmente os indivíduos surdos das novas gerações serão diferentes dos surdos adultos atuais. O indivíduo surdo adulto de hoje teve experiências com os sistemas educacionais do passado caracterizadas pelas atitudes ouvintistas, normalizantes e equivocadas dos docentes ouvintes que, em geral, provocavam no aluno surdo a construção de uma baixa auto estima e uma significação de si próprios como pessoas que têm um problema, um déficit e, por causa disto, uma vida nada interessante e absolutamente sem importância. A grande maioria desta população se vê como um “ouvinte com defeito”, não vislumbra a possibilidade de ser apenas um ser diferente e não deficiente. Por conta deste ambiente conceitual equivocado na escola e na família, são geradas emoções e sentimentos negativos que distanciavam o aprendizado do prazer. Quase toda experiência dos surdos adultos com a escola é traumática ou pelo menos desagradável, haja vista que ao longo dos séculos eles sempre foram vistos e tratados pelas sociedades como sujeitos incapazes e deficientes, sujeitos anormais, como mostrei anteriormente. O maior indício disto é o fato de que a quase totalidade dos professores de surdos não conhecia a língua de sinais e esta era proibida até há muito pouco tempo em nosso país.

O fato de Damásio (1995) afirmar que não parece ser sensato excluir as emoções e os sentimentos de qualquer concepção geral da mente, muito embora seja exatamente o que vários estudos científicos e respeitáveis fazem quando separam as emoções e os sentimentos dos tratamentos dos sistemas cognitivos, cria uma ligação estreita com a idéia de que se o fato de nos sentirmos alegres ou tristes corresponde em grande medida a uma alteração na representação neural dos estados do corpo em curso, então a explicação requer, neste caso, que as substâncias químicas atuem sobre a base destas representações, isto é, no corpo

propriamente dito e nas diversas redes de circuitos neurais cujos padrões de atividade representam o corpo. A compreensão da neurobiologia do sentimento requer necessariamente a compreensão da neurobiologia de tudo isto. Se o fato de nos sentirmos alegres ou tristes depende também dos modos cognitivos, segundo os quais nossos pensamentos se encontram em operação, a explicação requer de igual modo que a substância química atue sobre os circuitos que originam e manipulam imagens e assim definem estilo e eficiência cognitiva.

O trabalho de Damásio (1995) demonstra que a possibilidade de formação e criação de sentimentos e a possibilidade de desenvolvimento cognitivo acontecem simultaneamente, ou seja, são paralelas. Portanto em sentido oposto, as combinações ou associações de fatos ou coisas que causam os obstáculos na aprendizagem vão ser obstáculos também à produção e à criação da forma de pensamento que, no caso específico dos surdos em relação aos estudos, está atrelada a emoções e sentimentos negativos, significando, entre outras coisas, não pertinência, inferioridade e exclusão. Talvez esteja aí uma das razões pelas quais a quase totalidade dos surdos do mundo inteiro tenha sérias dificuldades para desenvolver o aprendizado da leitura e escrita das línguas orais, mesmo no caso de línguas não fonéticas, como a dos coreanos, por exemplo. Ou seja, acredito que é possível que a maneira como os surdos eram, ou são educados nas escolas venha, ao longo dos tempos, causando emoções e sentimentos negativos que podem impedir ou dificultar o seu desenvolvimento cognitivo, gerando uma espécie de bloqueio à aprendizagem da leitura e escrita das línguas orais. E uma grande demonstração disto está na capacidade rápida e plena que os mesmos surdos têm para o desenvolvimento e aprendizagem das línguas de sinais, em qualquer fase de sua vida. Ou seja, o problema não está na surdez ou no indivíduo surdo, mas na concepção ideológica massacrante que uma pedagogia equivocada exerce sobre ele.

Os surdos ainda não têm a sua língua natural decodificada em escrita. Se considerarmos que a escrita obriga a uma forma de reflexão e muda a forma de pensamento e cognição, ficam então ratificadas, por mais esta razão, as dificuldades dos surdos do mundo inteiro diante do aprendizado das línguas orais escritas. Surdos não usam os sons em seus pensamentos. Surdos em geral não sentem prazer em aprender o que quer que seja em língua oral, pois a aprendizagem desta maneira vem quase sempre atrelada ao conceito de

utilitarismo, fortemente marcado no discurso dos professores –ouvintes ouvintistas-, que não falam a sua língua, e lhes provocam emoções e sentimentos ruins.

Quando Damásio (1995) cita a afirmação de Pascal de que "o coração tem razões que a própria razão desconhece" e diz que, se pudesse, a modificaria, ele está afirmando que o organismo tem algumas razões que a razão tem de utilizar. O conceito de que a experiência da vida é única e especial a cada ser humano é particularmente importante para a ratificação da experiência visual de vida do surdo e as suas respectivas emoções e sentimentos próprios e, em contrapartida, para as dificuldades encontradas na alteridade, pelas pessoas ouvintes encarregadas do sistema educacional.

Nesse contexto de emoções e sentimentos de estranhamento dos ouvintes e falta de prazer dos surdos, não há lugar para a construção do desejo dos surdos pelos estudos, pois estes estão fundamentados em uma pedagogia que serve à experiência oral-auditiva de vida dos ouvintes e, por isto, se baseiam na prática e desenvolvimento do letramento em leitura e escrita das línguas orais-auditivas.

O letramento é entendido nesse trabalho como define o dicionário Aulete digital (2008): não se refere a condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo ‘alfabetismo’ ou ‘alfabetização’), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura. Portanto, o processo educacional equivocado voltado aos surdos faz com que as letras do silabário dos ouvintes não façam sentido algum para eles, pois são signos que não tem uma correspondência memorial sonora que lhes dê significado como símbolos. E qual seria, então, o valor das palavras escritas para os surdos, neste contexto de estranhamento na sua representação simbólica?

Baseei-me no que Couto (1993) me trouxe de seus estudos da Semiótica de Peirce para elucidar, em parte, essas questões de significação simbólica, que começaram a ser pesquisadas e discutidas no final do século XIX e continuam até hoje compondo uma disciplina não só em progresso, mas em vias de definição, no tocante ao seu campo específico e à autonomia dos seus métodos de investigação dos fenômenos da cultura examinados sob o prisma da comunicação. A começar

pelo nome: Semiologia ou Semiótica? Eis uma questão que Couto nos mostra que ainda hoje permanece sem resposta definida. Os que se baseiam na teoria de Saussure, do início do século XX, adotam a primeira terminologia. Os seguidores de Peirce ficam com a segunda. Nesse estudo, adotei a definição peirciana, por se tratar da base de um assunto importante, porém secundário, que só faz parte dessa pesquisa para me ajudar a compreender o papel das palavras, que são signos, na emoção e sentimento pertinentes ao processo de significação dos estudos e da aprendizagem pelos surdos.

A autora reafirma que o signo deve ser compreendido como uma tríade, que tem em sua base o signo ou representâmen, colocado em relação a um objeto que representa. No vértice do triângulo está o interpretante, ou seja, o significado, que não deve ser confundido apenas como um intérprete, como um decodificador, pois não é uma "coisa", mas sim o processo relacional pelo qual os signos são absorvidos, utilizados e criados pela pessoa que o assimila em relação ao objeto representado.

Couto (1993) demonstra que Peirce estabeleceu três níveis de classificação para os signos: a) em relação a si mesmos; b) em relação ao objeto; c) em relação ao interpretante. Há que se notar que um signo pode acumular categorias, dependendo da forma como ocorre o processo de semiose.

Em relação a si mesmos: esta primeira classificação se refere ao signo em si mesmo, tomado como uma qualidade e divide-se em quali-signo, sin-signo e legi-signo:

Quali-signo - é uma mera qualidade que, para atuar como signo, precisa estar corporificada no objeto, embora esta corporificação nada tenha a ver com o seu caráter como signo, ou seja: quali-signo é uma qualidade que é um signo. Por exemplo, uma cor. No mundo ocidental da contemporaneidade, todos temos introjetado o significado de paixão para a cor vermelha e, ao vê-la impregnada em determinados corpos e/ou objetos, imediatamente criamos idéias relacionadas a desejo, sexualidade etc. Por exemplo, um lençol vermelho ou uma boca pintada com baton vermelho. Continuando, por causa destes mesmos valores, conseqüente e provavelmente devido a alguns mitos religiosos relativos à culpa do prazer nesta mesma cultura, a cor vermelha da paixão significa “pare” nos sinais de trânsito e

serve como fundo para a placa de trânsito de “contramão”, ou seja, significando “perigo”.

Sin-signo - é uma coisa única, singular, existente ou, ainda, um acontecimento real, tomados como signo; só pode se manifestar através de suas qualidades intrínsecas e, por isto, envolve um ou vários quali-signos. Por exemplo, uma determinada planta baixa de um determinado apartamento, que é um diagrama único desenhado em papel, da casa onde alguém vai morar, com medidas e arranjo específicos. Outro exemplo seria um catavento existente em um local específico da Holanda, que significa que está ali para aproveitar a força do vento para movimentar a água do solo.

Legi-signo - quando o signo é uma lei, normalmente estabelecida pelos homens, é chamado por Peirce de legi-signo. Portanto, todo signo convencional é um legi-signo e todo legi-signo ganha significado por meio de um caso de sua aplicação, que pode ser denominado "réplica". Por exemplo, uma palavra que aparece várias vezes em um mesmo texto é a mesma palavra, o mesmo legi-signo, pois há uma “lei” gramatical que a estabelece como significando alguma coisa. Mas a cada vez que ela é utilizada neste texto, passa a ser uma "réplica", que é um sin-signo, pois ela é em si uma coisa única, embora com significado igual à outra palavra igual (mas também única) utilizada anteriormente. Portanto, todo legi-signo requer sin-signos. No exemplo anterior, temos uma determinada planta baixa desenhada em papel, de determinado apartamento; plantas baixas em geral são legi-signos que significam imóveis, mas aquela determinada planta é um sin-signo porque é única. Outro exemplo para legi-signo é a cruz. O desenho de uma cruz em uma folha de papel é um sin-signo, pois é uma ocorrência única do desenho de cruz naquele papel, mas se a cruz está compondo um desenho representando uma tumba em um cemitério, passa a ser um legi-signo. O catavento exemplificado anteriormente pode passar a significar o país Holanda se no processo de semiose ele se estabelece como um catavento genérico, haja vista que lá há muitos desses equipamentos, e esta generalização é parte do processo de se convencionar a substituição da singularidade do objeto pelo seu conjunto, e que por isto o transforma de sin-signo a legi-signo, ou seja, um signo daquele país onde os cataventos são tidos como um símbolo nacional. Continuando nesta linha

de pensamento, este mesmo catavento pode, ainda, significar uma miragem, por alusão à literatura de Cervantes, onde o seu principal personagem, Don Quixote, via grandes e poderosos gigantes ao olhar para os cataventos que encontrava em seu caminho, e a significação destes aparelhos como gigantes se dava, aos olhos de Don Quixote, talvez porque eles são grandes, altos e se movimentam lentamente. Mas é principalmente devido à consolidação dos valores da literatura de Cervantes em si que se legitima este signo como um legi-signo, pois estes valores o transformam em uma lei relacionada às infinitas possibilidades da capacidade de abstração humana.

Em relação ao objeto: Couto (1993) demonstra que esta é a segunda tricotomia de Peirce, que é a mais conhecida e importante. Por esta tricotomia, o signo é visto por suas relações específicas para com os seus objetos representados e se classifica em ícone, índice index ou indicador, e símbolo:

Ícone – um signo é um ícone quando possui alguma semelhança ou analogia com o seu referente, ou seja, com o objeto representado. Por exemplo, uma fotografia, um esquema, um desenho, uma imagem mental, uma escultura, uma pintura. Portanto, se eu olho para o meu próprio retrato, eu vou me reconhecer naquele signo que me representa e experimentar o sentimento de pertencimento daquela imagem de mim mesmo, mas que não sou eu, é apenas uma representação de mim em determinado local, tempo ou condição estagnada, ao contrário de mim, que pela dinâmica da vida não sou mais como aquela representação, ainda que possa ter sido feita há menos de um segundo atrás. Por outro lado, se eu olho para uma foto da minha bicicleta, ela provavelmente vai significar um objeto que é meu, e que, assim como a minha imagem, também me pertence. Contudo, esta representação também não sou eu e nem tampouco me representa como ser humano, embora possa me representar na medida em que passe a significar, no processo semiótico, as emoções e os sentimentos que eu experimento ao me relacionar com aquele objeto, ou seja, se eu gosto ou não de pedalar, se sou um corredor profissional ou amador etc.

Índice, Índex ou Indicador - quando um signo se refere ao objeto denotado em razão de ver-se realmente afetado por ele e quando mantém uma relação direta com o seu referente, é denominado por Peirce como índice, index ou indicador. Seguindo a definição do mestre, Couto (1993) afirma que, neste caso, o signo inicial tem alguma qualidade em comum com o objeto e, assim, não deixa de ser um certo tipo de ícone, um ícone especial, embora não seja isto que o torna um signo, mas sim o fato de ser modificado pelo objeto. Por exemplo, a fumaça é quase sempre indício de que há fogo naquele local; um chão molhado é indício de que choveu ou que o local foi lavado por alguém; pegadas em um solo indicam que alguém ou algum animal passou por ali; ou uma porta arrombada, que indica que pode ter havido um roubo naquele local.

Símbolo - quando a relação com o referente é arbitrária, por força de uma convenção, é definida por Couto (1993) de acordo com Peirce, como um símbolo que é, portanto, um legi-signo que se refere ao objeto denotado em virtude de uma associação de idéias produzida por uma convenção. Por exemplo, qualquer palavra de uma língua, a cruz, a suástica, as bandeiras, os sinais de trânsito, a cor verde como representação de esperança etc.

Em relação ao interpretante (ao significado): Couto (1993) demonstra, nesta terceira classificação de Peirce, que os signos apresentam-se como possibilidades, fatos ou argumentos confirmados e verificados, sendo então nomeados como rema, dicente ou dici-signo, e argumento.

Rema - signo que, para seu interpretante, é um signo de possibilidade qualitativa, ou seja, entendido como representando uma espécie de objeto possível e que seria um quali-signo se fosse considerado em relação a si mesmo e um ícone se considerado em relação ao objeto ou fato referente. As informações fornecidas pelo rema não são interpretadas como se propõem a ser, ou seja, há uma infinidade de possibilidades de significados até que defina, no processo semiótico, uma significação para o signo, que então muda de categoria, de acordo com essa significação que lhe for atribuída. Uma palavra isolada, como o vermelho, por exemplo, pode funcionar como rema. Mas a mesma palavra, em um texto erótico, certamente pode significar aspectos relacionados com o desejo sexual. Nesse caso,

deixaria de ser um rema e passaria a ser um símbolo, pois então estaria relacionada ao objeto, no processo semiótico.

Dicente ou Dici-signo - signo de fato, signo de uma existência real que seria classificado como um sin-signo se considerado em relação a si mesmo e um índice se considerado em relação ao objeto ou fato referente. Correspondendo a um enunciado, envolve remas na descrição do fato. É um signo que, para seu interpretante, representa seu objeto não como um ícone, mas sim com referência a uma existência concreta. Por exemplo, um sintagma como: “Este vermelho está manchado”, pode funcionar como dici-signo pois faz referência àquele vermelho específico que está manchado, não a qualquer vermelho.

Argumento - É um signo de razão, um signo de lei, signo que envolve a essência de um juízo e que seria classificado como um legi-signo se considerado em relação a si próprio e um símbolo se considerado em relação ao objeto referente. Por exemplo, um ato mental, segundo o qual quem o faz busca convencer-se a si mesmo da verdade de uma proposição é um argumento. Um silogismo do tipo $A=B$, $B=C$, portanto $A=C$ é um exemplo de argumento. No caso dos surdos em relação à sua problemática de auto-definição de sua identidade debaixo do bombardeio cultural ouvintista, seria algo mais ou menos como: ouvintes ouvem e são normais; eu, surdo, não ouço; portanto, sou anormal. Este me parece ser um dos resultados mais imediatos do discurso colonialista ouvintista que argumenta com o bilingüismo e a educação inclusiva para a manutenção da situação de hegemonia dos valores da cultura da audição e do ouvintismo.

Em determinada etapa de um questionário para essa pesquisa, me deparei com uma definição muito curiosa sobre letras e palavras, que eu já tinha presenciado a sua utilização em outras ocasiões, mas que neste caso foi bastante significativa e importante: ao responder à pergunta: “O que significa estudar, para você?”, uma aluna surda respondeu:

- A maioria dos surdos não gosta de estudar porque tem que ler, tem que ficar com as formiguinhas...

Inicialmente eu me perguntei: O que seriam essas “formiguinhas” neste contexto de emoção e sentimento no processo de significação dos estudos? Logo me lembrei de outras ocasiões em que tinha presenciado a utilização desta figura de linguagem por surdos, e percebi que o que havia em comum em todas as frases envolvendo as “formiguinhas” era o fato de que eram sempre sentenças relacionadas com a leitura ou com os estudos.

Couto (1993) afirma que para Bakhtin, todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. A autora defende que as letras são colocadas em uma palavra e em um texto em uma ordem pré-determinada para a formação de símbolos escritos que são classificados e definidos como palavras das línguas orais-auditivas, e que recebem significados para a representação de manifestações da vida e do universo. Mas a palavra não é apenas o signo mais puro, mais indicativo; é também o signo mais neutro. Cada um dos demais sistemas de signo é específico de algum corpo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo então é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra é, ao contrário, neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. Portanto, uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo e é por isto que para os surdos que, como demonstrei anteriormente, são pessoas que tem experiência visual de vida e que por isto não tem memória auditiva para associar sons às letras e às palavras, as letras enfileiradas recebem, não raro, significados diferentes daqueles que os ouvintes atribuem, como por exemplo uma frase sendo a representação de filas de formiguinhas pretas caminhando em uma determinada trilha.

Para grande parte dos indivíduos surdos analfabetos funcionais em línguas orais-auditivas escritas, as letras de um texto sofrem uma modificação de seu significado e se assemelham não como organizações que formam palavras e frases mas, sim, a outras representações, inclusive a de hordas de formiguinhas enfileiradas. Concluo, portanto, que esta representação específica é bastante comum entre os surdos e acontece não só porque a grande maioria dos textos é

escrita em letras pretas sobre fundo branco, de tamanho pequeno, difícil de visualizarmos a partir de determinada distância, tais como as formigas mas, principalmente, porque são símbolos no processo semiótico da maioria ouvinte. No entanto, para a minoria surda envolvem a essência de um juízo relacionado a emoções e sentimentos ruins, desconfortáveis, desagradáveis, ou seja, argumentos no processo semiótico, já que recebem uma outra significação em relação aos objetos ou fatos referentes, diferente do que é atribuído pelos ouvintes, que são pessoas que são alfabetizadas de acordo com uma pedagogia que está de acordo com a sua especificidade de vida oral-auditiva e que por isso tem, quase sempre, uma experiência positiva em relação aos estudos.

Thoma (2005: p.193) reafirma o papel das línguas de sinais na constituição subjetiva dos surdos e da sua importância como suporte de transmissão da ordem simbólica. Em ordem oposta, conclui que o papel das línguas orais-auditivas para os surdos, quando tomadas como línguas principais, é absolutamente inócuo, equivocado e pernicioso, já que não funciona como suporte para a transmissão de valores e significados da vida, uma vez que concordo com o que Thoma (2005: p.194) afirma, que é através da apropriação dos significantes que se dá entrada do sujeito na cultura. Ora, se o surdo não se apropria dos significantes da cultura representada na leitura e na escrita, então ele não vai conseguir se imbuir dos valores e significados culturais que estão representados naquelas palavras lidas. Daí, se desviarão para um local subjetivo de não pertencimento, que concretamente estará na maioria das vezes atrelado à escola, local de uso e prática da leitura e da escrita como base para os estudos formais.

Para demonstrar a tremenda diferença entre surdos e ouvintes neste aspecto de significância de valores de uma cultura, aponto para o fato de que para os ouvintes, por terem memória auditiva, é óbvia e sem nenhuma dificuldade a assimilação da palavra “casa”, por exemplo, para representar um imóvel no qual alguém ou algum animal se protege ou reside. Para um surdo, no entanto, a mesma palavra poderia ser representada por legi-signos arrumados como “acsa”, “caas” ou “casa”, por que não? A ordem exata destas letras é uma lei pré-determinada pelas leis sonoras e, por isto, para os surdos é uma questão meramente de decorar as suas posições. Claro que, sendo pessoas com experiência visual de vida, eles conseguem gravar a “imagem” da palavra “casa” com os legi-signos arrumados desta forma. Mas considerando que em cada língua de

modalidade oral-auditiva há centenas de milhares de palavras, fica fácil entender porque é tão difícil para os surdos terem as palavras visualizadas em sua ordem ortograficamente correta, já que esta é uma lei que depende não só da forma visual do enfileiramento das letras, mas principalmente da sonoridade que a arrumação dos signos “c”, “a”, “s”, “a” faz, por exemplo. E precisa ser nesta ordem para fazer sentido, pois qualquer modificação em seus posicionamentos destrói a possibilidade de manter a palavra como um legi-signo de representação de um imóvel no qual alguém ou algum animal se protege ou reside, assim como lhe tira a possibilidade de ser um símbolo em relação ao interpretante, já que não fará sentido no processo semiótico. Ou seja: não faz sentido algum ao cabedal de significações de um ouvinte se ele pronunciar “acsa” ou “caas”. Por tudo isto, a significação de “casa” ora como um legi-signo ora como símbolo, é guardada muito mais facilmente por um ouvinte do que por um surdo.

Dessa forma eu compreendo o porquê de os surdos não conseguirem significar o que leem e não conseguirem concatenar o pensamento para escrever. Em geral, não se emocionam positivamente com as atividades de leitura e escrita e esta é, talvez, a principal razão porque os sujeitos surdos são, em sua grande maioria, no mundo inteiro, analfabetos funcionais nas línguas orais-auditivas escritas, independentemente do nível de acúmulo de conhecimento formal ou informal de cada um. Há autores, pensadores, atores, doutores e mestres surdos que permanecem analfabetos funcionais em línguas orais-auditivas escritas durante toda a vida, como resultado do processo de alfabetização equivocado baseado em uma pedagogia oficial moldada para o desenvolvimento e aprendizagem dos ouvintes. Neste processo, os indivíduos surdos experimentam emoções e sentimentos de não pertencimento àquelas atividades de letramento e, assim, entram em conflito com a tentativa de estruturação da sua ordem cognitiva a partir da língua de modalidade oral-auditiva, que é própria para quem ouve, no nosso caso o português, e não a partir da língua de sinais, de modalidade visual-gestual, adequada à experiência visual de vida deles que, como demonstrarei mais detalhadamente a seguir, no caso do Brasil é a língua de sinais brasileira, LIBRAS. Desta forma, comprovo como as emoções e os sentimentos dos surdos se contrapõem ao seu processo cognitivo, em uma cisão mental que não contribui para a sua organização, desenvolvimento e aprendizagem, e sim para a contradição, o conflito e a desordem.

Damásio (2004: p.42) nos fala da importância da cultura como aprendizagem de reações, quando afirma que a aprendizagem desempenha um papel importante na determinação das ocasiões em que estes dispositivos virão a ser usados. Quanto mais complexa a reação, mais a aprendizagem assume este papel. Reações como chorar e soluçar estão prontas na data do nascimento, mas as razões por que choramos ou soluçamos ao longo da vida variam com a nossa experiência. Quando o autor (2004: p.44) afirma que um organismo vivo está construído de forma a lutar, contra toda e qualquer ameaça, pela manutenção da coerência das suas estruturas e funções, eu o interpreto em relação aos surdos como a força interna existente nos seres humanos diferentes da maioria, classificados como “anormais” ou “deficientes” que, apesar das categorizações inferiorizantes e toda sorte de discriminações sociais e de direitos que isto possa causar, ainda assim continuam lutando pelos seus direitos, ora de forma mais incisiva, ora menos incisiva, mas não há registro histórico de um povo que tenha se submetido a outro pela força de uma cultura hegemônica, sem que tenha havido reação. Estas, muitas vezes, têm sido fortíssimas a ponto de provocar conflitos bélicos de toda sorte.

Damásio (2004: p.48) nos diz que podemos compreender, por exemplo, que certas emoções são más conselheiras. Ele fala do seu pensamento sobre as reações que levam a preconceitos raciais e culturais e que se baseiam em emoções sociais cujo valor evolucionário residia em detectar diferenças em outros indivíduos, porque estas diferenças eram indicadoras de perigos possíveis, e promover agressão ou retraimento. Este tipo de reação deverá ter produzido resultados extremamente úteis numa sociedade tribal, mas não é nem útil nem aceitável no mundo atual. Mais adiante, o autor (2004: p. 63) fala que um dos aspectos fundamentais da história do desenvolvimento humano diz respeito ao modo como a maior parte dos objetos que nos rodeiam acaba por ser capaz de desencadear emoções, fortes ou fracas, boas ou más, conscientemente ou não. Alguns dos objetos são emocionalmente competentes por razões evolucionárias. Mas outros se transformam em estímulos emocionais competentes no curso da nossa experiência individual. Ele chama a nossa atenção para a casa onde, em nossa infância, tivemos uma experiência de medo intenso. Se hoje, anos depois do acontecimento, visitarmos esta casa, é possível que sintamos algum tipo de mal-estar. Pode até acontecer que numa outra casa diferente, mas com certas

semelhanças, possamos sentir o mesmo desconforto, de novo sem qualquer justificação real exceto aquela que é imposta pela memória emocional.

Claro que não há nenhuma estrutura no cérebro humano desenhada para responder com mal-estar a casas de certo tipo. Mas a experiência da vida de cada um faz com que o nosso cérebro associe certo tipo de casas com o mal-estar que em algum dia possa ter sentido. Pouco importa que a causa do mal-estar nada tenha a ver com essa primeira casa. A casa é um espectador inocente. A pessoa que experimenta a situação foi condicionada para sentir desconforto em certas casas, talvez até para detestar certas casas, sem saber necessariamente o porquê. Ou, ainda, condicionada a sentir-se bem em outras casas diferentes, precisamente pelo mesmo mecanismo. O gosto ou aversão que nutrimos pelos mais variados objetos tem muitas vezes essa simples origem, e as fobias, que não são nem normais nem banais, podem ser adquiridas por este mesmo mecanismo.

Portanto, para Damásio (2004: p.79), na nossa experiência passada, a aprendizagem vem associando emoções e pensamentos numa rede que funciona em duas direções: certos pensamentos evocam certas emoções e certas emoções evocam determinados sentimentos e pensamentos. Os planos cognitivos e emocionais estão constantemente ligados por estas interações que, no caso dos surdos e a sua experiência com estudos junto a professores ouvintes ouvintistas fazendo intermináveis caretas e gestos sem significação só poderia resultar no desconforto quando qualquer coisa relacionada a estudo for mencionada.

3.2

Psicopedagogia: A cisão do pensamento

Ao nascermos iniciamos um longo processo de desenvolvimento e aprendizagem no qual aprendemos quase tudo: até mesmo como pensar. Ao longo de nossas experiências, nossas emoções e sentimentos nos possibilitam a significação da vida e do universo, formando e estruturando o pensamento. Mas o pensamento não é uniforme e muito menos homogêneo, é uma estrutura cindida, segundo Sara Pain, que é uma pesquisadora historiadora, filósofa, psicóloga e psicopedagoga argentina radicada na França. Seu maior foco de trabalho é o pensamento (in Mamede-Neves, 1997: p.2).

Para Pain, o nosso pensamento é uma complexidade virtual que construímos fora de nós mesmos com o intuito de classificar, manipular e simplificar a vida e o universo, de acordo com uma lógica que possibilite a menor quantidade de contradições possível e, assim, nos ajude a viver em paz. Entretanto, a autora (in Mamede-Neves, 1997: p.3) afirma que este pensamento está cindido em um pensamento que está dedicado a postular um mundo, uma realidade impossível, sem lógica e completamente diferente da realidade, ao lado de outro pensamento que é a realidade objetiva, vivenciada por meio de emoções e sentimentos causados pelo que ela chama de “drama” de cada um.

Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.3) traz a palavra "drama" para sintetizar a experiência de vida, onde há uma série de papéis marcados pelas emoções e sentimentos a que Damásio (2004) faz referência. Assim, da mesma forma que o ator constrói o seu próprio personagem a ser representado a partir dos dados do autor da peça, também cada um de nós constrói a própria personalidade em uma significância universal, mas a partir da realidade objetiva de cada vida, com a sua história pessoal e significados únicos. Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.4) diz que não há vida, não há biografia que não seja interessante. Todos são interessantes! O que ocorre é que este interesse tem que se auto-conscientizar, tem que realçar, ou tem que ser realçado por alguém que tenha o talento de converter a insignificância da vida, da biografia particular, em uma significância universal. Esta é a missão dos psicopedagogos e demais terapeutas: a de intervir visando à conversão do outro em algo interessante, em um sujeito interessante ou, antes, à conscientização do sujeito de que o seu drama é interessante, uma vez que todos os dramas são interessantes. No entanto, considero que esta poderia -ou deveria- ser a missão não só de psicopedagogos e terapeutas, mas de todos os educadores, para poder proporcionar o processo de desenvolvimento e aprendizagem como uma aventura com possibilidades de conquistas.

No caso dos surdos, acontece como em outras categorias de pessoas pertencentes a minorias discriminadas e classificadas como anormais, ou seja, pessoas que crêem que seu drama é desinteressante por não se encaixar no padrão de normalidade exigido pela sociedade. Há inúmeros exemplos de sentimentos de anormalidade, todos provocados pelos mesmos motivos, embora as pessoas atingidas sejam de categorias sociais tão diversas quanto negros que se acham feios, pois o padrão de beleza vigente é ser louro de olhos azuis; ou homossexuais

que se acham pervertidos, pois a normalidade é sentir e desenvolver desejo e afeto apenas pelo sexo oposto; e surdos, que se acham doentes ou, no mínimo, deficientes, pois não tendo a audição, pensam que tem um sentido a menos, segundo a perspectiva da maioria, que é de ouvintes. Todos estes indivíduos experimentam o mesmo processo de auto-negação de suas características pessoais ou sociais, resultando em uma baixa auto-estima e significação negativa de seu drama pessoal através do seu processo pessoal de semiose das coisas e fatos da vida, no qual vimos anteriormente que ocorre de acordo com o conjunto de emoções e sentimentos experimentados ao longo de cada existência.

Portanto, o processo envolvendo os fatores externos e sociais relativos às discriminações, à supressão de direitos e desvalorização dos dramas pessoais, comuns aos “anormais”, é que resultam em uma significação de si mesmos e de seu drama pessoal de forma semelhante, no que diz respeito à negação de sua significância universal.

3.3

Cisão da educação

Se não ter uma língua compartilhada com o professor já é uma situação difícil e desconfortável, não compartilhar a mesma língua com os colegas de turma provoca um sentimento de permanente negação e não pertinência, e impossibilidade dos surdos exercerem o seu direito à comunicação e integração com os demais membros do seu grupo social. Considero que este é o sentimento que permeia a maior parte da vida escolar de um aluno surdo que é colocado em um ambiente chamado teórica e oficialmente de inclusivo, mas que na prática não o integra de forma alguma, pois se limita a colocar o aluno como sujeito diferente da maioria, destoando de um ambiente harmônico.

Segundo Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.6), há uma dimensão que não foi estudada o suficiente em pedagogia, que é a simbologia do conhecimento. A autora afirma que quando se ensina uma disciplina para o homem, que atribui significados, não é um problema do que é, ou como se comporta, senão do que significa. No caso dos surdos, a educação está lidando com sujeitos que em geral tem baixa auto estima e uma significância de si próprios como pessoas que tem

um problema, um déficit e, por causa disto, um drama nada interessante e absolutamente sem importância. Quase toda experiência dos surdos com a escola, associada aos demais frequentadores ouvintes, é traumática ou pelo menos desagradável, haja vista que ao longo dos séculos eles sempre foram vistos e tratados pelas sociedades como sujeitos de segunda categoria, deficientes e, repito: anormais. E esta educação dos surdos está até hoje invariavelmente baseada no discurso da deficiência e da incapacidade, formalizado desde o século XIX com as resoluções do Congresso de Milão que, entre outras coisas, proibiu o uso das línguas de sinais e a graduação de surdos como professores, como já foi visto. Por isto, acredito que a educação tira o prazer que poderia haver na aprendizagem escolar, que se torna uma questão utilitarista e de serviço, levando os aprendizes surdos à significação do conhecimento como algo inatingível, colocado em um local idealizado, que é o local do desejo, mas ao qual eles não teriam direito: um local apenas para os alunos ouvintes, que são pessoas que falam a língua dos professores e dos demais colegas de aprendizagem, ou seja, que seriam os “normais”.

Quando se trata da aprendizagem, segundo Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.21) esta é configurada como um lugar de articulação entre desejo e cognição, principalmente por meio das operações de assimilação e acomodação. Assimilação é a possibilidade de compreender um objeto de acordo com os esquemas de pensamento do indivíduo e a acomodação é a necessidade de modificar esses esquemas de acordo com as variações das coisas. Por exemplo, uma criança percebe por assimilação que uma porta que se abre permite que as pessoas passem de um local para outro, e este pensamento se consolida pela acomodação dos esquemas mentais anteriormente criados em relação a deslocamento, espaço, passagem, porta etc., reorganizando os antigos esquemas em uma nova ordem, que inclui este novo dado.

Segundo Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.24), algumas teorias consideram que o conhecimento está do lado consciente e que o mundo do desejo está do lado do inconsciente. Entretanto, para a autora, o resultado do pensamento aparece na consciência, mas é fabricado no inconsciente. Mas o fato de ser consciente ou inconsciente não é o que diferencia o conhecimento do desejo e sim como ambos são elaborados, um em contraponto com o outro. Portanto, concordo com a conclusão da autora de que se todo conhecimento é do outro, assim também o é

em relação ao desejo do sujeito, que é o desejo do outro, ou seja, é por meio dos outros que o sujeito aprende; donde se conclui que:

O conhecimento é o lugar do que existe e o desejo é o lugar do que falta.

O conhecimento explica o que existe. O desejo vai nos determinar, nos instituir.

O conhecimento parte da impressão sensível e da ação e o desejo parte do afeto, da emoção, do sentimento e se constrói pela intenção.

Ou seja, conhecimento é ação e desejo é intenção. Apesar desta cisão, o sujeito vive uma unidade como tal, tendo a inteligência como aparato a partir do qual adquirimos o conhecimento, que é o desejo do outro e que se dá tendo de um lado a inteligência e do outro lado a fantasia dramática, com a sua lógica. A lógica está sempre presente.

Se de fato, conforme afirma Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.33), a generalização da representação não vem da linguagem, nem da linha lógica e sim de uma construção que vem do nível do desejo que, ao contrário do que se pensa, não é uma propriedade do sujeito, até este ponto tudo o que se afirmou em relação ao conhecimento está no nível do inconsciente, pois é ali que tudo isto se constrói, formando o sujeito e inclusive possibilitando a organização da sociedade, que é naturalmente hipócrita e que não poderia ser diferente, pois se os pensamentos saíssem como discurso da maneira exata como são feitos, geraria todo tipo de desorganização pessoal e social. Não se pode conceber uma vida social com as pessoas dizendo com absoluta sinceridade, umas às outras a todo o momento se gostam ou não de determinada pessoa ou coisa, ou se aprovam ou não determinado processo ou ação, ou seja, ao lado do desejo, o consciente atua como filtro necessário a uma conveniência da vida em sociedade. E a linguagem está presente em todas estas etapas, organizando a vida humana, usada como se fora a representação deste universo. A linguagem é importante quando o objeto falta, pois quando o objeto está presente, ele pode ser apontado e mostrado. E o que é a linguagem senão uma estrutura que é inata como organização? Mas as diversas formas de organização da linguagem são culturais, aprendidas (linguagem matemática, linguagem do corpo, língua etc.). Além disto, a organização da linguagem é dramática, repleta de significados referentes ao drama de cada um, embora inserida no universo cultural.

Quando trata da construção da imagem, aprendizagem e criação, Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.57) afirma que a possibilidade de criação dramática e a possibilidade de desenvolvimento cognitivo são paralelas, ou seja, as conjunções que causam os obstáculos na aprendizagem vão ser obstáculos também à produção e à criação da forma de pensamento. E acredita que são encontrados nas atividades plásticas os mesmos elementos que nós analisamos nas atividades de aprendizagem, contribuindo de maneira eficaz para transformar o outro num ser interessante. Eu acredito que, no caso dos alunos surdos, além das atividades plásticas citadas, a simples interação com o professor proficiente de língua de sinais já contribui extremamente neste processo de transformação positiva do drama do aluno, visto por ele mesmo.

Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.4) encara a missão do psicopedagogo como sendo a de facilitar a aprendizagem por meio da criação de recursos a serem transmitidos e difundidos para fazer parte da pedagogia em geral. Mas enfatiza que para ensinar a ler e a escrever não há nada melhor que o silabário. Creio que isto faça muito sentido, mas apenas para o sujeito ouvinte, que constitui o seu pensamento sobre os sons das letras da língua oral que pratica, e que mais tarde ele vai escrever, decodificar. Esta minha convicção se baseia no que foi demonstrado anteriormente, ou seja, que para os ouvintes, por terem memória auditiva, a assimilação das palavras é óbvia e sem grandes dificuldades. No entanto, para um surdo, a mesma palavra poderia ser representada por letras em ordens diferentes, pois a ordem exata destas letras é uma lei pré-determinada pelas leis sonoras e, por isto, para os surdos é somente uma questão de decorar as suas posições. Ou seja: no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a pessoa produz a sua própria significação de tudo, de forma contínua, sendo que os ouvintes se baseando principalmente na audição e os surdos principalmente na visão. Por isto, a significação das palavras, ora como legi-signos ora como símbolos, é guardada muito mais facilmente por um ouvinte que identifica sonoramente as palavras, do que por um surdo, que teria que decorar a forma visual de todas as palavras de uma língua oral-auditiva escrita. Ora, já vimos que quando estamos lidando com formas, o processo semiótico que caracteriza um ícone acontece quando um signo possui alguma semelhança ou analogia com o seu referente, ou seja, com o objeto representado. No entanto, as palavras escritas das línguas orais-auditivas não tem qualquer semelhança visual com os seus

objetos referentes. Como, então, um sujeito que vive uma experiência visual de vida pode fazer esta associação?

Além disso, os surdos ainda não tem a sua língua natural decodificada em escrita. Se considerarmos que não se pode contrapor a cognição, que é uma estruturação, ao afeto, que é uma sensação; que a cognição corresponde à organização dos afetos, porque os afetos estão organizados em sistemas simbólicos; e mais: se considerarmos que a escrita obriga a uma forma de reflexão e muda a forma de pensamento como afirma Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.7), ficam então mais uma vez ratificadas as dificuldades dos surdos do mundo inteiro diante do aprendizado das línguas orais-auditivas escritas. Considero oportuno repetir: surdos não usam os sons em seus pensamentos, porque não ouvem! Surdos quase sempre não sentem prazer em aprender o que quer que seja em língua oral, pois a aprendizagem desta forma normalmente vem atrelada ao conceito de utilitarismo, fortemente marcado no discurso dos professores ouvintes ouvintistas, que não falam a sua língua, e lhes provocam emoções e sentimentos ruins.

Nesse contexto de estranhamento e falta de prazer, não há lugar para a construção do desejo do outro. As letras do silabário dos ouvintes, a princípio não fazem sentido algum para os surdos, pois não há uma correspondência memorial sonora que dê significado aqueles símbolos e por isto muitas vezes são resignificadas como visto anteriormente, ou seja, como “formiguinhas”, por exemplo. Por não conseguirem significar o que lêem e não conseguirem concatenar o pensamento para escrever, temos aí o drama do surdo referente aos estudos, se contrapondo ao seu pensamento cognitivo, em uma cisão que não contribui para a organização e desenvolvimento e sim para a contradição, o conflito e a desordem.

Quando penso na dificuldade dos surdos brasileiros em aprender língua portuguesa, meu pensamento se desloca para Pain (in Mamede-Neves, 1997: p.4), quando ela afirma que sempre haverá conhecimentos que seguem sendo significados como inabordáveis e que são justamente o lugar do desejo. São os lugares que estão idealizados! Porque não se pode acreditar que para uma pessoa que não pode aprender português, este lugar seja um lugar depreciado! Às vezes é tão idealizado que fica estagnado como um lugar a que não se tem direito, ao qual não se pode ascender por ser surdo quando esta qualidade está resignificada como

anormal. Um lugar apenas para os outros, os ouvintes que seriam os normais. Ao passo que se esta língua for colocada na educação dos surdos em um local secundário, ela provavelmente passará a ser significada por eles como algo possível, já que não será supervalorizada e perderá a sua condição de inalcançável. Considero que esta lógica seja totalmente possível de ser aplicada não só ao aprendizado das línguas orais, mas aos estudos em geral pelos surdos, já que são todos feitos na língua dos outros, na língua dos ouvintes. Então passamos a ter que considerar não apenas o interesse que o conhecimento possa ter para os alunos surdos, mas também o interesse que pode haver na conquista deste conhecimento, que até então é apenas do outro, do ouvinte.

Seguindo nesta linha de pensamento, qualifico como extremamente importantes algumas propostas metodológicas que trazem quebras de paradigma que podem levar o processo educacional dos surdos à diluição do discurso e ideologia colonialista que impera na educação dos surdos, como por exemplo, a proposta da coordenação do curso Letras-LIBRAS de adoção de avaliações dos alunos exclusivamente em LIBRAS, sem escrita em português