

COM AS MÃOS SE FAZ O SER

Aprender/ensinar

Filosofia em contexto de surdez

Fátima Sá Correia*, Orquídea Coelho**, António M. Magalhães*** & Andrea Benvenuto****

Resumo: A primeira língua das pessoas surdas portuguesas é a língua gestual portuguesa, que possui o mesmo estatuto de língua como as línguas vocais e partilha as características das línguas gestuais de outros países, nomeadamente a iconicidade. A análise do Programa de Filosofia em vigor para o ensino secundário revela que este apresenta como finalidades do processo de ensino e aprendizagem da filosofia neste nível de escolaridade não só o conhecimento de conceitos e teorias, mas também a construção de um saber pessoal por parte dos/as discentes. Este artigo argumenta que, apesar da inexistência de léxico filosófico *standard* levantar um problema linguístico-cognitivo, de acordo com a investigação, este pode ser resolvido mediante o recurso a estruturas de grande iconicidade.

Palavras-chave: língua gestual portuguesa, ensino da Filosofia em contexto de surdez, filosofia

IT IS WITH HANDS THAT WE MAKE THE BEING: LEARNING/TEACHING PHILOSOPHY WITH A CLASS OF DEAF STUDENTS

Abstract: Portuguese Sign Language is the first language for deaf Portuguese people. Sign language has the same language status as vocal languages and it shares the same characteristics with sign languages of other countries, namely its iconicity. An analysis of the Philosophy program in Portuguese high schools demonstrates that the goals for the teaching and learning process philosophy at this level is not only to acquire the knowledge of concepts and theories, but also the building of knowl-

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

** CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

*** CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto (Matosinhos/Portugal) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

**** École des Hautes Études en Science Sociales, Université Paris 8 (Paris/França).

edge by the students themselves. This article argues that the cognitive linguistic problem that arises from the lack of a standard philosophical lexicon in Portuguese Sign Language can be solved, according to the research in the field, using structures of great iconicity.

Keywords: Portuguese sign language, teaching Philosophy to deaf students class, philosophy

AVEC LES MAINS ON FAIT L'ÊTRE: APPRENDRE/ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE DANS UNE CLASSE D'ÉTUDIANTS SOURDS

Résumé: La première langue des personnes sourdes portugaises est la Langue des Signes Portugaise. Cette langue dispose du même statut que les langues orales et partage tous les caractères des autres langues des signes, notamment l'iconicité. L'analyse du programme de Philosophie pour l'enseignement secondaire que nous présentons nous a permis de mettre en évidence, pour ce niveau de scolarité, quelles en étaient les finalités: non seulement la connaissance de concepts et de théories, mais aussi la construction par les étudiants/es d'un savoir personnel. Cet article défend l'idée que, bien que l'inexistence de lexique philosophique standard en Langue de Signes Portugaise constitue un problème linguistique d'ordre cognitif, comme l'a démontré notre recherche, ce dernier peut être résolu grâce à des structures de grande iconicité.

Mots-clés: Langue des signes portugaise, apprentissage de la Philosophie en classe de sourds, philosophie

Introdução

Partindo-se de uma concepção linguístico-antropológica da surdez, em que a pessoa Surda é vista como cidadã de pleno direito, membro de uma minoria linguístico-cultural, considera-se que o processo de ensinar/aprender Filosofia em contexto de surdez adquire contornos específicos. Com efeito, admitindo-se que uma língua molda e é moldada pelo pensamento (Steiner, 2002) e que a primeira língua das pessoas Surdas é a língua gestual (LG), a maneira de pensar/refletir sobre a experiência própria dos/as alunos/as Surdos/as revela um modo particular, próprio de uma cosmovisão baseada no circuito olhos-mãos. Igualmente, e considerando que a filosofia é um exercício de reflexão sobre a experiência, para além do conhecimento de conceitos e teorias que, ao longo da história, os/as filósofos/as foram entretecendo a partir dessa sua experiência (Programa de Filosofia 10º e 11º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos: Formação Geral), neste artigo procura-se identificar e caracterizar o processo de ensinar/aprender Filosofia em contexto de surdez, no ensino secundário, capaz de dar conta dessas duas dimensões.

As habituais críticas feitas à LG – a língua dos/as alunos/as Surdas/as – de incapacidade de abstração foram já ultrapassadas, nomeadamente, com os trabalhos de Bouvet (1997), Cuxac (1993, 1997, 2000, 2001, 2004), Delaporte (2002). Com efeito, estes autores mostraram não só que as LG são tão aptas para a abstração como as línguas vocais (LV), como, além disso, constituem excelentes instrumentos pedagógicos (Delaporte, 2002), graças às estruturas de grande iconicidade (*transferts*) que possibilitam «dizer mostrando» (Cuxac, 2001), permitindo exprimir ideias complexas sem recorrer ao léxico *standard* (Sallandre, 2001).

Assim, neste artigo, começa-se por mostrar a especificidade do pensar surdo, a partir da análise da língua gestual portuguesa (LGP) como uma língua icónica, que «diz dando a ver», como todas as LG. Num segundo momento, caracteriza-se o processo de ensinar/aprender Filosofia de acordo com o programa em vigor para o 10^o e 11^o anos do ensino secundário em contexto de surdez, considerando a não existência de léxico *standard* em LGP que cubra todos os conceitos propostos no programa e o problema da tradução.

1. Pensar com imagens

1.1. Língua gestual portuguesa

A existência de traços comuns entre LG e LV, cuja semelhança foi tão premente salientar nos anos sessenta do século XX para a obtenção do estatuto de língua por parte das LG, não pode, no entanto, fazer esquecer a iconicidade (fabricação de uma realidade percetiva tanto pelo produtor do signo como pelo observador) como um dos traços específicos das LG que têm a possibilidade de «dizer dando a ver» (Bouvet, 1997). Aceite a legitimidade das LG como língua de pleno direito, nos anos sessenta do século passado, duas perspetivas pareceram desenhar-se a partir de então: uma centrada nos aspectos formais da língua e na rejeição da iconicidade e outra que reconhece a iconicidade como traço distintivo das LG (modelo semiogenético de Cuxac).

No primeiro caso, os trabalhos orientam-se para a defesa do carácter eminentemente linguístico das LG a partir da identidade entre as estruturas formais das LG e a das línguas orais, com base em modelos estruturalistas (Cuxac, 2003). Com efeito, segundo Sallandre (2003), a grande preocupação era mostrar que as LG obedeciam ao modelo de arbitrariedade das LV e os/as investigadores/as procuravam sistematizar o sistema de classificadores e minimizar a influência da iconicidade. Segundo Sallandre (2003), já nesses primeiros tempos começa a manifestar-se o interesse pela iconicidade das LG.

A outra perspetiva corresponde à via proposta por Cuxac, que sem lhes negar o carácter de língua, rejeita a submissão das LG às estruturas formais das LV e considera que devem ser

apreendidas a partir da iconicidade, seu traço distintivo, como se disse. Cuxac considera que «a iconização da experiência constitui o tronco comum cognitivo a partir do qual se produziu uma bifurcação comunicativa em duas intenções (*visées*) semiológicas diferentes» (Cuxac, 2004: 93). Assim, identifica nas LG dois modos distintos, duas intenções (*visées*): «dizer sem dar a ver», por meio de unidades lexicais, como nas línguas orais, e «dizer dando a ver», por meio de estruturas icônicas – estruturas de grande iconicidade ancoradas na percepção e na ação. Trata-se de operações cognitivas que permitem anamorfosear intencionalmente, segundo a modalidade visuo-gestual, experiências perceptivo-práticas no espaço de gestuação. Essas estruturas, muito semelhantes de uma língua para outra, são composicionais e altamente organizadas no plano linguístico (funcional e formal). A linguagem humana não pode ser reduzida à sua modalidade oral. A não iconicidade das línguas orais, o carácter discreto das suas unidades mínimas e a quase impossibilidade de mostrar ou ilustrar ao dizer são indícios de um «desperdício» (*idem*, 2001) em comparação com as possibilidades abertas pelo canal visuo-gestual.

Apesar das diferenças entre si, as LG possuem, como se referiu, a flexibilidade requerida para criar todo o vocabulário e toda a estrutura gramatical necessários e desempenham todas as funções das línguas orais. Segundo Cuxac (*ibidem*), as LG são até mais eficientes na transmissão da informação, possibilitando a expressão de qualquer conceito. Isto é, são línguas que dizem, mas que também podem dizer e mostrar ao mesmo tempo.

«A Língua Gestual Portuguesa é a língua usada pela maioria dos surdos profundos portugueses» (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994: 25) e, tal como as outras LG, é «uma língua em si e por si, independente da Língua Portuguesa» (*ibidem*: 16), com o mesmo estatuto linguístico da língua vocal – língua portuguesa (LP) – e das outras LG. Assim, e segundo os mesmos autores, «A LGP é composta predominantemente por símbolos arbitrários», «é um sistema linguístico», «é partilhada por uma comunidade de gestuantes nativos», «possui propriedades como a criatividade e a recursividade», «os aspetos contrastivos são também uma característica da LGP», «é um sistema em constante evolução e renovação» e a «aprendizagem/aquisição da LGP faz-se de modo natural num envolvente linguístico propício» (*ibidem*: 37). A criatividade, no sentido de propriedade de uma língua produzir enunciados inéditos bem formulados, isto é, que obedecem às regras da língua, confere à LGP a possibilidade ilimitada de produzir enunciados bem formados a partir de um número limitado de componentes, mediante um número também limitado de regras de combinação. Segundo Amaral et al. (1994), em LGP, parece não haver limite para aquilo que se pode enunciar gestualmente.

1.2. Dizer «dando a ver»

Como se referiu, as LG são línguas que dizem – mediante o léxico *standard* –, mas que também podem dizer dando a ver – mediante o recurso às estruturas de grande iconicidade.

Com efeito, segundo Cuxac (2003), a LG recorre a significantes recortados no universo espaço-gestual, tal como a LV recorre a significantes recortados no universo acústico-temporal. A modalidade de construção do significado não interfere em nada com a sua capacidade de remeter para tal ou tal tipo de significado. A LG extrai de um objeto «sensível» um traço destinado a «desenhá-lo», isto é, a construir o seu significante gestual, e a distinção significante-significado-objeto mantém-se plenamente operante: o objeto não vem obscurecer o pensamento com a onnipresença da sua imagem mental. Com efeito, a distinção entre a «representação de palavras» (significantes gestuais) e a «representação de coisas» (imagem mental do objeto) é tão pertinente nas LG como nas LV.

Assim, de acordo com Cuxac (2003), que defende serem as LG instrumentos excepcionais para transmitir saberes em áreas do conhecimento tão diversas como a geometria e ciências como a astronomia, a biologia ou a química, assim como para atividades descritivas, narrativas e lúdicas, graças à sua natureza visual, gestual e quadrimensional, consideramos a hipótese de a LGP poder constituir-se como a língua do ensinar e do aprender da Filosofia em contexto de surdez.

Segundo Bouvet (1997: 7), em LG, a fala deixa o circuito audição-fonação para se realizar num círculo retroativo estabelecido entre a visão e o gesto. O signo linguístico, prossegue a autora, citando Saussure, muda de modalidade: o significante já não é uma «imagem acústica», mas uma «imagem gestual». As LG são línguas metafóricas, prossegue a autora. Segundo Delaporte (2002), a acusação tradicionalmente feita às LG de serem incapazes de abstração, pelo facto de serem dadas pelo corpo e imitarem as formas e os movimentos do mundo real, não tem sentido, uma vez que um gesto, por mais icónico que seja, pode exprimir uma abstração graças à polissemia: a passagem de um sentido concreto para um sentido figurado. Muitos conceitos abstratos são representados a partir de uma das suas manifestações concretas, muitas vezes ligadas às vivências das pessoas Surdas nas instituições. Ainda segundo o mesmo autor, as LV operam do mesmo modo que as LG. Por exemplo, compreender refere-se ao ato de apreender e percorrer um livro. A iconicidade não prende, de modo algum, os gestos no concreto. No entanto, é esta «mostração» que perturba o olhar dos/as ouvintes e que os/as faz pensarem nas LG como uma mímica incapaz de abstração (Delaporte, 2002). Se, continua Delaporte, se aceitar que a representação estilizada do ato de andar é tão linguística como a palavra «andar», não existe qualquer razão para negar ao signo as mesmas capacidades de abstração que se reconhecem à palavra.

Para falar língua gestual francesa (langue des signes française – LSF), diz o mesmo autor, ou qualquer outra LG, acrescenta-se, é preciso pensar com imagens. Ora, ser capaz de produzir enunciados com imagens (*imagés*), metafóricos, em registos próximos do humor ou da poesia, não é apenas um critério de competência linguística, é também um critério de pertença cultural (*ibidem*). Este é o motivo pelo qual se considera que o ensino da disciplina de Filosofia em contexto de surdez tem de adquirir características próprias dessa pertença cultural das alunas e dos alunos.

Sacks (2011: 137) considera que, se é verdade que as propriedades formais e a estrutura da LG permitem a expressão de conceitos abstratos, os seus aspetos miméticos fazem dela uma língua «concreta e evocativa». A LG mantém a «faceta icónica e a faceta abstrata lado a lado, em complementaridade».

1.3. A questão da iconicidade

Geralmente, o léxico *standard* é usado quando se trata de saberes já partilhados entre os interlocutores, enquanto no domínio narrativo/explicativo (e até argumentativo) as trocas discursivas se constroem através do recurso ao «dizer dando a ver». Estas estruturas visuais representam um modo visual e único das línguas visuo-gestuais de pensar o mundo, pondo em forma linguística *percepts* visuais. A capacidade de iconizar o real e de «dizer dando a ver» pode ser observada – de modo embrionário – nas línguas orais, mas, neste caso, trata-se de um uso holístico sem que se possam identificar componentes funcionais e estruturais de modo sistemático. As LG têm a possibilidade da construção do discurso a partir de dois domínios de representação, dizer e figurar, próprios da cognição humana e do tratamento da informação. Estes dois universos de representação são possíveis em LG graças ao suporte quadridimensional oferecido pelo canal visuo-gestual e pela capacidade cognitiva e linguística do sujeito surdo em anamorfosear o real. A capacidade de «mostrar», de «dizer dando a ver» dá às LG um lugar privilegiado na reflexão sobre a transmissão de conhecimentos, como já se referiu (Cuxac, 2001). Este autor considera que, na LSF, existem dois ramos: o ramo sem intenção (*visée*) iconizadora e um ramo com intenção (*visée*) iconizadora, identificando neste último três grandes tipos de estruturas a que chamou estruturas de grande iconicidade (*transferts* de forma e de tamanho, *transferts* de situação e *transferts* de pessoa). Segundo Sallandre (2001: 3), «A operação de *transfert* é a passagem do universo da experiência percetivo-prática para um universo do dizer. Fazer um *transfert* é duplicar uma experiência real ou imaginária e tentar reproduzi-la no espaço da gestuação». Trata-se de operações cognitivas que permitem anamorfosear intencionalmente, segundo a modali-

dade visuo-gestual, experiências perceptivo-práticas, no espaço de gestuação (espaço de realização das mensagens).

Enquanto Wilcox (2000) e Taub (2004) defendem a ideia de que só é possível transmitir a abstração em língua gestual americana (ASL), mediante a metáfora, Sallandre (2003), na linha de Cuxac (2001), considera que existem outros meios linguísticos para exprimir o pensamento abstrato, entre os quais refere a construção sintática (ordem das unidades no enunciado, o contexto e a situação de enunciação, o recurso a uma espacialização complexa das entidades) e a criação de signos situados entre as estruturas de grande iconicidade e os gestos *standard*.

2. Ensinar e aprender Filosofia no ensino secundário

Segundo Kant (2009: 30), «não se pode, de raiz, aprender filosofia, porque *ainda não existe*», pelo que «quem deseje aprender a filosofar deve encarar todos os sistemas de filosofia apenas como *histórias do uso da razão* e como objectos do exercício do seu talento filosófico» e que «o verdadeiro filósofo deve, pois, como alguém que pensa por si, fazer um uso livre e autónomo da sua razão, e não de um modo servil e imitativo».

Assim sendo, não se pode ensinar filosofia na medida em que a filosofia não está feita; o verdadeiro filósofo é alguém que pensa por si, que faz um uso «autónomo da sua razão». Existem, é claro, sistemas de filosofia, mas eles constituem, apenas, «histórias do uso da razão» e, por isso, filosofar consistirá em construir um saber sobre essas «histórias».

Esta conceção kantiana permite ler o Programa de Filosofia em vigor para o ensino secundário¹ (neste aspeto, não alterado pelas Orientações para a sua Lecionação [Ministério da Educação, 2005]) que não parece afastar-se dela. Com efeito, segundo o Programa,

a disciplina de Filosofia (...) assume como suas as seguintes finalidades [entre outras]: proporcionar instrumentos necessários para o «exercício pessoal da razão», contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida. (Almeida, 2001: 8, destaques da edição original)

Além disso, o Programa apresenta, na Introdução, uma conceção de filosofia

como uma atividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal (...), uma conceção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo. Tal paradigma supõe que «pensar por si mesmo» a vida obriga a uma

¹ Homologado em 22 de fevereiro de 2001.

discussão pública, ao reconhecimento do momento de verdade inerente a cada posição em debate, e, simultaneamente, dimensiona-se numa vocação de universalidade da razão. (*ibidem*: 5)

Assim, conhecendo conceitos e teorias que a história da filosofia consagrou, as alunas e os alunos, mediante o uso da sua razão, deverão construir um saber pessoal, desenvolvendo uma visão crítica da realidade que lhes dê a possibilidade de se emanciparem do determinismo que regula a natureza. De acordo com o Programa, a Filosofia é «não só uma componente essencial da formação pessoal da juventude», mas também «um instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática» (*ibidem*).

A ideia da importância de «aprender a viver juntos» é reforçada pela atribuição de um papel crucial à disciplina de Filosofia, não só na construção da maturidade pessoal, mas também na manutenção e consolidação da vida democrática.

A Filosofia será, então, uma disciplina em que as alunas e os alunos devem aprender a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real, e não a reproduzir conceitos e teorias. A falta de espírito crítico e a imposição do saber pelo saber, sem qualquer relação com o seu processo de construção nem as suas repercussões na sociedade, foram «as estratégias mais profícuas ao adestramento. Na verdade, este sempre foi um saber alienado e alienante» (Dorziat, 1999: 32).

Além disso, no processo de ensino/aprendizagem da Filosofia é necessário ter em conta as referências das alunas e dos alunos, na medida em que

o seu pensamento não é uma «tábua rasa» sobre a qual se possam depositar os conteúdos da tradição filosófica, nem um amontoado de pensamentos dominados pelos preconceitos e erros do conhecimento vulgar. A criticidade e a criatividade, traços distintivos do pensamento filosófico, já estão presentes nas mentes dos alunos de forma germinal e em alguns até com elevado grau de desenvolvimento. (Ferriol, 2005: 610)

O mesmo programa afirma que o ensino tem uma função educativa: não se trata apenas de instruir, mas de contribuir para a formação da consciência cívica dos jovens colocando a questão das atitudes e dos valores. Ora, relativamente às pessoas Surdas, Teske (2001: 143) observa que «muitas escolas que trabalham com pessoas surdas continuam adestrando ou cultivando os surdos em suas salas de aula sem pensar na educação destes». A disciplina de Filosofia poderá, então, de acordo com o Programa, contribuir para o desenvolvimento intelectual (desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes), social (desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico e responsável e do espírito democrático), cultural (desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, aberta à diversidade cultural) e pessoal (construção de um projeto de vida próprio, da identidade) de cada jovem que, no

mundo atual, precisa de dar a conhecer as suas convicções e de saber avaliar as dos outros (Almeida, 2001).

Considerar a filosofia nesta perspetiva obriga a pensar estratégias de ensino que sejam, elas próprias, exercícios de autonomia do pensar e de crítica esclarecida, o que, segundo o Programa, se concretiza na interpretação das mensagens da cultura, ou culturas, envolvente(s).

2.1. Ensinar e aprender Filosofia em contexto de surdez

A questão que se levanta é saber em que língua deverá ser feito esse exercício da razão, em contexto de Surdez. O trabalho filosófico utiliza uma linguagem específica e trabalha com conceitos também eles específicos que possuem uma história, história essa que se confunde com a história da filosofia, pelo que na disciplina de Filosofia há um conteúdo concetual a disponibilizar.

Por outro lado, a língua é um sistema que permite representar o mundo, isto é, voltar a apresentá-lo, torná-lo, de novo, presente; ela é produto, mas também produtora de cosmovisões, pois «cada uma das línguas humanas traça do mundo um mapa diferente. (...) Quando uma língua morre, é um mundo possível que morre com ela» (Steiner, 2002: 18).

Cada língua vai, por isso mesmo, condicionar a visão que o sujeito tem do mundo, pelo que a língua em que se faz filosofia parece ser um facto incontornável. Nesse sentido, o filosofar estará penetrado pela língua em que se filosofa.

Ora, a primeira língua das pessoas surdas é a LG, conforme também é reconhecido nos normativos legais (Constituição da República Portuguesa, art.º 74, alínea h, e Decreto-Lei nº 3 de 2008). No entanto, a tradição filosófica ocidental instaurou, com Sócrates e Platão, o primado do *logos*, da palavra. Aliás, em grego, não existe um termo para «palavra»: o termo *logos* designa simultaneamente palavra (escrita ou falada) e discurso, explicação racional, razão, pensamento e ideia. E se, com Sócrates, não se trata da palavra escrita, é, no entanto, sempre a palavra que diz o ser. Dever-se-á, então, concluir que o acesso à filosofia está reservado às pessoas que falam. E as pessoas Surdas? Excluídas dessa racionalidade, que se identifica com palavra, porque não possuem a palavra, estarão excluídas da filosofia? Essa poderia ser a conclusão necessária que decorre das premissas anteriores, mas o questionamento do logocentrismo parece abrir outras vias à filosofia.

Derrida (1967) parece abrir as portas da filosofia às pessoas Surdas, quando afirma que o primado dado à fala e à escrita fonética na linguagem não constitui um atributo natural, mas antes um preconceito, e considera o fonocentrismo uma forma de etnocentrismo. De facto, embora o autor não partilhe a posição *beideggeriana* de que «a voz do ser (...) é silen-

ciosa, muda, insonora, sem palavra, originariamente *a-fona*» (Derrida, 1967: 36), se o primado da fala e da escrita fonética não é um atributo natural, então o gesto pode ser outra via para a linguagem.

Retomando Kant (2009), as alunas e os alunos Surdos poderão, assim, exercer a sua razão autonomamente, já não através da palavra, da língua oro-auditiva, mas através do gesto, da língua visuo-gestual.

2.2. A existência/inexistência de léxico filosófico standard em LGP – a tradução

A tradicional afirmação «*Traduttore, traditore*» pretende resumir as dificuldades e os impasses inerentes à tradução, mostrando a sua impossibilidade, mais notória quando se trata de traduzir entre línguas de modalidades diferentes. No ensaio *Torres de Babel*, cujo tema é a tradução, Derrida (2002) tenta mostrar que a tese da traduzibilidade é inconsistente, pois a linguagem não é simples nomenclatura. Nesse ensaio, o autor começa com uma reflexão sobre a Torre de Babel: Babel instaura a confusão das línguas, a multiplicidade dos idiomas, assim como a necessidade da tarefa, impossível, do/a tradutor/a. A partir de então, a humanidade está condenada à necessidade de uma tradução, mas esta é sempre falhada. A importância da tradução está no facto de ela prometer que é possível um acordo entre as línguas, a transmissão de algo, no fundo, que a comunicação é possível.

Ora, a tradução de textos filosóficos apresenta-se como um caso especial de tradução, uma vez que o/a tradutor/a tem de ter em conta não só os conceitos que tenta passar para a língua de chegada, mas também a indecibilidade desses conceitos noutra língua diferente daquela em que foram criados. Um texto filosófico está sempre contextualizado no pensamento do/a seu/sua autor/a e numa tradição filosófica, pelo que a tradução não pode ser exata, palavra a palavra: toda a tradução é interpretação.

No caso da tradução de e para LG nas aulas de Filosofia, o problema é duplo, visto que o/a intérprete está a fazer uma interpretação de uma interpretação. Além de que, muitas vezes, não existe léxico *standard* em LG para discutir a filosofia académica.

Considere-se, a título de exemplo, o conceito de «razão». De acordo com Lalande (1985), o conceito de «razão» pode ser considerado enquanto faculdade e enquanto objeto de conhecimento. No sentido de faculdade, «razão» designa faculdade de raciocinar discursivamente, de combinar conceitos e proposições» (Lalande, 1985: 372), «faculdade de “bem julgar”», «conhecimento natural», «sistema de princípios *a priori*» (*ibidem*: 373) e «faculdade de conhecer diretamente o real e o absoluto» (*ibidem*: 374) e, no sentido de objeto de conhecimento, «razão» designa «relação», «princípio de explicação», «causa ou motivo legítimo, justificação» (*ibidem*).

O Programa de Filosofia convoca o conceito de «razão» como faculdade, ligando-o a um conjunto de outros conceitos, indispensáveis à filosofia e ao filosofar: «racionalidade», «racionalismo», «racional» e no sentido normativo (justificação da ação humana).

Assim, o Programa apresenta como um dos objetivos gerais, no domínio cognitivo, «distinguir a racionalidade filosófica de outros tipos de racionalidade» e, no 11º ano, as unidades III intitulam-se respetivamente «Racionalidade argumentativa e Filosofia» e «O conhecimento e a racionalidade científica».

Por sua vez, o gesto para «razão», em LGP, parece não remeter para o conceito de razão tal como foi explicitado acima. Com efeito, o gesto de «razão», «mão dominante em configuração “u” inicia junto da boca e realiza movimento descendente, tocando duas vezes na palma da mão não dominante em configuração “1”» (Baltazar, 2010: 923), aproxima-se do gesto de «verdade», «mão dominante em configuração “u” inicia junto da boca e realiza movimento descendente incisivo, terminando na palma da mão não dominante em configuração “1”» (*ibidem*: 917), mas não contém qualquer outro elemento. Por sua vez, «racional», «gesto “ligado” seguido do gesto “verdade”», reforça o sentido de «razão» igual a «verdade», «ter razão», «estar certo», mas não remete para a ligação a «ter uma capacidade especificamente humana».

A questão de fundo que se coloca é, porém, a de discutir a tradução entre LG e LV, numa aula de Filosofia quando se trata de enunciados linguísticos para conceitos que são verdadeiros filosofemas. Em algumas disciplinas, assiste-se muitas vezes à criação de um gesto combinado entre intérpretes de LGP e discentes. Será esse um procedimento legítimo na Filosofia quando se trata de enunciados linguísticos para conceitos que são verdadeiros filosofemas?

Poder-se-á objetar que as línguas vivas estão em permanente modificação; conforme as solicitações da realidade, vão sendo incluídos termos novos para designar essas realidades novas, enquanto outros vão caindo em desuso. Mas esse é um processo que envolve toda uma comunidade de falantes, e não apenas um pequeno grupo de alunos/as e professor/a, que eventualmente nem é falante nativo/a dessa língua: a criação de um léxico filosófico em LG teria de ser feita por uma comunidade de filósofos/as gestuantes.

Também no que diz respeito às línguas vocais, a falta de correspondência entre termos de línguas diferentes é já conhecida da filosofia. Derrida (2002), defendendo a tese da intraduzibilidade, mostra que conceitos fundamentais na história da filosofia perdem sentido ao serem traduzidos. Refira-se, a título de exemplo, conceitos como *engagé*, *die Aufhebung*, *der Kerige* ou *la différence*, que tantas dificuldades têm levantado aos/às tradutores/as e que, nalguns casos, têm levado à criação de neologismos ou soluções de recurso, nem sempre eficazes. Mas, nestes casos, o neologismo é criado por consenso entre filósofos/as, optando-se, muitas vezes, por incluir o termo, no original, ao lado da tradução. Nas aulas de Filosofia, porém, a situação é diferente: frente a frente, encontram-se professor/a e aluno/a e duas línguas de modalida-

des diferentes: LP – língua vocal, oro-auditiva, linear – e LGP – língua gestual, visuo-gestual, quadridimensional. Que atitude adotar?

Outra resposta ao problema seria o recurso à datilologia (soletrar palavras com as mãos, usando um alfabeto manual). Não se compreende, porém, qual o benefício desse recurso. Com efeito, se o/a aluno/a não possui, na sua língua, um gesto para designar o conceito, qual o interesse de «escrever» o enunciado linguístico desse conceito no espaço? Pelo facto de ver as letras escritas mediante o alfabeto manual, e não escritas em papel, o/a aluno/a não passa a compreender o conceito; apenas poderá fixar o significante, mas o significado continua a ser-lhe inacessível.

Investigações recentes (Cuxac, 1993, 1997, 2000, 2001, 2004) parecem mostrar que existe uma terceira hipótese: explicação do conceito em LG. Coloca-se, então, como hipótese de trabalho o recurso às estruturas de grande iconicidade (*transferts*) de que fala Cuxac, a propósito da falta de léxico filosófico *standard* em LGP.

Segundo este autor, as LG, graças à sua iconicidade, conseguem «presentificar» o referente, representar o real, de um modo mais aprofundado a partir de dois braços, dez dedos e inúmeras mudanças de expressividade do rosto. Com efeito, as LG têm a capacidade de destacar com uma grande economia de meios o facto percetivo saliente que vai servir de apoio conceptual.

Assim, a LG oferece ao/à professor/a e, conseqüentemente, aos/às alunos/as a possibilidade de apreender simultaneamente o objeto linguístico e o discurso sobre esse objecto: enquanto uma das mãos se encarrega de incarnar o objeto, a outra, apontando esse objeto, pode fazer um comentário sobre ele, uma análise sémica ou etimológica, uma explicação complementar esclarecedora ou até uma glosa, assumindo, assim, uma postura metalinguística. Essa situação, única em pedagogia, pode ser usada na clarificação de conceitos filosóficos, pois podem-se efetuar paragens na imagem e nos conceitos, extrair alguns elementos, decompô-los e voltar a introduzi-los na corrente de pensamentos e de discursos. Além disso, as LG podem mostrar fisicamente, logo visualmente, as noções de simultaneidade, oposição, causalidade, entre outras.

Conseqüentemente, parece plausível pensar que a LG pode ser usada noutros campos do pensamento e em outras disciplinas, admitindo-se uma filosofia «manual» em que o gesto apareça como uma ilustração visualmente evocadora do processo de redução ao essencial que o pensamento opera sobre a multiplicidade dos elementos que constituem a extensão do conceito e que se encontram dispersos no espaço e no tempo.

Assim, consideramos que numa matéria como a filosofia, vulgarmente considerada abstrata, é possível incarnar em gestos noções aparentemente complexas como o determinismo ou a dialética.

Considerações finais

Considerando-se que a primeira língua das pessoas Surdas portuguesas, a LGP (língua que partilha o estatuto de língua quer com as línguas vocais, quer com as línguas gestuais de outros países), é portadora de uma cosmovisão própria, parece poder concluir-se que o processo de ensinar e de aprender filosofia em contexto de surdez, no ensino secundário, deverá ser feito em LGP, não como uma forma de colmatar dificuldades que os/as alunos/as surdos/as possam ter no domínio da língua portuguesa, mas como uma exigência cultural.

Com efeito, o Programa de Filosofia em vigor para o ensino secundário apresenta como finalidades, para além do conhecimento de conceitos e teorias, que as alunas e os alunos construam um saber pessoal, considerando como um objetivo, no domínio cognitivo, «desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas» (Almeida, 2001: 9). Apesar de não existir léxico filosófico *standard* em LGP, essa falta pode ser colmatada, de acordo com a literatura, mediante o recurso à iconicidade e não à criação de «novos gestos». Assim, a gravação das aulas em formato digital poderá constituir um material didático essencial no apoio ao estudo feito em casa e um suporte para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ora, este procedimento poderá ter efeitos em vários domínios. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, a lecionação terá de ser pensada em LGP, o que reclama a formação de docentes de Filosofia fluentes em LGP e/ou de docentes surdos/as de Filosofia. Por outro lado, a aula de Filosofia será uma concretização de bilinguismo, em que haverá um domínio dos conceitos e das teorias, e da sua expressão, nas duas línguas. Daqui decorrerá a necessidade de a avaliação ser feita, também, nas duas modalidades – gestual e escrita –, atribuindo-lhes igual peso.

Como consequência, a própria escola será palco de transformações significativas assistindo-se, por um lado, ao desenvolvimento de uma nova visão do/a «aluno/a surdo/a» e, por outro, a uma diferente conceção das tarefas da escola. Com efeito, progressivamente, a visão clínica, que considera a surdez em termos da perda auditiva e, conseqüentemente, enquadra os/as alunos/as surdos/as nas Necessidades Educativas Especiais, será substituída por uma visão cultural, que considera a pessoa Surda como membro de uma comunidade linguístico-cultural, e o adestramento de que falava Teske (2001) dará lugar à educação. Por outro lado, e simultaneamente, os/as alunos/as surdos/as poderão desenvolver um pensamento ético-político crítico e responsável, bem como um pensamento crítico sobre a sua identidade pessoal e social enquanto pessoas Surdas.

Correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal

E-mails: pdce10014@fpce.up.pt; orquidea@fpce.up.pt; antonio@fpce.up.pt; Andrea.Benvenuto@ebess.fr

Referências bibliográficas

- Almeida, Maria M. B. (Coord.). (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos: Formação geral*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amaral, Augusta, Coutinho, Amândio, & Martins, Raquel (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Baltazar, Ana Bela (2010). *Dicionário de língua gestual portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Bouvet, Danielle (1997). *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles: A la recherche des modes de production des signes*. Paris: L'Harmattan.
- Cuxac, Christian (1993). Iconicité des langues des signes. *Faits des Langues*, 1(1), 47-56. Retirado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_12445460_1993_num_1_1_1034
- Cuxac, Christian (1997). *Iconicité et mouvement des signes en langue des signes française*. Retirado de www.arco.asso.fr/downloads/Archives/Ec/CUXAC.pdf
- Cuxac, Christian (2000). Compositionnalité sublexicale morphémique-iconique en langue des signes française. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 29, 57-72. Retirado de rlv.revues.org/docannexe.html?id=1206
- Cuxac, Christian (2001). Les langues des signes: Analyseurs de la faculté de langage. *Aile: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 15, 11-36. Retirado de <http://aile.revues.org/document536.html>
- Cuxac, Christian (2004). Phonétique de la LSF: Une formalisation problématique. *Sillexicales: La Linguistique de la LSF: Recherches Actuelles*, 4, 93-113.
- Delaporte, Yves (2002). *Les sourds c'est comme ça: Ethnologie de la surdimutité*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Derrida, Jacques (1967). *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Derrida, Jacques (2002). *As torres de Babel*. Minas Gerais: UFMG.
- Dorziat, Ana (1999). Bilinguismo e surdez: Para além de uma visão lingüística e metodológica. In Carlos Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilingue para surdos* (Vol. 1, pp. 29-40). Porto Alegre: Mediação.
- Ferriol, Alejandro Sarbach (2005). *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación* (Tese de doutoramento). Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- Kant, Immanuel (2009). *Lógica*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Lalande, André (1985). *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Porto: Rés Editora.
- Poizat, Michel (1996). *La voix sourde: La société face à la surdité*. Paris: Éditions Métailié.
- Ministério da Educação (2005). *Orientações para a leccionação do programa de Filosofia: 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sacks, Oliver (2011). *Vejo uma voz: Uma viagem ao mundo dos Surdos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sallandre, Marie-Anne (2001). Va et vient de l'iconicité en langue des signes française. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 15. Retirado de <http://aile.revues.org/1405>
- Sallandre, Marie-Anne (2003). *Les unités du discours en langue des signes française: Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité* (Tese de doutoramento). Université Paris 8, Paris, França.
- Steiner, George (2002). *Depois de Babel: Aspectos de linguagem e tradução*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Taub, Sarah (2004). *Language from the body: Iconicity and metaphor in American sign language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teske, Ottmar (2001). A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: O processo de formação das comunidades surdas. In Carlos Skliar (Org.), *Um olhar sobre as diferenças* (pp. 139-156). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Wilcox, Phyllis P. (2000). *Metaphor in American sign language*. Washington: Gallaudet University Press.