
REVOLUÇÃO DE ABRIL, EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS E ENSINO DA FILOSOFIA

Da deficiência à pertença cultural

Fátima Sá Correia* & Orquídea Coelho**

Resumo: As transformações políticas geradas pela Revolução de Abril, no que à educação de surdos/as concerne, tiveram a sua primeira concretização na Lei Constitucional de 1997, que reconheceu a língua gestual portuguesa (LGP) como expressão cultural e instrumento de acesso à educação. A legislação atual que regula a educação de surdos em Portugal criou as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, onde todas as aulas, até ao fim do ensino secundário, têm de ser ministradas em LGP. Ora, no caso da disciplina de Filosofia, a tradução levanta problemas específicos. Esta situação, no entanto, não constitui uma limitação, mas evidencia que aprender/ensinar filosofia em contexto de surdez é uma questão de interculturalidade e de equidade social, o que leva a uma nova perspetiva sobre a educação bilingue de alunos/as surdos/as: o uso da LGP é uma exigência cultural e não uma forma de superar uma deficiência.

Palavras-chave: filosofia em língua gestual portuguesa, modelo cultural da surdez, necessidades educativas especiais

THE APRIL REVOLUTION, EDUCATION FOR THE DEAF AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY: FROM DISABILITY TO CULTURAL BELONGING

Abstract: The political transformations generated by the April Revolution with regards to the education of deaf people had its first embodiment in the Constitution Act in 1997. This act recognized Portuguese sign language (LGP) as an instrument of cultural expression and access to education. The current legislation that governs the education of the deaf in Portugal created Reference Schools for the Bilingual Education of Deaf Students, where all lessons must be taught in LGP. Nevertheless, in the case of the discipline of Philosophy, translation poses specific problems.

* 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).

However, this situation is not a limitation, but it shows that learning/teaching philosophy in the context of deafness is an issue of intercultural and social equality, which leads to a new perspective on the bilingual education of deaf students: the use of LGP is a cultural requirement and not a way of overcoming a disability.

Keywords: philosophy in Portuguese sign language, deafness cultural approach, special education needs

RÉVOLUTION D'AVRIL, ÉDUCATION DES SOURDS ET ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE: DU HANDICAP À L'APPARTENANCE CULTURELLE

Résumé: Les transformations politiques générées par la Révolution d'Avril et concernant l'éducation de personnes sourdes ont vu le jour avec la Loi Constitutionnelle de 1997 qui reconnaît la langue des signes portugaise (LGP) comme une expression culturelle et un outil permettant l'accès à l'éducation. La loi actuelle régissant l'éducation des personnes sourdes a permis la création des écoles de référence pour l'éducation des élèves sourds dans lesquelles les cours sont obligatoirement donnés en LGP. Toutefois, en ce qui concerne la discipline de Philosophie, la traduction pose des problèmes spécifiques. Cette situation, cependant, ne constitue pas une limitation mais montre que l'apprentissage/enseignement de la philosophie dans les classes d'élèves sourds repose sur l'interculturalité et sur l'équité social, des notions qui mènent à voir l'éducation bilingue des élèves sourds sous un nouvel angle: l'utilisation de la LGP n'est pas un moyen de surmonter un handicap mais est une exigence culturelle.

Mots-clés: philosophie en langue des signes portugaise, approche culturel de la surdité, besoins éducatifs spécifiques

1. Transformações políticas e educativas geradas pela Revolução de Abril, no que concerne à educação de surdos/as

1.1. Legislação relativa à educação de crianças e jovens surdos/as em Portugal (1974-2014)

Aqueles que defenderam que tudo está bem disseram um disparate; era preciso dizer que tudo está melhor.

Voltaire, 2001: 2, tradução das autoras

1.1.1. Lei Constitucional de 1997, de 20 de setembro

Após Abril de 74, encontra-se na Lei Constitucional de 1997 a primeira referência explícita à língua gestual portuguesa (LGP) e ao seu papel na educação de crianças e jovens surdos/as.

Com efeito, no seu art.º 74º, alínea h.), relativo ao Ensino, pode ler-se que, no que concerne à realização da política de ensino, cabe ao Estado «proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades» (Lei Constitucional de 1997, art.º 74º, 2h).

Este reconhecimento da língua gestual portuguesa (LGP) como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de crianças e jovens surdos/as esteve na origem de uma progressiva evolução em direção a uma orientação educativa bilingue (língua gestual portuguesa – língua portuguesa [LP]) que, até ao presente, teve a sua mais alta concretização no Decreto-Lei nº 3/2008 e na Lei nº 21/2008, de 12 de maio (1ª alteração ao Decreto-Lei nº 3/2008).

1.1.2. Despacho nº 7520/98, de 6 de maio

Até ao Despacho nº 7520/98, não existe, na legislação portuguesa, qualquer referência aos/às alunos/as surdos/as, que são por isso, implicitamente, incluídos/as no contingente dos «alunos portadores de deficiência», com necessidades educativas especiais (NEE). Assim, o Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de maio, define «o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público», sem considerar a especificidade das pessoas surdas, e o Decreto-Lei nº 84/78, de 2 de maio, estende ao ensino primário os dispositivos fixados no Decreto-Lei nº 174/77 para os ensinos preparatório e secundário. Por sua vez, o Decreto-Lei nº 319/91, embora reconheça que a legislação anterior «carece de actualização e de alargamento» e reconheça a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, as transformações no sistema educativo português produzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, as diretrizes emanadas de organismo internacionais e a experiência acumulada e proceda à «substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos» (Decreto-Lei nº 319/91), continua a não considerar a surdez na sua particularidade.

O Despacho nº 7520/98, de 6 de maio, reconhece, pela primeira vez, e implicitamente, a surdez como uma questão socio-linguístico-cultural. Reconhecendo que «a educação das crianças e dos jovens deverá ser realizada num ambiente que possibilite o seu máximo de desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social», o que não acontece no caso das crianças e jovens surdos/as, e reconhecendo também «a crescente evidência da importância das comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua, incluindo a gestual», considera que o acesso à informação deve ser «feito através de processos que possibilitem uma comunicação direta e sem restrições». Assim, afirma-se, pela primeira vez, em documentos legais a necessidade de organizar «com particular atenção» as «condições necessárias à educação de crianças e jovens surdos».

O Despacho nº 7520/98 apoia-se em vários documentos, nomeadamente no Documento A2-302/87, do Parlamento Europeu (reconhece as línguas gestuais dos diferentes Estados como parte integrante da educação das crianças e jovens surdos/as), na Resolução nº 48/96 das Nações Unidas, de março de 1994 (que estabelece a necessidade de utilização da língua gestual e consequente utilização de intérpretes, na educação de pessoas surdas), na Declaração de Salamanca de 1994 (sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais que, reconhecendo as necessidades específicas dos/as surdos/as, defende a necessidade de o seu acesso à educação ser feito através da língua gestual do seu país, podendo até ser feita em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas de ensino regular) e na Constituição da República Portuguesa de 1977. Assim, em consonância com estes documentos, o Despacho nº 7520/98 considera «fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem.

É nesse sentido que o Despacho nº 7520/98 cria as unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos/as nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, competindo a essas escolas «a) Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua; b) Assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita e da leitura», o que, em nosso entender, prefigura já aquilo que virá a ser disposto na atual legislação.

1.1.3. Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, e Lei nº 21/2008, de 12 de maio

Atualmente, a educação de pessoas surdas é regida pela Lei nº 21/2008 que constitui a primeira alteração ao Decreto-Lei nº 3/2008, que criou as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS).

De acordo com esta legislação,

a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. (Decreto-Lei nº 3/2008 e Lei nº 21/2008, cap. V, art.º 23º, 1)

em vista do que os/as alunos/as surdos/as são

inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário. (Decreto-Lei nº 3/2008 e Lei nº 21/2008, cap. V, art.º 23º, 2)

As EREBAS, que funcionam em escolas ou agrupamentos de escolas onde existem turmas de alunos/as surdos/as, constituem, assim, a resposta especializada na educação das pessoas surdas. Apesar de o processo de aprendizagem/ensino ser centrado em turmas de alunos/as surdos/as, a comunidade discente surda participa em todas as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar.

O principal objetivo das EREBAS é possibilitar a aquisição e o desenvolvimento da LGP como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua, a realização do processo de aprendizagem/ensino em LGP, em turmas de alunos/as surdos/as, e também a aplicação de «metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas a alunos surdos» (Decreto-Lei nº 3/2008 e Lei nº 21/2008, cap. V, art.º 23º, 4). O modelo proposto parece, assim, apontar para uma visão linguístico-cultural da surdez, ao falar de educação das crianças e jovens surdos/as em ambientes bilingues (Decreto-Lei nº 3/2008 e Lei nº 21/2008, cap. V, art.º 23º, 1), comunidade linguística de referência e grupo de socialização constituído por adultos/as, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP (Decreto-Lei nº 3/2008 e Lei nº 21/2008, cap. V, art.º 23º, 2), e ao apontar como objetivos das EREBAS assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos/as alunos/as surdos/as (Decreto-Lei nº 3/2008 e Lei nº 21/2008, cap. V, art.º 23º, 25, a e b);

Além disso, considera como equipamento necessário materiais multimédia para o ensino/aprendizagem em LGP e sobre a cultura da comunidade surda (Decreto-Lei nº 3/2008 e Lei nº 21/2008, cap. V, art.º 23º, 24), o que, em nosso entender, mostra o reconhecimento de um modelo linguístico-cultural de surdez em que a LGP é uma língua *de* ensino de todas as disciplinas, mas também, como é referido nos primeiros pontos do art.º 23º, uma língua *ensinada* como parte integrante do currículo dos/as alunos/as. Aliás, as aulas de LGP têm uma carga horária igual à das aulas de LP e, de acordo com os respetivos programas, as duas línguas são estudadas nos seus aspetos linguísticos, metalinguísticos e culturais.

A LGP, como atrás referimos, é uma língua *de* ensino de todas as disciplinas, pelo que as aulas serão lecionadas nessa língua por docentes ouvintes com qualificação profissional para a leção da respetiva disciplina e competentes em LGP ou contarão com a presença de um/a intérprete de LGP, caso não existam docentes que se enquadrem nas exigências anteriores.

2. Desafios da legislação em vigor: aprender/ensinar filosofia em contexto de surdez

Esta disposição legal coloca, em nosso entender, alguns problemas/desafios para as aulas de Filosofia.

O principal problema é o da tradução na disciplina de Filosofia em contexto de surdez. Em primeiro lugar, esse problema prende-se com a tradutibilidade dos conceitos filosóficos, problema geral para todas as línguas, devido à especificidade desses conceitos. Em segundo lugar, neste caso, estamos perante duas línguas de modalidades diferentes e, além disso, verifica-se a não existência de léxico *standard* em LGP para alguns conceitos filosóficos.

2.1. A relação entre o pensamento e a língua

*Cada uma das línguas humanas traça do mundo um mapa diferente. (...)
Cada língua – e sem que haja línguas «pequenas» ou menores – constrói
um conjunto de mundos possíveis e de geografias da memória. (...)
Quando uma língua morre, é um mundo possível que morre com ela.*

Steiner, 2002: 18

Vamos começar por esclarecer a nossa posição no que se refere à relação entre o pensamento e a língua no sentido de equacionar o impacto que a língua em que se faz filosofia pode ter na própria filosofia. Ao aceitar esta perspetiva de Steiner (*ibidem*), aceitamos o papel demiúrgico da língua na criação do discurso. Assim, defendemos um relativismo linguístico moderado que valoriza o contexto social da língua para além da abordagem linguística, pois, segundo Chandler (1994), o sentido do texto surge da interpretação que, por sua vez, é moldada pelos contextos socioculturais. O relativismo moderado defende que há uma potencialidade de o pensamento ser «influenciado» pela linguagem e não ser inevitavelmente «determinado» por ela. Por outro lado, admite que o tipo de linguagem que usamos também é influenciado pela maneira como vemos o mundo. O whorfianismo moderado enfatiza o contexto social da linguagem mais do que considerações puramente linguísticas, para usar a língua de um modo em vez de outro, considerando que qualquer influência linguística não está essencialmente relacionada com as estruturas sistémicas de uma língua (*langue*, segundo Saussure), mas com convenções culturais e estilos individuais de uso (*parole*, segundo Saussure).

Desse modo, de acordo com o relativismo linguístico moderado, o pensamento pode ser influenciado pela língua, mas não é por ela determinado de modo absoluto e, por outro lado, o tipo de língua que se usa é influenciado pelo modo como se vê o mundo. Segundo Shaumyan (2006), a língua não é um fenómeno autónomo e independente do pensamento; ela não serve apenas para o expressar; pelo contrário, ambos são interdependentes. A hipótese da relatividade linguística, isto é, a hipótese de que o pensamento dos/as falantes de uma determinada língua é afetado pela estrutura dessa língua acentua a importância do cultu-

ral – língua vista como parte da cultura e da sociedade. De acordo com Swoyer (2010), a estrutura e o léxico de uma língua influenciam, de modo sistemático, o modo como se percebe e conceptualiza o mundo.

De acordo com este autor, no que concerne às línguas vocais (LV) e às línguas gestuais (LG), pode afirmar-se que as visões particulares do mundo que se encontram nas LV têm uma base comum, em parte devida à organização sequencial da língua, tal como as visões particulares que se encontram nas LG têm uma base comum que se deve, em parte, à organização espacial da língua.

Concluindo com Ladd (2003: 18),

Se as línguas gestuais são, *bona fide*, línguas e a cultura Surda é portanto uma cultura *bona fide*, então somos confrontados com a conclusão inevitável de que existe um «Modo Surdo», ou modos, de pensar, de ver o mundo: em suma, epistemologias Surdas.

2.2. As especificidades das línguas gestuais (LG)

Ser capaz de produzir enunciados imagísticos, (...) não é apenas um critério de boa competência linguística, é também um critério de pertença cultural.

Delaporte, 2002: 351-352, tradução das autoras

Em resposta à pergunta «o que é a LG?», Boutora (2002) afirma que «as línguas gestuais são línguas naturais que se desenvolvem assim que duas pessoas surdas entram em contacto. É o começo de uma comunidade linguística» (p. 8, tradução das autoras); as pessoas surdas utilizam o canal visuogestual, ao contrário das LV que utilizam o canal áudio-oral.

As LG são línguas universalmente minoritárias, tal como os surdos/as, que são os seus locutores naturais (Garcia, 2010) e constituem comunidades minoritárias nos respetivos países.

As LG não derivam das LV do país. Assim, a LGP não deriva da LV (Português), nem é uma transposição para gestos desta última. Todas as LG são diferentes entre si, tal como acontece com as LV naturais; no entanto, se é verdade que «não se pode falar *stricto sensu* de uma família de línguas», na medida em que poucas são geneticamente aparentadas, pode-se falar «de um inegável ar de família que se situa muito para além da sua utilização comum de uma mesma modalidade visuo-gestual, visto que a prática de uma delas permite entrar rápida e eficazmente com quem quer que seja que pratique a outra» (Cuxac, 2003: 12). Com efeito,

as LG partilham entre si algumas características específicas: quadrimensionalidade, simultaneidade, iconicidade e ainda a possibilidade de usar o léxico *standard* ou de usar *transferts*.

As LG são línguas quadrimensionais na medida em que utilizam, de modo pertinente, as três dimensões do espaço e a dimensão tempo (Boutora, 2002). Segundo Sacks (2011), enquanto a fala vocal só tem uma dimensão e a escrita duas, as LG possuem quatro dimensões, sendo três delas espaciais e uma quarta que é temporal. Segundo Cuxac (2001), a quadrimensionalidade do canal cria certas particularidades na medida em que, devido a esse suporte quadrimensional oferecido pelo canal visuogestual e à capacidade cognitiva e linguística do sujeito surdo em anamorfosear o real, 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. Assim, de acordo com Cuxac (2001), estes dois universos de representação são possíveis em LG, sendo que essa capacidade de «mostrar», de «dizer dando a ver», dá às LG um lugar privilegiado na reflexão sobre a transmissão de conhecimentos (Correia, Coelho, Magalhães, & Benvenuto, 2014).

Além disso, nas LG, existe um uso linguístico, extremamente complexo, do espaço (a nível lexical, gramatical e sintático), pois, enquanto tudo o que nas LV ocorre linearmente, sequencialmente, temporalmente, nas LG ocorre simultaneamente, concorrentemente e em vários níveis (Quadros & Karnopp, 2004; Sacks, 2011) e essa sequenciação de segmentos desempenha um papel fundamental na sua estrutura interna, influenciando de modo decisivo a sua organização (Klima & Bellugi, 1979). O enunciado em LG é multilinear na medida em que proporciona informações heterogêneas de modo simultâneo, dadas por meio do gesto (conteúdo lexical) efetuado por uma ou pelas duas mãos, do movimento do corpo, da mímica facial e do olhar (Boutora, 2002).

A simultaneidade permite, portanto, a apreensão simultânea do objeto linguístico e do discurso sobre esse objeto, criando, assim, condições linguísticas que são específicas das LG: 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, uma postura metalinguística.

Quanto à iconicidade, ela constitui uma característica a que as primeiras investigações da linguística das LG deram pouca importância visando fazer sobressair as semelhanças entre LG-LV.

Ícónico não significa semelhança com o objeto mas semelhança com o modelo perceptivo do objeto: os aspetos fundamentais do percebido são selecionados com base em códigos de reconhecimento que são culturais (Bouvet, 2011). Segundo Taub (2001), é necessário ter em conta que a iconicidade não é apenas uma questão de semelhança entre forma e significado, mas antes um processo complexo em que os recursos fonéticos admissíveis de uma língua

são construídos num análogo de uma imagem associada com o referente. Ora, este processo envolve trabalho concetual: seleção da imagem, mapeamento concetual e esquematização de itens para se ajustarem às restrições impostas pela língua. Com efeito, a iconicidade deve-se a um esforço mental dos seres humanos e depende das nossas associações concetuais, mentais e culturais e não é apenas uma questão de pantomima.

Segundo Bouvet (2011), nas LG, o significante é uma imagem visual (um gesto) e não uma imagem acústica, sendo os signos convencionais e icónicos. Ainda segundo a autora, o gesto/signo (portador de um conceito, em sentido aristotélico) é resultado de uma abstração – podendo exprimir ideias complexas e abstratas.

As LG são naturalmente icónicas (contêm representações visuais das formas físicas), na medida em que descrevem o espaço e o movimento de uma maneira icónica, usam a iconicidade e a metáfora na própria gramática e associam a metáfora e a iconicidade para descrever os conceitos abstratos (Taub, 2001). No entanto, segundo esta autora, só pode haver «semelhança» ou «similaridade» se existir um observador que estabeleça a comparação, pelo que a semelhança é um produto do nosso processamento cognitivo, não é uma relação objetiva (Taub, 2001).

Além destas três características, as LG possuem uma outra que consiste na possibilidade de usar o léxico *standard* (se existe partilha de conhecimento) ou de usar *transferts* – «Dizer dando a ver» (se não existe partilha de conhecimento) (Cuxac, 2003). O modelo teórico de Cuxac funda-se numa hipótese semiogénica que considera a iconicidade como um princípio organizador da língua (e não apenas como instrumento de descrição). Segundo este autor, existe uma bifurcação funcional que determina dois polos coexistentes entre os quais há um vaivém constante: estruturas de grande iconicidade – traços estruturais de uma *visée* ilustrativa da experiência sensível que «dá a ver dizendo» – e gestos *standard* sem *visée* ilustrativa, que apenas «dizem» (Cuxac, 2003), o que pode permitir a transmissão de conhecimentos mesmo na ausência de léxico *standard*.

2.3. A especificidade da disciplina de Filosofia

*A filosofia fala-se e escreve-se numa língua natural e não numa
língua absolutamente formalizável e universal.*

Derrida, 1988: 32, tradução das autoras

Partindo da afirmação de Derrida acima transcrita, começamos por reconhecer que a filosofia é uma atividade verbal interligada com uma língua natural e, como dissemos atrás, que a língua tem um papel demiúrgico relativamente ao discurso, nomeadamente filosófico.

Além disso, e também de acordo com Derrida (1981), consideramos que, hoje em dia, «filosofia» designa, pelo menos, tradição e pensamento. Filosofia é, assim, ação de pensar, pensamento em ação (atividade) e produto dessa ação de pensar (conhecimento). No entanto, Rudisill (2011) considera benéfica, mas insuficiente, uma educação filosófica que inclua o conhecimento da história da filosofia, das diferentes teorias filosóficas e respetivos argumentos, bem como do léxico filosófico. Com efeito, os benefícios dessa educação só se manifestam quando os/as estudantes forem capazes de filosofar: a aquisição de conhecimentos é apenas uma parte dessa atividade.

Segundo Grácio (1998), a filosofia deve estar «essencialmente ligada a uma atitude crítica» que «não pode fundar-se seja no recurso à autoridade que põe fim às discussões, seja na pretensão do filósofo a ser um iluminado ou um eleito a quem a luz da verdade guia as palavras e confere um fundamento profético» (*ibidem*: 96). Assim, a filosofia não é posse da verdade, mas trabalho argumentativo em que «o filósofo não é aquele que *impõe* as suas ideias aos outros, antes o que *propõe* teses ao assentimento de um auditório» (Grácio, 1998: 97, *itálico* do autor).

Além disso, também «não se pode em geral chamar filósofo àquele que não consegue filosofar. Apenas se filosofa mediante o exercício e o uso da própria razão» (Kant, 2009: 30), e quem quiser aprender a filosofar «deve encarar todos os sistemas de filosofia apenas como histórias do uso da razão e como objetos do exercício do seu talento filosófico» (*ibidem*); por isso, «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» (*ibidem*).

Hegel (1812), embora numa perspetiva diferente, defende que, quando se conhece o conteúdo da filosofia, não se aprende a filosofar, mas já se está, realmente, a filosofar. Daí que para ele não seja possível ensinar filosofia sem ensinar a filosofar, assim como não é possível ensinar a filosofar sem ensinar filosofia. Não há acesso à filosofia senão através da sua história, que não é mais do que a manifestação do pensamento humano, conforme a própria compreensão hegeliana de filosofia, ou seja, a apreensão da história no pensamento. Concordamos que aprender/ensinar filosofia é fazer filosofia. Assim, entendemos que a filosofia implica, para além de conhecimento de conceitos e teorias, um questionamento e relacionamento de diferentes interpretações da realidade conducente à construção de um saber pessoal no cruzamento da experiência e do conhecimento dos sistemas filosóficos.

A filosofia é também crítica e emancipadora:

A filosofia não pode tornar-se o vetor de uma formação centrada na aprendizagem de um corpo de valores. Deve permanecer, pelo contrário, um ensino aberto e que visa a formação do espírito crítico – a crítica de saberes mais do que a sua absorção passiva. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2007: 53)

Assim, a UNESCO defende que a função essencial da filosofia na escola é sobretudo uma crítica dos saberes e dos sistemas de valores: «A força pedagógica da filosofia reside simultaneamente nas estruturas críticas que ensina a utilizar e nos *corpora* de saber sobre os quais incide» (2007: 93, tradução das autoras); a sua força pedagógica reside na «desconstrução crítica de sistemas de crenças e de valores, que ela ensina» (*ibidem*: 93, tradução das autoras).

Quando se trata de pessoas surdas, como pode a filosofia exercer essas funções de crítica e emancipação? Com efeito, questiona-se Teske (2001: 142):

O diálogo possibilita aos sujeitos desencadearem seu processo emancipatório. Será que como educadores de surdos permitimos que eles falem e expressem seus conhecimentos e sua forma de olhar o mundo? As crianças e ouvintes surdos nos rincões deste país possuem oportunidades de dialogar com o mundo onde interagem? Existe a possibilidade concreta de ouvintes e surdos conversarem sobre as coisas da vida e da existência de forma livre e plena?

Não se pode aprender/ensinar filosofia, pois a filosofia não está feita; o verdadeiro filósofo é alguém que pensa por si, que faz um uso «autônomo 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».

2.3.1. A questão da tradução em filosofia

2.3.1.1. Nas línguas vocais

Derrida (2002) considera insustentável a tese da traduzibilidade na medida em que a língua não é mera nomenclatura. Num contexto filosófico, a tarefa é quase impossível devido à especificidade dos conceitos filosóficos que, como se viu atrás, estão embutidos na história da filosofia e na língua da sua produção, pelo que são indizíveis numa língua diferente, perdem sentido ao serem traduzidos. Por isso, para este autor, a tradução é sempre uma tarefa fracassada, é sempre uma interpretação.

Continuando a seguir Derrida (1988), a filosofia encontra o seu elemento na língua dita natural, tendo esta um papel importante na tradição filosófica. A língua (ou línguas) filosófica é apenas um subconjunto mais ou menos bem delimitável e coerente nas línguas ou, melhor, nos usos das línguas naturais. Podem-se encontrar traduções entre esses subconjuntos de uma língua natural para a outra, mas isso levanta problemas que não se distinguem do debate filosófico. Embora o autor não defenda a existência de uma correspondência simples entre uma tradição filosófica nacional e uma língua no sentido corrente do termo, defende, no entanto, que uma identidade nacional em filosofia não se constitui fora do elemento da língua, o que em nosso entender é um fator a ter em conta quando se fala de tradução do texto filosófico.

Segundo o mesmo autor (1978), a diferença das línguas nacionais tem influência nas diferenças filosóficas que não têm a ver apenas com a questão do estilo mas também com o próprio método e o campo problemático (a título de exemplo, refere a diferença entre as filosofias ditas continentais e as filosofias ditas anglo-saxônicas e, inclusive, a diferença dentro da mesma área linguística – inglês britânico e inglês americano). Assim, questiona-se sobre a possibilidade da comunicação filosófica.

Com efeito, a tradução de uma língua para a outra constitui um problema, pois nem as palavras nem as redes conceituais são sobreponíveis.

Na medida em que o discurso filosófico trabalha com conceitos específicos que têm uma história, que se confunde com a história da filosofia, ao traduzir-se textos filosóficos é necessário ter em conta a indecibilidade dos conceitos numa língua diferente daquela em que foram criados (Correia et al., 2014). Assim, interroga-se Cassin (2004: 2): «avec *mind*, entend-on la même chose qu'avec *Geist* ou qu'avec *esprit*? *Pravda* est-ce *justice* ou *vérité*? Que ce passe t'il quando on rend *mimesis par imitation*?» E, interrogamo-nos nós, *Engagé* é engajado? *Die Aufhebung* é superação, ultrapassagem.

Se a tradução entre línguas vocais (línguas da mesma modalidade) é reconhecidamente difícil ou até impossível, como se viu, a tradução entre línguas de modalidades diferentes (da LG para a LV e vice-versa) oferece dificuldades ainda maiores.

2.3.1.2. Entre línguas de modalidades diferentes

O problema adquire novos contornos quando as línguas em presença são de modalidade diferente como acontece no caso da disciplina de Filosofia em contexto de surdez, em que a língua dos/as estudantes surdos/as portugueses/as é a LGP – que é uma LG – e a língua da/do docente é a LP – que é uma LV (Correia et al., 2014).

Como vimos atrás, a língua é produto e produtora de cosmovisões e, além disso, como também vimos, as LG apresentam características específicas que as distinguem das LV. Assim, a LGP tem como características a quadrim dimensionalidade, simultaneidade, iconicidade, possibilidade de «dizer sem dar a ver» e de «dizer dando a ver», enquanto a LP é uma língua linear e sequencial no tempo.

Tal como acontece com alguns conceitos filosóficos, relativamente às LV, também neste caso acontece a não-existência de léxico *standard* em LGP correspondente a todos os conceitos filosóficos. Será isso um impedimento ao discurso filosófico? Como será possível ultrapassar a dificuldade criada por essa não concordância terminológica entre línguas? Será a criação de um neologismo a solução?

Consideramos que não. Segundo Shaumyan (2006), embora a língua e o pensamento estejam dialeticamente relacionados, também se encontram em conflito, conflito esse que resulta

numa mudança na língua: a nova forma linguística torna-se, temporariamente, uma forma melhor até que surja um novo conflito entre língua e pensamento. Assim se explicaria, segundo este autor, a evolução da língua. Ora, essa evolução é um processo que envolve todos os membros da comunidade e não, como acontece numa aula de Filosofia, estudantes surdos/as e um/a docente (que pode, eventualmente, não ser um/a gestuante nativo/a) que não partilham a mesma língua e falam línguas de modalidades diferentes. Defendemos, portanto, que a criação de um neologismo, a ocorrer, só poderia ser feita por uma comunidade de filósofos e filósofas gestuantes fluentes.

Também o recurso à dactilologia para resolver esta situação nos parece inapropriado, visto que desenhar as palavras no espaço de gestuação, mediante o alfabeto gestual, não expressa o conceito; na medida em que apenas mostra as palavras no espaço, é equivalente à leitura de um texto escrito. Por isso, o/a estudante apenas memoriza o significante, pelo que o significado tem de ser explicado em LG. Em LG, a dactilologia é usada para soletrar nomes (de pessoas, instituições, cidades ou outras entidades), mas não para trocar ideias.

Defendemos, no entanto, que isto não se constitui como um impedimento, mas antes como um desafio e um fator de mudança no olhar para a surdez. A nossa tese é que o trabalho na aula de Filosofia deve começar por uma explicação em LGP de teorias e conceitos filosóficos recorrendo ao léxico *standard* e a *transferts* (Cuxac, 1993) e/ou por meio de metáforas (Taub, 2004; Wilcox, 2000). Não pode esquecer-se que, de acordo com Cuxac (2001), a possibilidade de «dizer» ou «dizer mostrando» dota a LG de instrumentos específicos para refletir sobre o próprio conhecimento.

3. Consequências da aprendizagem/ensino da filosofia em LGP

Por tudo o que dissemos, defendemos que aprender/ensinar filosofia em LGP não é uma forma de superar uma deficiência, fruto de uma necessidade educativa especial, mas antes uma exigência cultural. Em primeiro lugar, é uma questão de interculturalidade no sentido que lhe é atribuído pela UNESCO (2005), isto é, existência e interação entre várias culturas, bem como a eventual criação de expressões culturais partilhadas através do diálogo e do respeito mútuo. Com efeito, a aula de Filosofia surge como um lugar de bilinguismo/biculturalismo em que a LGP e a LP estão em permanente intercâmbio e com o mesmo estatuto. Os/as alunos/as verão dois modos de representar e questionar o mundo, percebendo as suas particulares e possíveis pontes, na linha de pensamento da UNESCO (2005), que defende o valor inerente à diversidade cultural e a necessidade de a preservar, constituindo a educação um instrumento e um reflexo dessa diversidade cultural.

Esta via pressupõe um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Área Curricular de LGP e reclama a presença de professores/as de Filosofia, surdos/as e ouvintes, a trabalharem em colaboração numa aula de Filosofia.

Além disso, defendemos que se trata também de equidade social, na medida em que estudantes surdos/as e ouvintes têm a mesma oportunidade de aprender/produzir filosofia com base nos seus respetivos quadros culturais: explicação do(s) conceito(s) filosóficos em LGP mediante o recurso ao léxico *standard* disponível, *transfers* (de acordo com Cuxac, 1993) e/ou metáforas (de acordo com Taub, 2001; Wilcox, 2000).

A constatação desta realidade conduzirá a uma alteração da perspetiva sobre a educação bilingue de alunos/as surdos/as. Por um lado, a visão clínica da surdez terá de ser substituída por uma visão cultural, o que acarreta uma alteração de estatuto dos/as estudantes surdos/as, que passarão de elementos das NEE a membros de uma comunidade sociolinguística. Atualmente, muitas pessoas surdas não se sentem bem com a sua inclusão no modelo da deficiência, na medida em que esse modelo está ancorado no conceito médico de surdez física. Os surdos e as surdas consideram que esse modelo não tem nada a ver com a natureza da sua existência, admitindo ver-se como membros de minorias linguísticas (Ladd, 2003), e substituindo o conceito de *deafness* pelo de *deafhood*.

Além disso, o processo de aprender/ensinar filosofia em LGP, sendo a LGP vista como uma língua minoritária, expressão de uma cultura – a cultura surda –, levará, consideramos nós, à substituição progressiva da tradicional visão dos/as alunos/as surdos/as integrados nas NEE como deficientes por uma visão cultural e considerados/as como membros de uma comunidade (ainda que sem terra) linguístico-cultural.

Por outro lado, e como afirmámos atrás, aprender/ensinar filosofia em LGP reclama o reconhecimento da importância de docentes de Filosofia ouvintes e surdos/as gestuantes competentes de LGP. Esta exigência vem relançar o debate sobre o estatuto do/a docente surdo/a. Com efeito, no Decreto-Lei nº 3/2008, art.º 23º, lia-se que «5. As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram: (...) b) Docentes surdos de LGP», o que parecia indicar o reconhecimento do modo de ser surdo específico e da visão linguístico-cultural da surdez. Na Lei nº 21/2008 (art.º 23º, ponto 5, alínea b), porém, o qualificativo «surdo» foi retirado e lê-se «Docentes de LGP», o que significa a possibilidade de docentes ouvintes de LGP, que, pelo facto de serem ouvintes, não possuem esse modo visual de perceber o mundo e aprenderam a língua, não a tendo adquirido naturalmente (com exceção dos/as filhos/as de pais surdos/as que fizeram uma aquisição natural da língua por ser a língua falada em casa).

O reconhecimento do estatuto de língua de pleno direito às LG e a aceitação da perspetiva linguístico-antropológica da surdez vem colocar um desafio às ciências sociais pelos problemas novos que levanta relativamente ao ensino das alunas surdas e dos alunos surdos e,

contribui, desse modo, para o seu desenvolvimento. Com efeito, colocar em causa a supremacia, na escola, da cultura maioritária – ouvinte –, repensar currículos e metodologias de ensino, repensar a relação com o outro, criando, como se disse, novas capacidades de aceitação do outro, obriga a escola a uma aceitação de toda uma cultura e não apenas a encontrar estratégias para colmatar as deficiências de cada aluno/a, individualmente, ao abrigo da figura das necessidades educativas especiais. Aliás, a criação de «escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos» (Decreto-Lei nº 3/2008) obriga à criação de novas capacidades de aceitação da alteridade, que, no que nos interessa, reveste a forma de uma língua e uma cultura e se reflete na utilização de «metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos» (Decreto-Lei nº 3/2008 e Lei nº 21/2008, cap. V, art.º 23º, ponto 4).

Considera-se, ainda, que a utilização da LG para aprender/ensinar Filosofia contribui para a emancipação da comunidade surda.

O ensino da filosofia em LGP parece constituir, assim, a charneira de uma mudança de direção: das NEE para o reconhecimento da pertença a uma comunidade linguístico-cultural (na medida em que bilinguismo é biculturalismo).

Correspondência:

E-mail: pdce10014@fpce.up.pt; orquidea@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Boutora, Leïla (2002). *Les stratégies d'interprétation réfléchie en langue des signes française* (Mémoire de maîtrise des Sciences du Language). Université Paris VIII, Paris, França.
- Bouvet, Danielle (2011). *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles: À la recherche des modes de production des signes*. Paris: L'Harmattan.
- Cassin, Barbara (Dir.). (2004). *Vocabulaire européen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles*. Paris: Seuil.
- Chandler, Daniel (1994). Biases of the ear and eye: «Great Divide» theories, phonocentrism, graphocentrism & logocentrism. Retrieved from <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/litoral/litoral.html>
- Correia, Fátima, Coelho, Orquídea, & Magalhães, António M., & Benvenuto, Andrea (2014). Com as mãos se faz o ser: Aprender/ensinar filosofia em contexto de surdez. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 27-41.
- Cuxac, Christian (1993). Iconicité des langues des signes. *Fait des Langues*, 1, 47-56. Retrieved from http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_12445460_1993_num_1_1_1034
- Cuxac, Christian (2001). Les langues des signes: Analyseurs de la faculté de langage. *Aile: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 15, 11-36. Retrieved from <http://aile.revues.org/536>
- Cuxac, Christian (2003). Langue et langage: Un apport critique de la langue de signes française. *Langue*

- Française*, 137, 12-31. Retrived from http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1053
- 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 (1978, December). *La crise de l'enseignement philosophique*. Conférence prononcée à l'ouverture d'un colloque international réunissant des philosophes africains francophones et anglophones, Cotonou, Bénin. Retrived from <http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/crise.htm>
- Derrida, Jacques (1981, novembro 21-22). Éloge de la philosophie. *Libération*. Retrived from <http://www.acireph.org/5%20IREPh/Histoire%20enseignement/guerre%20des%20programmes/Acte%201/Eloge%20de%20la%20philosophie.php>
- Derrida, Jacques (1988). Y a-t-il une langue philosophique?. *Autrement*, 102, 30-37.
- Derrida, Jacques (2002). *As torres de Babel*. Minas Gerais: UFMG.
- Garcia, Brigitte (2010). *Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage: Problématiques de la scripturisation et modélisation de bas niveaux en langue des signes française (LSF)* (Dossier présenté pour l'obtention du diplôme d'Habilitation   Diriger des Recherches). Université de Paris 8, Paris, França.
- Grácio, Rui Alexandre (1998). *Consequ ncias da ret rica: Para uma revaloriza o do m ltiplo e do contro-verso*. Coimbra: P  de Página.
- Hegel, Friedrich (1812, October 23). Informes pedag gicos: Acerca de la exposición de la filosofía en los gimnasios. In *Escritos pedagógicos* (pp. 59-71). Retrived from <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfa/Autores/Hegel,%20Friedrich/Hegel%20-%20Escritos%20pedag%3%B3gicos.pdf>
- Kant, Immanuel (2009). *L gica*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Klima, Edward, & Bellugi, Ursula (1979). *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ladd, Paddy (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, Ltd.
- Organiza o das Na es Unidas para a Educa o, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2005). *La philosophie, une  cole de la liberté: Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe:  tat des lieux et regards pour l'avenir*. Retrived from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>
- Quadros, Ronice, & Karnopp, Lodenir (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Rudisill, John (2011). The transition from studying Philosophy to doing Philosophy. *Teaching Philosophy*, 34(3), 241-271.
- Sacks, Oliver (2011). *Vejo uma voz: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa: Relógio D' gua.
- Shaumyan, Sebastian (2006). *Signs, mind and reality: A theory of language as the folk model of the world*. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Steiner, George (2002). *Depois de Babel: Aspectos de linguagem e tradu o*. Lisboa: Relógio D' gua.
- Swoyer, Chris (2010). *How does language affects thought?*. Retrived from <http://www.ou.edu/ouphil/faculty/swoyer/LanguageThought.pdf>
- Taub, Sarah (2004). *Language from the body: Iconicity and metaphor in American sign language*. 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: Mediação.
- Voltaire (2001). *Candide ou l'optimisme*. Retrived from http://www.ebooksgratuits.com/blackmask/voltaire_candide.pdf
- Wilcox, Phyllis (2000). *Metaphor in American sign language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Legislação

- Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de maio. Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiências, dos ensinos preparatório e secundário, quando integrados no sistema educativo público.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.
- Decreto-Lei nº 84/78, de 2 de maio. Estende ao ensino primário o regime escolar dos alunos portadores de deficiências definido no Decreto-Lei nº 174/77.
- Despacho nº 7520/98, de 6 de maio. Define as condições para a criação e funcionamento de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, bem como a organização da resposta educativa nestas unidades.
- Lei Constitucional nº 1/97, de 20 de setembro. Quarta revisão constitucional.
- Lei nº 21/2008, de 12 de maio. Primeira alteração ao Decreto-Lei nº 3/2008.