

LINGUAGENS HÍBRIDAS: uma perspectiva discursiva

Maria Elena Pires Santos *

RESUMO: Considerando os contextos multilíngües/multiculturais e as políticas educacionais que priorizam a homogeneidade lingüística, o objetivo do presente texto é, propor a leitura de um texto escrito por uma aluna surda, focalizando sua linguagem híbrida de uma perspectiva discursiva. Tomando como base os conceitos de linguagem enquanto fundamentalmente dialógica (conf. Bakhtin, 1992), de discurso como prática social (conf. Fairclough, 1999, 1992), de bilingüismo como a capacidade de fazer uso de mais de uma língua (conf. Maher, 2007) e de gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (conf. Bakhtin, 1992: 279), uma perspectiva discursiva para a linguagem do surdo contribui para que seus usos lingüísticos não sejam vistos como errados ou ruins, mas como perfeitamente adequada para aquele contexto específico de uso, isto é, o diálogo da vida cotidiana, e também para aquele gênero específico que tem como função sócio-comunicativa deixar que os sentimentos de afeto em relação à professora sejam externados.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem, bilingüismo, ensino.

ABSTRACT: Considering the multilingual/multicultural contexts and educational policies which prioritize linguistic uniformity, the aim of this paper is to propose written text reading by deaf student, focusing on his/her hybrid language of a discursive perspective. Based on language concepts as essentially dialogic (Bakhtin, 1992), discourse as social practice (Fairclough 1999, 1992), bilingualism as ability to use more than one language (Maher, 2007) and speech genres as “relatively stable types of utterances” (Bakhtin, 1992: 279), a discursive approach to language helps deaf to use their language not to be seen as wrong or bad, but perfectly suitable to that particular context of use, for instance, the dialogue of everyday life, which has as its socio-communicative functions let feelings for the teacher to be expressed.

KEYWORDS: language, bilingualism, education

INTRODUÇÃO

Um sistema educacional de qualidade torna-se primordial para atender às necessidades educacionais no nosso país, em especial quando se trata das minorias como os indígenas, imigrantes, surdos, de regiões fronteiriças, da zona rural, etc., cuja reivindicação é por uma educação culturalmente sensível, diferenciada e que garanta a permanência do aprendiz com qualidade. Para se atingir estes objetivos, um passo importante seria ampliar as discussões em torno do mito da

* Professora Adjunta do Curso de Letras da Unioeste de Foz de Iguacú.

homogeneidade lingüística no Brasil (conf. Bortoni-Ricardo, 1984), considerado como um país monolíngüe, embora em seu amplo território sejam faladas aproximadamente 170 línguas indígenas (conf. Rodrigues, 1988), 30 línguas de imigrantes e a Língua Brasileira de Sinais.

Este cenário multilíngüe/multicultural contrasta com as políticas educacionais que geralmente privilegiam a homogeneidade. No contexto escolar, em que se valoriza basicamente a língua portuguesa padrão escrita, as linguagens híbridas dos alunos provenientes de grupos minoritários quase sempre são vistas como erradas, ruins, gerando o estereótipo do aluno 'fraco', incapaz e, o que é mais grave, corre-se o risco de correlacionar usos lingüísticos a questões cognitivas.

A partir do exposto, considerando a multiplicidade lingüística brasileira e a necessidade de desviar o olhar do sistema da língua enquanto homogeneidade, abstração, formalismo, para a linguagem enquanto uso e buscando fortalecer o *vínculo existente entre a língua e a vida* (conf. Bakhtin, 1992: 282), o objetivo do presente texto é propor uma leitura de um texto escrito por um aluno surdo, focalizando sua linguagem híbrida de uma perspectiva discursiva. Para a realização deste objetivo, são fundamentais os conceitos de linguagem, discurso, bilingüismo e gênero textual, que passo a apresentar.

1. CONCEITOS LINGUAGEM, DISCURSO, BILINGÜISMO, GÊNERO

Início pela concepção de linguagem, partindo do pressuposto de que esta tem o papel de tecer uma confluência entre os demais conceitos aqui discutidos. Não pretendo contrapor diferentes concepções, mas apresentar a concepção que me ajude a compreender a escrita do surdo enquanto prática discursiva.

Parto, então, das proposições teóricas de Bakhtin (1990: 123) quanto à característica essencialmente dialógica da linguagem. Para o autor, a interação entre os interlocutores é o princípio que funda a linguagem.

A comunicação, nesta perspectiva, passa a ser encarada como um sistema reversível e interacional entre sujeitos, o que significa que uma palavra sempre se dirige a alguém, constituindo-se como uma ponte entre os interlocutores. Ao referir-se ao enunciado como “uma unidade real da comunicação verbal”, Bakhtin (1992) estabelece um vínculo estreito entre enunciado e discurso. O sujeito, ao produzir o enunciado, deixa nele marcas da enunciação, constituindo-se todo discurso um diálogo entre um “eu” e um “tu”. Os enunciados são produtos mas, ao repetir-se, podem ter significados diferentes, enquanto a enunciação é irrepitível porque em cada enunciação há um sujeito, um tempo e um espaço diferentes.

Enquanto para Bakhtin (*op. cit.*) o social é prioritário, Fairclough (1992, 2001) focaliza também a subjetividade e conceitua a linguagem como ação e o discurso como prática social, isto é, como uma forma de as pessoas se constituírem enquanto sujeitos, de agirem sobre o mundo, sobre o outro e um modo de representação e como uma forma de construir contextos.

Uma concepção de linguagem enquanto ação nos distancia de uma percepção da linguagem homogênea, monolítica e imutável em direção a uma linguagem multifacetada, híbrida.

Na esteira desta perspectiva de linguagem, também a concepção de bilingüismo deixa de se ancorar na visão idealizada do bilíngüe perfeito – aquele que falaria duas ou mais línguas como um falante nativo – para perceber que existem vários tipos de sujeitos bilíngües, o que dá ao bilingüismo uma característica multidimensional. Para Maher (2007: 79), por ser uma condição humana muito comum, o *bilingüismo refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.*

Para exemplificar a característica multidimensional do bilingüismo, recorro a Rajagopalan (1998) que cita uma situação possível: dois homens conversando sob uma figueira nos arredores de Nova Deli, ao serem interpelados por um pesquisador com a finalidade de que identifiquem a língua em que estão falando, irão discordar radicalmente entre si, um dizendo que estava falando hindi e o outro afirmando taxativamente que estava falando urdu. Esta constatação nos faz perceber que o bilíngüe transita por uma língua e pela outra, aproximando-se mais ora de uma, ora de outra, dependendo do contexto construído com o interlocutor, lembrando que os contextos construídos variam também ao longo da vida, dependendo das ações pretendidas nas interlocuções e das questões sócio-históricas, ideológicas e políticas subjacentes aos usos da linguagem.

Embora o exemplo citado se refira a uma situação de uso de línguas diferentes, é importante considerar que, mesmo em relação a uma mesma língua, como a língua portuguesa, dificilmente alguém terá acesso a todos os contextos de uso, sentindo-se muitas vezes um estrangeiro na própria língua. Olhando para mim, por exemplo, vejo que dificilmente conseguiria construir contextos de uso para a linguagem jurídica. Não se trata apenas de uma questão de desconhecimento do vocabulário, mas da dificuldade de construir contextos de uso para situações a que não estou acostumada e das quais desconheço a função sócio-comunicativa. Esta constatação traz para a discussão a noção de gênero textual.

No sentido proposto por Bakhtin (1992: 279), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, incluindo desde os diálogos cotidianos a enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica.

Os gêneros do discurso, para o autor, não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos, surgindo na esfera prosaica da linguagem

por ser esta a esfera mais ampla das formas culturais, e é no seu interior que outras esferas discursivas são experienciadas. Assim, a natureza do enunciado resulta da inter-relação entre gêneros primários – simples: aqueles que se referem a comunicações espontâneas – e gêneros secundários – complexos: principalmente os que estão relacionados à escrita e que aparecem em situações interacionais mais complexas, como o discurso científico, o romance, etc.

Com base nos conceitos apresentados, na seqüência passo à análise de um “cartão de boas vindas” escrito por uma aluna surda²¹, de uma perspectiva discursiva, para exemplificar o que estou chamando de linguagem híbrida e sujeito bilíngüe. Este texto, embora tenha sido escrito na escola, não constitui uma mera atividade escolar porque foi escrito espontaneamente, tendo um interlocutor real e uma função comunicativa explícita: dar as boas vindas à professora.

2. A ESCRITA DO ALUNO SURDO: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA



²¹ Agradeço às professoras de surdos Ione Aparecida Alves Geraldo Montoan e Vera Lúcia Marques pela colaboração ao me ceder este e outros textos de alunos surdos.

Estou considerando este texto como pertencente ao gênero “cartão de boas vindas”, no sentido proposto para gêneros discursivo por Bakhtin (op. cit.), cuja função comunicativa é dar as boas vindas à professora, com o já referido. Como tem como objetivo uma comunicação espontânea, da vida cotidiana, o cartão pode ser caracterizado com o um gênero primário.

Para sua leitura, duas perspectivas se colocam: uma que considera a linguagem como um código homogêneo (Saussure: e outra que considera a linguagem como prática social (Fairclough, 1992, 2001).

A leitura a partir de uma perspectiva da linguagem vista como homogênea, monolítica, imutável pressupõe o sujeito bilíngüe como um “bilíngüe ideal”, ou seja, aquele que fala duas línguas como um falante nativo. Desta forma, o cartão de boas vindas escrito pela aluna surda seria avaliado negativamente como errado, ruim, incompreensível e, conseqüentemente, os usuários desta linguagem híbrida seriam julgados incapazes de agir adequadamente através da linguagem. Nesta perspectiva, seriam ainda estigmatizados e, o que é pior, julgariam a si mesmos como incapazes, o que reforçaria a baixa auto-estima do aluno, contribuindo para o fracasso escolar. Desta maneira, estaria sendo reforçado também o mito de que a escrita é um dom que poucos possuem, o que leva a ignorar que a escrita é um dos processos mais complexos que o ser humano realiza (conf. Garcez, 2001) constituindo-se, por isso, o resultado de um trabalho árduo e constante, acessível a todos. A perspectiva de um ponto de vista da linguagem homogênea, ao reforçar a noção de erro e incapacidade e também do mito do dom, dificulta o acesso do aluno em geral e do aluno surdo em particular a gêneros mais complexos.

Já uma concepção de linguagem enquanto prática social traria como conseqüência uma concepção de indivíduo bilíngüe como aquele que é capaz de usar duas ou mais línguas, variando a competência em cada uma das línguas de acordo com o contexto de uso.

Nesta perspectiva, a linguagem utilizada pela aluna surda passaria a ser vista como apropriada para aquele contexto específico de uso, isto é, o diálogo da vida cotidiana, e também para aquele gênero específico que tem como função comunicativa deixar que os sentimentos de afeto em relação à professora sejam externados. Deste ponto de vista, os usos lingüísticos estão perfeitamente adequados à situação sócio-comunicativa.

A ausência de conectores, própria da língua brasileira de sinais, motivada pela sua modalidade viso-gestual, a diferencia das línguas orais, visto que, nesta língua, o espaço é usado com valor sintático e a simultaneidade dos aspectos gramaticais torna a modalidade viso-gestual diferenciada estrutural e funcionalmente das línguas auditivo-orais. Nesse sentido, a língua oral e a língua de sinais não se caracterizam como línguas opostas, mas como línguas que possuem canais diferentes de transmissão e recepção.

A repetição das palavras como em **amo, amor, eu** é utilizada como recursos intensificadores que na Língua de Sinais se realizam tanto pela repetição dos sinais correspondentes, como pela utilização da expressão facial e corporal.

É importante lembrar também as funções que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa têm para os surdos. Conforme Favorito (2006), são as seguintes as funções da Língua Brasileira de Sinais: a) constituição de suas subjetividades; b) participação em dois mundos; c) língua de instrução; d) língua de interação; e) língua como direito; f) língua a ser respeitada; g) condição de aprendizagem; h) forma de acesso a mecanismos de construção e produção de sentidos, abrindo-lhes possibilidades de significarem a si mesmos e ao mundo; i) língua das relações familiares; j) língua das vivências escolares; l) processo de aprendizagem em geral e do português; m) direito de ser bilíngüe.

Ainda segundo a autora, a língua portuguesa representa para os surdos as seguintes funções: a) possibilidade de se projetarem no exemplo de alguns surdos professores; b) crença nos poderes de letramento (Kleiman, 1995), dentre os quais a possibilidade de um futuro melhor; c) vontade de romper com a discriminação, mas sem abrir mão de um projeto escolar específico para os surdos.

É preciso considerar então que a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos tem importância primordial em suas vidas. Assim, a língua utilizada nos cartões é aquela da afetividade, aquela que faz parte do cotidiano da criança e que representa sua identificação com a cultura surda. Vale lembrar que o termo 'cultura' está aqui empregado no sentido proposto por Bhabha (1990) que, distanciando-se do conceito dominante como algo estático e essencialista, propõe um conceito de cultura enquanto agonística, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação.

Desviar o olhar da perspectiva da linguagem enquanto código homogêneo para uma perspectiva discursiva muda-se o foco do olhar dos aspectos formais da língua para as práticas sociais de seus usuários. Conforme afirmaram as professoras, alvos da afetividade das crianças, a ação exercida através da linguagem teve o efeito pretendido que era fazer com que elas percebessem o quanto são queridas pela aluna.

Podemos afirmar, então, que a escolha da linguagem para o gênero em pauta é perfeitamente adequada, justamente pelo importante papel que tem a primeira língua da criança bilíngüe, neste contexto de uso, resultando daí o hibridismo lingüístico, que não pode ser visto como uma falta nem em relação à língua brasileira de sinais, nem em relação à língua portuguesa, mas como uma língua própria da cultura surda.

Pautada na compreensão da linguagem híbrida enquanto recurso para a função sócio-comunicativa pretendida, prepara-se o caminho do aluno

para o acesso a textos e contextos cada vez mais complexos – aos gêneros secundários: aqueles que circulam no contexto público, institucional, artístico, científico e filosófico (conf. Bakhtin, 1990) – e que, embora não garantam a ascensão social do aprendiz, abre possibilidades para uma inserção e/ou trânsito cultural e social para além daqueles cenários do grupo familiar ou afetivo próximos.

O olhar para a linguagem híbrida do aluno surdo de uma perspectiva discursiva pode contribuir para uma pedagogia culturalmente sensível (conf. Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2003), isto é, para que os alunos possam experimentar o sucesso, desenvolver e manter sua competência cultural e desenvolver uma consciência crítica através da qual desafiem a naturalização da ordem vigente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BHABHA, H.K. The third space. *Interview with Homi Bhabha*. Em: RUTHERFORD, J. (ed.) *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990, p. 207-221.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Problemas de comunicação interdialeto*. Em: *Tempo brasileiro* 78/79, julho-dez. 1984. p. 9-32.
- BORTONI-RICARDO, S.M. & DETTONI, R. V. *Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível*. Em: COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A.A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 81-104.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London, New York: Longman, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: editora UnB, 2001.
- FAVORITO, W. *O Difícil são as Palavras: representações de / sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de doutoramento. Campinas, S.P.: IEL / Unicamp, 2006.
- GARCEZ, L. H.C. *Técnicas de Redação*. O que é preciso fazer para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAHER, T.M. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural*. Em: CAVALCANTI, M.C. & BORTONI-RICARDO, S.M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.
- RAJAGOPALAN, K. *O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconconsideração radical?*. Em: SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.
- RODRIGUES, A. *As línguas indígenas e a constituinte*. Em: ORLANDI, E.P. (org.) *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.