

EDUCAÇÃO

V.8 • N.3 • Publicação Contínua - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p541-553

E
INTER
FACES
CIENTÍFICAS

SURDO BILÍNGUE: PARA ALÉM DE UM SUJEITO USUÁRIO DE DUAS LÍNGUAS

SORDO BILINGÜE: ADEMÁS DE UN USUARIO DE DOS LENGUAS

BILINGUAL DEAF: IN ADDITION TO A USER SUBJECT OF TWO LANGUAGES

Raissa Siqueira Tostes¹

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²

RESUMO

Este artigo almeja uma reflexão a respeito do surdo bilíngue que experiencia e convive com duas línguas distintas, quais sejam, a língua de sinais e a língua majoritária do grupo social no qual está inserido. Assume-se que o bilinguismo do surdo não quer dizer apenas que ele exerça duas línguas, isto é, a língua de sinais como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Neste sentido, são apresentados alguns conceitos de bilinguismo presentes na literatura, desde a perspectiva monoglóssica até a perspectiva intercultural, além de um breve histórico do bilinguismo da pessoa surda no Brasil. Em seguida discutimos com dois autores, Bakhtin e Vygotsky, ponderando que considerar o surdo em seu cotidiano bilíngue significa conhecê-lo nas condições sociais em que vive e, principalmente, compreender como se dá sua produção de sentidos nos diversos espaços sociais, linguísticos, culturais e emocionais que o permeiam.

PALAVRAS-CHAVE

Bilinguismo. Surdo. Cultura. Língua de Sinais.

RESUMEN

Este artículo anhela una reflexión acerca del sordo bilingüe que experimenta y convive con dos lenguas distintas, cuales son, la lengua de señas y la lengua mayoritaria del grupo social en el que está insertado. Se supone que el bilingüismo sordo no significa solamente que lleva dos idiomas, es decir, la lengua de señas como primera lengua (L1) y el portugués como segunda lengua (L2). En este sentido, se presentan algunos conceptos de bilingüismo presentes en la literatura, desde la perspectiva monoglósica hasta la perspectiva intercultural, además de un breve histórico del bilingüismo de la persona sorda en Brasil. En seguida discutimos con dos autores, Bakhtin y Vygotsky, ponderando que considerar el sordo en su cotidiano bilingüe significa conocerlo en las condiciones sociales en que vive y, principalmente, comprender cómo se da su producción de sentidos en los diversos espacios sociales, lingüísticos, culturales y emocionales que lo impregnan.

PALABRAS CLAVE

Bilingüismo. Sordos. Cultura. Lengua de señas.

ABSTRACT

This article aims at reflecting on the bilingual deaf who experiences and lives with two distinct languages, namely sign language and the majority language of the social group in which he is inserted. It is assumed that the bilingualism of the deaf does not only mean that he exercises two languages, that is, sign language as first language (L1) and Portuguese as second language (L2). In this sense, some concepts of bilingualism present in the literature are presented, from the monoglossal perspective to the intercultural perspective, as well as a brief history of the bilingualism of the deaf person in Brazil. Then we discuss with two authors, Bakhtin and Vygotsky, pondering that to consider the deaf in their bilingual daily means to know him in the social conditions in which he lives and, mainly, to understand how his sense production takes place in the various social, linguistic, cultural spaces and emotional issues that permeate it.

KEYWORDS

Bilingualism. Deaf. Culture. Sign language.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto e parte da pesquisa de mestrado finalizado no ano de 2018¹. O objetivo principal da dissertação foi tentar entender quais posições e práticas poderiam constituir a profissão de psicólogo bilíngue no atendimento clínico à pessoa surda. Assim, em um dos capítulos do estudo, com o intuito de compreendermos o sentido de bilinguismo na prática daquele psicólogo, buscamos primeiramente as concepções distintas atribuídas ao conceito de bilinguismo na literatura geral e no campo da surdez. Nessa direção, observamos que o bilinguismo abordado e discutido nas e pelas comunidades surdas, pesquisas acadêmicas e organizações formais e informais no campo da surdez, nas últimas décadas, é fortemente ancorado nas inquietações linguísticas e educacionais do surdo.

Assim, o debate do surdo bilíngue como sujeito singular, identitário e cultural fica praticamente à margem do espaço e política da surdez. Com isso, questionamo-nos como o surdo, que se relaciona com a língua de sinais e com a língua majoritária do grupo social ao qual pertence, é concebido pelos olhares de profissionais que atuam de modo direto ou indireto com ele como, por exemplo, da educação, da saúde e da assistência social.

O artigo a seguir tem como objetivo desenvolver ponderações a respeito de quem seria um sujeito bilíngue que convive com duas línguas tão distintas uma da outra. Assim, pretendemos primeiramente apresentar as concepções de bilinguismo de forma geral e um breve cenário histórico do bilinguismo da pessoa surda, ambos no contexto brasileiro. Aliás, é importante destacar que trabalharemos com a ideia de a língua não ser uma realidade física e individual apenas, mas também social e afetiva, trazendo Bakhtin e Vygotsky como suportes referenciais à presente análise.

2 BILINGUISTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

O conceito de bilinguismo atual vem sendo construído a partir das experiências de diferentes movimentos de minorias² étnicas em diversas partes do mundo, que questionam a ordem do monolinguismo imposta pelos Estados-nação (NORA, 2016). Segundo a autora, a existência de bilinguismo, enquanto situação social, é bem evidenciada por meio de uma análise do perfil sociolinguístico, elaborada pela Unesco, que indica que o número de países sempre foi consideravelmente menor que o de línguas utilizadas, apontando para uma situação bilíngue em diversas regiões do globo terrestre. Com isso, inevitavelmente ações por parte de diferentes organismos internacionais são mobilizadas na direção de pensar a necessidade de elaboração de políticas linguísticas para que a multiplicidade de línguas circulantes mundialmente seja preservada e respeitada.

1 TOSTES, Raissa Siqueira. A atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda. Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

2 O termo minoria não quer dizer uma medida numérica de grupo, e sim um contexto minoritário em relação a um contexto majoritário, no sentido das relações de poder.

Nora (2016) esclarece que, apesar de as discussões acerca do bilinguismo terem ganhado força a partir do século XXI, não se trata de um debate novo no contexto internacional. Além disso, a autora realiza diferentes leituras a respeito desse fenômeno linguístico no século XX e destaca duas perspectivas teóricas para compreendê-lo: uma mais focada no aspecto individual e outra, no aspecto social.

Claramente, as duas perspectivas teóricas são distintas. A primeira linha de entendimento traz noções de falante nativo e de bilinguismo equilibrado, segundo a qual o sujeito bilíngue seria aquele que demonstra perfeitas competências em duas línguas. A crença nessa concepção é considerada ultrapassada, pois, como observam Maher (2007) e Nora (2016), ela compreende o sujeito bilíngue como se ele fosse a representação de dois sujeitos monolíngues, sendo cada um fluente em uma das línguas. Já os teóricos seguidores da segunda linha concebem o sujeito bilíngue muito além da concepção de equilíbrio. O sujeito bilíngue faz uso de duas línguas, mas com diferentes propósitos, em contextos variados, com diferentes interlocutores e com diferentes níveis de proficiência.

Maher (2007) e García (2009) desenvolveram em seus estudos a ideia de respeito à condição do sujeito bilíngue diante de línguas diversas em diferentes situações sociais. Para Maher (2007, p. 73), o sujeito bilíngue, de fato, é aquele que, tendo contato com duas línguas, exhibe comportamentos diferentes.

[...] a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

Não é apenas a questão do monolinguismo/bilinguismo equilibrado que é discutida, mas também a questão educacional. A escola que não deve ser considerada homogênea. Conforme salienta Maher (2007, p. 67), “não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior”. Nesse sentido, apresenta a educação bilíngue como uma possível estratégia para questões relacionadas a diferentes minorias linguísticas e populacionais, tais como imigrantes, refugiados, indígenas, comunidades surdas etc. No entanto, vale a pena ressaltar que a educação bilíngue não significa apenas ensino de duas ou mais línguas, pois o bidialetalismo, ou seja, o ensino bidialetal pode ser entendido também como uma educação bilíngue, conforme defende Maher (2007).

Ao analisar os processos de educação formal de falantes de línguas minoritárias, Maher (2007) observa que o bilinguismo para os alunos de minoria linguística é compulsório, ao passo que para a maioria dos alunos que adquirem a língua majoritária como língua materna, o bilinguismo é opcional. Nesse sentido, a educação bilíngue é problematizada por ser uma opção para esse alunado, enquanto é obrigatória para os alunos que têm a língua materna diferente da língua majoritária do seu país. E pesa ainda mais para o alunado surdo.

O fato é que quando um falante de língua oral é obrigado a usar outra língua oral, ainda que se trate de uma decisão autoritária, o sujeito tem condições concretas de realizar. Já para o surdo, destaca-se a crueldade ainda mais evidente quando se exige que ele fale sem que tenha a integridade da audição (e então produza uma língua que não conhece). O uso que faz de uma língua viso-gestual se dá justamente em respeito às suas possibilidades expressivas mais efetivas.

Maher (2007), utilizando lentes heteroglóssicas, questiona a abrangência do contexto cultural na educação bilíngue. Assumir o ensino contínuo em duas línguas, propondo o respeito às diferenças linguísticas e culturais, não é tarefa fácil. A autora alerta não ser o suficiente para atender às necessidades específicas do aluno oriundo das minorias. A questão, é que, no contexto escolar, circulam culturas interacionais que dispõem de materiais ou discursos prontos que servem para preservar e marcar fronteiras identitárias.

É o caso, por exemplo, dos materiais didáticos em que há explicação acerca da cultura indígena, que demonstra suas respectivas tradições e costumes diferentemente da sociedade majoritária, marcando as características identitárias de indígena. Assim, emergem inevitavelmente problemas decorrentes da inconveniência cultural entre alunos de minorias e professores condicionados às culturas interacionais, acarretando conflito nas relações entre eles.

Afinal, concordando com a autora, a ideia de culturas universais e homogêneas não favorece que os professores compreendam singularidades reais da cultura do aluno bilíngue, em geral, pouco visíveis. Devido a isso, Maher (2007) defende uma educação bilíngue no lugar de interculturalidades e não no lugar de “biculturalismos”, que ao final têm lentes monoglóssicas.

A concepção de interculturalidades, contrapondo a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, propõe que a cultura seja vivida, pois “as significações são continuamente avaliadas e transformadas pela ação humana” (MAHER, 2007, p. 89). Nesse sentido, a perspectiva intercultural, de acordo com Candau (2008), interpreta as culturas como um processo contínuo de (re)elaboração em que as identidades são abertas, em construção permanente, o que significa que não são puras.

Candau (2008), em seus diversos trabalhos e pesquisas sobre educação, pensando nas culturas de outros, defende uma educação intercultural sob a perspectiva crítica e emancipatória, a qual, segundo a autora, respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença. Acontece que as relações culturais historicamente costumam não ser pacíficas, sendo atravessadas por relações de poder, marcadas pela discriminação de grupos dominantes. Nessa direção, uma educação com caráter de interculturalidade está orientada para o reconhecimento do “outro”, para promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e vivências dos diferentes grupos sociais e culturais.

No cenário de diálogo intercultural, a sua proposta é haver uma negociação cultural, quebrando a ideia de “universalismo” e “purismo”, buscando desenvolver um novo sentido entre grupos na sua diferença. O reconhecimento do outro se faz necessário para amenizar o preconceito, a discriminação e as relações de poder. Assim, a perspectiva intercultural está direcionada à construção de “uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54).

3 BREVE HISTÓRICO DO BILINGUISMO DA PESSOA SURDA NO BRASIL

A década de 1990 foi um período marcante para a comunidade surda brasileira, pois iniciam-se diversos movimentos intensos protagonizados por ativistas surdos, seus familiares e profissionais da área, debatendo sobre língua de sinais, bilinguismo, teorias sobre a cultura e identidades surdas

(SKLIAR, 1998; FERNANDES; MOREIRA, 2014; NORA, 2016). Esses movimentos, conforme observam Fernandes e Moreira (2014), se fortalecem quando a comunidade surda se vê representada pelos fundamentos da política do movimento multiculturalista nos anos 1990. Essa política visa o reconhecimento da identidade cultural a partir de características como raça, religião, etnia; buscando se refugiar da globalização homogeneizadora.

Antes dessa década, de acordo com resgate histórico de Brito (1993), a manifestação da filosofia do bilinguismo surge pela primeira vez no país em 1987, a partir de pesquisas sobre linguagem, língua de sinais e surdez, do departamento de Linguística da Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), desenvolvidas em parcerias com escolas de surdos, principalmente com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O objetivo dessas pesquisas, além de estudos intensivos, consistiu na oferta de seu apoio à instalação da metodologia bilíngue nas escolas de surdos.

Aliás, de acordo com a autora, no início da década de 1990, o bilinguismo também foi inserido em espaços de atendimento a pessoas surdas, como os Centros de Saúde Auditiva (SUVAG), oferecendo um trabalho com a língua de sinais, paralelamente à terapia fonoaudiológica. No contexto acadêmico, o bilinguismo era entendido como uma filosofia educacional para surdos que defendia o aprendizado da língua de sinais e da língua oral, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade (BRITO, 1993). As línguas de sinais eram consideradas como o meio facilitador do aprendizado em geral, até mesmo para a aprendizagem da língua oral.

Na metade da década de 1990, além de movimentos surdos, consolidou-se um novo espaço acadêmico de pesquisa, os chamados Estudos Surdos em Educação, sob a liderança do pesquisador Carlos Skliar, o qual objetivou compreender a surdez a partir da perspectiva da diferença. Esse espaço acadêmico, sob a égide das abordagens antropológicas, culturais e linguísticas, propõe uma ruptura entre a educação de surdos e a educação especial e discute sobre o direito a uma educação bilíngue (SKLIAR, 1998).

No contexto dos Estudos Surdos, um pouco antes do início do século XXI, Skliar (1998) salienta que a noção do termo bilinguismo, na área da educação dos surdos, deveria remeter ao sentido pedagógico, isso é, à ideia de “educação bilíngüe, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua” (SKLIAR, 1998, p. 52).

Aliás, o autor postula que a educação bilíngue para surdos deveria contemplar a questão da identidade dos surdos como uma proposta para a construção de um modelo pedagógico e criar as condições linguísticas para “o desenvolvimento bilíngüe e bicultural dos surdos [...]” (SKLIAR, 1998, p. 55). Dessa forma, a busca dos Estudos de Surdos se constituiu no deslocamento das representações da surdez pelo viés clínico-terapêutico para o olhar da diferença e para a promoção de uma educação para surdos que considerasse seus direitos e necessidades.

Um evento marcante na construção da Educação Bilíngue para Surdos foi o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999, no qual foi elaborado um documento importante denominado de *A Educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999). Apesar de não haver, nessa época, meios legais que consolidassem uma educação bilíngue para surdos, o movimento pela defesa do uso de língua de sinais e da educação de surdos no contexto brasileiro era bastante grande, principalmente apoiado nos questionamentos sobre a eficiência da abordagem da Comunicação

Total. Nessa direção, foram sendo desenvolvidos princípios do bilinguismo, considerando os direitos educacionais e linguísticos de surdos.

Nos movimentos políticos e educacionais, o discurso sobre a necessidade e direitos do uso de língua de sinais como língua constitutiva do sujeito surdo era bastante reiterado. Nisso, as formas de apropriação da língua portuguesa na vida e na educação de surdos eram pouco discutidas pelas esferas acadêmicas, sociais e políticas naquele momento. O foco estava em fortalecer o valor da língua de sinais. No entanto, o documento *A Educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999) foi uma base, mais tarde, para a elaboração e regulamentação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que melhor garantia e explicitava a educação bilíngue para os surdos. Assim, o termo educação bilíngue emerge com mais força aproximadamente cinco anos depois daquele congresso sobre educação bilíngue para surdos.

No início do século XXI, dois novos documentos importantes são publicados, a Lei da Libras nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Esses documentos são efeitos das lutas reivindicatórias dos movimentos surdos e se tornam balizas para os gestores organizarem a educação de surdos em estados e municípios.

Com isso, emergiram diversos e distintos textos como também projetos acadêmicos e movimentos reivindicatórios para implementar uma educação para surdos, dentre os quais se destacam: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008); Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010; passeata marcante em 2011 para defender a Educação Bilíngue para Surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Todavia, esses mesmos documentos não atendem a todas as necessidades apontadas pelos surdos ou por pesquisadores da área e divergências em relação à educação bilíngue de surdos persistem.

Percebe-se que os conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue têm seus movimentos contínuos e vivos, sendo produzidos por formas de pensar, imersas em mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas. Conforme afirma Bakhtin (2014), uma palavra é constituída como uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos, inseparável da questão do poder. Portanto, a noção de bilinguismo é constituída de modo distinto historicamente no contexto político e documental (“Educação que nós, surdos, queremos”, Decreto nº 5.626/2005, PNEE na perspectiva de Educação Inclusiva, CONAE 2010, entre outros), no contexto educacional (Estudos Surdos, Educação Inclusiva, Programas Inclusivo Bilíngue, por exemplo), ainda no contexto social composto por diversos personagens da comunidade surda.

Na atualidade, o conceito de bilinguismo na constituição do surdo, na educação de surdos e na pesquisa de surdez está em permanente construção, a depender da ideologia constitutiva do campo de estudo e está longe de ser delineado por completo.

4 UMA LÍNGUA: MUITO MAIS QUE UM SIMPLES JOGO DE PALAVRAS

Basicamente por meio da língua o sujeito passa a se relacionar com outros e com o mundo, intensificando sem parar a sua rede de sentidos, isto é, a sua linguagem. No entanto, não concebemos a língua materna “a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mes-

mos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2010, p. 283). É claro que devemos ressaltar que apesar de Bakhtin (2014) não apoiar a ideia de cada indivíduo ter seu psiquismo individual, salienta que o seu mundo interior e sua reflexão têm um “auditório social” próprio, onde se constroem suas deduções interiores, motivações, apreciações, angústias etc.

Entretanto, Molon (2011, p. 617) afirma que a internalização das vivências do sujeito, que se dá de fora para dentro, não se cristaliza simplesmente, pois elas são sentidas e vividas significativamente nas “experiências, nas pausas, nas (in)determinações das in(ter)venções e nas situações em que o sujeito se posiciona”. O que torna a pessoa um ser humano não é só o corpo biológico, a realidade fisiológica e a psicologia individual; ou apenas fazer parte de um grupo ou de uma cultura, mas sim o entrelaçamento entre essas duas faces, o interior e o exterior. A realidade humana é biopsicossocial, ou seja, o corpo humano é, ao mesmo tempo, uma constituição biológica, social, afetiva e, sobretudo, psicológica.

Nesse sentido, podemos entender a língua como mediadora simbólica entre o sujeito e o corpo, entre o sujeito e o par, entre o sujeito e o mundo, de modo tal que interfere na sua subjetividade, na forma social e no nível de seu desenvolvimento cultural. Pelo processo de internalização durante a relação do eu com o outro, as marcas externas vão se transformar e ser peneiradas em processos internos. Portanto, há aqui a dinâmica dialética do processo interpessoal (social) para o processo intrapessoal (campo individual e subjetivo), transição ocasionada pelas mediações semióticas e linguísticas. Assim, para Vygotsky, “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 8).

O sujeito surdo, ao se envolver com duas línguas de modalidades diferentes, não está simplesmente ligado a dois sistemas linguísticos diferentes, mas sim a dois contextos sociolinguísticos, culturais e emocionais diferentes. Conforme ressaltam Vygotsky (2008) e Bakhtin (2014), à medida que se adquire uma língua, o que implica necessariamente contato com outros, se aprofunda o ser humano e social. Portanto, o surdo, no contato com duas línguas, a língua de sinais e a língua majoritária, está rodeado de ações, discursos, relações bem distintas e diversas.

Entretanto, é importante destacarmos que não consideramos o fato de o surdo ter/estar em duas línguas e culturas distintas queira dizer que esteja em dois mundos diferentes, o de ouvintes e o de surdos, transitando de uma língua a outra simplesmente.

O sujeito bilíngue, de acordo com a conclusão de Maher (2007, p. 77), seria alguém que “opera em um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2”. Por esse ângulo, o universo discursivo do sujeito bilíngue se encontra em um espaço singular entre as duas línguas, o que lhe possibilita a apropriação de uma competência discursiva que perpassa as duas línguas vivenciadas, cujo fenômeno é chamado, pela autora, de interlíngua. Aliás, García (2009), segundo interpretação de Nora (2016), defende que as práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues são variadas, já que eles se empenham a fim de dar sentido a seu mundo bilíngue.

O bilinguismo do surdo não se refere, portanto, simplesmente à aprendizagem de língua de sinais como primeira língua ao passo que a língua majoritária é desenvolvida como segunda língua na modalidade escrita, conforme constatam Maher (2007) e García (2009). Na área de surdez, a abordagem de bilinguismo

bastante discutida nos contextos políticos e acadêmicos, nos movimentos sociais e nas comunidades surdas, relaciona-se à educação do surdo, utilizando com frequência os seguintes termos: educação bilíngue, pedagogia bilíngue, professor bilíngue, escola bilíngue, classe bilíngue e assim por diante.

Embora a noção do bilinguismo seja constituída de modo distinto, historicamente no contexto político e documental (“Educação que nós, surdos, queremos”, Decreto nº 5.626/2005, PNEE na perspectiva de Educação Inclusiva, CONAE 2010, entre outros), no contexto acadêmico e organizacional (Estudos Surdos, Educação Inclusiva, Programa Inclusivo Bilíngue, por exemplo), e ainda no contexto social composto por diversos personagens da comunidade surda, todos esses campos debatiam e ainda debatem sobre o bilinguismo educacional. No entanto, a condição e o desenvolvimento do sujeito bilíngue são poucos discutidos e menos ainda na área da surdez.

Portanto, gostaríamos de realçar que a compreensão do bilinguismo no sujeito surdo envolve basicamente a consideração de dois contextos sociolinguísticos vivenciados pelo surdo e não o processo de aprendizagem da Libras como primeira língua e do Português como segunda língua, nem a competência de trabalhar com as duas línguas, apenas.

Nesse ponto, para o psicólogo González-Rey (2012), é necessário conceber o sujeito em seu cotidiano, conhecê-lo nas condições sociais em que atua e, especialmente, compreendê-lo no modo como sua produção de sentido se associa aos espaços sociais. Assim, a proposta do autor para a situação da terapia consiste em mudar o foco de atenção de um sujeito de determinações universais para sua condição cultural e social, que é “um princípio essencial para compreender a subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural” (GONZÁLEZ-REY, 2001, p. 211).

Nesse sentido, González-Rey (2001, p. 211) propõe uma subjetividade social, que não é distinta da individual, mas um processo em que as necessidades constituídas de cada sujeito concreto respondem à sua condição social. Portanto, para ele, a vivência e o sofrimento humano estão em níveis diferentes e diversos, porém sempre relacionados, dentro de alternativas em que se encontram, aos seus contextos sociais e culturais.

Os sentidos subjetivos do surdo estão fortemente ligados ao seu cenário social, nos quais vive desde o nascimento, em que há diferenças identitárias, culturais, afetivas e, principalmente, linguísticas. Dessa maneira, além de estar imerso na língua de conforto do surdo, é essencial que o psicólogo bilíngue ou profissionais que trabalham com o surdo, de forma direta ou indireta, o concebam como um sujeito de desejos próprios, tensões, conflitos, sendo constituídos no acontecer entre seu corpo e a sociedade. Afinal, uma língua não é um sistema linguístico fechado, pois é de natureza social e emocional, fortemente relacionada aos movimentos contínuos da sociedade. E, ao mesmo tempo, é fundamental estar ciente de que o surdo é um ser humano singular com subjetividade social e diferente de outros por ter seus sofrimentos e vivências próprias.

O entrelaçamento entre o corpo e a cultura, entre o subjetivo e o objetivo, e entre o indivíduo e o social é uma dimensão que parece aplicar-se plenamente à prática dos profissionais da educação, saúde, assistência social e entre outros setores. Isso porque a realidade humana é biopsicossocial, o que merece uma atenção integral daqueles profissionais. Se carregarmos em uma visão parcial sociológica ou em uma visão parcial biológica, esvaziaremos nossa compreensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisamos o bilinguismo do surdo, remetemo-nos ao conceito de língua sob a ótica de Bakhtin (2014) e da constituição do sujeito na linguagem pela compreensão de Vygotsky (2008) para discernirmos à lógica do bilinguismo educacional de surdos. Com apoio teórico do materialismo histórico, podemos afirmar que o sujeito surdo, quando envolto em duas línguas diferentes, quais sejam, a língua de sinais e a língua majoritária oral, não está diante apenas de dois sistemas linguísticos diferentes, mas basicamente de dois contextos sociolinguísticos, culturais e afetivos.

Nesse sentido, o convívio com as duas línguas implica necessariamente o envolvimento com ações, relações sociais, discursos distintos e diversos. Aliás, o sujeito bilíngue não é só aquele que tem a língua de sinais como sua língua; enquanto a língua majoritária se constitui como segunda língua, mas essencialmente coloca-se num espaço singular entre contextos linguísticos, desenvolvendo uma competência discursiva e cultural para transitar entre eles.

Nessa direção, os profissionais que trabalham de modo direto ou indireto com o surdo, além da possibilidade de compreender as especificidades linguísticas do surdo, deve conceber o surdo em seu cotidiano bilíngue, conhecê-lo nas condições sociais em que vive e, principalmente, compreender como se dá a sua produção de sentidos nos diversos espaços sociais, linguísticos, culturais e emocionais. O foco de atenção dele como sujeito de determinações universais precisa ser deslocado para sua condição social e cultural. Ou melhor, os obstáculos do surdo serão interpretados com mais cuidado quando o profissional tiver ciência do processo histórico, social, político e afetivo das línguas vivenciadas por aquele indivíduo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2002, seção 1, p. 23

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2005, seção 1, p. 28.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. de Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.

CAMPELLO, A; REZENDE, P. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR. n. 2 (Edição Especial - Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas), p. 71-92, 2014.

COLE; M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 1-16.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. 2010, Brasília, DF. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós, surdos, queremos**. Porto Alegre/RS: FENEIS, 1999. Disponível em: <http://inclusaojane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html>. Acesso em: 24 jun. 2017.

FERNANDES, S.; MOREIRA L. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. n. 2 (Edição Especial - Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas), p. 51-69, 2014.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009. Edição digital.

GONZÁLEZ-REY, F. L. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 193-214

GONZÁLEZ-REY, F. L. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psic. em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011.

NORA, A. B. “**Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte**”: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). 2016. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA), Área de Concentração: Linguagem e Educação. Campinas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2016.

SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 8, p. 44-57, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em: 17 de Setembro de 2018

Avaliado em: 28 de Fevereiro de 2019

Aceito em: 30 de Março de 2019



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestra (2018) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Graduada (2015) em Psicologia pela Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP; Psicóloga surda. E-mail: raissinhatostes@hotmail.com - (16) 99147-7099 (via SMS).

2 Doutora (1996) e mestra (1992) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICMP; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: cristinalacerda@uol.com.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaqual CC BY-SA

