



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS**

**A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGO BILÍNGUE
NO ATENDIMENTO TERAPÊUTICO À PESSOA SURDA**

RAISSA SIQUEIRA TOSTES

**SÃO CARLOS
2018**

RAISSA SIQUEIRA TOSTES

**A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGO BILÍNGUE
NO ATENDIMENTO TERAPÊUTICO À PESSOA SURDA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Agência Financiadora: Capes

**SÃO CARLOS
2018**

Siqueira Tostes, Raissa

A atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda / Raissa Siqueira Tostes. -- 2018.

138 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profª. Drª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca examinadora: Drª. Clícia Assumpção Martarello de Conti, Profª. Drª. Lara Ferreira dos Santos

Bibliografia

1. Psicologia bilíngue. 2. Atendimento terapêutico. 3. Surdo. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Raissa Siqueira Tostes, realizada em 27/04/2018:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Clícia Assumpção Martarello de Conti
Consultor Independente

AGRADECIMENTOS

Às psicólogas, participantes do presente estudo, por aceitarem dividir comigo suas vivências intrigantes e fascinantes no atendimento ao surdo. Sem elas, esta pesquisa não seria possível.

À Cristina, minha orientadora, gratidão por sua aceitação e confiança ao caminhar comigo e orientar-me no decorrer da minha dissertação de mestrado até a concluirmos juntas, até mesmo a uma distância de quase nove mil quilômetros entre nós por um ano.

Aos intérpretes de Libras Aduino, Anderson, Joyce, Sarah e Tatiane, pela mediação requintada e acolhedora em todos os momentos que necessito durante minha trajetória acadêmica como aluna, pesquisadora, orientanda e entrevistadora. Ainda quero agradecer pela revisão cuidadosa das entrevistas traduzidas.

Às amigas queridas, que me acompanharam ao longo do mestrado: Aline Baggio, Christianne de Souza, Júlia Almeida e Mariana Moraes. Agradeço não só pelos momentos de aprendizagem e suporte acadêmico, mas também de distração com diversão e muita risada.

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, pelas reflexões e colaborações para a presente pesquisa.

À Ana Claudia Balieiro Lodi, por permitir-me participar do seu grupo Laboratório de Linguagem e Educação Especial (Laledu), para conhecer e compreender Mikhail Bakhtin.

À Clícia Assumpção Martarello de Conti e à Lara Ferreira dos Santos, convidadas para a banca examinadora de qualificação e defesa, pelas maravilhosas e ricas contribuições para com a presente pesquisa, em especial ao desenvolvimento da análise de dados.

Aos amigos surdos Natália Frazão, Mariana Campos, Guilherme Nichols, Elomena Almeida, Vivian Flores e Rimar Segala, pelo café e conversa filosóficas, que, em alguns momentos, me levaram a repensar e enxergar minha pesquisa de mestrado com diferentes olhares.

Ao André Matioli, meu amor, amigo, companheiro e eterno namorado, pela paciência e compreensão nos momentos em que tive que me ausentar para acarinhar a minha dissertação de mestrado. Agradeço ainda pela concessão de muito tempo seu para eu lhe falar dela.

Ao meu papai (in memoriam), José Roberto – apesar de ausente fisicamente, está sempre em meu pensamento, pelo exemplo de vida e de determinação para chegar onde estou.

À minha mãe, Renata, e minha irmã, Paola, pelo constante apoio e pela compreensão de minha ausência. E uma gratidão eterna pelos exemplos de amor, confiança e dedicação.

À titia e fonoaudióloga, Regina Lúcia Teixeira Sampaio, pelo trabalho maravilhoso e incansável de quase duas décadas em tornar-me uma pessoa bilíngue e, o melhor de tudo, fazer-me apaixonar pelas duas línguas que tão distintas uma da outra, a Libras e o português.

A todos os professores, secretários e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de mestrado para a realização desta pesquisa.

À Lara Padilha, pela leitura e revisão atenciosas desta dissertação.

À Pipoca, minha filha de quatro patinhas, pelo carinho e companheirismo em todos momentos que precisava para me distrair e descansar um pouco.

A todos os que eu não citei, mas que estiveram comigo durante esta caminhada.

Por isso, e por tudo mais, meu **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

Com a aprovação de lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em 2002, tem aumentado o número de profissionais de psicologia com a possibilidade de atender o surdo com a língua de sinais. Entretanto, como o reconhecimento é recente, há escassez de bibliografia, oportunidade de formação e pesquisa acadêmica a respeito do tema. O presente estudo, de cunho qualitativo e exploratório, tem como objetivo principalmente analisar e discutir a atuação do psicólogo bilíngue no atendimento ao surdo. Esta pesquisa foi construída com embasamento teórico histórico-cultural, especialmente a partir da ótica de Vygotsky e de Bakhtin, tomando o sujeito como constituído pela língua e pelas relações sociais, com produção e reprodução constantes de sentidos subjetivos. O surdo, desde o nascimento e convívio com línguas diferentes – sendo uma de conforto e outra majoritária – está imerso inevitavelmente na macropolítica complexa onde depara-se com múltiplas ideologias, escolhas, expectativas, obstáculos, ações impostas ou ofertadas pelos outros. Com a intenção de mergulhar nas experiências vivenciadas de psicólogos bilíngues, propus-me a desenvolver um diálogo com eles por meio de entrevistas em Libras a quatro profissionais de psicologia, em que relataram suas experiências, desafios, possibilidades e limites no atendimento terapêutico à pessoa surda, e que foram registradas em videogravações e traduzidas para língua portuguesa. Da bagagem de dados recolhidos nas entrevistas, selecionei cinco circunstâncias para fins de análise e discussão, que foram divididas em dois eixos temáticos intitulados: a relação entre o psicólogo e a língua do surdo no contexto terapêutico e desafios, possibilidades e limites da atuação do psicólogo no atendimento à pessoa surda. As análises e ponderações sobre a atuação do psicólogo bilíngue levaram a perceber que existe o risco de reforço da subordinação do surdo a escolhas alheias e, por outro lado, de favorecimento à sua emancipação, enfatizando-se a importância de o psicólogo bilíngue conceber o surdo em seu cotidiano bilíngue, compreendê-lo nas situações sociais em que vive e entender como se dá a produção de sentidos subjetivos nos diversos espaços sociais, linguísticos, afetivos e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Língua Brasileira de Sinais. Bilinguismo. Surdez.

ABSTRACT

Since the approbation of a law that recognized the Brazilian Sign Language - Libras, in 2002, the number of psychology professionals has increased thanks to the possibility of attending the deaf people through sign language. However, as the recognition is recent, there is a shortage of bibliography, training opportunities and academic research on the subject. This qualitative and exploratory study aims to analyze and discuss the performance of the bilingual psychologist in the care of the deaf. This research was built with historical-cultural theoretical basis, especially from Vygotsky's and Bakhtin's point of view, taking the subject as constituted by language and social relations, with steady production and reproduction of subjective senses. The deaf, from birth and conviviality with different languages - being one of comfort and another majoritarian - is inevitably immersed in complex macro politics where it faces multiple ideologies, choices, expectations, obstacles, actions imposed or offered by others. For the purpose of diving into the lived experiences of bilingual psychologists, I proposed to develop a dialogue with them through interviews in Libras directed to four professionals of psychology, in which they related their experiences, challenges, possibilities and limits in the therapeutic care to the deaf person, all of them were recorded on videotapes and translated into Portuguese. Through a set of data collected in the interviews, I chose five circumstances in order to analyze and discuss, they were divided into two thematic axes entitled: the relationship between the psychologist and the language of the deaf in the therapeutic context and the challenges, possibilities and limits of action of the psychologist in the care of the deaf person. The analyzes and considerations on the performance of the bilingual psychologist have led to notice that there is a risk of reinforcing the subordination of the deaf to other people's choices and, on the other hand, by favoring their emancipation, emphasizing the importance of the bilingual psychologist comprehend the deaf in his bilingual daily life and understand him in the social situations in which he lives and understand how the production of subjective senses occurs in the various social, linguistic, affective and cultural spaces.

KEY WORDS: Psychology. Brazilian Sign Language. Bilingualism. Deafness.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IC	Implante coclear
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
SAADE	Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
SAPSIR	Serviço de Atendimento Psicológico Especializado aos Imigrantes e Refugiados
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal de Rio de Janeiro
SUS	Sistema Único de Saúde
Suvag	Centros de Saúde Auditiva

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAS	10
2	SOBRE O BILINGUISMO DO SURDO	15
2.1	Bilinguismo no território brasileiro.....	15
2.2	Bilinguismo no contexto da pessoa surda.....	27
2.3	Língua	38
3	CAMINHANDO DA PSICOLOGIA GERAL PARA UMA PSICOLOGIA BILÍNGUE	44
3.1	O prestígio da linguagem e da participação do outro na constituição do sujeito	48
3.2	O sujeito surdo pelo olhar de Vygotsky	52
3.3	De psicologia da surdez à psicologia bilíngue	59
3.4	Uma possível psicologia social na prática do psicólogo bilíngue	65
4	PERCURSO METODOLÓGICO	73
4.1	O método da pesquisa	73
4.2	O contexto da pesquisa	75
4.2.1	<i>Procedimentos éticos.....</i>	<i>76</i>
4.2.2	<i>Participantes.....</i>	<i>76</i>
4.2.3	<i>Locais da pesquisa.....</i>	<i>78</i>
4.2.4	<i>Estudo piloto.....</i>	<i>79</i>
4.2.5	<i>A coleta de dados.....</i>	<i>80</i>
4.2.6	<i>A tradução</i>	<i>81</i>
4.3	A análise de dados	81
5	EXERCÍCIO DO PSICÓLOGO COM A LÍNGUA DE SINAIS E COM O SURDO	84
5.1	A relação entre o psicólogo e a língua do surdo no contexto terapêutico	84
5.1.1	<i>Imergir plenamente na língua e nas especificidades do surdo</i>	<i>85</i>
5.1.2	<i>Praticar o bilinguismo no contexto terapêutico ao surdo</i>	<i>92</i>
5.1.3	<i>Estar diante da precariedade linguística do surdo.....</i>	<i>100</i>
5.2	Desafios, possibilidades e limites da atuação do psicólogo no atendimento à pessoa surda	104
5.2.1	<i>Situar-se entre contextos sociolinguísticos diferentes do surdo</i>	<i>105</i>
5.2.2	<i>Fortalecer o ser do surdo, compreendendo os seus limites e possibilidades</i>	<i>112</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRÁTICA DO PSICÓLOGO BILÍNGUE	120
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PSICÓLOGOS BILÍNGUES	132
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	133
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	135

1 CONSIDERAÇÕES INICIAS

Confesso que descrever os caminhos de como cheguei à presente pesquisa é um tanto desafiador, porém, ao mesmo tempo, uma satisfação. Um desafio por destacar alguns motivos, em especial, que me levaram a optar pelo estudo de psicologia no contexto da abordagem bilíngue, nova temática no campo acadêmico da surdez, que me incita a caminhar pela trilha da pesquisa, às vezes escura e às vezes iluminada. Uma satisfação por reconhecer que as dificuldades e oportunidades presentes ao longo de minha jornada acadêmica são minhas experiências vivenciadas que proporcionaram o delineamento do presente estudo. Além disso, este estudo tem me possibilitado buscar e encontrar algumas referências teóricas para mim novas, e resultados interessantes para compreender alguns de meus questionamentos.

Afinal, como optei por esse caminho? Formei-me em psicologia em 2015, logo depois ingressei no mestrado em educação especial na Ufscar, em busca de aprofundar o estudo acerca de um tema que não tive muita oportunidade de desenvolver e aprender na minha graduação: a atuação do psicólogo com a pessoa surda. Mesmo durante trocas de experiências e de indagações, tanto nas aulas teóricas quanto nas supervisões de estágio, esse tema não foi suficientemente explorado.

O que dificultava a compreensão da relação entre o psicólogo e o sujeito surdo? Havia alguns motivos óbvios e outros mais particulares. Os óbvios consistem na precária literatura a respeito das intervenções do psicólogo no seu atendimento à pessoa surda, da constituição psíquica do surdo, da relação entre a psicologia e a pessoa surda com seus outros (família, escola, sociedade, língua, entre tantos); na insuficiência do compartilhamento de experiências entre psicólogos bilíngues, devido à pequena quantidade de profissionais existentes, que se encontram longe um do outro no Brasil – apesar de estar crescendo, especialmente após o reconhecimento da Libras, há 16 anos; na escassez da abordagem em educação especial na grade curricular de psicologia, o que dificulta mais ainda a aproximação do debate a respeito da diferença linguística, cultural e emocional desse grupo social.

Em um âmbito particular, ao longo de cinco anos de minha graduação em psicologia, presenciei diversos desafios nos atendimentos à pessoa surda, decorrentes de meus estágios, como também nas supervisões, direcionadas pelos professores de psicologia. Aliás, por trás desses desafios, há marcas de diferença linguística, cultural e afetiva. Como sou surda sinalizante, na verdade, a única no período de minha graduação, precisava da presença de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no curso todo. Assim, a mim só era possível oferecer atendimento em Libras, o que restringia minhas opções por outro caminho de

atendimento, senão àquele ofertado para a pessoa surda ou familiares/conhecidos desta. Esta limitação proporcionou uma variedade de experiências, e, para dizer a verdade, de barreiras também. O fato é que, pelas exigências da grade curricular de psicologia, eu precisava estagiar em contextos diferentes: escolar, orientação vocacional e profissional, jurídico, hospitalar, institucional e comunitário, clínico, organizacional.

Aos surdos que demandavam atendimento em Libras, eu só poderia oferecer determinados estágios, a depender do semestre em que estagiava. Aliás, ocorreu, em alguns semestres, que eu, junto ao professor responsável por determinado estágio, precisávamos encontrar uma saída para eu realizar o estágio. Por exemplo, quando chegou o momento de os alunos de psicologia fazerem estágio em psicologia hospitalar, todos poderiam fazer em uma maternidade ou em um hospital. E, nesse semestre específico, não havia caso algum de pessoa surda no contexto hospitalar. Com isso, eu fui orientada a procurar em locais públicos informações acerca de pessoas surdas que necessitavam de atendimento psicológico e localizei algumas demandas diferentes, que foram arquivadas para serem recebidas em estágios posteriores. Por meio dessa busca, constatei a existência de dois surdos em uma clínica de reabilitação para dependentes químicos, o que possibilitou o estágio em psicologia hospitalar.

Por que razão estou relatando esta situação? Já que eu precisava atender às exigências da grade curricular, dentro de meus limites e possibilidades, eu poderia conhecer de perto a realidade de diversos contextos sociais de surdos. Recebi crianças e adolescentes surdos no cenário escolar, recebi surdos e familiares no contexto terapêutico familiar, recebi surdos no espaço clínico, recebi funcionários surdos no âmbito organizacional, recebi pacientes surdos do centro de saúde mental e de reabilitação. Nesse sentido, eu tive a oportunidade de lidar com faixas etárias diversas, com situações distintas, com demandas específicas e singulares, com familiares de surdos e, especialmente, com pessoas surdas diferentes e únicas. Todas essas circunstâncias claramente são diferentes das vividas por outros (ouvintes), não por serem decorrentes da perda auditiva, mas por terem marcas profundas e inevitáveis de diferenças linguísticas, culturais e emocionais.

Contudo, ao longo de três anos de estágios intensos e curiosos em atendimentos às pessoas surdas, deparei-me também com um aspecto em comum nesses atendimentos, porém pouco discutido nas supervisões e nas trocas de experiências: o surdo não está sozinho em suas vivências e angústias. Apesar de estas serem singulares da pessoa surda, no fundo são sociais também. Por trás das experiências vividas pelo surdo, há muita coisa envolvida, pois desde o seu primeiro dia de vida se propicia a ele uma rede enorme de sentidos por diversos personagens

(familiares, professores, médicos, amigos, entre outros) no seu próprio movimento histórico e cultural. No universo simbólico do surdo, indispensavelmente há sentidos, compreendidos ou fragmentados, atribuídos à sua perda auditiva, à sua pessoa, às suas diferenças linguísticas (ou biológicas), às suas demandas educacionais, ao seu sofrimento, à sua memória de futuro (cf. BAKHTIN, 2010). Essas condições específicas e delicadas, pouco exploradas na literatura, devem ser percebidas e analisadas pelo psicólogo.

No entanto, cabe a qual psicólogo a competência de atender o surdo, na sua completude linguística e afetiva? A resposta óbvia seria aquele profissional que saiba duas línguas. Seria um psicólogo bilíngue? À princípio poderíamos simplificar este termo em um psicólogo que, nos seus limites e possibilidades, possa atender o surdo em Libras. Contudo, há questionamentos os quais não devemos deixar escapar.

Em primeiro lugar, eu queria pensar um pouco sobre o psicólogo bilíngue, sobre o que é necessário saber e compreender. O termo psicólogo bilíngue significa tecnicamente aquele profissional que saiba duas línguas, a língua de sinais e a língua oral? Será que é apenas isso? É só saber duas línguas e atuar atendendo o público surdo? Aliás, evidentemente pelo menos uma língua tem estreita relação com a constituição do sujeito. Assim, podemos pensar que não apenas a língua é um campo fundamental a ser considerado pelo psicólogo bilíngue e sim também a constituição do sujeito surdo em sua relação com a linguagem e com o outro. Por trás de uma língua há um jogo de linguagem e de relação Eu-outro, pois o sujeito não se constitui naturalmente nem isoladamente de seu contexto histórico-cultural.

Nesse contexto, pretendo contribuir com este estudo para as reflexões acerca da atuação do psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico ao surdo, considerando que este está cercado por uma complexa macropolítica linguística, social, cultural e educacional desde o seu nascimento. Assim, o estudo teve como objetivos específicos identificar quais intervenções adotadas pelo psicólogo diante dos sentidos subjetivos do surdo, que são bastante ligados ao meio social; compreender quais os limites e possibilidades do profissional ao atender demandas apresentadas pelo surdo; analisar quais posições e práticas poderiam constituir a profissão de psicologia bilíngue.

Para traçar o caminho que possa esclarecer essas indagações, procurei desenvolver uma construção teórico-metodológica de natureza qualitativa para esta dissertação, que ganhou corpo a partir de estudos e leituras na abordagem histórico-cultural. Acredito que os pressupostos de Bakhtin e, especialmente, Vygotsky proporcionam uma sustentação para o psicólogo se situar nos posicionamentos e nas ações diante do surdo, enquanto um individual e

social, enquanto um singular e plural, enquanto um subjetivo e objetivo, enquanto um ser de próprios direitos e do desejo de outros. O fato é que os autores entendem o sujeito enquanto um ser em constituição na e pela linguagem assim como na relação eu-Outro. Portanto, o sujeito constituinte não está sozinho nas suas vivências, mas também estão nelas os sentidos (re)construídos juntamente com os outros e as diversas marcas (in)tensas sendo engendradas pelas circunstâncias sociais, linguísticas, afetivas, políticas, culturais, econômicas.

A contextualização do desenvolvimento da presente pesquisa, embasada nas teorias do materialismo histórico-dialético e na reunião de vivências de psicólogos bilíngues, está organizada em cinco seções, que apresento a seguir.

Na seção *Sobre o bilinguismo do surdo*, busco compreender, em linhas gerais, o fenômeno do bilinguismo e da educação bilíngue no contexto brasileiro. Parto de uma esfera geral, discutindo esses sentidos adotados nas teorias da virada do século XX para o XXI. Apresentado esse cenário, aponto algumas circunstâncias que possam explicar a educação bilíngue do surdo ao longo da história, no sentido dos princípios e das práticas. Nessa direção, já aproveito para contextualizar os diferentes sentidos atribuídos ao bilinguismo da pessoa surda, desde a sua consolidação através de movimentos reivindicatórios na década de 1990 até os dias de hoje. Nessa seção, apresento e discuto a concepção de língua de Bakhtin para depois, na análise de dados, articulá-la ao sentido de práticas bilíngues da psicologia no atendimento à pessoa surda.

Na seção *Caminhando da psicologia geral para uma psicologia bilíngue*, exponho brevemente o percurso histórico de psicologia, com eventos importantes e perspectivas teóricas principais, direcionando à evolução de uma psicologia social, que compreende a constituição do humano pelas leis sócio-históricas e não pelas leis naturais e biológicas. Contextualizando a psicologia social, abordo a discussão de Vygotsky, que contribui a fundo sobre a linguagem e a relação eu-Outro na constituição do sujeito, e González-Rey (2001; 2012; 2016), que apresenta uma reunião de princípios a serem praticados na terapia, sustentados na abordagem histórico-cultural. Além do mais, nessa seção, trago o processo histórico da psicologia na área da surdez brasileira, desde a psicologia da surdez até uma possível psicóloga bilíngue de hoje.

Na seção *Percurso metodológico*, apresento a fundamentação teórico-metodológica, explicando o caminho de pesquisa, juntamente com justificativas de minhas escolhas para critérios de seleção de participantes, o contexto da coleta de dados, da tradução das entrevistas em língua portuguesa e da organização dos dados para possibilitar a análise.

Na seção *Exercício do psicólogo com a língua de sinais e com o surdo*, trago análises e discussões que aprofundam as questões propostas nesta pesquisa, almejando compreender as ações do psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda, especificamente em entender quais posições do profissional indicam o fortalecimento do ser do surdo. Os tópicos de análise estão subdivididos nos seguintes eixos: a relação entre o psicólogo e a língua do surdo no contexto terapêutico e desafios, possibilidades e limites da atuação do psicólogo no atendimento à pessoa surda. Por fim, faço um (des)fecho do estudo com considerações finais.

2 SOBRE O BILINGUISMO DO SURDO

Nesta seção, apresento concepções distintas atribuídas ao conceito de bilinguismo de forma geral e no campo da surdez. Sem a pretensão de esgotar o tema, exponho brevemente o sentido do bilinguismo quando considerado no contexto social e político brasileiro ao longo das últimas décadas, relacionando-o com a prática do psicólogo no trabalho com surdos e o conceito de psicologia bilíngue.

2.1 Bilinguismo no território brasileiro

O conceito bilinguismo foi construído a partir de diferentes movimentos de minorias¹ étnicas em diversas partes do mundo, questionando 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 a 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.

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

¹ 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. Conforme explicita Skilar (2013) sobre essa relação: “um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados” (SKLIAR, 2013, p. 9).

faz uso das mesmas línguas, mas com diferentes propósitos, em contextos variados, com diferentes interlocutores e com diferentes níveis de proficiência.

Nora (2016) observa que, quando o bilinguismo é considerado como a simples soma separada de dois códigos monolíngues, ele entra em choque com a noção de competência plurilíngue. Discutir as implicações do plurilinguismo nessas situações está fora dos limites deste texto, mas pretendo fazer pelo menos algumas considerações a seu respeito, já que ele tem implicações sobre o conceito de bilinguismo.

O conceito de plurilinguismo não significa apenas ensino ou domínio de várias línguas. Conforme explica Menezes (2013), ele existe em qualquer lugar e cultura, ou seja, os países são plurilíngues e multiculturais, de maneira geral, pois a situação linguística e cultural de cada um deles decorre de fatores históricos e sociais particulares, frequentemente bastante complexos. Por exemplo, o Brasil não possui apenas uma única língua, a língua portuguesa, oficial, pois há várias outras línguas em circulação no país, tais como as várias línguas indígenas, língua de surdos, e ainda aquelas de imigrantes e de sujeitos em contexto de fronteiras. Com isso, por meio de contato entre as línguas, vivências e culturas, constrói-se uma competência plurilíngue. Assim, pela competência plurilíngue o sujeito possui capacidade de “estabelecer relações entre línguas e culturas em diferentes contextos comunicativos a partir do repertório linguístico de que dispõe” (NORA, 2016, p. 41).

O plurilinguismo é como um território em que há jogos de línguas, culturas, ideologias e linguagens em diversos contextos (família, escola, rua, conteúdos midiáticos etc.), e nele o sujeito bilíngue não faz apenas uso das línguas, simplesmente, transitando de uma língua a outra. Indo ao encontro do pensamento de García (2009), Nora (2016) defende que as práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues, além do uso de línguas, são variadas, já que os sujeitos se empenham a fim de dar sentido a seu mundo bilíngue. Ambas autoras denominam essa prática de translíngua, por se tratar de um tipo comunicativo em território bilíngue/ plurilíngue. Assim, diante da complexidade linguística do século XXI, o modelo de bilinguismo deve ser dinâmico.

Em virtude da noção de plurilinguismo e a existência da tal competência plurilíngue, os conceitos de semilinguismo², ambilinguismo e de bilinguismo equilibrado vêm sendo criticados por diversos pesquisadores, devido à noção de soma igual de duas línguas através de

² De acordo com observação de Maher (2007), o sujeito semilíngue “seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas quando comparados aos monolíngues de cada uma delas” (p. 75). Ao tecer sua crítica a essa noção, a autora esclarece que foi utilizada para descrever situações do contexto de minorias e nunca contextos de bilinguismo de elite.

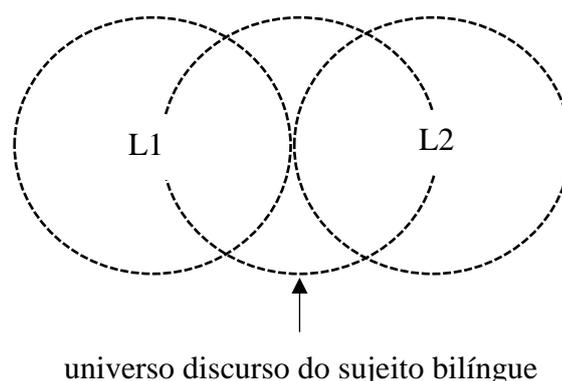
apresentação de comportamentos idênticos em ambas as línguas (MAHER, 2007). As competências desses três conceitos são consideradas pela autora como “aprisionadas em casulos, como se pudessem ser fixadas de forma inequívoca e congeladas no tempo” (p. 77). Nesse sentido, as línguas seriam como um sistema linguístico acabado, pronto e imóvel, sendo utilizadas quando necessário para a comunicação sem relação alguma com a outra língua, que também seria, por sua vez, outro sistema linguístico acabado.

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

Há outra característica de sujeito bilíngue interessante apresentada pela Maher (2007): ele 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” (p. 77). Para explicitar melhor o comportamento deste alguém, a autora constrói um esquema em que há dois círculos, que indicam, cada um deles, a L1 e a L2. Os círculos estão encostados um ao outro (indicando possibilidades de contato), e há um terceiro círculo que está sobreposto no meio deles: o universo discursivo do sujeito bilíngue.

Figura 1 – Comportamento de sujeito bilíngue



Fonte: Adaptado de MAHER, 2007.

Já que as duas línguas estão em processo de mudança, o sujeito bilíngue cria para si um processo chamado, por Maher (2007), de interlíngua. Sobre esse conceito, a autora o compreende como um fenômeno que funciona em um terceiro lugar; “sendo permeável à

permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção” (p. 78). Sendo assim, o terceiro círculo, apresentado no esquema de Mahler, se torna um espaço em que o falante deixa de ser monolíngue, seja em L1 ou L2, e passa a se apropriar de uma competência discursiva que perpassa as duas línguas, retomando o conceito de interlíngua utilizado pela autora. O discurso interlíngua não está aprisionado num casulo, pois está em constante movimento, construção e contato com os outros dois círculos (contato com as duas línguas).

Apesar de parecerem semelhantes, os conceitos de translanguagem e de interlíngua não o são. O primeiro, se atribui à constituição de uma linguagem diferenciada devido à vivência do sujeito bilíngue em território plurilíngue, enquanto o segundo se refere à organização de um processo linguístico em que o sujeito bilíngue se exterioriza entre dois contextos linguísticos diferentes, sendo um doméstico e outro social. Por exemplo, quando um surdo tem competência para conversar em Libras fluentemente numa comunidade surda e também para ler um conto em Português sem dificuldades, isso indica seu conhecimento de aspectos de duas línguas. Contudo, no ato de escrever um texto, ele não está imerso em uma das línguas apenas, ou a Libras ou a língua portuguesa, e sim, sendo traçado pelas línguas vivenciadas, ou seja, imerso no fenômeno de interlíngua.

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), “não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior” (p. 67). 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 bidialetalismo³, 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

³ Bidialetalismo é um contexto educacional de minorias linguísticas em um país. Os alunos vindos desses grupos usam e têm como sua língua materna uma variedade do Português que não corresponde à variedade padrão escolar. Devido a essa situação, o contexto bidialetal é problematizado no campo de educação bilíngue (Cf. MAHER, 2007).

para esse alunado, enquanto é obrigatória para os alunos que têm a língua materna diferente da língua majoritária do seu país.

Aliás, como é esclarecido por Nora (2016), por educação bilíngue não se pode compreender apenas os tradicionais programas que se dedicam a ensinar uma língua estrangeira, por exemplo, o bilinguismo Português-Inglês. Os programas tradicionais de ensino de língua estrangeira frequentemente têm por objetivo fazer uso apenas da língua-alvo ao longo da instrução e estão assentados na estrita aprendizagem de línguas adicionais; enquanto isso, na educação bilíngue participam mais de uma língua em alguns momentos do ensino, com vistas à promoção da tolerância e da valorização da diversidade. Por exemplo, no contexto educacional de surdos, a língua de sinais e a língua majoritária podem ser utilizadas ao mesmo tempo: quando a língua majoritária na modalidade escrita é passada na lousa e a língua de sinais é emitida pelo professor ou intérprete.

Sobre a educação bilíngue, no contexto em que recebe um aluno cuja língua materna não é a língua majoritária, Maher (2007) constata três modelos de educação bilíngue apresentados na literatura ao longo de todo o século XX: Assimilacionista de Submersão; Assimilacionista de Transição e Modelo de Enriquecimento Linguístico. Nora (2016) destaca que esses modelos estão orientados por uma concepção monoglóssica de língua, a qual trabalha com a ideia de línguas compartimentadas.

O primeiro modelo (Assimilacionista de Submersão) consiste em incluir o aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue, de modo que o aluno, não tendo com quem interagir em sua língua materna, acaba sendo forçado a aprender a língua majoritária e abandona sua língua materna no contexto escolar. Há uma língua que se quer preservar e outra que se quer extinguir. Podemos relacionar esta orientação ao modelo Oralista, vivenciado durante décadas pelos surdos. Mesmo que o aluno surdo tenha a língua de sinais como sua língua materna ou como sua língua de uso, ele é forçado a interagir com alunos não surdos utilizando a fala (línguas majoritárias orais) e não lhe é permitido usar a língua de sinais⁴. Conforme salientam Maher (2007) e vários teóricos que defendem a educação bilíngue para surdos (BRITO, 1993; GÓES, 1996; LACERDA, 1998; FERNANDES, 1998; SKLIAR, 1998a), este modelo não

⁴ Quando um falante de língua oral é obrigado a usar outra língua oral, já é uma decisão autoritária, mas que 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 (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.

respeita as singularidades linguísticas de alunos de minorias linguísticas nem possui investimento pedagógico na língua materna desses mesmos alunos.

A comprovação da ineficiência pedagógica do modelo descrito fez surgir a segunda orientação de educação bilíngue, o Modelo Assimilacionista de Transição. Nele, a língua materna é praticada em sala de aula, principalmente nas séries iniciais, como língua de instrução. No entanto, quando a criança tiver entendido o funcionamento da língua e estiver alfabetizada, a língua majoritária irá, aos poucos, tomando força até que a língua materna seja excluída do currículo escolar. Podemos relacionar esta segunda orientação àquela da Comunicação Total, no contexto educacional de surdos, em que a sinalização de palavras em língua de sinais é praticada principalmente no início do ensino para que a criança surda apoie sua construção conceitual nos gestos e em certos elementos da língua de sinais e, depois disso, aquela língua será substituída pela língua oral. Dessa forma, a língua materna (no caso dos surdos, sua língua de domínio) serve apenas como um instrumento facilitador, de ponte para a aprendizagem da língua majoritária, e esta passa a ser língua de instrução. O objetivo final é estimular o aluno bilíngue a utilizar a língua majoritária e abandonar sua língua materna.

Maher (2007) pontua dois motivos que levam o segundo modelo a praticar a supressão da língua minoritária e esclarece que eles são baseados em mitos sem fundamento. O primeiro mito é de que a língua materna, ou seja, a língua minoritária, como língua de instrução vai atrapalhar a aprendizagem da língua de prestígio. No caso da surdez, a língua de sinais iria atrapalhar a aprendizagem da língua portuguesa. E o segundo mito é de que a convivência das duas línguas causaria sobrecarga ao cérebro, provocando confusão mental e dificuldade de comunicação.

Contrariando essa noção embasada em crenças infundadas, Maher (2007) defende que um indivíduo bilíngue tem competência linguística mais poderosa que a de um indivíduo monolíngue. A justificativa para isso é que o funcionamento discursivo do sujeito bilíngue tem por trás o uso de mudança de código (*code-switching*) e de empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática. Estas práticas são um recurso comunicativo sofisticado, de que apenas sujeitos bilíngues conseguem fazer uso com frequência, no ato de atribuir sentidos vários aos seus enunciados.

A visão de o domínio de duas (ou mais) línguas não ser uma desvantagem também é compartilhada por Vygotsky:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdade - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações linguísticas. (2008, p. 137).

O terceiro e último modelo de bilinguismo, que também guarda uma concepção monoglóssica, é o Enriquecimento Linguístico, que critica as orientações dos dois modelos anteriores por não defender e respeitar a língua minoritária de alunos bilíngues. Portanto, o seu objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua minoritária na escola (MAHER, 2007). Assim, para esse modelo, a língua minoritária deve ser a língua de instrução ao longo de todo o processo escolar do aluno bilíngue e, enquanto isso, a língua majoritária deve ser utilizada como um adicional ao seu repertório linguístico. A autora esclarece que esse modelo se trata de um bilinguismo aditivo, pois o seu desenvolvimento se baseia na ideia de um aluno “duplo monolíngue”. É por isso que por trás de sua orientação - manutenção da língua minoritária - se confirma a perspectiva monoglóssica, de um bilinguismo equilibrado, modelo também criticado pela autora.

A partir da década de 1990, com base no modelo de Enriquecimento Linguístico, foi discutida e pensada uma concepção educacional bilíngue para surdos, no contexto brasileiro, a qual considera a necessidade do aluno surdo de se apropriar das duas línguas ao longo de seu desenvolvimento. A proposta de educação bilíngue para surdos enfatiza que o surdo deve adquirir a Libras o mais cedo possível (o que não ocorre em muitos casos), sendo então a língua de sinais sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, sua segunda língua (L2). Para apropriar-se da Libras, o surdo teria que se relacionar, nas situações sociais estabelecidas, com surdos adultos sinalizantes. Enquanto isso, o processo de ensino da língua portuguesa seria realizado por meio de professores bilíngues.

A perspectiva heteroglóssica tem sua base oposta àquela monoglóssica, como salienta Nora (2016), e o fenômeno do bilinguismo goza de um recurso dinâmico de que os sujeitos podem lançar mão. Segundo a autora, essa perspectiva tem certa relação com a competência plurilíngue, por compreendê-la como um recurso importante em “tempos de globalização, em que a mobilidade de pessoas, bens, serviços, capitais e a comunicação para além das fronteiras nacionais é cada vez mais acentuada” (p. 45). Assim, a defesa está na manutenção/ensino das duas línguas, com valorização cultural e curricular de ambas. No caso das pessoas surdas, para

atender às suas necessidades educacionais e culturais, emergem fundamentalmente duas propostas: as escolas para surdos e as escolas inclusivas bilíngues.

As escolas para surdos se caracterizam por serem instituições educacionais regulares que só recebem alunos surdos e também, em casos excepcionais, codas⁵. Nessas escolas, alunos, professores e funcionários conhecem a Libras e interagem por meio dela – a língua de sinais é a língua de instrução, é a língua que circula para a comunicação, sendo indispensável na sala de aula e fora dela. Um princípio importante e defendido pelas comunidades surdas é que nelas as aulas sejam desenvolvidas em língua de sinais pelos próprios professores (preferencialmente surdos), sem a presença de intérpretes.. Espera-se, ainda, que os alunos surdos aprendam a modalidade escrita da língua portuguesa em aulas ministradas em Libras.

Já as escolas inclusivas bilíngues são aquelas instituições educacionais regulares (portanto com predomínio das interações em língua portuguesa oral e escrita), que recebem alunos surdos e ouvintes, mas que assumem a necessidade da presença da Libras na escola. Nelas, a língua portuguesa é a principal língua de fluxo comunicacional, porém a Libras é compreendida como um direito linguístico dos surdos, bem como o Português o é para os ouvintes. Nesse sentido, se propõe uma valorização curricular, atendendo aos princípios do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) de tal modo que, nas séries iniciais (Educação Infantil e etapas iniciais do Ensino Fundamental), os alunos surdos sejam matriculados em salas cuja língua de instrução seja a Libras, com aulas ministradas por professores bilíngues (preferencialmente surdos) e que apenas do Ensino Fundamental – séries finais em diante –, os alunos surdos frequentem salas com alunos ouvintes, tendo as atividades acadêmicas mediadas pela presença de intérpretes de Libras.

Além disso, se incentiva que os profissionais surdos presentes tenham relação com professores regentes ouvintes, nos momentos de planejamento de atividades e de apoio imediato. Uma diferença marcante entre as propostas bilíngues citadas consiste na possibilidade de alunos surdos terem ou não convívio com alunos ouvintes. Aliás, nas instituições como escolas de surdos há grande valorização cultural por haver apenas alunos sinalizando, tanto surdos quanto codas. Assim, a tendência é que os profissionais sejam mais propensos a compreender especificidades culturais e linguísticas dos surdos do que aqueles das instituições inclusivas.

⁵ Coda é a sigla para children of deaf adults, ou seja, filhos ouvintes de pais surdos.

Vale destacar que, na maior parte dos casos, as escolas inclusivas se convertem em escolas monolíngues em que se faz a concessão da presença do intérprete, em todas as séries, e que a única língua efetivamente valorizada é a portuguesa. A figura do intérprete é vista como ação parceira da proposta de inclusão, sendo preconizada pela política nacional de educação especial (BRASIL, 2008). Apesar da presença da Libras (na relação entre aluno surdo/intérprete), a escola pouco se mobiliza para pensar práticas bilíngues e o objetivo final é o aprendizado do Português escrito, sem que os conhecimentos em Libras sejam efetivamente valorizados.

São poucas as práticas inclusivas bilíngues, como sugeridas no decreto, que têm avançado consistentemente⁶, mas são experiências nas quais pontualmente se consegue vivenciar uma proposta bilíngue mais adequada. Nesses cenários, o aluno surdo teria o seu primeiro contato com a língua de sinais ao chegar à escola, o que possibilitaria o processo de aquisição de linguagem. Essa oportunidade não ocorreria estando apenas com intérprete de Libras, mesmo que desde nos anos iniciais, pois realmente não resolveria os problemas comunicacionais e as necessidades de desenvolvimento de linguagem do aluno surdo. Não é apenas a questão linguística sendo problematizada no contexto educacional bilíngue, mas também a questão cultural.

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, afetivas 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, como identifica a autora, 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 cultural⁷ entre alunos de minorias e professores condicionados às culturas interacionais, acarretando conflito nas relações entre eles.

⁶ Como, por exemplo, duas cidades do estado de São Paulo: Santa Cruz das Palmeiras e São Carlos (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

⁷ Ver exemplos de problemas decorrentes da inconveniência cultural entre professores/ alunos não índios e alunos indígenas (MAHER, 2007, p. 84-88).

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. Contrapondo a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, a concepção de interculturalidades 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”, e 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, conforme conclusão da autora, à construção de “uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 54). Vale destacar que nos últimos anos o caráter monocultural e o etnocentrismo na esfera da surdez têm sido evidentes e discutidos nos contextos acadêmicos, conforme pesquisas apresentadas por Morgenstern e Witches (2015) e Nora (2016).

No campo de estudos sobre a surdez, a educação e a Libras, principalmente a partir da década de 90, são diversas as pesquisas buscando deslocar as representações hegemônicas da surdez da visão clínica-terapêutica para o viés socioantropológico (SKLIAR, 2006). O fato é que o modelo clínico-terapêutico da surdez tem estrita relação com a medicalização da surdez e esta, por sua vez, com o oralismo, patologizando a surdez para depois curá-la na condição de “deficiência auditiva”, com a produção da língua portuguesa na modalidade oral e escrita em

detrimento da língua de sinais. Assim, persiste o mito de que a língua de sinais é uma linguagem pobre e restrita, que não leva o surdo a falar e a se socializar. Essa forma de ver a surdez também se pauta nos pressupostos do Modelo Assimilacionista de Submersão (discutido anteriormente), descredenciando a língua minoritária e impondo a língua portuguesa como única língua de qualidade.

Para se opor a essas noções equivocadas, se apresenta o modelo socioantropológico da surdez, que adota uma visão contrária à aquela do modelo clínico-terapêutico, por entender a surdez como uma diferença linguística e cultural, e, portanto, defender a língua de sinais como uma língua necessária para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem (SKLIAR, 2006). Nisso, os Estudos Surdos, de quem Skliar é o representante inaugural, propõem a questão da identidade dos surdos e do desenvolvimento bicultural como eixos fundamentais para a construção de um modelo pedagógico ideal na educação bilíngue para surdos.

Nora (2016), em sua tese de doutorado, com base nos argumentos de Maher (2007), questiona o contexto cultural, tal como tem sido tratado, no campo da educação bilíngue para surdos. Na tese, a autora discute a concepção de bilinguismo adotada em um curso superior bilíngue, frequentado por estudantes surdos e ouvintes. Considera, com base nas ideias de Mahler (2007), que o curso poderia assumir um caráter multilíngue devido à heterogeneidade de estudantes: surdos oralizados, surdos implantados, surdos sinalizantes, ouvintes, codas, entre outros. Conforme observação da autora, no contexto bilíngue da surdez, “a Libras vem sendo compreendida como forma de dotar os indivíduos de uma identidade linguístico-cultural e política e de conformar uma unidade social” (p. 27). Nesse sentido, são problematizados os conceitos de identidade e comunidade a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, da Sociologia e também dos Estudos Surdos em Educação, que se apoiam na concepção socioantropológica da surdez.

Conforme Solé (2005), a concepção socioantropológica afirma que o sujeito surdo não teria nenhum problema no seu desenvolvimento desde que fosse inserido em condições sociais e educativas adequadas. Nesse sentido, há preocupação com o desenvolvimento do sujeito surdo no contexto da educação bilíngue, principalmente no que tange à construção de sua identidade surda e sua convivência com comunidade surda. Contudo, a autora percebe que a proposta educacional, identitária, cultural e linguística que se funda na concepção socioantropológica se pretende universal e, nesse sentido, prescritiva com a tentativa de posicionar o surdo em uma unidade social “apropriada”.

Assim, quando nos voltamos para as ações do campo da saúde no que se refere à surdez, o que vemos é serem ofertadas às famílias de pessoas surdas duas propostas centrais que se destacam: de um lado a submissão à reabilitação auditiva intensa, preferencialmente pela indicação da cirurgia para o implante coclear, que, por sua vez promete a “cura”, levando o sujeito à condição de ouvinte, aprendendo a ouvir e a falar (cabe ressaltar que esta abordagem é a mais frequente); ou a inserção na comunidade surda (escolas, associações, eventos etc.), em que a pessoa surda encontraria “identidade” e “cultura surda”, aprendendo língua de sinais e convivendo constantemente com seus pares. Evidencia-se que as duas opções são bem distintas uma da outra e ofertadas de forma bastante rígida, por não haver muito diálogo entre elas. Ou se assume uma perspectiva de reabilitação da audição (passar a ouvir) ou se assume a surdez constituindo-se membro da comunidade surda, o que gera indecisão e insegurança por parte de familiares de surdos.

Evidentemente, a área da saúde é a primeira procura de quase todas as famílias ouvintes justamente para realizar um diagnóstico da situação da criança. Hoje em dia, o bebê surdo pode ser diagnosticado logo nos três primeiros meses de vida, devido à Lei nº 12.303/2010 (BRASIL, 2010), por meio do “teste de orelhinha” (teste das emissões otoacústicas), sendo que a primeira fase do teste pode ser realizada ainda no hospital, após o nascimento do bebê. Geralmente, então, é nesse contexto que a família é recebida e amparada pela equipe médica/de saúde, que tem a oportunidade de aconselhar a família do bebê surdo, bem de perto, desde o nascimento. De posse de um diagnóstico de surdez, em geral, a equipe médica busca devolver à família o bebê ideal – aquele que foi “perdido” depois dos resultados dos testes/exames – com a oferta de recursos tecnológicos. Como vimos, o mais utilizado e recomendado tem sido o implante coclear (IC), um aparato eletrônico de alta complexidade tecnológica, de acordo com o discurso médico, que será implantado na cóclea do bebê e lhe “devolverá” a audição. O que significa devolver o bebê ideal à família? Significa uma promessa de retornar à “vida normal”, aquela que a família esperava com a chegada de um bebê “normal”, saudável e, mais ainda, um bebê ouvinte.

Desse modo, a opção cirúrgica, mais invasiva, é considerada a melhor, justamente porque promete a normalização da criança. A opção pela língua de sinais para favorecer o desenvolvimento da criança surda, por vezes, sequer é apresentada. Em vários casos, quando a criança surda, já com alguns anos de idade, não responde aos desejos das famílias ouvintes de se comunicar com elas – porque o IC e outros aparatos tecnológicos nem sempre propiciam a informação auditiva pretendida –, as famílias entram em contato com a segunda opção, que é a

aprendizagem de língua de sinais para que a relação com a criança surda seja possível. Para tal, a criança surda precisa aprender a Libras como sua língua de constituição, e a família precisa aprender a Libras como segunda língua para interagir com a criança surda.

Nesse sentido, o bilinguismo não se configura apenas como uma condição da criança surda, mas também se torna uma condição para as famílias. Ter família bilíngue é um fator importante para que a criança surda possa ter uma vida social rica, não ficando restrita apenas às experiências bilíngues que possam ser vivenciadas no contexto educacional, por exemplo. Assim, a experiência bilíngue em casa pode ser muito importante por constituir também o desenvolvimento afetivo de criança surda.

A aquisição e aprendizagem da língua de sinais é uma tarefa complexa – para as famílias que precisarão se envolver com usuários da Libras (nem sempre disponíveis nas comunidades nas quais elas circulam), e para as crianças, que precisam de convivência com usuários mais proficientes nessa língua. Com a experiência da língua, emergirão também experiências relativas à cultura e à identidade de sujeitos surdos.

2.2 Bilinguismo no contexto da pessoa surda

A construção da perspectiva de bilinguismo para surdos no Brasil evidentemente sofreu influências dos movimentos internacionais; desse modo, apresento os conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue para surdos no contexto brasileiro para discutir os significados atribuídos pela sociedade. Há uma dinâmica de sentidos atribuídos ao bilinguismo ao longo do tempo, por isso, primeiramente situo a consolidação do bilinguismo por meio de movimentos reivindicatórios na década de 1990 e, posteriormente, apresento o percurso histórico até os dias de hoje.

A década de 90 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, teorizações sobre a cultura e identidades surdas (SKLIAR, 1998a; 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.

A concepção de bilinguismo trazida por Brito (1993) tem certas semelhanças com a abordagem da Comunicação Total, todavia, a primeira defende que a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB)⁸ tem estrutura própria e independente daquela do Português, e reconhece o surdo em sua diferença linguístico-cultural. A autora chegou a empregar a expressão bilinguismo diglósico para diferenciá-lo da abordagem educacional de Comunicação Total. A abordagem educacional do bilinguismo diglósico pretendia que ambas as línguas (a LSCB e o Português) fossem “ensinadas e usadas diglossicamente, porém, sem que uma deforme a outra” (BRITO, 1993, p. 48). A autora ainda destaca que essa abordagem considera a LSCB a língua materna dos surdos, enquanto que o Português seria a sua segunda língua. Nesse contexto, o ensino de Português tinha por objetivo o incentivo ao surdo para sua comunicação com ouvintes que não tivessem domínio da LSCB e para seu aprendizado de escrita.

Na metade da década de 90, 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

⁸ LSCB (língua de sinais dos centros urbanos brasileiros) – sigla criada por Lucinda Ferreira Brito para denominar a língua de sinais usadas pelas comunidades surdas brasileiras que viviam nas cidades e para marcar a diferença com a língua de sinais usadas pelos índios Urubu-Kaapor também em território brasileiro. Em 1994, a comunidade surda passa a adotar a sigla Libras para se referir à língua brasileira de sinais.

linguísticas, propõe uma ruptura entre a educação de surdos e a educação especial e também discute sobre o direito a uma educação bilíngue (SKLIAR, 1998b).

No contexto dos Estudos Surdos, um pouco antes do início do século XXI, Skliar (1998a) 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, 1998a, 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 [...]” (Idem, p. 55).

Um evento marcante na construção da Educação Bilíngue para Surdos foi o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1999, no qual foram reunidos pesquisadores, profissionais, familiares e lideranças da comunidade surda mundial. No congresso, foram discutidas diversas temáticas, tais como identidades, culturas e educação de surdos e, principalmente, o respeito pelos direitos humanos. Dois dias antes da abertura oficial do evento, foi realizado um pré-congresso entre os participantes surdos, para discussão e elaboração de um documento importante denominado de “A Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999), organizado em três grandes eixos: políticas e práticas educacionais para surdos; comunidade, cultura e identidade e formação do profissional surdo.

Vale ressaltar que desde antes da elaboração desse documento havia uma série de regulamentações no Brasil a respeito da necessidade de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas instituições de ensino regulares. As primeiras declarações oficiais para a inclusão são a Lei nº 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989), a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), das quais o Brasil é signatário. Apesar desses documentos, entretanto, não havia outros dispositivos legais mais consolidados que indicassem a forma de organização do contexto educacional regular no final do século XX.

Assim, no período em que o documento “Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999) foi elaborado, não havia sequer uma proposta de educação bilíngue para surdos, e nem de como organizar a educação inclusiva no Brasil. Os surdos se encontravam numa encruzilhada entre educação de surdos, educação inclusiva, educação especial e educação

regular até a década de 90. Dessa forma, a busca dos Estudos de Surdos se constituiu no deslocamento das representações da surdez do viés clínico-terapêutico para o olhar da diferença e para a promoção de uma educação para surdos que considerasse seus direitos e necessidades. No documento “Educação que nós, surdos, queremos”, é possível encontrar alguns sentidos atribuídos ao bilinguismo para surdos, ainda que esse conceito não estivesse explicitado:

15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática. [...]

76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua. (FENEIS, 1999).

Nota-se que o tema daquele congresso trata de educação bilíngue para surdos, todavia, no documento “A Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999), nos seus 147 itens, não há nenhuma menção explícita à educação bilíngue ou ao bilinguismo para surdos. Nos diversos itens do documento, são abordados principalmente o uso e o ensino de Libras em diversos contextos educacionais e sociais; a inclusão, no currículo da escola de surdos, de temas como cultura surda, identidade surda, artes surdas, gramáticas de Libras; o incentivo ao uso de Libras na relação entre surdos e pessoas ouvintes (familiares, professores, funcionários, administradores), entre outros.

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 (BRITO, 1993; GÓES, 1996; GOLDFELD, 2002). 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. No entanto, 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.

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 explicita 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.

Na época desse documento, como discute Nora (2016), não havia concordância entre os pesquisadores da área da surdez e Libras a respeito do processo de ensino de Libras e de língua portuguesa para surdos. O fato é que alguns defendiam que a Libras deveria ser a primeira língua de instrução antes de se iniciar o trabalho com o Português; alguns acreditavam que o aprendizado de ambas as línguas poderia se dar de modo simultâneo; e ainda havia a discordância quanto ao modo de ensinar a língua portuguesa: se somente a modalidade escrita ou se a escrita e a modalidade oral ao mesmo tempo. Essas divergências persistem e, até hoje, coexistem diferentes ideias sobre esses aspectos.

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. 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, como discuto mais adiante.

A Lei de Libras (BRASIL, 2002) reconhece a Libras como um “meio legal de comunicação e expressão”, ou seja, o direito linguístico propriamente fica “escondido”. E o Decreto (BRASIL, 2005) versa sobre a garantia de acesso à educação por pessoas surdas; sobre as possibilidades de se garantir esse acesso; sobre a formação de diversos profissionais; sobre a inclusão da Libras enquanto disciplina curricular nos cursos já previstos na Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e acerca de outras questões relativas à acessibilidade para surdos.

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), entre outras providências, estabelece as bases para a implementação da educação bilíngue para surdos. De acordo com o Decreto, “§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Art. 22)”.

Diferentemente do documento “Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999), o decreto especifica do que trata uma educação bilíngue, em que a Libras é uma língua a ser ensinada e utilizada ao longo de todo o processo escolar, e a língua portuguesa é compreendida como segunda língua para alunos surdos. Apesar de o decreto não caracterizar o que significa

Libras para alunos surdos, ele detalha que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser organizados em classes de educação bilíngue, que estariam sob responsabilidade de professores bilíngues. A ideia que parece estar por trás é de que o domínio da língua de sinais é fundamental para aquisição dos demais conhecimentos. Nesse sentido, o aluno surdo teria acesso aos conteúdos diretamente na língua de maior domínio e na língua majoritária, ou seja, a língua portuguesa seria utilizada como um adicional obrigatório ao repertório linguístico do aluno, conforme modelo de Enriquecimento Linguístico discutido por Maher (2007).

De acordo com o estabelecido no decreto (BRASIL, 2005), nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas bilíngues ou escolas inclusivas bilíngues⁹, as aulas estariam sob responsabilidade de professores licenciados nas diferentes áreas do conhecimento, acompanhados por tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. Aqui, a necessidade linguística do surdo é menos valorizada, pois a língua de sinais pode ficar em menor evidência, circulando apenas entre o aluno surdo e o intérprete. Parece que a valorização das duas línguas muda, já que o foco está, então, na língua majoritária, e a Libras é apenas língua para ter acesso aos conteúdos, indicando um deslocamento para outra concepção de bilinguismo, mais semelhante ao Modelo Assimilacionista de Transição. Assim, o objetivo final seria o de reduzir o uso da língua de sinais, incentivando o aluno surdo a ler, a escrever e, principalmente, dominar conteúdos curriculares em língua portuguesa.

A formação dos professores bilíngues para alunos surdos, conforme orientação apresentada pelo decreto, deve ser realizada em curso de Pedagogia que proponha a Libras e a língua portuguesa como línguas de instrução, possibilitando a formação bilíngue. O professor bilíngue é, como ressaltam Lodi e Albuquerque (2016), o responsável pelo trabalho pedagógico com as crianças surdas na classe em que a Libras se constitui como uma língua de instrução. Dessa forma, os professores bilíngues também trabalham com a língua portuguesa, mas como segunda língua na modalidade escrita. Além de língua portuguesa na modalidade escrita, o Decreto faz menção a esta língua na modalidade oral, todavia esclarece que seu ensino fica sob responsabilidade e opção da família, ou ainda, do aluno surdo, e deve ser desenvolvida em espaços sob a responsabilidade do campo da saúde.

⁹ Vale ressaltar que os termos “educação bilíngue” e “classes bilíngues” são assinalados no Decreto 5.626/2005, enquanto “educação inclusiva bilíngue” não, por ter surgido mais tarde, após sofrer pressão pela inclusão, difundida em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) apresenta com detalhes como se organizam as classes e escolas bilíngues para alunos surdos, assim como as funções de cada profissional que atua diretamente para este alunado, e dá outras orientações. Dessa forma, o decreto se constitui, em alguma medida, em uma conquista para os movimentos sociais da comunidade surda e pesquisadores da área, que lutaram pelo reconhecimento do bilinguismo.

No entanto, a organização de uma educação bilíngue para surdos encontra enfrentamentos dentro dos próprios textos oficiais do Ministério da Educação. Como observa Lodi (2013), os sentidos de educação bilíngue impressos no texto do decreto não são os mesmos que figuram no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). O documento dessa política foi publicado em 2008 visando “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1). Embora o documento reconheça o tal decreto como reflexo das necessidades linguísticas e sociais de surdos, considera a educação bilíngue, incluindo alunos nas escolas comuns, como o

ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17).

O Brasil, apoiado na Declaração de Salamanca (1994) e outros documentos internacionais que orientam para ações de educação inclusiva, defende a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares. Todavia, os mesmos documentos alertam para a singularidade linguística dos surdos e indicam a necessidade de soluções adequadas para esse público. Esse cenário então propõe a inclusão de todas as pessoas com deficiência na escola comum e, ao mesmo tempo, o respeito às especificidades linguísticas das pessoas surdas. Como solucionar isso? O decreto está mais atento às necessidades da comunidade surda e tende a se aproximar mais de um modelo de educação bilíngue que respeite a Libras e a identidade surda (ainda que com vários problemas como os que já foram aqui apontados), enquanto a PNEEPEI (BRASIL, 2008) está mais comprometida com um modelo de inclusão totalizante (“todos na escola regular”), muito menos atenta às necessidades dos alunos surdos. Essas duas visões políticas estão presentes nas medidas do Ministério da Educação e de modo geral relacionadas à educação no país, trazendo uma série de consequências.

Lodi e Albuquerque (2016) mostram que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) não questionou a importância da Libras e de uma educação bilíngue constituída a partir desta língua para os alunos surdos. Assim, podemos perceber que os sentidos de educação bilíngue para surdos e de

inclusão são diferentes, conforme observa Lodi (2013), havendo um embate de natureza ideológica entre eles na teia interdiscursiva constitutiva de dois textos oficiais.

Também na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, emergem dissensos em relação à educação de surdos (BRASIL, 2010). O objetivo dessa Conferência constituiu-se na coleta de propostas debatidas pelos representantes de diversos movimentos sociais de todos os estados brasileiros para a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE)¹⁰.

Representantes de movimentos de surdos apresentaram propostas, principalmente visando à inclusão de uma emenda que desse a garantia às famílias e aos surdos do direito de ser esclarecida e optar pela modalidade de ensino considerada mais adequada (escola de surdos, escola inclusiva bilíngue, escola regular). Essa proposta, no entanto, foi rejeitada (CAMPELLO; REZENDE, 2014). A justificativa expressa pela CONAE 2010 para essa negação, segundo as autoras, foi baseada na crença de que a inclusão da emenda incentivaria a ideia segregacionista da organização de escolas bilíngues exclusivas para surdos. A dimensão linguística em geral é desvalorizada, e apenas a dimensão social do “estar junto” é considerada.

O sentido do bilinguismo, ou seja, da educação bilíngue para surdos apresentado pelo MEC, em 2010, dois anos após a divulgação do PNEEPEI (BRASIL, 2008), foi deslocado da ideia de inclusão para segregação. Nessa direção, emergiu a ação mobilizada pela diretoria de Políticas de Educação Especial para o fechamento de escolas bilíngues para surdos e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), para que os alunos surdos passassem a frequentar as escolas comuns¹¹.

Assim, se fazem presentes, cotidianamente, várias situações de ameaça à desconstrução da noção de uma educação bilíngue tal qual apresentada pela comunidade surda. Uma ação de resistência emblemática em relação a isso merece ser destacada. Foi organizada uma grande mobilização dos movimentos surdos, nos dias 19 e 20 de maio de 2011, em Brasília, com uma passeata para defender a “Educação Bilíngue para Surdos”, e em todo o país foram organizados

¹⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para um período de 10 anos (o Plano em vigência abarca o período de 2014-2024), que conta com quatro metas distintas. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 10 jun. 2017.

¹¹ A ação é negada pelo MEC com a seguinte notícia divulgada pelo Jornal *O Globo*: “O Ministério da Educação (MEC) informou nesta quarta-feira que desautoriza o anúncio feito pela diretora nacional de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Claret, sobre o fechamento, até o fim do ano, do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Surdos (Ines), em Laranjeiras, e do serviço de ensino fundamental para deficientes visuais do Instituto Benjamin Constant, na Urca”. VICTOR, D. MEC nega fechamento de escolas especiais para surdos e cegos. Rio de Janeiro: O Globo. 30 mar. 2011 atualizado em 04 nov. 2011. .

diversos seminários para debates e proposições (CAMPELLO; REZENDE, 2014), a fim de lutar para incluir as metas específicas sobre educação de surdos no texto base do PNE.

Essas mobilizações, como observa Nora (2016), deram visibilidade à reivindicação em prol das escolas bilíngues para surdos, que se tornou o principal motivo de movimentos sociais surdos nos últimos anos; como também possibilitaram diversos debates e produções acadêmicas a respeito das especificidades da educação bilíngue.

Como exemplo de produções acadêmicas de resistência pensando nas necessidades educacionais e sociais do surdo, a partir de 2008, no mesmo ano em que foi lançada a PNEPEI, foi desenvolvido um projeto denominado Programa Inclusivo Bilíngue, cuja organização está ancorada pelos princípios do Decreto nº 5.626/2005 (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). O Programa, que é uma proposta de pesquisa sendo desenvolvida em cidades do interior de São Paulo, estabelece algumas estratégias para melhor atendimento educacional aos alunos surdos, procurando atender princípios da educação bilíngue, a saber: “salas Libras como língua de instrução”, que são salas de aula regulares organizadas só para alunos surdos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental séries iniciais, sob responsabilidade de professor bilíngue; “oficinas de Libras”, ministradas por professor surdo, visando aprimoramento dos conhecimentos em Libras; ensino de Libras para todos os profissionais da escola, desde diretores até merendeiras, todos devem frequentar curso de Libras ministrado pelo professor surdo; parceria entre professores de surdos, intérpretes e professores regentes durante planejamento pedagógico, que ocorre fora do horário de aula para as aulas do Ensino Fundamental séries finais. Desde o estabelecimento do Programa Inclusivo Bilíngue em 2008, crescem experiências de implantação nessa perspectiva em algumas escolas regulares, principalmente no estado de São Paulo.

Em relação ao contexto político nacional, depois da mobilização surda de 2011, um novo documento foi elaborado em 2014, por um grupo de trabalho estabelecido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (MEC/SECADI), formado por pessoas surdas, profissionais e pesquisadores da área¹², para fornecer subsídios para uma Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa. No texto final elaborado pelo grupo de trabalho, a educação bilíngue para surdos é apresentada como

¹² Grupo de trabalho designado por portaria ministerial para fornecer subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, p. 6)

Destaca-se que o documento foi produzido em função do contexto político, e das tensões na área, o que é um progresso em relação ao que foi debatido na CONAE 2010, propondo o deslocamento da educação de surdos do campo da Educação Especial para um espaço que trate de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras. Entretanto, como examinam Müller e Karnopp (2015), apesar de haver alguns avanços na construção de propostas de educação para surdos, outros desafios se apresentam, principalmente nos contextos escolares. As autoras justificaram que

como um projeto em constante (re)construção, que se reinventa histórica e temporalmente, uma educação escolar bilíngue é descrita de modo múltiplo, ou seja, há diferentes experiências em instituições escolares caracterizadas como bilíngues, que se movimentam sobretudo a partir de discursos acadêmicos e de lutas das comunidades surdas. (MÜLLER; KARNOPP, 2015, p. 3)

Sem a pretensão de aprofundar essa discussão, considero importante sua breve abordagem, por fazer parte da constituição do surdo. A noção de cultura e identidade como universais e fechadas, criticada por Maher (2007) e Candau (2008), e o discurso do biculturalismo/cultura surda, supostamente revelam uma essência preestabelecida, produzindo um conjunto legitimado de verdades, um dado que não está em movimento contínuo. Cada cultura tem suas origens, valores e lutas, que são históricos e dinâmicos, e não aprisionam as pessoas em determinado padrão. O fato é que não existe um surdo que tenha história semelhante a outro, pois todo surdo tem suas próprias vivências, angústias, desejos, dinâmicas da personalidade, em função dos acontecimentos em seu próprio contexto concreto e histórico. Ou melhor dizendo, um surdo é um ser humano que tem um lugar singular no seu caminho, sendo traçado por seus próprios pés ao longo de sua vida.

O problema desse discurso essencialista é que, na busca do “puro” e do “autêntico”, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as práticas discursivas, as linguagens, a constituição do surdo, e, não menos importante, a relação entre o surdo e o outro (família, professor e alunos, os ouvintes e inclusive os surdos). Na tese de Nora (2016), há resultados que evidenciam relações de conflito entre surdos, seja por falta de fluência em Libras, seja

porque alguns surdos consideram que aqueles que não atuam pelas causas surdas não são surdos “de verdade”; são “acomodados” e, por isso, não têm identidade surda.

A tese desenvolvida por Nora (2016) analisa o cotidiano de um curso de graduação bilíngue, as representações que emergem sobre a identidade linguística de estudantes surdos e também sobre a condição bilíngue nesse contexto escolar. A autora observa que nesse espaço há uma persistência por um ideal de sujeitos bilíngues equilibrados e uma certa desconsideração em relação às práticas bi/multilíngues desenvolvidas pelos próprios alunos do curso de graduação “bilíngue”. O que foi percebido nessa situação é que havia o desejo, por parte dos surdos, de que toda a instrução fosse realizada diretamente em língua de sinais pelos professores, sem a mediação do intérprete. O fato de a Libras nem sempre ser a língua de instrução faz com que alguns alunos surdos invalidem a legitimidade do bilinguismo do curso, enquanto outros autenticam o processo de interpretação de todas as atividades no curso como uma educação bilíngue garantida. Sobre as representações da identidade linguística, a autora evidencia que os surdos carregam a marca da surdez associada ao imperativo do uso da língua de sinais. Ou seja, nos diferentes contextos de práticas de educação bilíngue para surdos, emergem tensões e debates, indicando uma multiplicidade de possibilidades de organizá-las.

Por isso, a abordagem da interculturalidade parece ser uma proposta interessante para amenizar o conflito provocado pelas relações de poder e para ampliar o diálogo e o reconhecimento do “outro surdo”, desvinculado de verdades rígidas, estreitas e fechadas. Além disso, seria também um incentivo à interação de experiências com os “outros”, com diferentes modos de viver e de olhar para o mundo. Outra estratégia do diálogo intercultural consiste na articulação entre igualdade e diferença, explorando o que consideramos “comum” a todos, em que “a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar” (CANDAUI, 2008, p. 53).

Vale destacar ainda que, no campo da surdez, o oralismo se opõe ao bilinguismo e também se apresenta para alguns como princípio formativo. Na verdade, esse princípio existe há séculos e ainda se perpetua até os dias de hoje, pela “ideologia dominante dentro da educação de surdos” (SKLIAR, 1998a, p. 46). Nessa concepção, que é fortemente clínica, o sujeito surdo não é visto como bilíngue, mas como um deficiente, e a sua surdez deve ser reabilitada e/ou curada para que ele se torne falante proficiente da língua majoritária. Nessa abordagem, subsiste a ideia de a língua de sinais ser prejudicial ao desenvolvimento da fala do surdo; de incentivo à

família em optar pelo único caminho do filho surdo, que seria ouvir e falar; de a educação do surdo se referir à reabilitação da sua perda auditiva.

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, vivendo 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, Programa Inclusivo Bilíngue, por exemplo), e 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. Portanto, a noção de bilinguismo na prática de psicologia a ser adotada no desenvolvimento da presente pesquisa se embasa na língua, na linguagem e na subjetividade surda. Após a apresentação dessas particularidades no olhar do psicólogo bilíngue, o objeto do bilinguismo será retomado e esclarecido.

2.3 Língua

O conceito de língua é utilizado por diversos autores de distintas perspectivas; todavia, para o contexto de presente pesquisa, trago o olhar de Bakhtin. Para ele, o fato linguístico não pode ser compreendido como uma realidade apenas física, pois deve estar incluído, basicamente, numa esfera social em que os elementos do meio contextual dependem da construção de redes de sentidos (BAKHTIN, 2014). O autor postulava a necessidade de atentar à natureza da língua – social e não individual, assim como um elemento dialógico e não monológico. Para desenvolver tais conclusões, Bakhtin fez a crítica a linhas teóricas correntes na filosofia da linguagem e na linguística de sua época. Vale a pena ressaltar que o autor desenvolveu um estudo na área de Psicologia, embora não seja o tema principal de sua abordagem (tal pesquisa será apresentada na seção 3, dedicada à discussão do tema Psicologia).

Dois marcos teóricos do pensamento filosófico e linguístico principais sobre os quais Bakhtin realizou análise crítica são o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

A primeira escola (subjativismo idealista) considerava a criação individual como a fonte da língua, isto é, as leis do fenômeno linguístico seriam essencialmente as leis da psicologia individual. Para essa escola, a compreensão de uma língua se reduz ao estudo dos atos de fala de indivíduos isoladamente, não necessariamente do modo como é usada socialmente. A respeito dessa noção, Bakhtin (2014) discorda ao afirmar que a enunciação individual não pode ser um fato individual em si mesmo e defende que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (2014, p. 125). Ele ainda ressalta que até mesmo a soma de atos individuais não tem condição de possibilitar uma interação verbal, pois o falante necessita do outro, a quem para emitir falas, ainda dentro do contexto dialógico. Isso é uma condição necessária para a construção de uma língua viva.

Além do subjativismo idealista, Bakhtin também criticou outra linha teórica, o objetivismo abstrato, a qual considerava o sistema linguístico um fato objetivo fora da consciência individual. Para essa escola, o indivíduo recebe da sociedade um sistema linguístico já pronto e acabado, com traços idênticos que são normativos para todas as enunciações. Nesse sentido, a língua é um sistema estável, imutável, à exceção de erros ou desvios individuais ao longo da história. Analisam-se documentos históricos (livros científicos ou literários, contos, monumentos antigos, por exemplo) fazendo comparação de seus elementos linguísticos. Assim, Bakhtin observou que todo esse trabalho se desenvolve nos limites de uma dada enunciação, pois o seu alcance máximo é a frase complexa (o período). Essa forma de olhar a língua, no pensamento do objetivismo abstrato é criticada severamente pelo autor por não ir além na compreensão de enunciações vindas de frases soltas, que constituem uma enunciação monológica fechada.

Evidencia-se que as orientações do pensamento filosófico linguístico questionadas por Bakhtin têm noções teóricas e conceituais opostas. Isto é, para o estudo de língua, o subjativismo centrava-se nos atos de fala e de criação individuais como objetos internos, enquanto o objetivismo abstrato centrava-se no sistema linguístico, ou seja, no sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua como objetos externos. Todavia, entre estas perspectivas, há algo em comum: a enunciação monológica. Os estudiosos dessas escolas apreendem a enunciação (ou do psiquismo individual ou do sistema linguístico acabado e imutável) como um todo isolado, sem vinculá-la a uma esfera social e real.

Bakhtin percebeu que a linguagem como objeto de estudo nessas duas orientações teóricas era inserida e explanada apenas nos três campos da realidade: física, fisiológica e

psicológica. Nessa direção, o autor postulava que havia um quarto campo da realidade, mais importante que os outros três, que não era bem estudado na sua época: o meio social organizado. Assim, para Bakhtin, “a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições indispensáveis” (2014, p. 73) para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa tornar-se um fato da linguagem. A respeito dessa afirmação, podemos entender que não basta posicionar dois indivíduos biológicos face a face, num meio natural, para produzirem um ato de fala.

Sobre esse terreno, Bakhtin explica que não deve ser chamado de “natural”, pois não há possibilidade de indivíduos “naturais” produzindo enunciação se não forem socialmente organizados. Assim, Bakhtin denomina o campo em que sujeitos estão interagindo de “terreno interindividual”, sendo necessário que eles pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade organizada. No entanto, o autor esclarece que a noção de sujeitos inseridos no terreno interindividual não significa que eles sejam individuais em si, com criação linguística individual.

É por isso que a enunciação monológica, de natureza individual, como acreditam o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, é uma abstração de tipo “equivocado”. Desse modo, Bakhtin entende que o ato de fala, ou melhor, a enunciação não pode ser considerada como individual, pois é de natureza social. Para superar dialeticamente essas escolas dicotômicas, ele propõe a ideia de interação verbal. Em qualquer interação, há um diálogo constituído por dois ou mais indivíduos socialmente organizados.

Contudo, interação verbal não se refere apenas a uma forma de diálogo, de pessoas postas face a face, ele também inclui o ato de fala impresso, ou seja, algo escrito. Assim, o livro, por exemplo, é um outro elemento da comunicação verbal, pois, como ato de fala, responde a alguma coisa, a um conjunto de outros, os interlocutores. O indivíduo, ao expressar ou escrever, deixa em seu recorte marcas profundas de sua comunidade, seu núcleo familiar, suas experiências, bem como arquiteta suposições sobre o que o outro gostaria ou não de escutar ou ler. Nesse sentido, para Bakhtin, a verdadeira essência da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal.

Para compreender a natureza das unidades da língua existentes na comunicação discursiva¹³, deve-se conceber o enunciado como a unidade real dessa comunicação. Conforme observa Freitas (1999), o enunciado pertence a um universo de relações dialógicas

¹³ No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin utiliza os termos interação verbal e comunicação verbal para indicar o diálogo entre sujeitos socialmente organizados, entre diversas formas de interação (oral, escrita, visuo-gestual, por exemplo). No entanto, esse contexto dialógico é designado por outro nome no livro de *Estética da Criação Verbal*, comunicação discursiva.

diferentemente de relações linguísticas. A autora ainda explica que, para Bakhtin, o ato de fala e seu produto, a enunciação, não podem ser marcados somente a partir das condições do falante. Já que o sujeito necessita do outro para se expressar, a enunciação é considerada como de natureza social, e para compreendê-la é necessário antes entender que ela se dá sempre numa interação (eu-outro). Conforme conclui Bakhtin, “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social” (2014, p. 132).

O que significa o enunciado em uma língua? É uma fala, uma frase, uma expressão em língua de sinais, de um emissor para um destinatário? Na perspectiva bakhtiana, o enunciado pode ser uma pergunta, uma exclamação, um gesto, uma ordem ou um pedido. No entanto, os enunciados não podem ser isolados, pois por trás de cada enunciado existem alguns enunciados antecedentes, como também a ele sucederão outros. Sobre isso, Bakhtin (2010) afirma que todo enunciado tem “um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (p. 275). Nesse sentido, todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva complexamente organizada de outros enunciados. Por isso, cada sujeito tem sua experiência discursiva individual que se forma e se desenvolve em uma interação contínua com enunciados alheios, ainda no seu contexto social.

Apesar de Bakhtin (2014) não apoiar a noção de cada indivíduo ter seu psiquismo individual, salienta que o seu mundo interior e sua reflexão têm um “auditório social” próprio estabelecido, onde se constroem suas deduções interiores, motivações, apreciações etc. Assim, o nosso discurso, tanto enunciado oral/sinalizante quanto escrito, é baseado nas palavras dos outros, ou melhor, nas experiências discursivas de outros. No entanto, antes de tudo, cada enunciado deve ser compreendido como uma resposta a algo, a outro enunciado precedente, por exemplo, afirmando, discordando, complementando. Além de o enunciado ter seu aspecto como uma resposta a algo, o falante espera resposta do outro. Bakhtin designa essa condição do falante como de ativa compreensão responsiva.

Dessa forma, o traço essencial e importante do enunciado “é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento” (BAKHTIN, 2010, p. 301). Sendo assim, a característica do enunciado é dirigir-se a alguém, a algum destinatário. Por essa razão, no sistema linguístico, palavras e orações são impessoais e isentas, isto é, de ninguém a ninguém, sem nenhum endereçamento.

Nesse sentido, o enunciado tem um autor e necessariamente um destinatário. Quem seria o destinatário? Pode ser um parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, o chefe,

um leitor, uma audiência. Ou seja, o destinatário tem “várias faces, vários perfis, várias dimensões” (BRAIT; MELO, 2013, p. 71). O destinatário é um personagem tão importante para a constituição de uma língua quanto o falante. Isso se deve ao fato de enunciados serem influenciados pelas características do destinatário. Ou melhor, ao construir um enunciado, num contexto social imediato, o sujeito procura defini-lo de maneira ativa escolhendo seu estilo e sua composição. Por exemplo, um menino que deseja contar uma situação que havia acabado de presenciar para seu amigo de mesma idade, o faz de forma diferente de como dirá à sua mãe, e ainda diferente ao seu pai. Assim, Bakhtin (2010) ressalta que, sem considerar a relação do falante com o outro e seus enunciados, é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso.

Já que, nas relações sociais, evoluem a comunicação e interação verbal, evoluem também as formas dos atos de fala, e o processo da evolução reflete-se na mudança das formas da língua. No entanto, quando falamos ou escrevemos, não escolhemos enunciados ou palavras, mas escolhemos, obviamente de forma inconsciente, baseando-nos no nosso “querer-dizer” para o outro. Deve-se considerar que o sujeito não espera uma compreensão passiva por parte do destinatário, mas sim, uma compreensão ativamente responsiva. Assim, conforme observa Bakhtin (2010), a partir de várias formas típicas do endereçamento, de falante para destinatário, são constituídos os diferentes gêneros do discurso.

Bakhtin lhe dedica um capítulo aos gêneros do discurso no livro *Estética da Criação Verbal* (2010). Nele, o autor explica que os gêneros do discurso resultam em formas padronizadas, e os define como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p. 262), sendo organizados sócio-historicamente. É claro que nem todas as formas de gêneros discursivos são facilmente padronizáveis, já que às vezes são mais flexíveis e criativas, pois a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos.

Os seres humanos, através de relações sociais e culturais ao longo dos tempos, proporcionam formas variáveis da língua e formas típicas dos enunciados, tanto orais/visuo-gestuais quanto escritos, por exemplo, e-mails, mensagem, artigos científicos, réplicas do diálogo cotidiano. Assim, cada esfera de atividade humana se desenvolve e se aprofunda, crescendo também o repertório de gêneros do discurso. Bakhtin (2010) elucida que, para designar os gêneros, deve-se levar em conta alguns aspectos: conteúdo temático (assunto), construção composicional (estrutura formal) e estilo (individualidade, isto é, levar em conta a forma individual de escrever ou expressar; o vocabulário, constituição frasal e gramatical). Esses aspectos são estreitamente ligados ao todo do enunciado.

Bakhtin ressalta que quanto mais dominamos os gêneros mais os utilizamos de forma livre, como também refletimos a situação específica da comunicação de forma mais flexível e sutil. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2010, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Por essa razão, o indivíduo não recebe apenas as formas da língua nacional obrigatórias, mas também as formas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso.

Nós somos constituídos pela língua materna, na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical. No entanto, não concebemos a língua materna “a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2010, p. 283). Assim, as formas da língua e as formas típicas dos enunciados chegam à nossa experiência e à nossa consciência estreitamente vinculadas. Enfim, na perspectiva bakhtiana, as “leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas” (2014, p. 132).

3 CAMINHANDO DA PSICOLOGIA GERAL PARA UMA PSICOLOGIA BILÍNGUE

Como em qualquer área científica, desde perspectivas humanas até perspectivas exatas, a psicologia também não é um campo unitário, abarcando uma grande diversidade de teorias e posicionamentos. A história da psicologia, de acordo com Weiten (2002), se iniciou no momento em que pesquisadores, até aquele momento identificados como fisiologistas e filósofos, buscaram tornar o estudo da psicologia independente, ao invés de exclusivamente vinculado à filosofia e à fisiologia. Antes de se tornar um campo científico, a psicologia era apontada como um estudo da alma, da psique e da mente humana.

Foi Wilhelm Wundt (1832-1920), considerado o pai da psicologia científica, que lutou para a independência da área, em 1874, defendendo que a nova psicologia deveria ser uma ciência formada a partir de áreas como química e física, e que seu objeto se centrava no estudo da consciência. Segundo Bock (2001), Wundt via o pensamento humano como produto da natureza, mas, ao mesmo tempo, também o considerava como criação da vida mental. Assim, esse psicólogo pioneiro concebia o sujeito, simultaneamente, como produto e inventor da natureza. Na tentativa de solucionar essas contradições, Wundt exercia o método de investigação dialético, isto é, assumia dois métodos distintos na psicologia: de um lado, a psicologia individual, fisiológica ou experimental, e de outro, a psicologia dos povos, que examina a evolução psíquica e cultural do homem.

No entanto, como observa González Rey (2016), o desenvolvimento da psicologia experimental pelos discípulos de Wundt foi dotando a ciência de uma perspectiva cada vez mais instrumentalista. Como consequência, a psicologia perdeu seu objeto específico, pois ao reduzir sua análise “ao observável e ao mensurável, excluiu de seu campo de investigação a subjetividade” (MOLON, 2015, p. 17).

Além disso, à medida que a psicologia evoluía, seu objeto, métodos e modelos explicativos iam mudando e se expandindo, resultando na emergência de distintas escolas de pensamento, dentre as que mais se destacam: o estruturalismo, o funcionalismo¹⁴, o behaviorismo, o gestaltismo, a psicanálise, o humanismo e a psicologia cognitiva. Os esforços e o foco de estudos dessas escolas, no início do desenvolvimento da psicologia científica, se remetia à tentativa de compreender o homem e sua relação com o mundo real. Neste estudo,

¹⁴ Estruturalismo e funcionalismo são referentes às duas primeiras escolas de pensamento da psicologia e influenciaram o curso de psicologia, ou seja, apesar de serem extintas, abriram as portas da ciência a abordagens de psicologia bastante conhecidas nos dias de hoje, tais como behaviorismo, gestualismo, psicanálise, entre outras.

comento brevemente apenas duas correntes, destacando seu carácter divergente dentro da psicologia, já que são correntes antigas e bastante presentes na época atual: o behaviorismo e a psicanálise.

A psicologia experimental no contexto norte-americano, sob a influência do behaviorismo, passou a ser a tendência dominante do campo da psicologia na primeira metade do século XX. Nessa perspectiva, a consciência se situava no interior do ser humano e o comportamento, no seu exterior – o interno era definido por reações comportamentais no âmbito experimental. As duas unidades, a consciência e o comportamento, se localizavam e eram mensuradas em uma epistemologia cujo princípio, bastante conhecido até os dias de hoje, é a relação estímulo-resposta¹⁵. E o homem enquanto ser social e cultural? Essa consideração, conforme González Rey (2016), era praticamente ignorada na área do behaviorismo e em suas linhas sucessoras (comportamental e cognitivo-comportamental, por exemplo), pois o conceito “estímulo/resposta” só considerava as influências que operam de forma direta e imediata sobre o sujeito.

Embora a psicologia experimental abordasse a consciência, esta é descrita como um depósito de funções sensoriais (memória, emoção, pensamento, linguagem, sensação, percepção). Dessa forma, González Rey (2016) considera esta visão como sendo de uma psicologia individualista e sistemática, centrada no comportamento do sujeito, por apresentar o ideal de objetividade, mediação, verificação e controle. Nesse sentido, o indivíduo é visto como natural, mas não o fundante de relações sociais. Portanto, o autor critica o modelo comportamental por seu instrumentalismo, objetivismo e naturalismo, por reduzir o sujeito e o ambiente a um simples jogo de representações, como por exemplo o comportamento operante e os esquemas de reforçamento. Esse modelo de compreensão psicológica nos impediria de visualizar outras formas de organização, tanto da psique, quanto da sociedade e da cultura.

A linha psicanalítica defende a tese de que o comportamento é governado por forças inconscientes. A psicanálise foi desenvolvida, no começo do século XX, no contexto da instituição médica, sob influência do modelo médico-positivista e mecanicista, com o propósito de estudar a origem psíquica de sintomas somáticos. Freud, renomado fundador da psicanálise, assumiu a enorme responsabilidade de definir os processos e conflitos psíquicos do homem de sua época (WEITEN, 2002). Nessa concepção, a psique é representada como um espaço interno ao qual só se chega por meio da compreensão do inconsciente. A psicanálise concebe a psique

¹⁵ O esquema estímulo-resposta, desenvolvido pelo psicólogo behaviorista Ivan Pavlov, refere-se à descrição básica da relação entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações).

como um meio de organização do sujeito individual, influenciada pela sociedade. González Rey (2016) esclarece que o espaço social, aqui, não se refere ao espaço de onde o sujeito se constitui, mas principalmente ao espaço no qual a relação das figuras parentais com a criança. Nesse sentido, a relação entre o sujeito e a sociedade, com seus diversos aspectos (família, universo simbólico, cultura, rede de significações, ideologia), não é o centro de atenção da psicanálise. Portanto, a perspectiva psicanalítica é identificada como psicodinâmica, por entender a psique como um sistema interno, individual e dinâmico, organizado por forças em conflito e contraditórias, sem espaço para a ideia do outro como fundante na constituição do Eu.

Em síntese, na virada do século XIX, havia concepções objetivas e experimentais que apontavam a necessidade de estudar o comportamento humano com base nas leis desenvolvidas pela ciência natural; e também perspectivas do subjetivismo dinâmico procurando entender os fenômenos psicológicos na interpretação e compreensão do humano baseado na noção de idealismo puro.

A questão é que, conforme nota Bock (2011), as várias perspectivas teóricas se encontravam em um dos lados do pêndulo: interno/externo; psíquico/orgânico; comportamento/vivências subjetivas; natural/social; autonomia/determinação. A autora percebe que, dessa forma, a compreensão do fenômeno psicológico é incompleta, por ficar à margem, sem alcançar o outro lado. Vale ressaltar que essa diferença não quer dizer que haja uma oposição de fato, mas enquanto um lado não assumir o movimento existente do outro, ambos não avançariam na compreensão do homem integral. Essas divergências metodológicas aconteciam cada vez mais frequentemente e de forma intensa, o que resultou na crise da psicologia devido à dificuldade de definição de seu objeto de estudo.

Nessa mesma época, Vygotsky entra para o cenário da psicologia, em um momento muito marcante por causa da consolidação da Revolução Russa¹⁶, isto é, do compromisso russo com a construção de uma nova sociedade e de uma nova ciência psicológica (MOLON, 2015). Sensibilizado com os problemas sociais, políticos e educacionais, Vygotsky inclina-se para questões psicológicas, pedagógicas, estéticas e semiológicas. Dessa forma, a sua entrada à psicologia foi motivada pela aspiração em compreender a constituição do sujeito inserido em uma determinada cultura.

Molon (2015) destaca a preocupação epistemológica de Vygotsky (1996) com a psicologia e a psicologia social em seu texto “O significado histórico da crise da psicologia –

¹⁶ Vale destacar que Bakhtin também vivenciou esse momento histórico e revolucionário da União Soviética.

Uma investigação metodológica”. As suas dúvidas eram, conforme pontua a autora, sobre qual seria o objeto da psicologia, quais seriam os princípios explicativos priorizados no estudo da psicologia, até a definição da psicologia geral e sua relação com as demais disciplinas da psicologia. Ao responder a estas perguntas, o psicólogo russo se diferenciava das filosofias da psicologia clássica (subjetivistas idealistas e objetivistas mecanicistas)¹⁷, por encetar um diálogo com outras áreas de conhecimento, mas, é claro, sem desfazer o referencial da psicologia. Após críticas àquelas correntes da psicologia clássica, Vygotsky defende a “unidade entre a psique e o comportamento, unidade, mas não identidade, e a correlação entre fenômeno subjetivo e fenômeno objetivo” (MOLON, 2015, p. 18).

Nesse caminho, Vygotsky, em seu estudo, elaborou a dimensão social, histórica e epistemológica da psicologia, sem reduzi-la a simples explicações sociológicas. Essa compreensão da psicologia foi evoluindo até se transformar em uma teoria de natureza histórico-cultural (GONZÁLEZ-REY, 2016). Na perspectiva histórico-cultural, o homem é contemplado pelas leis sócio-históricas, e não apenas pelas leis naturais e biológicas. Dessa forma, conforme conclusão do autor, a “psique deixa de estar coisificada em categorias universais associadas a uma representação individual da essência humana” (p. 61). Assim, para Vygotsky, a psique está “configurada socialmente e, ao mesmo tempo, é constituinte do social dentro do processo em que se configura” (GONZÁLEZ, 2016, p. 84). Logo, o psicólogo russo inaugurou uma nova forma de compreender a natureza psicológica do homem, sendo constituída a partir de relações sociais: a psicologia social.

Não devemos nos furtar de dizer que a perspectiva teórica de Vygotsky é bastante influenciada pelas proposições marxistas. A compreensão fundamental de Marx sobre a linguagem é que esta é concebida basicamente pelo fenômeno social, ou seja, relacionada à emergência de organização social e de relação entre homens. Obviamente, na construção da psicologia social, Vygotsky não se apropriou da tese de Marx de forma direta, mas sim mediada.

Conforme destaca Molon (2015), as contribuições de Vygotsky permitem o aprofundamento das discussões sobre o sujeito e a relação eu-outro a partir da linguagem, sendo

¹⁷ A condição da psicologia russa não se diferenciava da ocidental, no final do século XIX e início do XX, pois também vivia o debate entre a psicologia idealista e a psicologia objetivista. Sobre a concepção idealista, o mais reconhecido investigador foi G.I. Chelpanov, que valorizava a introspecção e a consciência como objetos de estudo. Enquanto isso, a perspectiva objetivista, dirigida por Pavlov e Bekhterev, fundadores russos da reflexologia, negava o estudo do fenômeno subjetivo ao estabelecer a psicologia como a ciência do comportamento, dos reflexos ou das reações. Este debate, embora também presente no Ocidente, tinha características singulares e especiais decorrentes do momento histórico e revolucionário da União Soviética (FREITAS, 1999).

extremamente importantes às questões atuais da psicologia, motivo pelo qual acredito também que tais contribuições sejam pertinentes para uma psicologia bilíngue.

3.1 O prestígio da linguagem e da participação do outro na constituição do sujeito

A abordagem histórico cultural, cujo protagonista é Vygotsky, e a abordagem enunciativa discursiva, protagonizada por Bakhtin, possibilitam compreender o sujeito constituído pelo outro e pela linguagem. Apesar de Vygotsky se interessar por diversas áreas do conhecimento, desde a arte até a medicina, centrou-se na psicologia, tendo a oportunidade de pesquisar e discutir sobre inúmeros aspectos psicológicos. Entre suas ideias e estudos, Vygotsky inovou a maneira de compreender o fenômeno psicológico e as relações sociais ao introduzir a mediação semiótica como base da interação do indivíduo com o mundo.

Diferenciando seres humanos de animais, Vygotsky salienta que os primeiros têm a possibilidade de imaginar situações nunca experienciadas e objetos ausentes e planejar ações a serem realizadas no futuro. O autor denomina essa atividade psicológica de funções mentais superiores, que são distintas das funções mentais elementares, compostas de ações reflexas, reações automáticas e associações simples. As funções psicológicas superiores – que embasam as ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, comportamento intencional e pensamento abstrato – são, efetivamente, funções planejadores de linguagem, ausentes na organização social dos animais. É pela linguagem - os sistemas de representação da realidade - que o ser humano organiza o pensamento, providenciando “instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 31). Nesse sentido, signos e palavras são vistos como instrumentos auxiliares que representam para os seres humanos, especialmente, uma forma de contato social com outros.

Qual é a relação entre a mediação semiótica, a linguagem e a constituição do sujeito? O conceito de mediação, de forma geral, significa uma relação de intervenção perpassada por um elo intermediário, com o qual a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2010). Vygotsky ressalta que o sujeito não é constituído basicamente pelo processo simples de estímulo-resposta, a fórmula clássica do behaviorismo, operando nas relações diretas entre a ação do sujeito e as consequências. Se a mãe pega o bebê chorando, dedica falas ou oferece confortos que possam acalmá-lo, se estabelece uma relação mediada entre o choro do bebê e as estratégias da mãe, com base em suas experiências passadas, que englobam principalmente as práticas discursivas de outras pessoas no contexto histórico-cultural da mãe. Por exemplo, as estratégias (atividades humanas) de uma mãe indígena são

diferentes das de uma mãe britânica, devido ao complexo contexto histórico e social de cada uma.

Por trás das atividades humanas, há elementos mediadores, que são constituídos, segundo Vygotsky, de dois tipos: signos e instrumentos. Assim, ele trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas uma relação mediada. Os elos intermediários são aspectos fundamentais para compreendermos o fenômeno psicológico e as relações sociais, sendo mediados por eles. Para que os seres humanos possam ter relação com a natureza, são criados os instrumentos como mediadores dessa relação. Por exemplo, para atravessar um rio, se constrói um barco, que serve como um meio para os seres humanos dominarem a natureza. Nessa relação, não são apenas os instrumentos os únicos mediadores, pois há também os signos como meios de estabelecer tal relação com outros homens e fundamentalmente com o mundo interno de cada sujeito.

Os signos são chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, já que são meios auxiliares nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Sua atividade tem certas semelhanças ao uso de instrumentos (ferramentas), mas é orientada para o próprio sujeito, agindo no controle e organização dos processos psicológicos. Os signos são também compreendidos como sinais, palavras, números, significados, entre outros, os quais são (re)elaborados na interação do indivíduo com o meio, atribuindo sentido para objetos, situações ou eventos: “eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (VYGOTSKY, 1991, p. 37).

Quando Vygotsky (2000, p. 33) afirma que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo”, ressalta que essas relações são fundantes dos sujeitos. Retomando o conceito de mediação, Vygotsky a entende como possibilidade de interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos e signos atribuídos socialmente, de modo tal que interferem na forma social e no nível de seu desenvolvimento cultural. Pelo processo de internalização, os signos, ou seja, as marcas externas vão se transformar em processos internos. Há, aqui, a dinâmica dialética do processo interpessoal (social) para o processo intrapessoal (campo individual e subjetivo), transição efetuada pelas mediações semióticas. 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).

Oliveira (2010), com base nos estudos de Vygotsky, aponta que a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Nesse sentido, as formas de perceber e organizar

o real são proporcionadas pelo grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve. Essas formas vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Evidentemente, a constituição do sujeito não se reduz à dinâmica dialética de aspectos intrapsicológicos e interpsicológicos, mas também, e, principalmente, pelo outro e pela linguagem em uma dimensão semiótica. Sobre o outro, Vygotsky ressalta que a presença dele é imprescindível e fundamental no espaço da criança, desde seus primeiros dias do desenvolvimento, em que suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. Nesse sentido, a constituição do sujeito pelo outro e pela linguagem é movida por processos de significação e processos dialógicos. Vale destacar que esses processos são concebidos e apropriados nas relações sociais, em determinadas condições históricas.

Ao tomar ciência de que as funções psicológicas de cada indivíduo são basicamente proporcionadas nas e pelas relações sociais, Vygotsky (2010) introduz a noção interessante do “drama”, no *Manuscrito de 1929*, como uma forma de viver do sujeito ao longo de sua vida. Segundo o autor, a relação entre funções psicológicas superiores e drama é assim explicitada: “as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na forma de drama” (p. 27), pois “a dinâmica da personalidade é o drama” (p. 35). Nesse sentido, o termo drama não se refere à tragédia pessoal, mas a uma experiência, uma forma de viver particular, um confronto com o qual todo ser humano, desde o bebê até o idoso, depara-se diariamente, nos momentos gratificantes e nos momentos angustiantes. Para que este viver seja possível, o sujeito necessita de outro para suas angústias e vivências terem nome e serem esclarecidas (ou não).

Para Molon (2011), uma vez que o sujeito está inserido em um mundo, “engendrado pelas diferentes posições sociais ocupadas e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento” (p. 617), os episódios de sua vida não seriam apenas ocasionais. O viver a vida e a realidade, em que “o drama sempre está repleto de luta” (VYGOTSKY, 2010, p. 35), é uma condição necessária do ser humano. No entanto, para que o sujeito possa viver nessa realidade inescapável e desconexa, ele necessita do outro, que já é um ser constituinte e organizado. A exemplo disso, um bebê, ao pressentir uma sensação estranha na região de sua barriga, chora angustiado, mas logo é atendido por outro, sendo amparado com palavras, gestos, voz de conforto e alimento. A participação do outro na constituição do sujeito aconteceria num cenário de agitação, conflito, diferenças, semelhanças e tensões (MOLON, 2011), no qual o outro também está em processo de constituição dramaticamente por ter a necessidade de atribuir sentidos ao outro, neste caso, ao “Eu”.

É na relação Eu-outro, isto é, na relação do sujeito com os outros, que ele vai sendo constituído na e pela linguagem. Afinal, a linguagem é repleta de sentidos e significações. Só que no processo de significação, o sujeito não apenas recebe palavras, sinais, instrumentos, símbolos de forma direta, mas de forma mediada inevitavelmente no confronto Eu-outro das relações sociais. Já que os processos de significação são (re)elaborados e apropriados nas relações sociais em determinadas condições históricas, os significados são ilimitados e a sua modificação depende tanto do sujeito quanto das situações. Molon (2011) ressalta que a internalização das vivências do sujeito, de fora para dentro, não se cristaliza simplesmente, pois 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” (p. 617).

Pensando na constituição do surdo, ela depende de uma rede enorme de negociação de sentidos atribuídos pelos outros. Ou melhor dizendo, os sentidos concebidos na família, na equipe de saúde, no contexto político e educacional, na sociedade, na literatura que intervêm inevitavelmente na vida do surdo. Nesse contexto, a participação de outros na constituição do indivíduo configura uma multiplicidade de produções de sentidos, por isso as vivências e experiências dele não se reduzem à esfera individual. Retomando a noção vygotskyana de constituição do sujeito pela relação Eu-Outro, o surdo, às vezes de forma involuntária e às vezes não, inconsciente ou não, está tricotando alguns desses sentidos no seu corpo, na sua angústia, na sua função psicológica, na sua prática, na sua manifestação, em uma dimensão semiótica.

Nesse sentido, as vivências do sujeito são constituintes e (re)significadas pelos outros de forma ininterrupta ao longo de sua vida dramaticamente. Para Molon (2011), o drama como uma condição necessária na vida do sujeito lhe estimularia a ter capacidade de abrir-se para o inevitável e lutar para que seus recortes vazios tenham nome e sejam compreendidos. Portanto, durante o viver do sujeito, as suas experiências são cruzadas e possibilitadas pelos processos de produção da significação. Para Vygotsky (2010), a psicologia “humaniza-se” no drama do sujeito, isto é, na compreensão de que o seu viver é a sua constituição de ser e de que ele está inserido na rede de negociações e significações com outros. Afinal, os sentidos apresentados pelo “Eu” não são isolados e sim tecidos por muitos outros.

Já que o sujeito é constituído na e pela linguagem, cujo sistema simbólico é possibilitado pelas relações sociais, como se situa a criança surda quando está impossibilitada de adquirir a língua de sinais e é impelida a interagir com outros por meio da língua oral, para a qual não possui ferramentas? Sobre a questão da linguagem em crianças surdas, Vygotsky chegou a publicar alguns trabalhos científicos em períodos distintos, sendo organizados e arquivados

como capítulos em um dos livros da coleção de *Obras Escogidas*, denominado de *Fundamentos da Defectologia*¹⁸ (1997a). Dois desses capítulos, mais fundamentais para analisarmos o entendimento de Vygotsky a respeito da educação de surdos, ou melhor, necessidades do surdo, são: “Princípios da educação social de crianças surdas-mudas” (1997b) e “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente” (1997c).

3.2 O sujeito surdo pelo olhar de Vygotsky

A obra completa de *Fundamentos da Defectologia*, publicada em 1983, trata da análise crítica às teorias da velha defectologia e às práticas denominadas de pedagogia menor, e de apresentação de seus estudos chamados de defectologia contemporânea. Os dois capítulos sobre crianças surdas foram escritos em épocas diferentes, o primeiro em 1925 e o segundo em 1931 (três anos antes da morte do autor) e com reflexões diferentes. No primeiro, Vygotsky defende a prática do oralismo, apontando para a necessidade de a criança surda falar, sem nenhum acesso ao ensino de mímica¹⁹, para ter um desenvolvimento adequado da linguagem e pensamento. Já no segundo, seis anos depois do primeiro, convencido da relevância da mímica para o surdo, ele apoia a necessidade e a inclusão desta no contexto pedagógico, introduzindo o conceito de poliglotismo²⁰. Vale atentar ao período e à situação do estudo e da publicação desses trabalhos sobre defectologia, pois foram elaborados no contexto da União Soviética e por volta da década de 30.

O objeto de estudo da defectologia, segundo Vygotsky (1997a), é a construção e reconstrução da personalidade da criança em seu desenvolvimento modificado por alguma alteração orgânica. Para o autor, qualquer interrupção no caminho de vida desempenha uma função de barreira psicológica, a qual a criança pode encontrar jeitos de vencer ou desviar. Dessa maneira, surgem novos processos de desenvolvimento em função das barreiras encontradas. Destaca-se que essa mesma lei vale para crianças ditas normais, já que elas

¹⁸ O termo defectologia, utilizado no título e ao longo dos textos de Vygotsky, seria equivalente, atualmente, às expressões deficiência e educação especial. Portanto, a defectologia se refere ao estudo de crianças com algum tipo de deficiência, na época referida de “defeito”. E o objetivo principal da defectologia contemporânea, cujo conceito introduzido por Vygotsky para se diferenciar da concepção antiga da defectologia, consiste na compreensão de que “*todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación*” (1997a, p. 14).

¹⁹ Em 1925, Vygotsky denomina de mímica ao sistema de gestos do surdo. No entanto, conforme observa Lacerda (2013), no contexto do trabalho escrito em 1931 sobre crianças surdas, Vygotsky aceita o conjunto de sinais do surdo (mímica) como uma verdadeira língua no que se refere à sua significação e funções.

²⁰ Para Vygotsky, o poliglotismo, ou seja, o domínio de diferentes formas de linguagem (gestual e oral) consiste como o caminho mais rápido e proveitoso para solucionar o problema do desenvolvimento linguístico do surdo (LACERDA, 2013).

também encontram atividades desconhecidas (barreiras) que estão fora de sua zona de desenvolvimento real.

Podemos pensar que caminhos indiretos oferecem às crianças oportunidades de solucionar problemas. O desenvolvimento tortuoso e atravessado por rupturas e conflitos é possibilitado pela cultura quando o caminho direto está impedido. Por meio da atividade social do homem e da produção de vida em sociedade, fortalece-se a cultura. Portanto, como é apontado por Vygotsky, o desenvolvimento cultural seria a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. No entanto, nem todo sistema de signos/instrumentos da cultura humana está adequado para todos os seres humanos, pois está condicionado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Ou seja, a nossa cultura é construída para a pessoa contemplada por certos órgãos (mão, olho, ouvido etc.) e pelas funções psicológicas deles decorrentes.

A questão apontada pelo autor é que, diante da tarefa de solucionar problemas, crianças ditas normais encontram meios auxiliares como mediadores para elas, os quais, porém, muitas vezes, não são os mais adequados para as crianças “especiais”. Nesse sentido, a deficiência (desvio biológico ou psicológico) da criança é uma reação secundária, pois ela não é sentida pela criança, em si. A criança percebe as dificuldades sociais causadas por ela. Além disso, a deficiência não apenas marca a personalidade, mas também traz consequências sociais para a realização sócio-psicológica.

Com isso, são criados instrumentos artificiais específicos para que demandas emergentes de crianças especiais sejam atendidas. Por exemplo, o Braille é criado de modo urgente e necessário para que, por meio dele, o cego possa ter acesso ao mundo literário; a datilologia (alfabeto manual) foi criada pelos ouvintes com a intenção de facilitar o processo de aprendizagem de surdos na leitura e na fala. Nesse sentido, Vygotsky percebe a diferença no desenvolvimento de criança dita anormal e daquela dita normal argumentando que “[...] *el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigar directa y inmediatamente en la cultura, como sucede en el niño normal*” (VYGOTSKY, 1997a, p. 27).

Afinal, a defectologia contemporânea, para Vygotsky, é o estudo do desenvolvimento, o qual tem suas próprias leis, seu ritmo, seus ciclos e suas metamorfoses. A sua prática consiste em um trabalho criativo, com a criação de formas especiais. O autor postula que o contexto desta defectologia deve estar baseado no fundamento filosófico dialético-materialista, o que define a estrutura de sua proposta educacional social.

Até aqui, foram apresentados os argumentos propostos por Vygotsky acerca da deficiência em geral. De agora em diante, serão pontuadas reflexões do autor sobre a surdez, que, posteriormente, serão examinadas em uma análise crítica sobre a questão linguística que envolve as pessoas surdas. Em primeiro lugar, devemos situar o contexto social e educacional do surdo na época vivenciada pelo autor russo.

O oralismo se fortaleceu e se perpetuou por um século após as decisões anunciadas no Congresso de Milão²¹ em 1880, em que o uso de língua de sinais foi proibido rigorosamente, mesmo em espaços que contavam com escolas especiais de abordagem gestualista (LACERDA, 1998; SKLIAR, 2006). Dessa forma, os surdos eram submetidos às técnicas de leitura labial e fala na escola, sendo essas habilidades consideradas como mais importantes que os conteúdos acadêmicos, em si. Devido a esses fatores, Vygotsky não teve praticamente acesso aos estudos sobre a linguagem gestual²², nem oportunidade de conhecer sujeitos surdos livres usuários de línguas de sinais dentro e fora de escola sem restrição da sociedade, para uma análise mais detalhada.

No trabalho “Princípios da educação social de crianças surdas-mudas”, as questões políticas e linguísticas colocaram o autor diante de uma encruzilhada difícil de resolver: oralismo e gestualismo. Ele constata que apesar de a surdez não ser uma deficiência biológica grave, a sua deficiência social é a mais complicada em relação às outras deficiências devido à impossibilidade de dominar uma língua, o que leva a sérias dificuldades para interagir socialmente. Aliás, na introdução da obra *Fundamentos da Defectologia*, ele mostra a relação entre crianças surdas-mudas e crianças primitivas²³, justamente por não terem uma linguagem rica, dada a ausência de desenvolvimento cultural. Por esse ângulo, a falta de linguagem no surdo é provocada pela mudez, já que “privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social, lo excluye del vínculo común” (VYGOTSKY, 1997a, p. 87). Para o autor, o desenvolvimento cultural do surdo estaria condicionado ao desenvolvimento da fala. No

²¹ Evento ocorrido em Milão, no II Congresso Internacional de Educação do Surdo, que “trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista [...] votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina” (LACERDA, 1998, p. 73).

²² O termo linguagem dos gestos circulava no contexto acadêmico em que Vygotsky viveu, como também nele circulavam os termos linguagem de mímica natural, linguagem oral e crianças surdas-mudas.

²³ Criança primitiva se refere a uma criança que vive isolada do meio social por anos e que se encontra com baixos níveis de desenvolvimento cultural, cujas características indicam retardo mental.

entanto, podemos considerar que esta mudez é ocasionada pela sociedade majoritária, por não proporcionar aos surdos uma língua viva e independente.

A tarefa de surdopedagogia²⁴ consistiria então na devolução de fala aos surdos e na oferta de uma pedagogia compensatória. É neste ponto que Vygotsky apresenta argumentos contraditórios. Primeiro, ele criticava severamente os métodos de ensino da língua oral, ao argumentar que se trata de uma linguagem antinatural para surdos, por contrariar a sua natureza; contudo, apesar de ele reconhecer a linguagem dos gestos como natural, questionava se se tratava de uma linguagem verdadeira e rica, que daria acesso aos conceitos abstratos. Segundo, ele afirmava que, para que a educação social de criança com deficiência fosse possível e saudável, era preciso que a linguagem/língua fosse interessante e necessária para ela, mas recomendava que a criança surda deveria ir pelo caminho mais difícil e antinatural, que é o oralismo. A explicação de Vygotsky para essa questão está no fato de a linguagem não ser apenas um meio de comunicação, mas também um meio de pensamento que se desenvolve a partir da experiência social.

No método oral, existiam diversas técnicas disponíveis e analisadas pelo autor russo, que, ao final da pesquisa, publicada em 1925, apresentou como conclusão que o fundamental era a criança surda compreender palavras e signos na leitura labial, às vezes com ajuda de “gestos mímicos”, para poder associá-los à aprendizagem de leitura e escrita. Esse procedimento era considerado possível por envolver experiências visuais, que são relevantes e acessíveis na criança surda. Assim, a técnica de pronunciar palavras é considerada por Vygotsky (1997b) como um ensino analítico, artificial e morto por emitir sons que não fariam sentido para a criança que não escuta.

Aliás, o autor ainda postula a necessidade do desenvolvimento da linguagem de modo natural antes da aprendizagem dos sons. Nesse ponto, ele indica “recursos naturais” (balbúcio infantil, mímica e gestos naturais) como meios, porém não os enxergava como um caminho precursor da língua de sinais nem fazia menção à possibilidade da aquisição da língua de sinais.

Para Vygotsky, naquele momento, o desenvolvimento de linguagem de criança surda-muda consistia no progresso da fala, cujo movimento expressivo sai pela boca. O autor não reconhecia a língua de sinais, em 1925, como uma fala alternativa, como uma pedagogia compensatória verdadeira às crianças surdas. No entanto, no contexto em que Vygotsky viveu,

²⁴ Surdopedagogia é um campo de estudo da educação social de crianças surdas-mudas e o seu objetivo principal se resume na organização da participação de surdos na vida social e na interação social tanto na atividade laboral quanto cultural.

o desenvolvimento limitado de sujeitos surdos era atribuído à natureza restrita da língua de sinais. Acreditava-se que ensinar o surdo a utilizar língua de sinais seria praticamente o mesmo que ensinar aos macacos antropóides, que aprendem a responder de forma concreta sem solucionar um problema utilizando a fala. Nesse sentido, o surdo não seria capaz de realizar a solução de problemas utilizando a língua de sinais, que não era considerada uma língua aplicada socialmente para estimular os processos psicológicos superiores. Assim, a filosofia do método oral consistia em tirar o surdo de um “pequeno mundo estrecho y cerrado” (VYGOTSKY, 1997b, p. 125), convivendo apenas com a comunidade surda, e devolvê-lo à humanidade, à convivência com homens falantes em um mundo extenso, aberto, social; sem marcar a deficiência.

Portanto, no estudo inicial sobre a possibilidade do surdo em relação à linguagem, Vygotsky indica frequentemente a necessidade de o surdo aprender a falar, mas não a sinalizar, já que esta opção não potencializaria seu desenvolvimento de linguagem e do pensamento. No entanto, no texto “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente”, publicado em 1931, o autor toma outro caminho, provavelmente por conta de seu maior contato com surdos e com os fracassos de práticas oralistas. O que Vygotsky (1997c) percebeu é que, nos treinos articulatórios e na proibição do uso de mímica, a criança surda aprende a “pronunciar palabras pero no aprende a hablar, a utilizar el lenguaje como medio de comunicación y de pensamiento” (p. 231). Aliás, o autor também notou que os surdos se comunicam por meio de língua de sinais, dentro de diversos contextos dialógicos, para estabelecer relações sociais de modo mais livre.

Para retomar os próprios estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1997c) adota a noção de educação coletiva, em que ressalta a relevância do meio social para o desenvolvimento dos processos superiores. Nesse estudo, o autor questiona “o lugar que ocupa a linguagem na educação tradicional da criança surda”. Assim, conclui que mesmo a educação política e social de crianças surdas proposta no texto anterior, em 1925, a surdopedagogia “tropezó con el enorme obstáculo que representa el insuficiente desarrollo lingüístico de esos niños” (p. 231). Assim, o autor evidencia a gestualidade como única forma de alcançar o desenvolvimento de linguagem, graças à qual a criança surda pode constituir seu pensamento e assimilar uma série de informações e princípios. Para ele, os objetivos da educação geral do surdo devem direcionar os objetivos da educação linguística.

Para diferenciá-lo da surdopedagogia, Vygotsky (1997c) introduz o conceito de “políglotismo” como caminho para desenvolvimento da criança surda e da criança normal.

Nessa perspectiva, está assegurada “una pluralidad de las vías del desarrollo lingüístico de los niños sordomudos” (p. 232), ou seja, o domínio de diferentes formas de linguagem (ou de duas línguas - gestual e oral). Para o autor, a poliglossia constitui-se como o meio rápido e fecundo para solucionar o problema do desenvolvimento linguístico do surdo e para a educação da criança surda. As filosofias educacionais de surdos na atualidade têm certas convergências com o que Vygotsky estabelece nas noções de poliglotismo e educação coletiva.

Segundo Lacerda (2013), a proposta de Vygotsky, sendo apresentada nos últimos trabalhos sobre crianças surdas por volta da década de 1930, pode ser considerada como precursora da concepção de Comunicação Total, por mencionar uma pluralidade de vias de desenvolvimento linguístico. No entanto, a autora ressalta que essa proposta pode ser vista também como endereçando-se para a abordagem bilíngue, sob a noção de poliglossia, por privilegiar a modalidade gestual juntamente com a escrita, sem ênfase no aprendizado da língua oral; e, ainda pela ideia de educação coletiva, por considerar a necessidade de a criança surda ter um par comunicativo que atenda ao seu direito linguístico para que as relações sociais sejam possíveis.

Vale destacar que, na época de Vygotsky, a literatura acadêmica sobre as línguas de sinais era precária, portanto não se destacando autores ou teorias que defendessem as ideias bilíngues com clamor. Por isso, o movimento de Vygotsky entre seus textos tem marcas notáveis: ele mudou sua visão sobre as necessidades do surdo em menos de dez anos de estudo, desde a defesa do oralismo, por volta da década de 20, até o apoio ao uso de mímica visando o desenvolvimento de linguagem. Mesmo estando sob pressão por parte de oralistas, ele apresenta sua ideia favorável à aquisição de língua de sinais para o desenvolvimento de linguagem e cultura; considera a importância de a criança surda passar por uma educação social com ênfase em seu desenvolvimento linguístico. Assim, os conceitos propostos por Vygotsky indicam que é fundamental reconhecermos a língua de sinais como instrumento de regulação cultural e o ensino bilíngue como educação social mais adequada para as crianças surdas.

Destaca-se que a abordagem oralista ainda mantém a mesma concepção de outros tempos: levar o surdo a falar e a ouvir. O oralismo parece cada vez mais resistente, contando na atualidade com grandes avanços tecnológicos que auxiliam na amplificação de sons; mantém a disseminação de técnicas que consistem no estímulo à audição e à fala, e permanece ganhando a atenção do público e das instituições de saúde que buscam uma normalização da pessoa surda, e não necessariamente seu bem-estar. Discursos oralistas marcam a crença de que o surdo deve estar integrado na sociedade majoritária para que a sua deficiência biológica seja minimizada

ou até “recuperada”. No entanto, para viver como se fosse um ouvinte, o surdo teria que passar por anos de intenso treino fonoarticulatório, por exemplo. A respeito disso, podemos refletir junto com Vygotsky que, embora a tal educação oralista pareça um benefício ao surdo para que não tenha barreiras em sua vida psíquica e social, ela cria uma deficiência social que agrava seriamente seu desenvolvimento de linguagem.

A deficiência social decorre da falha na fusão natural-cultural quando a criança com deficiência não se encontra num ambiente apropriado com instrumentos específicos para seu desenvolvimento. Adaptação social e instrumentos artificiais são desenvolvidos como compensações sociais, quando o homem “normal” oferece meios alternativos ao homem “anormal” para que este se ajuste à sociedade, isto é, “para una organización psicofisiológica normal” (VYGOTSKY, 1997a, p. 27). Em relação à pessoa surda, o ouvinte oferece recursos auditivos (instrumentos artificiais) a ela para estar encaixada na cultura majoritária (adaptação social). Assim, o surdo sente a sua deficiência nas inúmeras tentativas de estabelecer uma conversação conveniente com ouvintes e pela percepção de que outros (não surdos) se comunicam espontaneamente. Evidentemente, nesse contexto, o surdo não se constitui como um ser social e cultural numa comunidade diferente e pouco acessível a ele.

Sobre ser social naturalmente e culturalmente, a comunidade de ilha de Martha’s Vineyard²⁵, nos séculos passados, gerou um fenômeno conhecido como “mundo dos surdos”. Segundo Sacks (2010), devido ao grande número de sujeitos surdos na ilha, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais de forma natural e social, dispensando a adaptação social ou o uso de instrumentos artificiais. Assim, os ouvintes tornaram-se bilíngues (língua de sinais e oral) enquanto os surdos eram monolíngues (língua de sinais). Naquele contexto, o surdo era um ser social, ou melhor, “estes [surdos] quase nunca eram vistos como surdos, e certamente não eram considerados de modo algum deficientes” (SACKS, 2010, p. 39). Ao problematizar o atraso de linguagem em criança surdas, Goldfeld (2002) percebe que as suas questões comunicativas e cognitivas não têm origem na criança em si mesma e sim no meio social no qual ela está inserida.

Portanto, a deficiência do surdo não é biológica e sim social. Se Vygotsky tivesse tido a oportunidade de navegar até a ilha americana, conviver com a população bilíngue e analisar

²⁵ Trata-se de uma ilha americana em que um dos primeiros colonos ingleses era surdo, Jonathan Lambert. Em 1694, ele casou-se com uma ouvinte, e geração após geração, seus descendentes nasceram com o mesmo gene para a surdez. Por volta de 1710, a migração tinha praticamente cessado, e a comunidade endogâmica criada continha uma alta incidência de surdez hereditária, que persistia por mais de 200 anos. A média era de uma pessoa surda para cada grupo de 155 ouvintes.

os surdos insulares, com certeza reconheceria a língua de sinais como um direito linguístico do surdo. Aliás, o autor reconheceria também que a criança surda necessita de outras crianças e de adultos com modos de comunicação iguais aos dela, isto é, utilizando uma língua de sinais, para que seja um ser humano em uma comunidade surda e humana. Diferentemente da concepção oralista, a criança surda, no contexto educacional bilíngue, encontra instrumentos ou aparatos (desenvolvidos na e para a comunidade surda) como mediadores em prol da internalização dos processos psicológicos superiores e da zona de desenvolvimento proximal.

Afinal, conforme a conclusão indireta de Vygotsky (1997c), a constituição da língua de sinais ocorre de forma natural e relacional entre surdos e não como um meio artificial, pois não foi originada para reajustamento da deficiência nem para adaptação social. Logo, compreende que “o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico, ali está aberta de forma ilimitada a via do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 1997a, p. 153). É justamente nesse ponto que crianças surdas (ainda hoje) necessitam do contexto social e educacional. O que importa é sua possibilidade de desenvolvimento social e emocional, e não o aspecto orgânico.

Assim, verificamos como se dá o universo simbólico e a constituição do sujeito na e pela linguagem, especialmente na relação com o outro ser constituinte de linguagem. Proponho-me a dialogar nesta dissertação com as ideias de Vygotsky e aquelas postas em circulação pela psicologia atual. Hoje, a área da psicologia se ampliou bastante, com inúmeros campos de atuação, como a psicologia clínica, a hospitalar, a escolar, a jurídica, a organizacional, a do esporte, entre outras. Enfocarei uma psicologia pensando no contexto bilíngue, social, político e histórico da pessoa surda.

Primeiramente, abordarei a relação entre a psicologia e a surdez ao longo dos tempos, sua participação na educação de surdos, discutindo quais as perspectivas adotadas bem como suas práticas e seus efeitos nos sujeitos surdos. E, para finalizar a seção, trago uma perspectiva de psicologia social de González-Rey como uma possível sustentação teórica para o trabalho de psicólogo bilíngue junto ao surdo, cuja bagagem compõe uma intensa relação consigo mesmo e com outros diferentes e diversos.

3.3 De psicologia da surdez à psicologia bilíngue

A introdução de demandas de pessoas surdas à psicologia tem grande relação com o movimento histórico da educação de surdos. O fato é que, conforme observa Solé (2005), os primeiros profissionais interessados pelos indivíduos surdos, séculos atrás, foram os educadores, que apresentavam o desejo de ensinar os surdos a ler, a escrever, a falar e, não

menos importante, a ter uma vida parecida à de um ouvinte. É claro que havia outros educadores com o interesse em ensinar os surdos a sinalizarem com o intuito de que estes tivessem uma vida mais confortável. A partir da ideia de o surdo poder aprender a falar e adquirir uma língua, participam também desse interesse a fonoaudiologia terapêutica e reabilitadora. Assim, inicia-se o dilema tão conhecido e complicado que se refere à disputa entre duas filosofias educacionais distintas: oralismo e gestualismo/bilinguismo.

O discurso do modelo clínico-terapêutico está relacionado à tese de que as limitações linguísticas do surdo derivam da deficiência biológica e, principalmente, da ausência da fala. Para corrigir o problema auditivo, esse modelo se dedica integralmente ao diagnóstico e à reabilitação, direcionando a atenção para a cura do déficit auditivo, correção de defeitos da fala e treinamento de habilidades como a leitura labial (SKLIAR, 1997). Por isso, o modelo clínico-terapêutico e a filosofia da educação oralista são correlatos entre si, defendendo a importância do ensino da fala e da reabilitação auditiva para que o surdo seja bem integrado na sociedade ouvinte e viva como se fosse um sujeito ouvinte sem “comprometimentos cognitivos”. Para a área clínica-terapêutica da surdez, o diagnóstico em si é fundamental, não somente para avaliar o potencial auditivo, como também para avaliar o estado psicológico, para comprovar o grau da perda auditiva e do comprometimento cognitivo, e, por fim, oferecer tratamento específico de acordo com o resultado da tal avaliação.

Nesse caminho, portanto, a dedicação da psicologia à surdez se relacionava inicialmente à capacidade cognitiva do sujeito surdo (SKLIAR, 1997; SOLÉ, 2005; BISOL e cols., 2008). Segundo esses autores, nas décadas de 50 e 60, com o desenvolvimento da psicometria, houve a vinculação entre a psicologia e o modelo clínico-terapêutico na ocasião em que se constatou que o desempenho de criança surda era inferior quando comparado ao de crianças ouvintes. Assim, esse campo de estudo foi denominado de psicologia da surdez por possuir a convicção de que “a surdez invariavelmente produz, independente do grau de perda, transformações negativas no desenvolvimento da criança surda” (SOLÉ, 2008, p. 31). Para exemplificar discursos relacionados à psicologia da surdez, Solé (2008) cita trabalhos de Collin (1985) e de Marchesi (1987), que identificam a surdez como um desvio biológico que compromete o desenvolvimento cognitivo. Aliás, Skliar (1997) observa que até meados de 1990 a única literatura disponível sobre a surdez, em língua espanhola, eram livros de audiologia ou de psicologia da surdez, que definem sujeitos surdos como “linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos” (p. 115).

De maneira oposta, na dissertação de mestrado brasileira da psicóloga Souza (1986), é apontado na conclusão que dificuldades afetivas detectadas nos sujeitos surdos eram atribuídas à privação linguística e não derivadas da deficiência auditiva em si, conforme conclui também Vygotsky (1997a). Além disso, essa autora, em 1995 (SOUZA, 1995), afirma que na época da publicação de sua dissertação, ainda se perpetuava forte influência de atuação psicológica corretiva ou preventiva, na conhecida psicologia da surdez. Para se defender dessa perspectiva distinta, Souza (1995) apresenta pesquisa interessante de Lane (1992), que criticou literatura e práticas relacionadas à psicologia da surdez. Ao comparar os traços atribuídos aos africanos pelos colonizadores europeus e aos surdos pelos profissionais da saúde, Lane (1992) percebe certas semelhanças e conclui que os traços atribuídos se configuram como um ato colonialista por implicar o assujeitamento de um grupo social. Nesse sentido, nos espaços clínicos-educacionais, os profissionais acreditavam (ainda acreditam em várias entidades) que o melhor a fazer era diagnosticar os “desvios associados” (traços atribuídos inevitáveis aos sujeitos surdos), elaborar programas corretivos e orientar os pais. Assim, o aluno/paciente surdo era transformado em um sujeito a-histórico, sem passado e com futuro premeditado pela instituição (clínica ou escolar), e a questão da língua/linguagem do surdo era inexplorada.

Além do mais, parece que a psicologia da surdez tem como pano de fundo uma psicologia experimental, individualista e sistemática (abordada brevemente no início desta seção), por focar o comportamento do sujeito mediante objetividade, mediação, verificação e controle. Por conseguinte, conforme percebe González-Rey (2016), essa forma de trabalhar com o surdo impediria ao profissional visualizar outras formas de constituição, como, por exemplo, a psique, a emoção, a sociedade e a cultura. Por esse ângulo, a psicologia da surdez confunde a natureza biológica da deficiência auditiva com a natureza social derivada desse déficit (SKLIAR, 1997; VYGOTSKY, 1997a).

Entretanto, a psicologia da surdez e o modelo reabilitador começam a sofrer um profundo questionamento, na década de 60, quando a língua de sinais é reconhecida como uma língua natural socialmente e complexa. O fato é que, ao ganhar força cada vez maior na educação de surdos, a abordagem socioantropológica passa a questionar os trabalhos da psicologia da surdez. E, também, a adequação dos instrumentos de avaliação. Como os pesquisadores dessa linha defendem a língua de sinais e compreendem o surdo como diferente pela sua constituição linguística e cultural específica, duvidam da validação dos instrumentos de avaliação aplicados nas pessoas surdas e também se queixam dos profissionais da saúde, por não terem ciência das especificidades dos surdos. Tudo isso porque tais diagnósticos podem

afetar o futuro dos sujeitos avaliados de forma inadequada e inconveniente (BISOL e cols., 2008). Nesse momento, houve a tentativa de “despsicologização” da surdez, como postulado por Solé (2005).

Vale destacar que no contexto brasileiro a profissão do psicólogo foi regulamentada em 27 de agosto de 1962 pela Lei nº 4.119/62 (BRASIL, 1962). Depois deste reconhecimento da profissão no Brasil, a ciência psicologia foi ampliando o seu horizonte, tanto no que tange à regulamentação de novas especialidades, quanto na busca de novas abordagens teóricas, principalmente no ramo de psicologia social (CRP, 2011; FURTADO, 2012). Em resposta às demandas apresentadas pela realidade brasileira e pelos serviços públicos de saúde (hospitais, trânsito, esporte, sistema jurídico, ONGs, entre outros), a psicologia começou a criticar referências teóricas e práticas vinculadas apenas à visão clínica individualista.

No contexto da educação de surdos, houve uma mudança de olhar, passando de um enfoque clínico e remediativo para um enfoque histórico-cultural e social. Além do mais, já que os movimentos de educação bilíngue de surdos e de psicologia existem há décadas, eles se cruzaram em alguns momentos e, às vezes, tiveram origem numa mesma causa, respondendo a demandas sociais e históricas. Havia certas semelhanças entre a psicologia destinada a pessoas surdas e a psicologia em geral, por ambas analisarem o sujeito/aluno sem olhar para a sua realidade social, e, a partir das últimas décadas, passa-se a adotar uma postura mais crítica e comprometida com as demandas políticas e sociais (CRP, 2011). Nesse sentido, parece que a psicologia bilíngue de hoje emerge para atender às demandas de uma educação de surdos despertando para as necessidades linguísticas, sociais, emocionais e culturais desses sujeitos. Passa-se a considerar que se o psicólogo não tiver um conhecimento profundo e fundado na realidade, sua intervenção não será adequada. E nessa direção, um psicólogo, para atender um sujeito surdo, precisa compreender suas questões linguísticas e sociais, caso contrário não pode oferecer tal intervenção. É nesse contexto que faz cada vez mais sentido pensar no psicólogo bilíngue como aquele que compreende as demandas linguísticas, afetivas e sociais do surdo e pode interagir com elas.

Na época das publicações das psicólogas Souza (1995) e Solé (2005), as autoras afirmaram que praticamente não existiam psicólogos que dominassem a língua de sinais. Esse fato, por si só, aponta para a complexa situação histórica das pessoas surdas e de sua educação. Todavia, o reconhecimento legal da Libras e da educação bilíngue, a partir de 2002, e sua introdução gradual na prática social e escolar, indicam a tendência de aumento de demanda, ainda que de forma lenta, de psicólogos bilíngues no Brasil. Assim, diante dos conflitos

apresentados no contexto histórico, político e educacional de surdos, pode-se pensar a prática do psicólogo direcionada para a criação de um espaço de escuta que oportunize a circulação de sentidos, compartilhamento de vivências e sofrimentos, e promoção de bem-estar dos surdos. No entanto, vale ressaltar que os sujeitos envolvidos na história dos surdos (pais, professores, intérpretes, por exemplo) são tão fundamentais ao processo, que merecem também a atenção do psicólogo bilíngue.

No estudo de Bisol e cols. (2008), se pretendeu verificar qual perspectiva os psicólogos brasileiros têm adotado para compreender o sujeito surdo. Os resultados revelam que há uma tendência dos psicólogos brasileiros em optarem pelo modelo socioantropológico de surdez, compreendendo o surdo não como uma pessoa deficiente e sim como uma pessoa com diferença linguística e cultural, constituindo uma comunidade minoritária. Além disso, há uma preocupação com o desenvolvimento do sujeito surdo na educação bilíngue, na construção de identidade surda e na convivência com a comunidade surda.

Além das concepções clínico-terapêutica e socioantropológica, Bisol e cols. (2008) identificaram na análise dos artigos coletados em seu estudo que há ainda uma terceira via alternativa de compreensão psicológica: a perspectiva psicanalítica. No entanto, essas autoras esclarecem que essa via não aparece como um modelo de concepção de surdez na literatura geral, porque não corresponde integralmente àqueles dois modelos, por não se preocupar com uma proposta que pretenda ser universal e prescritiva. Primeiro, porque a concepção clínico-terapêutica acredita que o desenvolvimento sadio do sujeito surdo se dá por meio de reabilitação e adaptação à língua majoritária; segundo, porque a concepção socioantropológica afirma que o sujeito surdo não teria nenhum problema em seu desenvolvimento quando condições sociais e educativas adequadas lhe fossem ofertadas. O foco de preocupação da perspectiva psicanalítica está na constituição subjetiva do surdo através de seus fenômenos psíquicos e não na cura da surdez (SOLÉ, 2005).

Em relação ao atendimento psicológico, há no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) o capítulo VII, que discorre sobre a “garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, determinando que, a partir de 2006, o atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como nas empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, seja realizado por profissionais capacitados para o uso Libras ou para a sua tradução e interpretação. Apesar de esse capítulo não especificar a prática do psicólogo, podemos entender que se refere também a ele, já que faz parte da categoria de profissionais da saúde.

Pelo decreto, cabe ao profissional da saúde atentar ao todo e único da pessoa surda que tem suas particularidades, mas seria importante que também fossem mencionadas suas especificidades culturais e linguísticas; assim como o exercício e o preparo do profissional para atendimento, principalmente o psicólogo, já que é suficiente apenas o uso de Libras ou a presença do intérprete de Libras, conforme salientado anteriormente.

Eventualmente, pelo fato de não haver informações e orientações claras ao profissional psicólogo nas legislações destinadas ao surdo, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) ou também o Conselho Regional de Psicologia (CRP) poderiam indicar disposições específicas ao psicólogo bilíngue. Sem isso, podem ocorrer orientações de forma equivocada, como no caso de um guia para o Exercício Profissional da Psicologia, editado pelo CRP de Santa Catarina em 2015, com o tema “Orientações sobre a prática profissional no SUAS quanto ao Transborde da Justiça”, composto de um conjunto de dúvidas levantadas mais comumente a respeito da temática. Uma dessas dúvidas se refere ao atendimento às pessoas surdas:

12. Nos casos em que a equipe realiza acompanhamento de criança, adolescente ou adulto com deficiência auditiva, e que passou por situação de violação de direito, é possível contar com um intérprete de libras nos atendimentos?

Havendo necessidade da intermediação de um intérprete, orienta-se que este profissional seja alertado da necessidade de preservação de sigilo. Também será necessário que o psicólogo esclareça aos responsáveis, nos casos de criança/adolescente, do contrato de sigilo realizado com o intérprete e que declarem, prioritariamente por escrito, consentir com o procedimento. A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) possui convênios com instituições do Estado de Santa Catarina para atendimento de pessoas com deficiência, sendo possível também consulta aos técnicos da psicologia que lá trabalham sobre a indicação de intérpretes em Libras para auxiliar neste trabalho (CRP - SC, 2015, p. 19).

Neste recorte, o aspecto levantado pelo CRP é interessante, visando orientar os psicólogos, ou ainda aos profissionais da saúde, sobre como lidar com pessoa surda, mas a resposta a essa dúvida traz certos equívocos. Em primeiro lugar, não há nenhuma menção a respeito da procura prioritariamente de um psicólogo que realize o atendimento em Libras, já que há um aumento de disseminação desse profissional por todo o território brasileiro, especialmente depois da propagação do direito do uso de Libras. Em segundo lugar, a atuação do intérprete de Libras entre o paciente surdo e o psicólogo não demanda necessariamente que irá mediar precisamente da fala do paciente ao psicólogo e vice-versa. Conforme a preocupação de Piret (2007) com a possibilidade de trabalho de intérprete na psicoterapia: apesar de o intérprete ser conhecido por mediar línguas e culturas, no contexto psicoterápico inescapavelmente ocupa uma posição precisa na transferência do paciente e nas reações contra-

transferenciais, onde há aspectos inconscientes. Aliás, o autor ainda alerta para a existência de riscos de o intérprete comprometer o contrato terapêutico entre o terapeuta e o paciente. Não vamos discorrer aqui sobre a questão nas técnicas de tradução e os processos subjetivos do intérprete, mas podemos entender que o intérprete não garantiria ao psicólogo as manifestações subjetivas do paciente nem devolveria a este as falas do psicólogo. Na verdade, o empecilho em si do intérprete de língua de sinais no contexto terapêutico entre o psicólogo e o paciente surdo não se refere apenas à sua prática tradutória, mas, sobretudo, à sua presença como uma terceira pessoa no *setting* que inevitavelmente mobilizaria emoções e interferiria nos processos de transferência e contratransferência. Além disso, mesmo um profissional intérprete competente comete atos falhos nas interpretações, o que interferiria no *setting* dos integrantes (psicólogo e o paciente) no âmbito do processo analítico. Entretanto, queremos assinalar que o trabalho do intérprete no atendimento psicológico seria fundamental para casos de urgência, até que um psicólogo bilíngue possa ser acionado para se responsabilizar pelo caso.

Nesse sentido, portanto, considera-se necessário que a legislação nacional proveja esclarecimentos a respeito das práticas dos profissionais da saúde, para que instituições, como por exemplo o CRP, tenham referenciais e providenciem orientações adequadas e claras aos psicólogos a respeito do atendimento ao surdo, assim como o profissional de psicologia, no exercício de sua profissão no atendimento terapêutico ao surdo, seja orientado a dar atenção à sua diferença linguística, cultural e afetiva.

3.4 Uma possível psicologia social na prática do psicólogo bilíngue

Até aqui, foi visto que para receber o surdo no contexto terapêutico é ponderado que o psicólogo esteja ciente de sua realidade social, linguística e emocional, e não apenas preocupado com a sua condição biológica e cognitiva. Sugere-se também que o profissional da saúde adote uma prática de caráter socioantropológico para melhor atender o surdo, distanciando-se do modelo reabilitador. Para o psicólogo que tem a possibilidade de oferecer atendimento terapêutico ao surdo, acreditamos que assumir a perspectiva da psicologia social, de natureza histórico-cultural, como uma possível orientação no exercício de psicologia bilíngue, pode ser um caminho promissor. Nessa direção, empenhei-me em realizar uma articulação entre aspectos da abordagem histórico-cultural, da psicologia social e do bilinguismo ao longo da análise de dados na seção 5. Para que essa conexão seja possível, trago as contribuições de Fernando González Rey, que apresenta uma nova perspectiva da psicoterapia a partir de uma posição histórico-cultural.

González Rey, cubano e professor visitante no Brasil há mais de duas décadas, exerceu sua vida acadêmica em diversas instituições nacionais e internacionais, e tem trazido contribuições significativas para a psicologia do país, especialmente para o campo da psicologia social. Nesse sentido, esse autor contemporâneo, fortemente envolvido com questões sociais, propõe outra configuração teórica e metodológica para a psicologia, em busca de um campo que possa falar do fenômeno psicológico como inscrição que o homem faz da realidade e das experiências vividas, de modo a não o dissociar do mundo social e cultural, no qual o homem se insere e no qual encontra todas as suas possibilidades de ser e seus limites. Assim, ele defende e mantém seu compromisso com a teoria histórico-cultural, principalmente a partir de Vygotsky, com base na epistemologia qualitativa e na questão do sujeito, da personalidade e da subjetividade.

O autor cubano, em algumas obras, faz ainda uma análise crítica da história da psicoterapia, ressaltando suas limitações ontológicas e as possibilidades de liberá-la numa leitura que englobe suas dimensões culturais e sociais (GONZÁLEZ, 2001; 2012; 2016). Examina as interpretações da psicoterapia no atual período pós-moderno, realizando um diálogo com o construtivismo e o construcionismo social. Essas perspectivas foram desenvolvidas buscando responder a desencontros de sentidos da psicoterapia na concepção psicanalítica.

González Rey (2001) reconhece que a psicoterapia, sendo integrada com o social, teve sua fundação a partir da psicanálise; todavia ele percebe que a psicoterapia psicanalítica

estava comprometida com uma compreensão da patologia que enfatizava a repressão de tendências pulsionais e não a constituição de configurações emocionais patológicas dentro do curso dos diferentes sistemas de relação do sujeito, os quais aparecem como momentos da constituição complexa do que denominamos subjetividade social (p. 200).

A patologia, no entendimento de González Rey, pode ser compreendida como sofrimento. Para o autor, a noção de sofrimento se refere à situação normal e necessária durante o desenvolvimento do qual o sujeito faz parte, enfrenta e a ele confere sentidos diferentes. Em segundo lugar, na perspectiva psicanalítica, a patologia se situa nas relações que, desde cedo, a criança manifesta com as figuras parentais, cuja constituição do conflito é conhecida como complexo de Édipo. Na obra de Freud, o social (a patologia) se manifesta basicamente no sistema familiar, em que a mãe aparece como objeto de pulsão, enquanto a figura paterna aparece como um repressor. Assim, as relações com os pais não representam “um espaço social qualitativamente diferenciado, isto é, elas representam um padrão universal definido pela natureza pulsional da criança” (GONZÁLEZ-REY, 2016, p. 27).

Nisso, o social é representado por situações específicas e necessárias para garantir o bom desenvolvimento de dinâmicas universais, mas não compreendido como constituinte da psique. Apesar disso, González-Rey (2016) admite que foi pela psicanálise que o social apareceu pela primeira vez na literatura psicológica em nível simbólico, nas consequências do conflito edipiano, o que foi uma superação à compreensão comportamental. Segundo o autor, a psicanálise influencia todas as escolas dinâmicas, que continuam compreendendo a psique como um sistema interno que se organiza num sujeito individual; e, enquanto isso, o social tem certa relação com a psique, mas não representa o caminho de constituição e organização dela. Até este ponto, no entanto, a teoria freudiana parece não ter avançado para uma psicologia que tenha a inclusão da cultura e da historicidade na compreensão do psiquismo humano.

Portanto, a crítica de González Rey (2001) à psicoterapia psicanalítica se refere à impossibilidade de processos e conflitos psíquicos do homem serem reduzidos a uma organização única e padronizada, de caráter universal e invariável. Aliás, uma das dificuldades da concepção psicanalítica está na explicação de unidades psicológicas, sujeitas a serem socialmente construídas. O que acontece é que quando o espaço social é privilegiado no conflito humano, perde-se de vista a forma pela qual esse espaço e os sujeitos que nele se relacionam estão “atravessados por processos extraordinariamente complexos de subjetivação” (Idem, p. 200). Ao problematizar o social na psicanálise, González Rey introduz a noção de subjetividade. Na sua elaboração teórica, defende que a subjetividade está configurada não apenas no sujeito individual, mas nos cenários sociais nos quais ele está inserido.

Depois da psicanálise, o espaço do social na psicoterapia foi-se associando, aos poucos, à linguagem e aos discursos produzidos nesse espaço. Nas últimas décadas, opondo-se ao individualismo na psicologia social, têm crescido movimentos desta área em busca de diálogo com a sociologia, o que possibilitou novas teorias sobre a ação social no cotidiano. Nessa direção, González Rey (2001) desenvolve um diálogo com dois movimentos psicológicos sociais na compreensão do sujeito constituído pela sociedade: o construcionismo social e o construtivismo.

O construcionismo social, cujo movimento enfatiza os processos dialógicos, discursivos e narrativos no processo terapêutico, trouxe uma mudança no foco da atenção do paciente para o processo de relação terapêutica. Para esse movimento, o essencial na relação terapêutica consiste no “processo gerador de novas dimensões na produção dos sujeitos implicados” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 203). No entanto, o autor percebe que essa produção dialógica está restrita ao domínio linguístico discursivo, em que todo o fenômeno é reduzido às relações

e ao contexto. Por exemplo, quando um sujeito relata uma situação de depressão vivenciada por ele, a questão (causa) disso, segundo a perspectiva construcionista, está no sentido da pessoa. González Rey argumenta que esse sentido não é só da pessoa, pois faz parte de todo um processo socialmente construído que o define como tal; é algo compartilhado por nós. Ou seja, o problema não está nos sintomas de depressão, mas no que a pessoa produz subjetivamente frente a essa situação.

Já o construcionismo social, na tentativa de combater uma representação essencialista e individualista do sujeito, acaba negando o sujeito. E a consequência disso, conforme salienta o autor, é o desaparecimento das emoções como estado do sujeito. O que os psicólogos construcionistas não veem é que por trás das vivências “estão os sujeitos pensantes, históricos, que em cada uma de suas afirmações podem estar implicados com momentos de sentido constituídos em suas histórias pessoais” (GONZÁLEZ-REY, 2001, p. 207). Não apenas a história dos sujeitos inscritos nessas vivências é esquecida, mas também são esquecidas as diferenças culturais (e linguísticas) que essas histórias encerram.

Aliás, essa perspectiva enfatiza como ferramenta básica do terapeuta na sua relação com o paciente o não saber. González Rey (2001) trouxe um recorte de dois construcionistas sobre essa ferramenta necessária do terapeuta. Para Anderson e Goolishian (1996), o não saber “significa que a experiência e a compreensão acumuladas pelo terapeuta sempre sofrem uma mudança interpretativa” (p. 57). Portanto, para esses construcionistas tudo o que é trazido à terapia deve ser transformado em ponto de partida do novo e do “ainda não dito”.

Para aprimorar e desenvolver alguns conceitos trazidos pelo construcionismo social, González Rey se aproxima da concepção de construtivismo crítico. Ao contrário do construcionismo, o construtivismo crítico concebe um sujeito constituído. Conforme diferencia o autor, o construtivismo crítico expressa um compromisso ligado à constituição do sujeito, que não existe no construcionismo. O que ambos movimentos têm em comum é que enfatizam a linguagem e as relações, no entanto, o construtivismo destaca o sujeito da linguagem como sujeito constituído num sistema auto-organizado, isto é, o self (GONZÁLEZ-REY, 2001). Nessa perspectiva, o self significa a produção de novos significados, de modo contínuo, que orientam e antecipam o caminho da própria experiência do sujeito da linguagem.

Na terapia construtivista, apesar de haver atenção à significação dos processos emocionais, o terapeuta se centra na “construção de uma nova compreensão por parte do paciente, a qual, de fato, é um processo de subjetivação implicado na emocionalidade constituída na relação terapêutica” (GONZÁLEZ-REY, 2001, p. 204). Esse autor explica que a

“nova compreensão” se refere a um processo de mudança de significação. Ao mesmo tempo, ele evidencia que essa proposta terapêutica construtivista não deixa de revelar o racionalismo, presente na orientação cognitiva, por destacar a interpretação de significado como algo intencional, o que difere totalmente da noção de sentido (subjetivo). A diferença está no fato de a emocionalidade sempre existir além da percepção do sujeito. Entretanto, no construtivismo, a emoção é colocada em um lugar secundário e considerada como um produto dos processos cognitivos.

Outra questão evidenciada por González Rey (2001) acerca do racionalismo, presente no terapeuta construtivista, consiste na condução desse profissional a uma postura de explicitar os momentos significativos da mudança do sujeito. O autor argumenta que esse processo de mudança de significados na terapia não deve ser representado como uma operação universal comprometida com a mudança; e que essa metamorfose decorre das próprias produções subjetivas do sujeito e não depende plenamente das interpretações do terapeuta. Por esses motivos, conforme percebe o autor, o movimento construtivista está muito mais centrado na rede de significação do que na de sentidos subjetivos.

A respeito de sentidos subjetivos, González-Rey (2012) acredita que a realidade não aparece apenas em um plano teórico ou em um nível simbólico. A realidade, para o autor, tem expressões emocionais singulares que nos levam a sentir, imaginar e pensar diferentemente de outros. Nessa direção, González-Rey introduz a ideia de sentidos subjetivos como conceito partilhado na subjetividade individual e social. Os sentidos subjetivos, segundo definição de González-Rey (2012), representam

a unidade inseparável do simbólico e o emocional, onde a emergência desses processos implica ao outro formando uma unidade qualitativa que qualifica toda experiência humana a nível subjetivo. Os sentidos subjetivos estão associados às produções da pessoa no curso de uma experiência vivida. As experiências vividas não podem se definir nos tecidos verbais intencionais e de ação explícita que caracterizam as experiências humanas (p. 180).

A história da pessoa, em que o passado permanece no presente, está na configuração subjetiva das vivências e experiências atuais. É claro que o tempo presente de uma pessoa tem configurações subjetivas múltiplas e simultâneas, que caracterizam a sua vida humana em seus diferentes contextos e espaços. Afinal, a subjetivação dos espaços sociais atuais nos quais se desenvolve o sujeito pessoal e singular é “inseparável do sentido subjetivo de sua história, sintetizada e organizada nas configurações de sua personalidade” (GONZÁLEZ-REY, 2001, p. 209).

Vale destacar que González Rey (2001) não toma a subjetividade como um sistema homogêneo e linear, mas como um fenômeno processual, assim como considera que a subjetividade não se internaliza simplesmente de fora para dentro no sujeito. O autor a compreende como processo e formas de organização que caracterizam os processos de significação e sentido do sujeito e dos diferentes cenários sociais em que este se desenvolve. De outra forma, Molon (2011) entende que as subjetividades social e individual são complementadas de forma simultânea em um processo de constituição.

González Rey (2012) salienta que a psicologia social deve 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. Portanto, a proposta do autor leva a mudar o foco de atenção de um sujeito de determinações universais para a sua condição cultural e social, o que é “um princípio essencial para compreender a subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural” (2001, p. 211).

Ressalto a necessidade de que o psicólogo tenha sustentação teórica como ferramenta para guiá-lo em suas práticas, especialmente na prática da psicoterapia (GONZÁLEZ REY, 2001). Essa bagagem teórica não quer dizer um sistema de conhecimentos a ser aplicado, mas sim um diálogo no qual o terapeuta estabelece a relação terapêutica com o paciente. Isto é, o terapeuta às vezes precisa deixar a sua bagagem de lado por um momento para conseguir enxergar a singularidade do sujeito, não correndo o risco de tombar a carga teórica sobre o sujeito e perder de vista suas narrativas. E, ao mesmo tempo, às vezes precisa colocar a bagagem de volta às suas costas como um apoio às suas práticas, às suas compreensões sobre o problema do sujeito que atende e, o mais importante de tudo, às suas intervenções.

González Rey (2001) não pretende oferecer um sistema de regras universais para a prática terapêutica da psicoterapia apoiada na abordagem histórico-cultural, mas indica alguns princípios gerais. Aliás, o autor destaca que esses princípios não são integrados apenas no contexto clínico, mas também têm na psicoterapia um lugar diferente dentro de outros campos de atividade profissional do psicólogo, como escolar e hospitalar. Aqueles princípios, conforme assinalados por autor são:

I - A psicoterapia é um processo de diálogo no qual emergem os sujeitos do processo constituídos em suas histórias e diferenças, as quais representam um momento constitutivo das diferentes produções co-construídas que possam aparecer neste processo, como narrativas, interpretações e os diferentes repertórios discursivos e de linguagem que nele se constituam. Todos estes recursos, que são parte da relação terapêutica, indicam novos espaços de subjetivação, geradores de processos de sentido e significação que podem se transformar em momentos importantes da mudança terapêutica, porém, este não será linear com nenhuma destas produções, e sim um processo de sentido subjetivo que se configurará de forma única no sujeito que transita por este processo. A terapia atravessa processos de sentido e significação associados a diferentes espaços da subjetividade social do sujeito, o que pode implicar a integração de diversos protagonistas desses espaços no curso do processo terapêutico, ou também, o deslocamento do terapeuta a esses espaços, o que pode ocorrer tanto numa dinâmica institucional como familiar e para o que a psicoterapia não tem um respaldo institucional de ação no momento atual.

II - A mudança terapêutica está comprometida com um processo essencialmente dialógico, no qual a qualidade do diálogo na trajetória única de cada relação terapêutica irá determinando os processos de sentido e significação dentro dos quais se irão inscrevendo as novas produções do sujeito no espaço terapêutico. Neste processo, o sujeito gera novos espaços de subjetivação que lhe permitem “reposicionar-se” na relação original que tinha com os conflitos que o afetavam e, também, é neste âmbito que a configuração patológica integra novos elementos subjetivos que a modificam ou, simplesmente, contribuem para o surgimento de configurações novas.

III - O terapeuta não segue esquemas concebidos rigidamente *a priori*, ele está comprometido com a descoberta de configurações instaladas no sujeito e em seu sistema de subjetividade social, sobre os quais vai agir seguindo hipóteses diversas que só terão sentido através da abertura de zonas de diálogo com o “paciente”, que, assim como na terapia construcionista, é colocado no lugar da construção de suas histórias, embora estas não sejam vistas como um fim em si mesmo, mas como um meio de trabalho com um sujeito que, para este enfoque, é mais que suas histórias narradas. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 212-213)

Ao longo do presente tópico, percebe-se que o psicólogo González-Rey enfatiza, muitas vezes, a importância de o profissional psicólogo atentar e escutar o sujeito na sua totalidade, não apenas a individualidade em si. O fato é que, desde o nascimento, o indivíduo está inserido na sociedade, na qual precisa de outros para interagir e viver, não apenas por suas necessidades biológicas, mas indispensavelmente e essencialmente pela necessidade de trocas emocionais e simbólicas. Como afirma Vygotsky, o Eu precisa viver e lutar dramaticamente, mas para isso se tornar possível ele necessita de outros para receber sentidos e significações, daí conseguiria compreender e nomear suas angústias e desejos da melhor forma. Nesse sentido, para o surdo poder viver, necessita de outros que possam oferecer a ele apoio simbólico, linguístico e afetivo, além de físico e também, fundamentalmente, de língua como um caminho de acessar e compreender o mundo fora dele.

Não parece simples o psicólogo trabalhar com o surdo, cujas vivências experienciadas são profundamente marcadas pela diferença biológica, linguística, cultural e emocional em relação à pessoa ouvinte que ouve enquanto o outro (surdo), não; que entende e se expressa por meio da língua majoritária e fluída de forma espontânea em todos os espaços sociais enquanto o outro, não, que pode identificar facilmente sujeitos com quem compartilhar experiências parecidas enquanto o outro, não.

Tomei a tarefa de averiguar como seria a relação entre o psicólogo e o surdo, também entre o psicólogo e a língua do surdo; como se dá o bilinguismo na prática do psicólogo; como seriam os seus modos de intervenção; se o psicólogo atenderia apenas ao surdo sem realizar deslocamento a outros; e, sobretudo, quem seria o psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda. Na próxima seção será descrito qual o caminho metodológico percorrido para desenredar tais questões.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”
(VYGOTSKY, 1991, p. 74)

Esta seção tem como objetivo descrever os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, desde a escolha do olhar de pesquisa até a análise de dados. Como pretendo compreender a relação entre a psicologia bilíngue e o contexto social de surdos, acredito que focalizar as vivências do psicólogo bilíngue, a partir de suas narrativas, traz um material interessante e rico para análise. Primeiro, praticamente não há nenhum estudo brasileiro que aborde o trabalho de psicólogo no atendimento à pessoa surda. Segundo, em razão de o psicólogo bilíngue ser, na minha hipótese inicial, aquele que abre espaço para o surdo falar de angústia e desejo e que se coloca na posição de escuta, o que lhe possibilitaria relatar experiências de atendimento à pessoa surda de modo mais concreto.

4.1 O método da pesquisa

Antes de elaborarmos o percurso metodológico desenvolvido para compreender o nosso objeto de estudo, apresento o sentido do método da pesquisa e sua relevância. Apoio-me nas obras de Vygotsky, nas quais as questões metodológicas são bastante reiteradas, pois a forma de olhar e estudar o objeto sempre está apoiada nas questões teóricas que a sustentam. Por esse motivo, procurei estabelecer estreita relação entre o método de pesquisa e o corpo teórico apresentado anteriormente.

Dado que as postulações teóricas principais na abordagem de Vygotsky - abordagem histórico-cultural - são a historicidade do homem e da constituição deste na e pela sua linguagem, os fenômenos psicológicos não podem ser tratados de forma fechada e sistematizada. Conforme comentários de Molon (2008) à obra de Vygotsky, esses fenômenos não são biológicos nem leis naturais, mas sim da ordem simbólica e apoiados nas leis histórico-culturais. Isso é, o homem é um processo social e um fenômeno histórico. Nessa perspectiva, os fragmentos (dados apresentados pelo sujeito ou objeto, por exemplo) emergidos durante a pesquisa não devem ser compreendidos como isolados, e sim compostos como um todo. Aliás, Vygotsky (1991; 1996) sempre esclarece que os dados de pesquisa não existem por si mesmos nem separados da dimensão espaço-temporal de suas causas, o que significa que os dados são experiências do sujeito.

Nessa direção, já que o caminho da pesquisa remeteu à compreensão da relação entre psicólogos bilíngues e contextos sociais de surdo, pretende-se desenvolver a pesquisa a partir da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, como o nome já indica, trabalha com a qualidade. Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva histórico-cultural, de acordo com a reflexão de Freitas (2002), devem focalizar o “particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (p. 26). Assim, na pesquisa qualitativa desta abordagem teórica, não se investiga em busca de resultados, mas da compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.

Para realizar uma pesquisa qualitativa com a situação ou com os sujeitos a serem investigados, Freitas (2002) orienta que é preciso inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com os objetos de estudo. Desse modo, o pesquisador teria a oportunidade de compreender os fenômenos estudados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Como explica Vygotsky (1991; 1996), um fenômeno não é propriedade do sujeito, não sendo apenas seu, e sim do seu contexto histórico-cultural, do todo. Logo, a característica de um fenômeno investigado sempre é situada e contextualizada, e a pesquisa qualitativa tem como objetivo explorá-lo, procurando compreensões e interpretações. O caráter histórico-cultural, conforme observa Freitas (2002), ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Dentro do contexto da presente pesquisa qualitativa, foi realizado um estudo exploratório, pelo fato de haver pouca literatura disponível no assunto em questão, como é evidenciado nas pesquisas de Bisol, Simioni e Sperb (2008) e de Angelucci e Luz (2010). Bisol e cols. (2008) realizaram uma compilação de artigos brasileiros publicados entre 1995 e 2005 que abordam a relação entre psicologia e surdez/educação de surdos. Os dados encontrados são analisados de acordo com as seguintes categorias: conceito de surdez, temática de maior interesse e tipo de publicação. Entre dos 34 artigos selecionados, apenas um único artigo discute o trabalho do psicólogo na área de surdez, justamente no lócus do programa de implante coclear. Angelucci e Luz (2010) também realizaram uma revisão bibliográfica no contexto brasileiro sobre surdez e aspectos psicológicos, e também não encontraram nenhum texto sobre a relação entre psicólogo bilíngue e educação de surdos.

Considerando que os trabalhos selecionados e analisados foram publicados até o ano de 2010, assumi a tarefa de realizar uma pesquisa bibliográfica atualizada (do período de 2010 a

2016) no Portal SciELO e Portal de Periódicos MEC/Capes utilizando, na busca avançada, os termos “surdo e psicologia”, “surdez e psicologia”, “deficiente auditivo e psicologia”, “deficiência auditiva e psicologia”. Não foram encontrados nos resultados quaisquer trabalhos referentes ao psicólogo bilíngue e sua atuação na educação de surdos. Devido a esse insucesso, uma busca alternativa foi realizada com novos termos: “psicólogo e surdo”, “psicólogo e surdez”, “psicólogo e deficiente auditivo”, “psicólogo bilíngue”, em qualquer ano de publicação e, mais uma vez, nenhum resultado foi encontrado.

Ficava claro que eu estava diante de um objeto de estudo ainda pouco discutido, pouco explorado. Assim, o estudo exploratório foi escolhido por ter, de acordo com definição de Raupp e Beuren (2006), a meta de aprofundar o conhecimento para contribuir no esclarecimento de questões elaboradas sobre determinada temática.

Apresentarei o contexto da pesquisa e seus aspectos práticos – de modo a trazer maior clareza para o objeto de estudo e para o processo de elaboração do modo de coleta de dados, alinhado com a base teórico-metodológica – explicando e justificando as escolhas feitas.

4.2 O contexto da pesquisa

Tendo em vista o objetivo da pesquisa – a apreensão de uma realidade – parti para olhar o contexto das experiências vividas por psicólogos no atendimento a pessoas surdas.

A entrevista – proposta metodológica rica e fundamental (LACERDA, 2003) – não se resume a uma troca de perguntas previamente preparadas e respostas, mas é constituída como “uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2007, p. 29). Esse olhar metodológico se faz necessário e relevante para o presente estudo, pois, ao se mergulhar nos enunciados apresentados pelos sujeitos da pesquisa, também se mergulha em seu contexto, compreendendo-os como possuidores de uma voz fundamental, que carrega o tom de outras vozes, possibilitando uma construção de conhecimento sobre sua realidade (FREITAS, 2002). Assim, o sujeito da pesquisa se torna um coparticipante do processo de pesquisa.

A entrevista aqui é caracterizada como um diálogo que o pesquisador estabelece com um sujeito, que possa dizer de suas experiências vividas em seu cotidiano. O pesquisador, nesse contexto de entrevista, conforme esclarece Freitas (2007), não é neutro, pois as enunciações dependem da relação estabelecida entre os interlocutores, isto é, o pesquisador e o pesquisado.

A entrevista semiestruturada foi escolhida: nela, os pesquisadores, “lançando mão dos saberes que possuímos acerca do outro e com base em objetivos determinados, produzimos uma espécie de ‘roteiro’ condutor de algo que se poderia considerar uma ‘interação antecipada’ com

o outro que se pretende entrevistar” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 177). Construí um roteiro de questões (Apêndice A) como um norteador nas entrevistas, porém não o considerei como uma ferramenta à espera de verdades fechadas.

A entrevista com os sujeitos foi realizada individualmente para que eu pudesse ter um espaço dialógico com apenas uma pessoa, estando atenta e sendo guiada pela fala e pela experiência vivenciada do outro, do entrevistado. Como sou surda sinalizante, para as entrevistas os participantes foram consultados sobre a possibilidade de realizar a entrevista em Libras. Três deles aceitaram e realizaram a entrevista em Libras e apenas um realizou a entrevista utilizando a língua portuguesa em sua modalidade oral com a presença de um intérprete de Libras.

4.2.1 Procedimentos éticos

A pesquisa envolve diretamente seres humanos, por meio de entrevistas, portanto, foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e autorizada (protocolo de código CAAE 65269317.0.0000.5504); foi elaborada e aplicada de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e complementares (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde).

Os participantes receberam uma carta contendo a descrição do estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) por e-mail. Nesse termo constam as orientações éticas em pesquisa com seres humanos, explicitando sua participação voluntária e livre de remuneração na pesquisa e a isenção de possíveis riscos e danos. Garante sigilo e anonimato da identidade dos sujeitos e a utilização das informações coletadas apenas na elaboração deste trabalho e em divulgação científica em congressos, preservando o anonimato. A participação na pesquisa foi condicionada à apresentação dos TCLE assinados pelos participantes.

4.2.2 Participantes

Para a seleção de participantes, se pensou em convocar quatro psicólogos bilíngues que tivessem pelo menos formação em psicologia, fluência em Libras e experiência de atuação com alunos surdos.

A formação em psicologia garantiria um amplo conhecimento nesta área, e não uma bagagem teórica e experiência parciais, como nos casos de estudantes de graduação. A fluência em Libras significaria que tem ciência das diferenças linguísticas e experiência na língua de sinais e língua portuguesa (oral ou escrita). Por último, o critério de atuação com alunos surdos

– de qualquer idade, sem nenhuma definição específica, desde que estivessem frequentando alguma etapa do processo de escolarização –certificaria que o psicólogo teria uma certa proximidade com a educação de surdos.

Para a busca de psicólogos bilíngues, foi feita uma divulgação por um vídeo em Libras com tradução em língua portuguesa em um grupo fechado no Facebook²⁶ composto por psicólogos que se consideram bilíngues. Esse grupo é denominado de Psi.Libras e contava com 62 membros, sendo surdos ou ouvintes, estudantes ou profissionais de psicologia com pelo menos algum conhecimento de Libras. Tinha dois anos de existência e foi criado com o objetivo de incluir os psicólogos bilíngues²⁷, de todo o Brasil, em um espaço virtual visando desenvolver discussões sobre a temática da surdez e psicologia. Além disso, entre as regras de funcionamento do grupo, a participação está condicionada à postagem de um vídeo em Libras contando sobre sua experiência na área.

Após minha divulgação, alguns membros do grupo, sendo todos profissionais formados, me procuraram para informar brevemente sua experiência na área da surdez e sua atuação atual. Além disso, também tive acesso ao contato de outros profissionais a partir de indicação de pessoas conhecidas, os quais contatei via e-mail.

Depois de os psicólogos serem contatados, foi organizada a lista de profissionais em um quadro de duas colunas: uma com seus nomes e outra com suas atividades na área de psicologia, incluindo nome ou tipo de instituição (associação de surdos, escola de surdos, hospital, entre outras), cidade/estado, áreas e tempo de atuação e experiências anteriores e atuais. A lista foi um ponto de partida. Após a coleta de possíveis participantes, a lista contou com 18 psicólogos bilíngues já formados, com profissionais de diversos gêneros, idades, tempo de experiência, assim como atividade profissional, tanto ouvintes quanto surdos.

Consultando a lista de psicólogos bilíngues, foram selecionados quatro profissionais que atendiam aos critérios de seleção desta pesquisa, para a participação no estudo, além de um psicólogo bilíngue para um estudo piloto, que se constituiu como uma fase para que eu tivesse a oportunidade de experienciar a situação de entrevista e o roteiro semiestruturado.

²⁶ Facebook é uma rede social mundial gratuita para os usuários na qual criam perfis, trocam mensagens privadas e públicas entre si, e também podem ser participantes de grupos de interesse em comum, como, por exemplo, o Psi.Libras.

²⁷ O termo “psicólogo bilíngue” não é publicado/utilizado no grupo de Psi.Libras, porém no contexto da presente pesquisa o empregamos para denominar aquele psicólogo que atua com duas línguas. É claro, desde que o psicólogo ou estudante tenha contato e habilidade nas duas línguas de fato. Possivelmente nem todos os membros do grupo são estudantes de psicologia bilíngues/ psicólogos bilíngues efetivamente.

Na fase inicial da seleção de psicólogos para o estudo, havia um profissional que não atuava no contexto clínico, o que não apresentava nenhum problema com o conjunto de critérios de inclusão. No entanto, apesar de preencher todos os critérios de seleção, atuava num contexto escolar de educação de surdos como orientador pedagógico e não como um psicólogo. Por essa razão, consultei novamente a lista e convidei um outro profissional. No final da pesquisa, participaram seis psicólogos bilíngues, um selecionado para o estudo-piloto e cinco para coleta de dados propriamente. No entanto, para as análises das entrevistas, apenas foram considerados os dados dos quatro deles, que atendiam aos critérios de seleção e atuavam como psicólogos frente aos surdos, sendo então coparticipantes do nosso estudo.

O quadro a seguir apresenta alguns dados sobre os coparticipantes desta pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos coparticipantes

	Sujeito 1 Diana	Sujeito 2 Cecília	Sujeito 3 Rúbia	Sujeito 4 Sofia
Faixa etária	31-35 anos	25-30 anos	55-60 anos	55-60 anos
Gênero	F	F	F	F
Tempo de atuação como psicólogo bilíngue em contexto clínico	10 anos	4 anos	23 anos	15 anos
Faixa etária atendida	Adolescentes e adultos	Crianças, adolescentes e adultos	Crianças, adolescentes e adultos	Crianças, adolescentes e adultos
Tempo de atuação como psicólogo bilíngue em contexto educacional	1 ano	2 anos e 6 meses	23 anos	11 anos
Nível de ensino em que atuou	Ensino Médio e Superior	Ensino Infantil a Ensino Médio	Ensino Infantil a Ensino Médio	Ensino Infantil a Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver no Quadro 1, todos os entrevistados atuaram tanto no contexto clínico como no contexto educacional, e atenderam a pessoas surdas nas diferentes faixas etárias. Todas as entrevistadas eram mulheres, com diferentes tempos de experiência profissional, variando entre quatro e 23 anos de atividade profissional.

4.2.3 *Locais da pesquisa*

Em decorrência de a residência da maioria dos psicólogos bilíngues ser distante da minha residência (300 km ou mais), optou-se por realizar as entrevistas via digital online. Assim, a realização de entrevista com os coparticipantes se deu através do aplicativo Skype,

que é um programa gratuito que permite conversações simultâneas em áudio e vídeo usando computadores e celulares. Com as participantes foram combinados dia e hora convenientes para a realização da entrevista e elas escolheram o local de onde fariam o acesso à internet e concederiam a entrevista.

4.2.4 *Estudo piloto*

O estudo-piloto consistiu de uma etapa anterior à coleta de dados e teve o propósito de criar a oportunidade para eu experienciar a situação de entrevista aplicando o roteiro de questões previamente preparado por ela, a qualidade de conversação por meio de Skype e o ato de interlocução com psicólogo bilíngue.

O sujeito-participante do estudo piloto foi também um psicólogo bilíngue que atende aos critérios da seleção de pesquisa. Ele foi contatado via e-mail para a participação, e foi informado de que participaria do estudo piloto e que receberia um TCLE específico para este estudo. Após o aceite de participação e a assinatura do TCLE, agendamos um horário para entrevista por Skype.

No ato da entrevista, deixei à vista o roteiro de questões para ir fazendo cada uma das perguntas ao sujeito. A forma mais rígida de perguntar foi posteriormente percebida como uma falha, já que a entrevista se tornou truncada e repetitiva em alguns aspectos. Além disso, durante a entrevista, minha tradução de algumas perguntas do roteiro (escritas em Português) para Libras não ficaram claras para o sujeito, sendo necessárias reformulações no modo de enunciá-las em Libras.

Após a entrevista, foi solicitado ao sujeito entrevistado um feedback. O sujeito-psicólogo assegurou que as primeiras perguntas referentes ao perfil profissional foram uma boa introdução para que pudesse, primeiramente, localizar sua atuação, desde a formação em psicologia, bem como o tempo de prática em cada local para, posteriormente, relatar suas experiências vividas e contextualizadas. Além disso, informou que teve a impressão de que, em alguns momentos da entrevista, repetiu algumas falas, o que se deveu a certas perguntas semelhantes que realizei.

Após a entrevista e o feedback, assisti algumas vezes à entrevista gravada com atenção para analisar de perto o seu desenvolvimento e também a minha própria postura. Também realizei uma tradução da entrevista para língua portuguesa para praticar o ato de traduzir e a forma de organizar a entrevista digitada para facilitar a análise de dados. Na análise da tradução, foi percebido que, como apontado anteriormente, seguir as perguntas do roteiro rigidamente foi

uma falha, já que ao longo das respostas, alguns temas já haviam sido tratados; assim, fiquei alerta para não repetir perguntas ou para adicionar novas perguntas apenas se necessário. Além disso, foi possível concluir que quando eu, no percurso das enunciações emitidas pelo participante, observava alguma fala ou sentido que ainda não fora explanado, deveria solicitar esclarecimentos, ou seja, a produção de novas falas, no encadeamento próprio do diálogo, não sendo necessário formular as perguntas numa determinada ordem, ou de uma determinada maneira. Portanto, na coleta de dados, o roteiro de questões não precisaria ser considerado como uma norma, mas como um direcionamento para captar experiências vividas pelos sujeitos na sua completude.

O processo do estudo-piloto foi um espaço fundamental para atentar e melhor organizar minha prática como entrevistadora, orientando para a formulação de perguntas de forma clara no ato da entrevista. Assim, o uso do roteiro de questões e o ato de entrevista passaram a ser mais bem preparados e adequados para a coleta de dados.

4.2.5 *A coleta de dados*

Inicia-se com a seleção de psicólogos bilíngues para o presente estudo. Para buscar uma variedade de olhares de psicólogos bilíngues sobre o contexto social de surdos, é feita a seleção da seguinte maneira: um profissional que atuasse com cada um dos níveis educacionais (Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior) em diferentes instituições de educação (escola e organização sem fins lucrativos) e tempos de experiência. A ideia era contemplar a maior diversidade possível de atividades e faixas etárias atendidas. Assim, alguns dos profissionais selecionados possuem consultório particular, como atividade complementar à sua atuação no campo educacional.

Em seguida, realizei contato com os psicólogos bilíngues selecionados via e-mail para lhes explicitar os objetivos da pesquisa e convidá-los para a participação, anexando o TCLE. Perguntei se tinham endereço de Skype e se estariam confortáveis para se expressar em Libras na entrevista. Um dos quatro sujeitos solicitou uma breve conversa antes da coleta de dados para que eu verificasse se o seu domínio da Libras seria suficiente, pois ele não tinha certeza se era tão fluente quanto se esperava, segundo os critérios apresentados no TCLE. Combinamos um encontro prévio, via Skype. Durante a conversa, constatei que o psicólogo bilíngue se expressava bem e, portanto, combinamos outro horário para a entrevista. Outro psicólogo bilíngue solicitou a presença de intérprete, apesar de conhecer a Libras, pois não estava praticando-a havia um tempo. Providenciei a presença de um funcionário da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) da Ufscar, intérprete de Libras e

língua portuguesa, que atua no atendimento às demandas dos alunos, professores, funcionários, sendo surdos ou não, da instituição.

Na entrevista, realizei algumas perguntas de forma aberta, com roteiro de questões previamente preparado como direcionamento. Assim, a participação do psicólogo bilíngue consistiu em responder às perguntas, porém não de forma restrita, pois poderia relatar à vontade outros pontos, desde que fossem pertinentes para a pesquisa.

Para gravar as entrevistas, foi utilizado o aplicativo *Free Video Call Recorder for Skype*, que é um gravador de chamadas de vídeo gratuito. A gravação de entrevistas teve por objetivo registrar a coleta de dados e possibilitar posteriormente a tradução dos diálogos.

4.2.6 A tradução

As quatro entrevistas foram traduzidas respeitando-se a literalidade do discurso dos sujeitos. Na verdade, três delas foram traduzidas da Libras para a língua portuguesa escrita e a outra, realizada com a psicóloga bilíngue que solicitou falar ao invés de sinalizar, transcrita da língua portuguesa oral para a mesma língua na modalidade escrita, por um profissional intérprete de Libras. Para preservar o sentido de suas falas no contexto do discurso, li e reli as traduções que realizei, assim como foram revisadas por profissionais intérpretes.

4.3 A análise de dados

A análise foi um momento de muita atenção e profundo envolvimento com os dados trazidos pelas psicólogas bilíngues e a articulação destes com os pressupostos teóricos. No entanto, vale ressaltar que o tal diálogo entre os dados e a teoria não se trava apenas entre as falas das participantes da presente pesquisa e dos teóricos apresentados ao longo do presente texto, mas também há minha participação e da orientadora como pesquisadoras neste processo acadêmico. Há também contribuições dialógicas dos dois membros convidados à banca de qualificação da presente dissertação: a psicóloga Clícia Assumpção Martarello de Conti e Lara Ferreira dos Santos, professora de Educação Especial, particularmente na área da surdez.

O delineamento da metodologia de análise de dados aqui escolhido se embasa nos princípios de práticas discursivas de Spink (2013), a partir dos quais Lacerda (2003) elabora um resumo indicando caminhos para que a interpretação dos dados coletados seja possível e adequada.

Na abordagem construcionista e da psicologia social, as práticas discursivas, conforme sintetiza Spink (2013), são formas linguísticas elaboradas para dialogar, manifestar, planejar e dar sentido ao mundo, cujas particularidades estão ligadas ao contexto que as produz. Essas

práticas sociais constituem um caminho importante para compreender a produção de sentidos no cotidiano, entendida como um processo de negociação continuada de sentidos, que depende intimamente da história, da cultura, da coletividade, entre outros (SPINK, 2013) e que é caracterizado pela polissemia, isto é, por uma multiplicidade de sentidos.

Para sistematização e interpretação de dados assumindo os princípios de práticas discursivas, Spink e Lima (2013) estabelecem o fazer da pesquisa com rigor e visibilidade. Assim, o “rigor” significa “uma possibilidade de explicitar os passos da análise e de interpretação de modo a propiciar o diálogo” (p. 80); enquanto a “visibilidade” se constitui de um modo de olhar com clareza aos resultados, isto é, aos dados coletados. Nesse modo de olhar/visualizar, as autoras apresentam algumas técnicas para organizar, categorizar e interpretar: mapas de associação de ideias; árvores de associação; linhas narrativas entre outros.

Escolhi os mapas de associação de ideias por considerá-la a melhor forma de dar visibilidade às falas de psicólogas bilíngues nas entrevistas.

Primeiramente, após a tradução das quatro entrevistas com as psicólogas, foi realizada uma leitura flutuante, procurando “deixar aflorar os sentidos, sem encapsular os dados em categorias, classificações ou tematizações apriorísticas que se pretendam impositivas” (LACERDA, p. 8, 2003). Essa tarefa é constituída, conforme identifica a autora (Idem), de uma interpretação inicial do material coletado. Para possibilitar uma leitura recorrente buscando e selecionando temas sem desviar das unidades de análise do presente estudo, retomei os objetivos específicos da pesquisa: compreender como as experiências vivenciadas com surdos influenciam na atuação de psicólogos bilíngues e conhecer modos de intervenção do psicólogo bilíngue frente aos desafios apresentados nos diferentes contextos sociais em relação ao surdo.

A segunda etapa constituiu-se da seleção e agrupamento de trechos importantes para cada um dos temas identificados (LACERDA, 2003). Nessa direção, visando à construção de um mapa de associação de ideias a partir de um esquema de contraste de cores, os trechos escolhidos foram marcados com a mesma cor sempre que abordavam um mesmo tema. Essa técnica foi usada para marcar cada uma das entrevistas separadamente e, posteriormente, foi repetida mais de uma vez, no conjunto das entrevistas, seguindo a ideia de leitura flutuante.

Em seguida, os trechos das falas recortados e marcados com a mesma cor foram lidos novamente com o objetivo de melhor delinear os temas selecionados e de verificar quais seriam os trechos mais significativos para aprofundamento da análise de acordo com os objetivos da pesquisa. Além disso, encontrei trechos relativos a mais de um tema, revelando pontos de encontro e de desencontro, que também foram considerados no conjunto das análises. Afinal,

as falas dos participantes, os objetivos da pesquisa e os pontos teóricos têm uma conexão entre si, sendo, portanto, impossível realizar uma sistematização de temas e trechos de forma isolada. Meu exercício foi justamente, também, estar atenta às possíveis articulações entre eles.

Assim, com os trechos destacados e o afloramento dos temas, foi construído o mapa, que se configurou num quadro de três colunas: a primeira se refere ao sujeito entrevistado; a segunda, ao trecho da entrevista destacado para análise, e a terceira, à interpretação feita para esse trecho. Vale ressaltar que, ao longo do desenvolvimento da análise de dados, a terceira coluna (interpretação para cada trecho) se transforma em forma de texto corrido, sofrendo muitas alterações, enquanto as duas primeiras colunas permanecem intactas.

O passo seguinte da análise, a quarta etapa, foi o aprofundamento da interpretação dos dados. Com base no material teórico estudado e nos dados coletados, “busca-se interpretar os trechos dentro de suas temáticas focalizando aspectos descritivos, explicativos e de reflexão presentes” nas falas das entrevistadas (LACERDA, 2003, p. 9), buscando uma compreensão possível dos processos envolvidos na prática que está sendo investigada.

5 EXERCÍCIO DO PSICÓLOGO COM A LÍNGUA DE SINAIS E COM O SURDO

“O sujeito da ética e estética da existência faz da vida uma obra de arte capaz de sensibilizar outros, e provocar catarses e transformações. O bem, o belo e o verdadeiro se tornam indissociáveis”.

(SAWAIA, 2008, p. 69)

Começo esta secção dialogando e refletindo com Sawaia (2008) a respeito do lugar em que o psicólogo deve se colocar para atuar nas diversas frentes apresentadas pela pessoa surda, que, a meu ver, são intimamente traçadas pela vivência nos diferentes contextos sociolinguísticos. Para a autora, adotar posturas éticas e estéticas está imbricado à compreensão de que o sujeito, apesar de concebido como um ser constituído socialmente, é um cidadão à procura de seu próprio lugar identitário na comunidade. Nesse sentido, possibilita ao psicólogo promover a autonomia do sujeito, sem perder o sentido de si nem do outro, sem perder a universalidade ético-humana nem a singularidade do gozo individual e intersubjetivo, sem perder o público no privado nem o privado do público, sem perder o pessoal como político nem o político como pessoal (Idem). Esses muitos manejos do profissional em relação ao sujeito, que procura espaço para falar de si e do outro. Na realidade tais manejos não são fáceis de se fazer, e isso aparece no decorrer das entrevistas das participantes do estudo. É nessa complexa e profunda realidade que direciono o meu olhar ao exercício do psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico ao surdo.

A escolha dos eixos temáticos, para fins de análise, deveu-se ao compromisso com todos esses motivos que, a meu ver, estão intimamente ligados ao exercício do psicólogo bilíngue. A organização dos eixos temáticos foi movida pelas falas essenciais dos psicólogos-participantes, indo ao encontro dos meus objetivos de pesquisa. Portanto, apresento, a seguir, cinco circunstâncias, sendo três discutidas em um eixo enquanto as duas em outro eixo, que são designados respectivamente: 1) *A relação entre o psicólogo e a língua do surdo no contexto terapêutico* e 2) *Desafios, possibilidades e limites da atuação do psicólogo no atendimento à pessoa surda*. Acredito que a divisão das circunstâncias em dois eixos pode favorecer a ênfase de análise na relação do psicólogo com duas dimensões diferentes (a língua e a pessoa surda), apesar de serem intensamente articuladas em si.

5.1 A relação entre o psicólogo e a língua do surdo no contexto terapêutico

Este eixo de análise é composto por três circunstâncias (in)esperadas no exercício do psicólogo com a língua de sinais, ou seja, a língua do surdo: *imersão plenamente na língua e*

nas especificidades do surdo; praticar o bilinguismo no contexto terapêutico ao surdo e estar diante da precariedade linguística do surdo. Considero o presente eixo relevante para discutirmos e refletirmos sobre os posicionamentos e condições necessárias do profissional com a língua do surdo, no sentido da promoção do seu bem-estar linguístico e social.

5.1.1 *Imergir plenamente na língua e nas especificidades do surdo*

O objetivo deste tópico é analisar o contexto linguístico no atendimento entre o psicólogo e o surdo, com ênfase para o lugar da língua de sinais nesse contexto. Na verdade, esse tema não foi abordado diretamente nas perguntas durante a entrevista com as participantes psicólogas, porém, quando questionadas sobre quais as demandas mais apresentadas pelos pacientes surdos, afirmaram que a procura principal e mais evidente se referia ao problema de comunicação. Portanto, consideramos esse tema de grande importância a ser destacado e debatido nas análises em função dos objetivos do estudo.

Primeiramente, iremos discutir brevemente sobre os conflitos comunicacionais apresentados comumente por pessoas surdas e, em seguida, a questão de o surdo ser atendido plenamente na sua língua de conforto.

“A procura maior é de jovens por causa da comunicação e também da percepção de preconceitos de pessoas [...]. Os surdos conseguem perceber e ficam angustiados. [...] tem diferenças nas pessoas, histórias diferentes, problemas diferentes, mas a questão com a comunicação é a mesma.” Cecília

“A maior demanda dos surdos é que as pessoas saibam a língua de sinais, fazer com que tudo seja em Libras [...] porque os surdos querem ter aulas direto em Libras.” Diana

A questão da comunicação para a pessoa surda é fundante e bastante marcante. É o motivo principal da busca pelo atendimento psicológico, segundo o entendimento de Cecília. Vale ressaltar que esse conflito de comunicação como demanda prevalente de pacientes surdos também é evidenciado na pesquisa de Vasco²⁸ (2009), ao questionar cinco psicólogos que faziam atendimento psicológico ao surdo.

Não ter possibilidade de se comunicar livremente e os preconceitos que advêm dessa condição angustiam o surdo, e às vezes se tornam tão intensos que o motivam a buscar uma intervenção psicológica. Cecília afirma, ainda, que por maiores que sejam as diferenças individuais (as singularidades das histórias de vida de cada um), o empecilho da comunicação perpassa a todos e é o foco da angústia e dos problemas. Ou seja, ser falante de uma língua

²⁸ Elisa Vasco, psicóloga brasileira surda, realizou um trabalho de conclusão de curso com o objetivo de caracterizar a intervenção psicoterapêutica realizada por psicólogos com sujeitos surdos.

minoritária e, sobretudo, visuo-gestual em nossa sociedade não parece ser algo simples ou de pouca monta. Isso impacta profundamente o sujeito e mobiliza emoções, pois há uma arena social que demanda enfrentamentos e a questão da comunicação é o aspecto mais forte desses conflitos.

Destaca-se que o que mobiliza a pessoa surda não é sua surdez, não é o fato de não ouvir, mas a privação/tensão no entorno de seus processos de comunicação. Podemos refletir com Vygotsky que a deficiência, ou seja, a surdez não é o problema em si, mas sim a forma como o contexto social se relaciona com ela. Nesse sentido, os problemas são originados pelo contexto social (VYGOTSKY, 1997a). Assim, o comprometimento profundo das pessoas surdas não está em sua deficiência biológica, mas sim na precariedade das interações sociais, ocasionada pelo fato de a sociedade majoritária não proporcionar aos surdos uma língua viva, afetiva e independente. Como no caso de um bebê surdo, que é fadado a percorrer um longo “tratamento” fonoaudiológico e a interagir somente com usuários da língua oral-auditiva, sem o direito nem a liberdade de mergulhar em uma língua confortável e espontânea. Vale ressaltar que não estamos generalizando que os bebês surdos que tiveram esse destino terão sempre consequências desfavoráveis. O problema aqui não é a língua em si, se é melhor falar ou sinalizar, se é melhor adquirir uma língua de sinais ou uma língua oral, e sim fundamentalmente a linguagem. O que importa é como promover a apropriação da linguagem nas crianças para que a sua rede de sentidos se amplie de forma ininterrupta e transparente.

Como diz Vygotsky, praticamente em todas as suas obras, de forma direta e indireta, o sujeito necessita de outro ser constituinte e organizado para que suas atividades/ações ganhem um significado próprio. E nesse sentido, a relação do eu com o outro precisa transitar por processos de significação e processos dialógicos (VYGOTSKY, 1991; BAKHTIN, 2014). Portanto, se o eu não conseguir compreender o outro, a rede de sentidos (linguagem) fica sem movimentos e sem ganhos de novos significados. Ou seja, quando uma criança surda não consegue entender o outro que está utilizando uma língua oral-auditiva, a sua linguagem está de alguma forma prejudicada e vulnerável. Aliás, na situação em que a “surdez” é vista como um objeto a ser consertado, muitas vezes, o vínculo do surdo com a família, com a escola e com a sociedade é profundamente prejudicado, e, conseqüentemente, a riqueza potencial dos processos dialógicos fica destituída de vigor.

Se a pessoa surda nascesse em meio a surdos ou falantes de uma língua de sinais, não haveria conflitos de comunicação, como é possível ver no relato trazido por Sacks (2010) a respeito da comunidade de ilha de Martha’s Vineyard, em que o surdo é visto como um ser

social e não como um deficiente – como vimos. No entanto, a maioria dos surdos não tem experiências sociais parecidas com aqueles surdos da ilha. Sendo assim, quando o surdo tem conflitos por não ser compreendido, ou por sua língua ser desconsiderada na sociedade majoritária, a sua deficiência é sentida. Não se trata da surdez biológica, mas dos impedimentos sociais, conforme afirma Vygotsky (1997a).

Vale esclarecer que a questão com a comunicação trazida pelos surdos não é a única demanda e muito menos a única causadora de conflitos emocionais e de angústias. Os surdos, como quaisquer outros sujeitos, desde o nascimento, têm seus próprios movimentos existenciais em determinados movimentos históricos, sociais, políticos, econômicos, e relacionam-se com diversas personagens que entram no seu círculo existencial. Portanto, cada ser humano, tanto o surdo quanto o não surdo, tem seus desejos e angústias particulares sendo constituídos ao longo de sua vida, ou melhor, ao longo de seu drama da vida, como vimos (VYGOTSKY, 2010). Portanto, conforme compreende Molon (2011), baseada nas afirmações vygotskianas, cada sujeito inserido no mundo é “engendrado pelas diferentes posições sociais ocupadas e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento” (p. 617). Assim, as vivências de cada surdo são únicas, bem como suas angústias são particulares, afinal é um ser humano que tem o direito de viver dramaticamente, lutando pelos seus desejos de bem-estar. E ao mesmo tempo, os surdos, agora tomados de maneira geral, inevitavelmente sofrem marcas de conflitos linguísticos, culturais e emocionais, mesmo aqueles que crescem entre falantes da língua de sinais, já que se trata de uma língua de minoria. Nesse sentido, as diferentes posições sociais e o drama de cada um chegam ao psicólogo e demandam atenção.

Diana, a outra participante da pesquisa, concordando com Cecília que a maior demanda de surdos vem por questões de comunicação, aponta que eles desejam que todos usem Libras e que essa língua esteja presente nos espaços sociais. O interessante é que, segundo Diana, o espaço educacional bilíngue, onde atua como psicóloga bilíngue, conta com professores sinalizantes, mas também com intérpretes de Libras para mediar atividades que envolvem outros professores que não lecionam em Libras. Mesmo no espaço que se nomeia como bilíngue, e com os alunos surdos requerendo que todos utilizem Libras, isso não acontece. Um mundo bilíngue em que todos os interlocutores dominem a Libras e Português se apresenta como uma utopia.

No contexto de pesquisa de Nora (2016), ocorre algo parecido. Alguns estudantes universitários surdos invalidam/desacreditam da abordagem bilíngue de sua instituição por haver parte de professores que necessitam de presença de intérpretes de Libras e de alguns

estudantes surdos que não são fluentes em Libras. Parece que, em ambas as situações, as experiências pretensamente bilíngues não chegam a atender ao desejo de viver em um espaço em que os problemas de comunicação sejam menores, menos evidentes. Quando os surdos, que enfrentam cotidianamente empecilhos da comunicação com aqueles pouco familiarizados com sua especificidade linguística, estão em espaços bilíngues ou ainda diante de pessoas sinalizantes, desejam interagir e imergir em sua língua de conforto, vivenciar uma experiência dialógica (ainda que restrita a nesse espaço) sem os problemas de ser ou não usuários de uma língua comum; simplesmente expressar-se e ser compreendidos. Contudo, mesmo nos espaços ditos “bilíngues”, essa experiência não se consolida, porque ainda ali persistem pessoas que não dominam sua língua de conforto. E isso parece gerar profunda angústia.

As afirmações de Cecília e Diana indicam que, em suas experiências, a maioria dos surdos atendidos apresentam angústia pelo inconveniente comunicacional e o desejo pelo acolhimento na sua língua de conforto, qual seja, a língua de sinais. Fica evidente que o foco do atendimento psicológico constitui-se no desejo de comunicar-se e de ser escutado.

Logo, como o surdo deseja comunicar-se, deve expressar em língua de sinais e ser atendido na sua língua de conforto pelo psicólogo. É essencial que ao ser procurado para o atendimento a longo prazo, o psicólogo tenha segurança em intervir e em manifestar-se pela língua do surdo, e não apenas procurar compreender as sinalizações do paciente, “tentando” se comunicar com ele.

Para discutirmos melhor sobre a relevância do atendimento pleno na língua do surdo, faço referência a um projeto curioso desenvolvido no Canadá: Serviço de Atendimento Psicológico Especializado aos Imigrantes e Refugiados (SAPSIR). Trata-se de uma clínica do exílio e da migração, e seu objetivo é oferecer atendimento psicológico a imigrantes e refugiados que passaram pela experiência migratória e necessitam de um acompanhamento psicológico. Segundo Borges e Pocreau (2012), a clínica foi criada a partir da demanda dos serviços sociais e da saúde quando verificaram um aumento da evasão dos pacientes refugiados/imigrantes e uma baixa eficácia das intervenções devido à diferença cultural entre estes e os profissionais daqueles serviços. Portanto, a clínica foi considerada “um serviço de mediação entre a população e os demais serviços públicos e comunitários” (p. 582), por oferecer um espaço de escuta sensível à diferença e de atenuação do distanciamento e mal-estar entre profissionais e pacientes.

Sobre o atendimento entre psicólogo e paciente imigrante/refugiado, Borges e Pocreau (2012) enfatizam que é essencial favorecer “a expressão da experiência vivida e dos afetos na

língua materna - língua de formação simbólica e dos primeiros vínculos afetivos – e consagrar um grande espaço aos dados culturais e às representações sociais” (p. 583). Assim, o atendimento ser realizado na língua materna do paciente é fortemente valorizado, por ser considerada uma maneira vital da expressão da afetividade. Além disso, quando necessário, havia ainda a possibilidade de o psicólogo solicitar apoio de um mediador cultural, isto é, de um intérprete “que garante não apenas a tradução da língua, mas também a da cultura” (BORGES; POCREAU, 2012, p. 583).

Apesar de a prática do intérprete de língua de sinais no contexto terapêutico não ser meu foco de estudo, gostaria de debater um pouco sobre isso, justamente pelo fato de o profissional em alguma medida relacionar-se com o espaço terapêutico e a língua do surdo. Aliás, não encontrei nenhuma pesquisa acadêmica brasileira que aborde a atuação do intérprete de língua de sinais na clínica terapêutica; as referências aparecem apenas em relação ao mediador cultural que trabalha nos casos de refugiados/imigrantes. Por causa disso, julgo necessário e fundamental haver maior quantidade e mais profundos estudos, para que a bibliografia da psicologia bilíngue se torne cada vez mais adensada e rica. E, por conseguinte, ampliar o debate sobre o exercício do psicólogo bilíngue e, também, do intérprete de língua de sinais no contexto terapêutico, para maior consistência e fundamentação.

Retornando à pesquisa de Borges e Pocreau (2012), cabe ressaltar duas considerações interessantes que se referem à importância de atender na língua materna do paciente e ao trabalho de mediador cultural; e que contrastam e aproximam o trabalho com refugiados e com surdos. Em primeiro lugar, devemos destacar que o contexto de atendimento aos refugiados/imigrantes é distinto do atendimento aos surdos por apresentarem demandas diferentes, sendo que o primeiro tem relação com o processo migratório de seu país natal ao país de acolhimento, enquanto que o segundo se refere à questão comunicacional e relacional em diversas situações sociais ao longo de anos devido à sua condição biológica específica. Outro aspecto a ser considerado é que, apesar da diferença de demandas, ambos os públicos requerem atendimento na sua língua materna, ou seja, na sua língua de conforto, para que possam manifestar-se espontaneamente, falar de sua afetividade e criar vínculos com o psicólogo.

Enfim, em razão de surdos apresentarem o desejo de se comunicar, ser escutados e, não menos importante, ser atendidos na sua língua, o psicólogo tem o dever, ou melhor, a responsabilidade de estar imerso plenamente na língua. Isto significa que a fala do paciente surdo deve ser captada pelo psicólogo, bem como o surdo compreender a fala do psicólogo. No

entanto, vale destacar que se o psicólogo tiver apenas competência com a língua de sinais, sem conhecer as especificidades identitárias, culturais, afetivas nem as macropolíticas que giram em torno do surdo, pode não ser o suficiente para intervenções adequadas. Conforme a Resolução nº 169 do Conanda²⁹, de 13 de novembro de 2014, que dispõe sobre a proteção dos direitos de crianças e adolescentes, recomenda-se que no atendimento de sujeitos usuários de outra língua seja providenciada a participação de profissional especializado para essa demanda. E, no capítulo VII do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que aborda a garantia de direitos à saúde das pessoas surdas, há menção a que o profissional de saúde, ao oferecer atendimento clínico, deve respeitar especificidades de cada surdo, além do uso de Libras. Apesar de haver particularidades em cada sujeito, há também neles as marcas de conflitos e identidades linguísticas, culturais e emocionais, que, de modo geral, são experimentadas e exploradas de forma semelhante entre surdos. Embora essas experiências parecidas não sejam uma regra padronizada, são características do viver do surdo diante de sua condição biológica, que é a surdez, de seus enfrentamentos cotidianos, de suas experiências de não ouvir.

Conforme a percepção das psicólogas bilíngues a respeito de desejos e conflitos do surdo que procuram atendimento, o surdo não está sozinho nas suas vivências e experiências, mas é fortemente um ser social que emite enunciações de natureza social. Portanto, seria difícil para o psicólogo que não tenha conhecimento acerca da questão linguística, cultural e afetiva do surdo na sociedade, a qual abarca principalmente longo contexto histórico-legislativo da língua de sinais e da educação, conseguir trabalhar e responder aos desejos e angústias do surdo, que não são somente subjetivos, mas também sociais.

Aliás, o surdo tem um contexto macropolítico complexo: nascimento (em geral em famílias de ouvintes), escola (inclusiva, bilíngue, oralista), sociedade (pouco atenta ao que não é monolíngue), instituições (de atendimento à saúde, por exemplo, mais ou menos atentas às necessidades das pessoas surdas) entre outros. Enquanto isso, nas relações bi-pessoais, entre os pais e seu filho surdo, entre o educador e seu aluno surdo, entre o profissional da saúde e seu paciente surdo, há uma micropolítica. Essa dimensão micro ocorre quando sujeitos, individuais ou coletivos, impulsionam ações, questionamentos e articulações a respeito dos discursos do maior, isto é, do macro. Por exemplo, entre o psicólogo e o surdo há o diálogo a respeito do desejo de familiares de o surdo utilizar implante coclear. De onde vem essa aspiração? Quem realiza a colocação desse implante? Obviamente, do médico, portanto, qual o seu discurso sobre surdez? E assim por diante. Por isso que, sob contextos macro e micropolíticos, há surdos que

²⁹ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

vivenciam uma experiência de sofrimento ou de bem-estar de forma semelhante. Isto é, apesar de serem singulares, são plurais também. Nesse sentido, é fundamental que o psicólogo tenha ciência de que o surdo é um ser singular e plural, um ser individual e social, um ser único e participante da totalidade – por isso tenho dado evidência à necessidade de percepção e compreensão das pluralidades, experiências sociais e totalidades.

Além da intervenção do psicólogo em língua materna do paciente proposta por Borges e Pocreau (2012), não considero que a presença do mediador cultural seja a mais recomendada para os casos de surdos. O que acontece é que, no contexto de refugiados e imigrantes, há um caráter emergencial para que sejam atendidos após um processo migratório, o qual muitas vezes é involuntário por perseguições religiosas, ideológicas, entre outros, e depara-se com novos estranhamentos culturais, sociais e linguísticos no país de acolhimento. Dessa forma, é aconselhável solicitar o acompanhamento de um mediador cultural para que as condições mínimas de sobrevivência sejam contempladas rapidamente. Já o acolhimento ao surdo geralmente não possui a mesma natureza emergencial de refugiados e imigrantes.

Do mesmo modo, no art. 25, inciso IX do Decreto nº 5.626/05, recomenda-se a solicitação de profissionais capacitados para tradução e interpretação nos serviços de assistência à saúde (BRASIL, 2005), pois, quando em caráter urgente, como, por exemplo, consulta médica, é imprescindível para sanar questões de saúde física. Essa situação é diferente do espaço de serviço psicológico, que lida com a saúde mental e bem-estar do ser, o que exige cuidados e atenção principalmente com o vínculo que o profissional deve estabelecer com o paciente. Além de essa relação ser cuidada, é essencial também o acompanhamento a longo prazo para a potencialização do setting e do manejo do psicólogo. Nesse sentido, parece que a atuação do intérprete de língua de sinais não seria possível na relação de dois, isto é, psicólogo e paciente, pois existem riscos, conforme apresenta Piret (2007).

Apesar de defender a essência do mediador cultural na psicoterapia, como nos casos com sujeitos refugiados e imigrantes (BORGES; POCREAU, 2012), Piret (2007) se mostra preocupado com a qualidade de mediação entre psicólogo e paciente ao questionar a possibilidade de o intérprete ocupar uma posição precisa nas transferências e contratransferências, cujos aspectos inconscientes são quase impossíveis de serem decifrados no momento de interpretação; comprometendo o contrato terapêutico e o setting entre psicólogo e paciente. Devido a essas pontuações, evidencia-se que o intérprete não necessariamente garantiria ao psicólogo acesso às manifestações subjetivas do paciente nem devolveria a este as falas do psicólogo com suas necessárias significações. Essas situações são delicadas, mais ainda

quando o surdo, com conflitos linguísticos no seu corpo, deseja comunicar-se, ser compreendido e ter vínculos dialógicos diretamente com o psicólogo. Portanto, a presença de mediador cultural entre psicólogo e surdo significaria permanência do sofrimento do surdo, por deparar-se com outra cena de diferença linguística e cultural.

Apesar de não ser aconselhável a busca de mediador cultural, o psicólogo deve abrir essa exceção quando é procurado de forma urgente, como no caso de risco de suicídio, e assim acompanhar o surdo até que seja possível realizar encaminhamento a um psicólogo bilíngue³⁰. A mediação de intérprete ainda é importante quando o psicólogo, independentemente de ser surdo ou não, receber o paciente surdo juntamente com familiares para conversa de modo eventual. Esse contexto familiar será mais bem explorado nas próximas análises de dados.

Em qualquer atendimento psicológico, o paciente, sendo surdo ou ouvinte, deve ser atendido por psicólogo que esteja preparado e seja competente para acompanhar e conduzir o caso. Portanto, para oferecer ao surdo uma psicoterapia de longo prazo, o psicólogo bilíngue deve conhecer plenamente a língua e as especificidades do surdo, sem presença de mediador cultural.

5.1.2 *Praticar o bilinguismo no contexto terapêutico ao surdo*

Anteriormente, discuti a importância de o psicólogo bilíngue, ao receber o surdo, imergir em sua língua de conforto, bem como compreender as suas especificidades. No presente tópico, pretendo buscar o sentido de práticas bilíngues para o psicólogo. Sabe-se que o bilinguismo na área da surdez, mais comumente discutido na educação, refere-se ao processo de aprendizagem de Libras como primeira língua e de língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. No entanto, na prática do psicólogo, o bilinguismo remete-se à mesma lógica que a educação bilíngue de surdos? Quem seria um psicólogo bilíngue e quais sustentações teóricas seriam fundantes para compreender o sujeito surdo?³¹

As quatro participantes psicólogas foram questionadas em relação ao que era para elas o termo “psicólogo bilíngue” e responderam conforme os recortes que se seguem:

³⁰ O encaminhamento a outro profissional psicólogo é pertinente, de acordo com código de ética estabelecido pelo (Conselho Federal de Psicologia (CFP), Art. 1º: “São deveres fundamentais dos psicólogos: [...] k) *Sugerir serviços de outros psicólogos, sempre que, por motivos justificáveis, não puderem ser continuados pelo profissional que os assumiu inicialmente, fornecendo ao seu substituto as informações necessárias à continuidade do trabalho*”.

³¹ O psicólogo bilíngue não tem qualquer obrigação de adotar a fundamentação teórica aqui proposta como uma única forma de trabalhar no atendimento, mas seria importante que refletisse sobre ela como um suporte que antecede qualquer abordagem psicológica que queira seguir.

“Eu tento apenas me comunicar por meio da Libras, pois eu não ensino a língua portuguesa. Afinal, eu não tenho prática nem domínio para ensinar a escrita. [...] por isso o meu trabalho não tem muito bilinguismo, porque utilizo muito de Libras com alunos surdos; já o uso da escrita, é menor”

“Agora comecei a fazer pós [graduação] em interpretação de Libras [...] mas só para aprender e aprofundar meu conhecimento de língua de sinais. Não pretendo ser intérprete de Libras, não. [...] estou tentando ser uma bilíngue cada vez melhor. Estou me especializando nisso, estudando, fazendo curso de Libras. Ainda estou tentando” Rúbia

“[...] o psicólogo bilíngue usa Libras e a língua portuguesa, que pode ser falada ou escrita, dependendo do psicólogo. Então, eu, normalmente, eu trabalho sempre nos atendimentos com as famílias, eu falando com elas, aí quando o surdo estiver presente, eu uso juntos, Português sinalizado, traduzindo e sinalizando, juntos.” Cecília

“Eu não pensei, eu nunca tinha pensado nesse termo ‘psicólogo bilíngue’, mas talvez o que pudesse se expressar em duas línguas, nesse sentido que pra mim essa palavra significa. Que é capaz de escutar e se expressar em duas línguas. Não estou pensando em questão de cultura, não, acho... eu lido mal com essa conceituação de cultura surda [...] Eu lido com comunidade surda e com necessidades linguísticas, mas não com cultura.” Sofia

“[...] eu acho que o sentido [do termo bilíngue] é ajudar, ajudar os surdos, mas não só ajudar, também esclarecer muita coisa às famílias, aos surdos; podemos ajudar no desenvolvimento de cada pessoa, porque cada pessoa precisa de uma ajuda diferente. [...] Às vezes o papel do psicólogo bilíngue é perceber como podemos ajudar às pessoas, do que necessitam e como podemos ajudar, é esse o meu papel, ajudar a vida deles, para poderem se desenvolver e aprender mais, desenvolvendo a vida social da melhor forma.” Diana

O interessante é que as quatro participantes têm posições bastante distintas umas das outras a respeito do bilinguismo na psicologia. Vamos primeiramente analisar de forma breve a fala de cada participante para depois discutirmos e refletirmos acerca das práticas bilíngues do psicólogo.

Rúbia ressalta que usa apenas a Libras no atendimento aos surdos, com pouco envolvimento com a escrita, e que não ensina a língua portuguesa por não possuir formação para isso. Por seus argumentos, a psicóloga parece acreditar que não tem bilinguismo no seu trabalho, porém, ao mesmo tempo, afirma que deseja ser uma bilíngue cada vez melhor fazendo mais curso de Libras e se especializando nessa área. Ela ainda esclarece que não está realizando pós-graduação em interpretação para ser intérprete de Libras, mas sim para se aperfeiçoar gradativamente na língua do surdo.

Primeiro, pela fala de Rúbia, parece que ela tem receio de adotar bilinguismo na sua atuação como psicóloga, para não confundir com o trabalho de professora bilíngue, que tem a competência de ensinar a língua portuguesa aos surdos. Também apresenta a preocupação

deixar claro que não deseja ser intérprete de Libras, apesar de estar fazendo uma especialização na área. Essa necessidade de deixar claro pode ser interpretada da seguinte forma: atualmente, no Brasil, as formações profissionais mais comuns para trabalhar na área de surdez, e praticamente as únicas, são formação de docentes (ensino de Libras e ensino de Português como segunda língua) e de intérpretes. Como Rúbia pretendia ter mais contato com a língua do surdo, considerou a possibilidade de se especializar em interpretação, mas com a precaução de não misturar a sua profissão com a de intérprete. Parece que o fato de o bilinguismo na área de surdez ser fortemente ligado à educação, ao longo de décadas, remetendo à noção de o surdo adquirir a língua de sinais como a primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como a segunda língua, deixou na psicóloga a dúvida se trabalhar com ambas as línguas a aproximaria das práticas da educação bilíngue. Aliás, Rúbia afirma que usa escrita com surdos quando necessário, mas tenta evitar ao máximo, pois essa atividade é da responsabilidade da escola, que está mais preparada para lidar com a segunda língua do surdo. Apesar dessas preocupações, Rúbia demonstra consciência de que quanto mais fluente for a sua língua de sinais, ou seja, quanto mais bilíngue ela for, mais todo o trabalho clínico será favorecido, por respeito e valorização à língua de conforto do surdo, conforme discutimos no tópico anterior.

Cecília apresenta argumentação acerca do bilinguismo na psicologia diferente do que propôs Rúbia, por não relacionar o bilinguismo de sua prática à educação bilíngue. Para ela, o bilinguismo remete-se à possibilidade do uso de duas línguas no contexto de atendimento clínico, em que possa usar a Libras ou a língua portuguesa a depender da demanda linguística da pessoa acolhida. Aliás, Cecília também entende que é tarefa do psicólogo bilíngue usar português sinalizado, isto é, sinalizar e falar (oralmente), ao mesmo tempo, quando acolher pessoas com diferenças linguísticas presentes num atendimento, como no caso de paciente surdo com familiares ouvintes.

A outra psicóloga, Sofia, revela um entendimento semelhante ao de Cecília, ao salientar que psicólogo bilíngue é aquele que é capaz de escutar e se expressar em duas línguas. As duas psicólogas apresentam uma mesma noção sobre o sentido das práticas bilíngues por parte do profissional psicólogo, relacionando o bilinguismo à competência linguística no atendimento às pessoas de línguas diferentes e ainda de modalidades distintas. No entanto, ambas têm pressupostos diferentes a respeito das especificidades do surdo. O fato é que Sofia afirma “não saber lidar com a cultura surda”, apesar de compreender necessidades linguísticas do surdo e da comunidade surda. Enquanto isso, Cecília defende e trabalha com cultura e identidade surdas, além de especificidades linguísticas. No tópico sobre *Limites e possibilidades do*

psicólogo bilíngue na emancipação do surdo, aprofundo a discussão sobre a (im)possibilidade de trabalhar com especificidades culturais do surdo no contexto da psicoterapia.

Há um ponto no recorte da fala de Cecília que merece maior atenção e reflexão: usar o Português sinalizado no atendimento ao surdo (geralmente crianças e adolescentes) e familiares dele. Será que é eficiente esse exercício por parte do psicólogo bilíngue? Pode ser que seja, mas como seria para o paciente surdo, que apresenta queixas de diferenças linguísticas e culturais? E a comunicação entre o surdo e familiares seria mediada por quem? Pelo próprio psicólogo? Essa prática iria ao encontro da ética e da técnica?

Levando em consideração a Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Resolução CFP³² nº 10/2010 (CFP, 2010)³³, que elabora a regulamentação da escuta psicológica de crianças e adolescentes; bem como o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2010) – especialmente o eixo 3, que trata do Protagonismo e Participação de Crianças e Adolescentes –, que, embora carentes de autonomia como adultos, são sujeitos de direitos, ou melhor, possuem o “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1990), portanto eles são os protagonistas de sua história. Aliás, esses documentos trazem para o profissional de psicologia responsabilidades diante das políticas públicas de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, pautadas no compromisso com a proteção integral.

Já que a situação de crianças e adolescentes surdos, muitas vezes, apresenta sinais de conflitos linguísticos e culturais, a intervenção do psicólogo bilíngue deve estar relacionada à prática comprometida com o empoderamento e a autonomia do sujeito, em total consonância com o seu contexto social, político, econômico, linguístico e cultural. Nesse sentido, a escuta psicológica de crianças e adolescentes requer espaço físico apropriado, com recursos técnicos para garantir a qualidade do atendimento (CFP, 2010) e o direito de proteção integral (BRASIL, 1990) por parte do profissional. Por esse motivo, o psicólogo bilíngue, sendo surdo ou não, precisará ofertar e manter o acolhimento na língua de conforto do surdo, inclusive na presença de familiares durante o atendimento. Quando familiares do surdo, desde que não tenham alguma fluência com a língua de sinais, são convocados a comparecer no atendimento de modo eventual, o psicólogo bilíngue deve continuar o trabalho na língua do surdo, que é o protagonista do contexto clínico, e chamar um intérprete para mediar a comunicação. Caso os

³² Conselho Federal de Psicologia

³³ Vale ressaltar que a resolução se encontra suspensa no momento da finalização desta pesquisa. Cf.: <<http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-0102010/>>.

familiares saibam a língua de sinais, o atendimento será desenrolado por meio dessa língua. Dessa forma, o paciente surdo continuaria protegido e acolhido pelo psicólogo bilíngue e a sua língua continuaria sendo priorizada e valorizada no espaço terapêutico. Enfim, o uso do Português sinalizado e a interpretação no atendimento do psicólogo bilíngue vão na direção contrária ao compromisso ético-político do profissional e à defesa dos direitos do surdo, especialmente os direitos linguísticos.

De volta aos recortes das entrevistas, a última psicóloga, Diana, expõe uma reflexão diferente das demais por não referir o bilinguismo às práticas educacionais nem linguísticas, mas sim aos manejos sociais. Para ela, o papel do psicólogo bilíngue é atender e atender às necessidades da pessoa acolhida, seja surda ou ouvinte, e, ao mesmo tempo, oferecer atendimento peculiar a essa pessoa. Por trás desse papel, Diana salienta que há preocupação com a vida social dos indivíduos, visando que as demandas de cada um sejam contempladas da melhor forma possível.

Vemos que as quatro psicólogas argumentaram de forma distinta umas das outras sobre o bilinguismo do psicólogo: Rúbia busca que seu trabalho não tenha os princípios de uma educação bilíngue realizando intervenções só por meio de Libras; Cecília e Sofia o relacionam à competência de atuar em duas línguas (embora apresentem concepção diferente a respeito da pessoa surda) e Diana remete o bilinguismo aos manejos sociais, atendendo demandas específicas de cada um. O curioso é que, apesar das respostas dadas por essas psicólogas, foi possível observar sinais de surpresa e insegurança perante a pergunta sobre o sentido do que é ser um “psicólogo bilíngue”, e o efeito disso foi a tentativa delas de desenvolver um argumento baseado em suas experiências profissionais e acadêmicas.

Além disso, Cecília e Diana afirmam que a dificuldade na atuação do psicólogo bilíngue não se relaciona apenas à compreensão da Libras, mas também à ausência de formação específica, e também à escassa base teórica nas esferas acadêmica e bibliográfica. Eventualmente, essa dificuldade se deve ao fato de a Libras ser reconhecida e difundida apenas há pouco tempo (16 anos), levando a equipe de saúde, em que está incluído o psicólogo, a começar aos poucos relacionar-se com ela. Esse fato talvez justifique também a escassez de interação entre psicólogos bilíngues que tenham experiência nesse atendimento, o que dificulta a sua formação continuada, deixando-os sem orientação diante da complexidade de certos casos trazidos pelo surdo e suas famílias.

Segundo a abordagem que adotei, a relação entre bilinguismo e psicologia perpassa, como vimos, pelo significado de língua para Bakhtin e pelo conceito de constituição do sujeito

pela linguagem de Vygotsky, por terem uma natureza bastante social que consideramos fundamental para práticas do psicólogo. Trarei ainda interpretações do bilinguismo de perspectiva social (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007).

Sobre a língua, Bakhtin (2014) sempre defendia a necessidade de atentarmos à sua natureza social e não individual, e a reconhecermos como um elemento dialógico e não monológico. O autor afirma que qualquer enunciado é dialógico, já endereçado a alguém, e por isso não há como ser analisado isoladamente, como o fazem em outras teorias, que o tratam como “endereçado para o nada”. Para se diferenciar de outras abordagens teóricas que consideram a língua um sistema linguístico (objetivismo abstrato) e uma criação individual (subjetivismo idealista), Bakhtin propõe a concepção de interação verbal, explicando que o diálogo é constituído por dois ou mais indivíduos socialmente organizados.

A noção do enunciado na concepção de interação verbal é essencial para compreendermos de forma clara do que se trata uma língua para Bakhtin, para depois estabelecermos uma relação com o bilinguismo na psicologia. Um enunciado pode ser uma fala, um gesto, uma exclamação, um pedido, porém não quer dizer que é originado de imediato nem que seja novo. Apesar de o enunciado ser entendido aqui como uma expressão, sendo endereçada para alguém e num momento específico, tem por base enunciados antecedentes. Nesse sentido, o que falamos para o outro tem falas de outras pessoas no passado. Para sintetizar melhor o sentido do enunciado, Bakhtin (2010) o define como “um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros, depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (p. 275). Assim, todo enunciado “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Idem, p. 272). Por isso, para Bakhtin a língua é de natureza social pelos enunciados, ou seja, as falas necessitam de endereçamento a alguém como também possuem marcas sociais.

Visto que cada sujeito faz parte de uma cadeia enorme de enunciados, sendo constituídos juntamente com outros, ao longo de suas vivências, Vygotsky apoia e trabalha essencialmente com a ideia de o sujeito ser constituído na e pela linguagem, cujo sistema simbólico é possibilitado pelas relações sociais. É pela linguagem que o ser humano organiza o pensamento, demandando “instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 31). Instrumentos auxiliares, na verdade, não são instrumentos em si, mas sim representações da realidade como signos, sendo constituídos pelos seres humanos, e podem ser sinais, enunciados, gestos, objetos e, sobretudo, língua.

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 mesmos 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) 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” (p. 617). O que torna a pessoa um ser humano não é só o corpo biológico, a realidade fisiológica e a psicologia individual; nem fazer parte de um grupo, a psicologia dos povos, a cultura, mas também 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 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).

Como o sujeito surdo, quando se envolve com duas línguas e de modalidades diferentes, não está simplesmente ligado a dois sistemas linguísticos diferentes, mas sim a dois contextos sociolinguísticos, culturais e afetivos diferentes. Conforme ressaltam Vygotsky e Bakhtin, 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, não considero que 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 conclusão de Maher (2007), 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” (p. 77). 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, gostaria de esclarecer que a prática do bilinguismo pelo psicólogo envolve basicamente a compreensão 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, o psicólogo, para González-Rey (2012), deve 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, social e afetiva, que é “um princípio essencial para compreender a subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural” (2001, p. 211). Nesse sentido, González-Rey (Idem) 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, emocionais 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 conforme discutido no tópico anterior, é essencial que o psicólogo bilíngue enxergue também no indivíduo os desejos, tensões, conflitos, sendo constituídos no acontecer entre seu corpo e a sociedade. No entanto, para que o sofrimento do surdo possa ser mais bem compreendido e interpretado, o psicólogo bilíngue teria que ter uma noção geral do processo histórico, social e político das línguas experienciadas pelo surdo acolhido. Afinal, uma língua não é um sistema linguístico fechado, pois é de natureza social e fortemente relacionada aos movimentos contínuos da sociedade. E, ao mesmo tempo, o psicólogo deve 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 do psicólogo bilíngue. Isso porque a realidade humana é biopsicossocial, o que merece uma atenção integral do profissional psicólogo. Se carregarmos na visão parcial sociológica, esvaziaremos essa compreensão, e se carregarmos na visão parcial sobre o biológico, esvaziaremos também. A compreensão (im)parcial do todo do surdo tem certa relação com o caráter de emancipação ou de dominação por parte do psicólogo, com veremos adiante.

5.1.3 Estar diante da precariedade linguística do surdo

Discutimos a relevância de o psicólogo estar bastante familiarizado com a língua materna do surdo, como também com o contexto sociolinguístico dele, em que uma enorme rede tecida entre línguas vivenciadas, a língua de sinais e a língua majoritária. No entanto, o que pode fazer o psicólogo quando aparece um surdo com uma demanda, não apenas pessoal, mas linguística – quer dizer, o surdo com vulnerabilidade linguística? Todos os participantes psicólogos apontaram as dificuldades de língua e linguagem dos surdos como um desafio para

o trabalho psicoterapêutico. Crianças e adolescentes surdos com comprometimento na aquisição de linguagem não são incomuns e, infelizmente, apesar de os órgãos oficiais terem consciência desses problemas (BRASIL, 2006), pouco tem sido feito para ampliar o acesso à língua de sinais por bebês surdos. Entretanto, não pretendo aprofundar a respeito das causas nem das consequências da precariedade linguística do surdo, que estão bastante evidenciadas e discutidas (GÓES, 1996; SILVA, 2002; SOLÉ, 2005). O que buscamos neste tópico é entender as ações e intervenções do psicólogo bilíngue diante do atraso de linguagem do surdo acolhido.

Vejamos recortes de três das quatro participantes psicólogas que tratam um pouco da vulnerabilidade linguística por parte de surdos:

“Esse ano aconteceu ao entrar surdos para estudarem, com 14 anos e não sabiam Libras nem língua portuguesa [...] estamos ensinando Libras e também Português [...] Nós fizemos a proposta de aulas no contra turno, fora do horário, com apoio em língua de sinais, Libras básica. Nós temos um professor surdo que a gente chama para fazer os atendimentos particulares para o aluno, dar orientações, mas a gente sabe que não é fácil, pois foram muitos anos perdidos em outras escolas, sabe?” Diana

“A gente precisa ter ideias diferentes, também, pensar nas propostas diferentes [...] o que é um desafio saber como se comunicar com ele, como usar imagens”. Diana

“Algumas das crianças têm famílias que apenas oralizam e a comunicação por meio de Libras fica comprometida entre elas. Assim, há a confusão por parte de crianças na fala misturada com Libras, às vezes elas tentam falar e sinalizar, mas sem sentido. No começo, quando vem uma criança surda no meu consultório para ser atendida, é mais difícil, porque percebo que ela não entende Libras, mas também não consegue oralizar. É bem confuso.” Rúbia

“Com as crianças, há muitos desenhos e brincadeiras, dessa forma eu posso perceber o que querem dizer. Faço perguntas para ver se descubro algo a mais. Além disso, eu consulto os pais quando a criança sinaliza algo que não consigo compreender, daí eles me explicam. Aí eu entendo, mas eu procuro me expressar na Libras de forma correta. Só que há muitas crianças e jovens que ficam confusos com a língua de sinais”. Rúbia

“[...] a maioria dos pacientes surdos eram pacientes com pouca linguagem [...] não estou falando da inscrição da linguagem, pode haver, mas principalmente da precariedade linguística. Faltam palavras para expressar sentimentos, e palavras não só da língua oral, também palavras na língua de sinais [...]. Na comunicação do cotidiano, ok que as pessoas se viram, tem língua suficiente pra isso. Eu estou falando do ponto que você tem de aprofundar seus sentimentos e falar do seu inconsciente”. Sofia

“ [...] essa rede de significantes que vai se construindo... Enquanto o sujeito não tem isso, é muito difícil inclusive de se engatar na terapia”. Sofia

“Às vezes dava vontade de fazer com eles [surdos adultos] igual fazemos com criança. Porque a criança não fala dos seus sentimentos, ela age por meio do desenho, dos brinquedos; às vezes eu tinha vontade de fazer com surdos adultos, porque faltavam recursos para ele dizer o que estava pensando.” Sofia

Conforme relatos das três psicólogas, elas percebem a precariedade linguística em crianças e adolescentes surdos, inclusive em alguns adultos, como no caso apontado por Sofia, que não apresentam uma compreensão nem com a Libras nem com a língua portuguesa (excertos de Diana), ou não conseguem elaborar a sua angústia, mesmo tendo algum conhecimento em uma das duas línguas (excertos de Rúbia e Sofia). Esses quadros não são derivados da perda auditiva, em si, mas da experiência social precária, do atraso de linguagem (em consequência da ausência de língua), da vivência simbólica fragmentada. Assim, novamente vemos o obstáculo vivenciado pelos sujeitos surdos não tanto por causa de sua surdez, mas pelo fato de a sociedade não proporcionar aos surdos possibilidade de expressar-se na língua de conforto e independência (VYGOTSKY, 1997a).

O que acontece é que, no cenário brasileiro, atualmente, a criança surda e sua família se encontram numa encruzilhada de alternativas distintas quando recebem o diagnóstico da surdez, em que uma escolha pode afetar drasticamente o desenvolvimento da criança. Diante do diagnóstico, geralmente as famílias recebem dois destinos que são opostos um ao outro: a submissão à reabilitação auditiva intensa, sendo incentivada pela maioria de profissionais da saúde; ou a aquisição de Libras e a participação na comunidade surda, que por sua vez são bastante motivadas pela maior parte de profissionais da educação bilíngue. Já que não cabe ao bebê/ criança surda decidir por qual caminho quer seguir, buscar sua língua de conforto; conviver com quem; estudar em qual escola (escola bilíngue, inclusiva ou ainda não-inclusiva); utilizar aparelhos auditivos ou não; entre outras diversas escolhas, é o contexto macropolítico que move seu futuro como também decisões de familiares. Conseqüentemente, em muitos casos, a liberdade do surdo de comunicar-se pode acabar sendo rejeitada e a sua existência, patologizada e configurada ao viver de um ouvinte.

Portanto, a condição social da criança está relacionada à

precariedade de desenvolvimento de linguagem, secundária à perda de audição. Deve-se ter claro que o indivíduo surdo não ouve em função de um déficit fisiológico-sensorial que lhe anula ou limita a via auditiva; mas não é esse o principal problema para o surdo, e sim, a impossibilidade de adquirir naturalmente a linguagem oral, que é usada pelo grupo majoritário de ouvintes. O fato de não se comunicar facilmente com a comunidade ouvinte e de não manter relações com o mundo por meio da fala acarreta problemas muito graves para a criança surda (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 700).

É a partir desta situação que crianças e adolescentes surdos, na maioria dos casos relatados pelas participantes psicólogas, aparecem no consultório com demanda linguística. Diante da precariedade linguística do surdo, psicólogas fazem algumas intervenções para que a escuta seja possível: desenhos, brincadeiras (intervenções comuns às crianças ouvintes), e ainda

o ensino de Libras. Diana, que atua como psicóloga no contexto educacional, trouxe um exemplo da necessidade de comunicar-se ao descrever a situação de um adolescente surdo, que, aos 14 anos, chega na escola sem conhecimento da Libras nem da língua portuguesa. A sua ação, nesse caso, é social, buscando envolver outros profissionais, como professor surdo, que se responsabilizou por fazer atendimentos particulares ao surdo. Sem uma língua de constituição e contato, muito pouco é possível fazer para seu desenvolvimento. Além disso, a psicóloga trabalha em equipe e busca recursos, como por exemplo o uso de imagens, para serem trabalhados com o aluno surdo.

A outra psicóloga, Rúbia, afirma ter recebido crianças e jovens, que, mesmo com alguma compreensão em língua de sinais e língua portuguesa, ficam confusos e não apresentam uma fala contextualizada, o que dificulta o atendimento psicológico. Para realizar suas intervenções, a psicóloga utiliza desenhos e brincadeiras como recursos para compreender o que o surdo quer dizer. No entanto, quando a criança surda sinaliza algo que Rúbia não consiga compreender, os pais são consultados para esclarecer, caso for possível, o que significa aquele sinal incompreendido. A psicóloga ainda afirma que procura se expressar em língua de sinais da melhor forma possível, mesmo que crianças/adolescentes surdos tenham uma relação confusa com a Libras – porque vê nessa língua a melhor opção para a constituição desse sujeito.

Conforme relatos de Sofia, a maioria de seus pacientes surdos apresenta precariedade linguística, que, de forma semelhante a Rúbia, ela compreende como o fato de o surdo, apesar de ter alguma linguagem, não conseguir expressar seus sentimentos na língua de sinais. Sofia salienta que a “pouca linguagem” do surdo pode não impedir a aprendizagem ou a comunicação na escola, mas impede o processo de análise. Alega que chegou a ter o desejo de fazer com seus pacientes adultos surdos o mesmo que realiza com crianças não surdas, que, por sua idade e dificuldade de organizarem sua linguagem, geralmente, na terapia, manifestam seus sentimentos por meio de desenhos ou de brinquedos. No entanto, ela não utilizou esses recursos, provavelmente por serem adultos, apesar de não ter detalhado como trabalhou com eles a fim de progredir na terapia.

As três psicólogas levantam o uso de desenhos, atividades lúdicas e imagens como uma possível forma de intervenção quando um surdo apresenta uma linguagem muito fragmentada, ou seja, dificuldade em manifestar seus sentimentos. O interessante é que esses recursos aparecem também na pesquisa de Vasco (2009) como estratégias de comunicação, utilizadas por psicólogos, por favorecer a oferta de mais informações sobre os pacientes surdos. Além disso, Araújo e Lacerda (2010) consideram o desenho como uma ferramenta terapêutica que

possibilita “trazer a criança para o mundo da língua e da linguagem, pois o uso do desenho como processo de significação possibilita que a criança atue no mundo simbolicamente, mesmo quando ainda não adquiriu por completo uma língua” (p. 701).

Assim, pelo desenho, a criança pode conseguir expressar o que deseja enquanto o profissional psicólogo procura compreendê-la por meio das manifestações visuais. Nessa relação, o psicólogo oferece à criança surda um caminho alternativo, proporcionando a circulação de sentidos, favorecendo que a angústia da criança pela restrição linguística não se torne insuportável. O mesmo pode ocorrer em relação às atividades lúdicas/jogo simbólico, em que o profissional favorece a circulação de linguagem e de possibilidades de enunciar pelo jogo e a compreensão pelo psicólogo.

Vale ressaltar que desenhos e atividades lúdicas são estratégias de comunicação simbólica fundamentais no âmbito do desenvolvimento, mas não devem ser as únicas formas de interação no contexto terapêutico, justamente porque as elaborações mais complexas dependem da palavra, ou, do sinal. Portanto, o desenho ou o jogo simbólico podem proporcionar aproximações, mas não podem ser o ponto de chegada.

Considerando o que refletimos a respeito da imersão na língua do surdo e da compreensão de sua circunstância sociolinguística, o psicólogo bilíngue deve conhecer a língua do surdo o suficiente para oferecer novos sentidos, bem como ressignificar as vivências simbólicas fragmentadas. A vulnerabilidade linguística precisa ser acolhida, mas não pode ser mantida, e é imperioso que o surdo possa vivenciar ações que ampliem seu domínio linguístico, para que possa construir novos sentidos.

Destaca-se que a ampliação de língua e de linguagem do surdo não se restringe às orientações do psicólogo para ele, mas é essencial serem estendidas à coletividade, procurando familiares, professores, profissionais da saúde, entre outros, para garantir o desenvolvimento de linguagem do surdo nos espaços em que circula, para além clínica terapêutica. A mediação do psicólogo entre surdo e coletividade será analisada no primeiro tópico do próximo eixo.

5.2 Desafios, possibilidades e limites da atuação do psicólogo no atendimento à pessoa surda

Este eixo de análise é composto por duas circunstâncias complexas no atendimento do psicólogo à pessoa surda: *Situar-se entre contextos sociolinguísticos diferentes do surdo e Fortalecer o ser do surdo, compreendendo os seus limites e possibilidades*. No presente eixo, propus-me a debater a respeito de como o psicólogo bilíngue atua à frente de contextos sociolinguísticos vivenciados pelo sujeito surdo, que não é um ser individual, e sim social, e

também dos cuidados e intervenções que cabem ao profissional, ao responsabilizar-se na escuta do surdo.

5.2.1 *Situar-se entre contextos sociolinguísticos diferentes do surdo*

Ao longo do primeiro eixo desta seção, *A relação entre o psicólogo e a língua do surdo no contexto terapêutico*, vimos que o psicólogo bilíngue, em algum momento, necessita manter uma relação bastante estreita com o contexto sociolinguístico do paciente surdo para compreender melhor de onde vêm seus desejos e angústias, que muitas vezes têm associação com o conflito comunicacional. É fundamental o psicólogo ter uma certa fluidez na língua do surdo para que a escuta seja possível, para que possa compreender as especificidades da surdez (não somente em relação às diferenças biológicas, mas também sociais, históricas, linguísticas e políticas) e para que a compreensão acerca da coletividade do surdo seja proveitosa. Mas o seu trabalho como psicólogo bilíngue sempre fica restrito ao atendimento com o surdo?

Nas entrevistas com as participantes psicólogas, vários recortes e exemplos indicam a necessidade de sair da relação terapêutica entre o psicólogo e o surdo para recorrer a espaços sociais do paciente.

“Eu tento fazer com que a mãe e o pai tenham empatia, eles precisam entender como a criança surda se sente.”

“As crianças ficam muito ansiosas e por isso se expressam rapidamente pela Libras, só que sentem que precisam sinalizar mais devagar. E as mães não conseguem acompanhar as falas das crianças... aí as famílias também têm ansiedade e angústia.”

“Sempre lido nos momentos de brincadeiras. Eu pego a mãe e também o filho, nós nos sentamos juntos e pegamos um livro. Daí peço para a mãe tentar sinalizar [...] necessitam de desenhos, apontamentos, também de mostrar para elas desenhos, de pegar lápis para desenharem juntas [...] para trabalharmos com os diálogos, compreensão e sentimentos.”

“[...] Então eu tento incentivar os pais a mudarem a ideia do filho surdo não ser um deficiente” Cecília

“Eu vou nessas escolas [escolas de surdos] para conversar. Por exemplo, para tratar de uma criança pequena que atendo no meu consultório. Aí, converso com professores, diretora, coordenadora.”

“Também tem a família, que precisa entender a importância do uso da Libras e de aprender mais [...]. Então, eu chamo a família, mãe ou tia para nos sentarmos e explico a importância de aprender a Libras, e que a família tem que mudar a forma de se comunicar com a criança.”

“Eu incentivo os pais a participarem disso, de fazer cursos de Libras, de levar os irmãos, filhos, ou qualquer pessoa que seja importante para a criança surda a fazer o curso também. [...] precisam de muitos estímulos, de serem incentivadas a brincar livremente e conhecer as coisas, de levá-las ao teatro, ao cinema...” Rúbia

“Às vezes recebo professores daqui que não sabem Libras para dar aula, aí eu os oriento sobre a importância de aprenderem Libras [...] usar um material mais visual; precisa ver a questão da cultura surda e identidade surda também”.

“É difícil, porque nós, psicólogos, estamos no meio, sempre no meio, então é preciso chamar os alunos para conversar, falar que os professores estão passando por formação, que é necessário que eles tenham um pouquinho de paciência, que também eles precisam ajudar e ensinar os professores, apoiar os professores...”

“Então, nós, psicólogos, sempre estamos no meio, é difícil, porque é preciso ter papel de ajudar ambos os grupos [...] também esclarecer muita coisa às famílias.” Diana

Pelos recortes, as três psicólogas manifestam a necessidade de procurar outras pessoas que interagem cotidianamente com seus pacientes surdos, a partir da demanda do surdo de comunicar-se, apresentando-lhes o corpo comunicante, desejante e com necessidades singulares do surdo. Conforme discutido, os sentidos subjetivos do surdo são fortemente ligados aos seus espaços sociais, históricos, linguísticos, culturais e emocionais, o que implica o psicólogo visualizar não apenas a singularidade do sujeito, mas também o todo que o rodeia. Nesse sentido, González-Rey (2001) propõe que o psicólogo integre outros personagens ao processo terapêutico do protagonista quando for crucial, ou que se desloque aos seus espaços familiares ou institucionais. É interessante que as propostas desse autor coincidam com o fazer das três psicólogas bilíngues revelado nos recortes dos depoimentos, embora elas fizessem intervenções diferentes em alguns momentos do desenrolar terapêutico de paciente surdo.

Cecília apresenta algumas estratégias interessantes no trabalho com mãe ouvinte e filho surdo no contexto clínico: solicitar à mãe sinalizar lendo um livro ao filho; incentivar que os familiares se relacionem com o surdo por meio de desenhos, diálogos, apontamentos e expressões faciais. Parece que, por meio dessas intervenções, a psicóloga tenta buscar estabelecer uma comunicação simbólica entre a criança e os outros, que participam na constituição dele. Além disso, aos familiares da criança/jovem surdo, a psicóloga oferece um lugar de escuta para compreender a dinâmica familiar, bem como os desejos e angústias dos pais, que buscaram ajuda. No contexto da escuta, Cecília demonstra que é possível ajudá-los a formular a questão não mais a partir do filho, mas da própria angústia sentida ao deparar-se com o corpo biológico do surdo. Na tentativa de mostrar a realidade corporal, que possui alguma diferença em relação a um grupo majoritário, e de buscar o ser pensante e potente que há no surdo, a psicóloga trabalha para que a família veja a partir dessa mesma posição.

A participação dos pais e familiares do surdo no processo terapêutico dele é fundamental – apesar de o sujeito surdo ser o protagonista, a participação familiar possibilita ao psicólogo

um olhar mais amplo em relação à história do paciente, como também trabalhar com os pais na ressignificação da surdez e suas especificidades. Nessa direção, como a criança e o adolescente surdos são seres ainda em constituição, a presença de pais ou responsáveis é imprescindível, não apenas para marcar a presença física nos encontros, mas para seu comprometimento com o processo, mantendo abertura diante das intervenções e orientações do psicólogo e das mudanças do filho. Vale ressaltar que, ainda, em alguns casos excepcionais, adultos surdos apresentam uma demanda nesse sentido, como por exemplo no caso da vulnerabilidade linguística, relatada na fala de Sofia, que deve ser atendida de forma mais ampla, incluindo a participação de outros personagens ou espaços sociais.

Com familiares dos pacientes surdos, Rúbia faz algumas intervenções de forma semelhante a Cecília, que consistem na orientação acerca da importância do uso de Libras para se comunicar com o surdo. Rúbia não apenas incentiva a produção de novos sentidos na relação entre o surdo e os outros dentro da terapia, como na prática de Cecília, mas também incentiva os familiares a buscarem novas ações, fora do consultório, na direção de melhorar a comunicação com o surdo e de buscar ambientes acessíveis a ele. Aliás, a psicóloga ainda sai do espaço clínico para se deslocar aos espaços educacionais como parte do tratamento do paciente surdo. Dessa forma, Rúbia conversa com personagens da escola (professores, coordenadora e diretora), que se envolvem no processo terapêutico do paciente. Essa prática pode indicar que a psicóloga tenta negociar sentidos com os personagens educacionais para que o processo terapêutico ganhe novas dimensões, de acordo com a subjetividade social do sujeito, como também possibilitar que o surdo seja mais bem compreendido na escola, com novas produções de sentido sendo conciliadas entre psicóloga e profissionais da educação.

Embora Diana realize também atendimento familiar quando necessário no contexto educacional bilíngue onde atua, menciona que, em alguns momentos, é acionada a necessidade de trabalhar com o vínculo entre alunos surdos e professores que não possuem fluência em Libras. Esse ponto se destaca pela questão comunicacional entre alunos surdos e professores. Apesar de ser bastante presente no cenário educacional de forma geral, acontece ainda dentro da escola bilíngue, que deveria ser um espaço dominado pela língua de sinais. No entanto, o que se destaca aqui é que há profissionais na escola de surdos, como a psicóloga bilíngue, o que não é comum, para tratar questões linguísticas e políticas de alunos surdos e também de atores educacionais como, por exemplo, os professores. Ainda assim, parece que não é simples a mediação relativa aos problemas entre alunado surdo e professores, pelos relatos da psicóloga,

que admite essa dificuldade tendo a impressão de estar entre dois grupos, e precisar ajudar os dois “lados”.

Diana conta que, às vezes, recebe certos professores, que, embora tenham a função de ministrar aulas na escola bilíngue, demonstram certa dificuldade com a Libras. Para orientá-los sobre como trabalhar com alunos surdos, ela indica a necessidade de aprenderem Libras, utilizarem materiais de forma mais visual e conhecerem aspectos da cultura e da identidade surdas. Essas estratégias parecem indicar que a psicóloga assume a centralidade da Libras e norteia nessa direção as orientações aos professores, o que é importante.

A psicóloga atende também os alunos surdos, que apresentam a queixa de não conseguir se relacionar com aqueles professores de modo confortável e de desejar que as aulas fossem ministradas em língua de sinais, e não interpretadas pelo profissional intérprete. Para lidar com esses conflitos linguísticos, a psicóloga solicita ao alunado surdo para ter paciência pelo fato de os professores estarem passando por formação, e para apoiá-los. Essa forma de intervenção da psicóloga bilíngue merece ser discutida a fundo.

Abster-me-ei de debater sobre a importância de a escola bilíngue ter profissionais competentes e habilitados para trabalhar por meio da língua dos alunos surdos matriculados. Contudo, vale lembrar que a legislação a respeito da educação de surdos e a criação de escolas de surdos brasileiras resultam de longa história de movimentos intensos protagonizados por ativistas surdos e por outros personagens que fazem parte dessa luta. Tais movimentos, conforme observam Fernandes e Moreira (2014), foram fortalecidos quando a comunidade surda se viu representada pelos fundamentos da política do movimento multiculturalista nos anos 1990. Nesse sentido, muitos surdos se veem no direito de ser escolarizados em sua língua de conforto e de ser integrados essencialmente pelos outros pares no espaço educacional, apesar de pertencerem a uma minoria linguística, cultural e afetiva. Portanto, evidencia-se que os alunos surdos são os protagonistas dessa escola, onde devem possuir a liberdade de desfrutar de todos os direitos que lhes cabem, desde de educação até o uso da língua.

Quando o psicólogo está inserido na escola, cumpre a ele buscar fundamentos críticos para a construção de um conhecimento psicológico comprometido com a realidade da escola, avaliar dimensões psicossociais de comunidades e indivíduos situados historicamente, compreender quem são e como vivem estudantes, professores, pais, entre outros personagens envolvidos com a educação formal (GUZZO, 2008). Nesse sentido, quando o psicólogo não possui “um conhecimento profundo e fundado na realidade, qualquer intervenção resultará na manutenção do estado das coisas e revelará a cada dia um antagonismo crescente sobre a

presença do psicólogo nas escolas” (p. 59). Portanto, já que o psicólogo bilíngue seria aquele que pode atuar na língua de conforto do surdo com segurança e que compreende as singularidades da surdez, estar comprometido com a escola de surdos deve levar em conta o contexto político, social e educacional onde se encontram os alunos surdos. Além disso, o psicólogo bilíngue ainda deve buscar ter um posicionamento ético-político e social para que possa se colocar criticamente frente às circunstâncias das demandas que lhe são endereçadas.

Logo, quando determinados alunos surdos apresentam angústias por não terem relação com professores pela língua de sinais e são orientados pelo psicólogo bilíngue a “terem paciência” e a apoiarem os professores em seu processo de formação, parece que o profissional tende a negar as diferenças e necessidades linguísticas do alunado. Essa orientação revela implicitamente um caráter que se pretende missionário e civilizador, e que se esquiva de confrontos que envolvem as singularidades linguísticas dos protagonistas da escola que solicitam ajuda. Nesse sentido, as queixas apresentadas pelos alunos surdos não seriam plenamente atendidas nem consideradas pelo profissional da psicologia, agravando a situação de não serem escutados nem acolhidos dentro dos princípios de proteção integral.

A partir da regulamentação da escuta psicológica de crianças e adolescentes (CFP, 2010), o psicólogo tem a responsabilidade de realizar o acolhimento e a análise contextual da demanda, em respeito aos direitos desses indivíduos, pautado no compromisso ético-político da profissão. Isso não inviabiliza a oferta de espaço de escuta e apoio aos professores, que apresentam dificuldades em trabalhar com a língua dos alunos surdos, pois eles também são seres do movimento educacional, que vivenciam seus conflitos e sofrem. No entanto, como esse professorado se encarrega de trabalhar com surdos em escola bilíngue, também deve proteger a integridade de alunos matriculados nas esferas física, social, psicológica e, essencialmente, linguística.

Nesse sentido, conforme salienta González-Rey (2010), o psicólogo, quando perceber que deve ampliar o todo do paciente ou acolhido, tem a possibilidade de incluir outros personagens, como, por exemplo, professores, para trabalharem juntos na direção da emancipação e transformação da realidade dos atores educacionais. As intervenções do psicólogo entre o surdo e as personagens de sua história revelam uma posição de mediador social, mas não de duas línguas, que é da responsabilidade do profissional intérprete, e sim de contextos sociolinguísticos diferentes.

Aliás, não devemos nos furtar de refletir sobre qual momento é necessária a participação de intérprete. Apesar de não haver essas orientações presentes nas entrevistas nem nas pesquisas

encontradas, considero essencial e imprescindível a participação do intérprete no atendimento quando o surdo tiver uma linguagem mais elaborada e consistente para expressar-se pela língua de sinais e, simultaneamente, o(s) personagem(ns) demonstrar(em) não conseguir se expressar nessa língua. Nessa circunstância, não cabe ao psicólogo atuar como mediador social e interpretar/traduzir as duas línguas, pois o seu trabalho é o de escuta e manejo na interlocução entre os acolhidos.

Por outro lado, ainda no caso de vulnerabilidade linguística do surdo, conforme discussão realizada no tópico anterior, não há necessidade da presença do intérprete, pois o psicólogo, o surdo e o outro trabalhariam juntos na organização e reunião de sentidos fragmentados e incompreensíveis, como apontam os trabalhos apresentados pela psicóloga Cecília entre mãe ouvinte e filho surdo. É claro que, nesse contexto, o psicólogo e o outro devem estar imersos na linguagem do surdo durante a sessão toda para que todos sejam integrados na mesma condição linguística e simbólica. E quando pais e psicólogos necessitam conversar entre si, não há qualquer impedimento de agendarem outro momento para a realização dessa conversa.

Dos recortes das entrevistadas sobre a integração de personagens ao processo terapêutico ou o descolamento do psicólogo bilíngue aos espaços sociais do surdo, depreende-se que o profissional não atua exclusivamente no âmbito do indivíduo, mas em seu contexto. Essas práticas sociais do psicólogo bilíngue como um mediador não querem dizer que ele vai oferecer treinos ou adaptações sociais, mas ele se desloca para mostrar o corpo comunicante e desejante do filho/aluno surdo àqueles que mais interagem com ele. Nesse sentido, podemos ponderar que a função de mediador social se estende, além da busca de entender os processos internos da pessoa surda, à compreensão de sentidos e significados que a família, a escola e a sociedade fornecem ao viver da pessoa surda, com diferenças ou especificidades do seu corpo. Assim, o psicólogo oferece manejos para produção de novos sentidos e, não menos importante, para favorecer o contato emocional e a comunicação simbólica entre o surdo e o coletivo.

No entanto, o que pode fazer o psicólogo bilíngue quando familiares, por exemplo, pedem que não utilize Libras, pois desejam que o surdo, mesmo com problemas emocionais e conflitos linguísticos, reverta sua comunicação ao oralismo? Seria possível essa intervenção do psicólogo como um mediador entre o surdo, que necessita comunicar-se e ser acolhido na língua de sinais, e o outro, que está indo de encontro aos desejos e necessidades do surdo?

“Eu tinha consciência que eu não pretendia contrariar a necessidade da família, mas eu queria tentar, tipo pedir autorização da família. Se a família não aceitar, não teria como eu... trabalhar, se a criança não consegue compreender. Também mostro à família como a Libras poderia ajudar [...]”
Cecília

“Conversando com a família, eu já demonstro o meu ponto de vista, que eu acredito na língua de sinais. [...] eu explico aos pais que eles mesmo podem optar pelo oralismo, mas que aqui no consultório eu trabalho com a Libras.”
“Ao longo de minha experiência, sempre mostro o que penso, que a Libras é importante. Mostro o meu trabalho às famílias, aos profissionais fonoaudiólogos, aos professores. Exponho meu ponto de vista baseado nas minhas experiências.” Rúbia

“[...] Mas eu sei que tem pessoas com pontos de vista diferentes, também famílias com visões diferentes [...]. Tem alguns psicólogos ou médicos que têm uma visão mais clínica, pensando no implante coclear, aparelhos auditivos, oralização e fonoaudiologia. Eu respeito também, mas a minha visão é essencialmente socioantropológica, em que é necessário valorizar a língua de sinais, valorizar a identidade surda.” Diana

Nesses recortes, as três psicólogas, de forma semelhante, assumem a sua perspectiva acerca da pessoa surda e da língua de sinais diante de familiares e de profissionais da saúde e educação. Evidencia-se que elas trabalham a partir dos desejos de surdos; da valorização da Libras; da identidade surda e da defesa dos direitos da pessoa surda. Consideramos bastante relevante o psicólogo ter seu posicionamento ético-político no exercício da profissão à frente do corpo biológico e da realidade social do surdo. Aliás, Bock (1999) questiona a efetividade de trabalhar, no campo da psicologia, com um indivíduo, estendendo o alcance da investigação até o pai e a mãe apenas, sem realizar referência a questões políticas, econômicas e culturais da sociedade em que vive o sujeito. Para a autora, quando o psicólogo se abre a essas questões, está se engajando politicamente e disponibilizando um “compromisso social como uma possibilidade, como uma exigência, como um critério de qualidade da intervenção” (p. 325). Assim, não há como o psicólogo manejar intervenções voltadas para um sujeito, como se este vivesse sozinho e não tivesse nenhuma relação com o mundo “de fora”.

Seria inviável e difícil o psicólogo bilíngue atuar a partir dos desejos de outros (pais, profissionais da saúde, por exemplo) e não da realidade e necessidades do surdo. Ao afirmarem/defenderem seu posicionamento frente aos outros, que é o de atender e atentar às demandas do surdo, parece que está claro para as psicólogas que, para trabalhar com a pessoa surda, é preciso antes compreender quem ela é, de onde vem, qual a sua história e para onde vai. Dessa forma, o psicólogo estaria envolvendo a realidade do surdo e, ao mesmo tempo, constituindo sua posição ético-política. Isso significa que o psicólogo bilíngue que trabalha com

o surdo deve entender e atuar sob o entendimento de que este é o sujeito que precisa das políticas sociais básicas a fim de ter garantia de proteção integral e liberdade, que são fundamentais para o seu desenvolvimento, sua saúde e seu bem-estar biopsicossocial.

No entanto, vale alertar que existem certos riscos nas ações sociais praticadas pelo psicólogo, talvez sem intenção, que podem incitar a negação das singularidades e diferenças da surdez, aspecto que será explorado no próximo tópico.

5.2.2 Fortalecer o ser do surdo, compreendendo os seus limites e possibilidades

Nesta etapa de investigação, o tema abraçado para estudo nesta pesquisa parece ser infundável. Entretanto, a fim de concluir esse processo, nos limites de suas possibilidades, neste segmento, busco estabelecer um último ponto de observação e verificar qual o posicionamento do psicólogo perante o sofrimento e o desejo do surdo.

Sabe-se que o surdo tem uma bagagem sócio-histórica de diferença linguística, afetiva, cultural e identitária (in)tensa, e que o psicólogo bilíngue tem o dever de ciente dela, como também de oferecer atendimento na língua de conforto do surdo, além de olhar para a totalidade do paciente.

Como trabalha o psicólogo bilíngue na prevenção e promoção de bem-estar mental do surdo, no sentido da sua emancipação? Ou seja, como esse profissional trabalha na direção das necessidades próprias do surdo, sendo que há uma macro-política complexa, que, às vezes, penetra discretamente no acontecer terapêutico? Ou ainda, como (re)age o psicólogo quando nota aspectos de dominação ou subordinação presentes nas falas do surdo? Nas manifestações das psicólogas participantes, há indícios que revelam ação emancipadora e, também, dominadora.

Antes de prosseguir, gostaria de esclarecer que, ao longo da presente discussão, não pretendo realizar uma análise crítica dos posicionamentos das psicólogas participantes, mas sim construir um diálogo e ponderação a partir das falas das participantes. Como diz Vygotsky (1991; 1996), um dado de pesquisa não é uma propriedade única do sujeito e sim do seu contexto histórico-cultural, portanto, o fenômeno analisado deve sempre ser situado e contextualizado, e não ser tratado de forma fechada e sistematizada. Assim, assumo que tenho o dever de explorar os relatos procurando compreensões e interpretações, com base na situação histórica, política e social.

Esclarecido esse ponto, seguem enxertos de três participantes:

“É difícil, porque nós, psicólogos, estamos no meio, sempre no meio, então é preciso chamar os alunos para conversar, falar que os professores estão passando por formação, que é necessário que eles tenham um pouquinho de paciência, que também eles precisam ajudar e ensinar os professores, apoiar os professores [...]. Chamo os alunos para falar sobre a importância de o grupo ter motivação e ajudar os professores.

“Então eu oriento os alunos de como estudar em casa, de adotar estratégias e métodos para estudar. [...] Às vezes tem alunos aqui na escola com problemas familiares, ou problemas financeiros, que são pobres; neste caso nós ajudamos com bolsas, ajuda financeira, para os que precisam, nós encaminhamos para um assistente social, ou então, às vezes tem casos de pais que batem nos filhos, aí a gente vê como fazer, às vezes precisa acionar conselho tutelar.” Diana

“[...] trabalhar com paciente surdo e trabalhar com paciente ouvinte é quase que a mesma coisa. [...] como eu já recebi, como eu atendi né, pacientes oralizados, surdos oralizados. Eu não questiono isso com ele, de imediato, nem com a família. Essa é uma escolha da família”.

“Mas eu nunca irei definir por ele, meu paciente é esse, que chega dessa forma. [...] Não cabe ao psicólogo definir o que é melhor pro surdo, o psicólogo clínico, não cabe a ele definir o que é melhor para o surdo.” Sofia

“O que eu precisava fazer era defender e esclarecer que não era isso e que a identidade surda era um pouco diferente, pois a cultura e a comunicação não são desenvolvidas da mesma forma emocionalmente e psicologicamente. [...] porque a maioria das pessoas achavam que a pessoa surda é como uma pessoa ouvinte.”

“É como se eu fosse invisível, é como se eu não fosse nada. Por isso que a identidade surda necessita ser manifestada, mostrando que se pode pensar, que se pode trabalhar, estudar, comunicar.”

“[...] no contexto do atendimento clínico, eu percebo que o I.C. ou o oralismo produzem um sentimento de falta de identidade: ‘Quem sou eu?, A minha língua de fato é mesmo o português?’”

“Por isso, eu, enquanto profissional, estou aprendendo e ensinando o surdo a lidar com essa adaptação, de como refletir, e como é essa tentativa de inserção na sociedade como igual, não igual, não. É tentar conviver, tipo... em igualdade na sociedade.”

“A maioria dos jovens, no processo do Ego, o surdo precisa de outras opiniões, de interação com o outro, já que dentro de casa com família geralmente não há essa interação. [...] grupos de jovens, todos interagindo, dando opiniões, colaborando com informações sobre notícias de jornal, de televisão, trabalhando com emoções e sentimentos [...]. Também sobre profissão no futuro, a maioria não quer... tipo, trabalhar, eles só aceitariam trabalhar com produção na fábrica, o que é mais fácil por não precisar de comunicação.”

“O que eu queria trabalhar é fazer com que eles pensem e construam argumentos deles para responder a alguma questão.” Cecília

Repeti o primeiro recorte de Diana porque considero fundamental debatê-lo novamente aqui, por se tratar de uma atuação frente às demandas do surdo, além de mediação no contexto educacional. Nesse sentido, pretendo analisar mais a fundo o posicionamento da psicóloga na

situação do recorte, conforme a nossa proposta para o presente tópico, e trabalhar junto com outras falas, daquela psicóloga e de outras participantes.

Em primeiro lugar, o interessante é que há uma certa diferença nas falas de Diana, no sentido dos princípios e das práticas. O fato é que, de um lado, a última fala da psicóloga no tópico anterior indica a defesa dos direitos e desejos do surdo: “*a minha visão é essencialmente socioantropológica, em que é necessário valorizar a língua de sinais, valorizar a identidade surda*” (Diana). Por outro lado, os recortes da psicóloga do presente tópico apontam práticas contrárias à ideia de promover e defender interesses e demandas do surdo: “[...] *então é preciso chamar os alunos para conversar, falar que os professores estão passando por formação, que é necessário que eles tenham um pouquinho de paciência, que também eles precisam ajudar e ensinar os professores, apoiar os professores; chamo os alunos para falar sobre a importância de o grupo ter motivação e ajudar os professores*” (Diana). Mesmo que Diana demonstrasse a ciência de que o surdo faz parte de diferença social e de minoria linguística e cultural, parece que não oferece uma escuta especializada em que ele possa falar sobre si mesmo, suas reais necessidades, sentimentos, anseios, conflitos, desejos. E que, ao invés de permitir ou incentivar isso, solicita aos surdos terem paciência e ajudarem os professores em razão de estes estarem passando por formação e aprendendo a trabalhar com esse alunado. Ou seja, a escuta especializada e a promoção do bem-estar do aluno surdo é deslocada ao professorado. Parece que o psicólogo atua com o alunado surdo, que apresenta aquelas angústias e desejos de não serem contemplados pelos professores, na direção de escutar e beneficiar o professorado, que, no entanto, é encarregado de dar aula em uma entidade bilíngue para surdos.

É controverso que, quando o alunado surdo tem seu lugar na escola bilíngue, sendo propriamente organizada e disposta para atender suas especificidades linguísticas e educacionais, surja conflito com alguns professores e não seja plenamente escutado com atenção e acolhimento pelo psicólogo. Concordando com Sawaia (2008), atualmente vivemos um “momento histórico paradoxal, que apela à subjetividade e à identidade, ao mesmo tempo que exclui o sujeito, configurando um processo social de inclusão do homem pela exclusão do sujeito” (p. 70). É bem possível que haja confusão em nossa educação e sociedade, e por vezes em tentativas de promover os direitos e necessidades de grupos minoritários, se perpetua sua marginalização. A questão é que parece que o discurso da inclusão social incita os profissionais, tanto da educação quanto da saúde, a procurar satisfazer as urgências e obrigações do sujeito, que, por sinal, acaba sendo dominado ao invés tornar-se independente.

As atividades cotidianas daquela psicóloga participante na escola bilíngue estão, de modo geral, relacionadas às dificuldades escolares de alunos surdos, como, por exemplo, se o sujeito surdo está compreendendo as aulas, frequentando a escola, fazendo lições de casa. Caso uma dessas atividades não esteja indo bem, a psicóloga chama os alunos e os orienta para se organizar, para estudar em casa de modo mais adequado, adotar estratégias e ter melhores resultados. Além disso, a psicóloga faz intervenções chamando professores, para entender melhor a situação do surdo; a família, para saber o contexto dentro de casa, se há necessidade de bolsa financeira para que o surdo tenha disposição e possibilidade de pagar passagens/alimentação/ compra de materiais escolares etc.

Esse contexto se mostra um nível mais complexo, por demandar interferência em condições objetivas de vida, que dizem respeito à sobrevivência, proteção e assistência. Apesar de a psicóloga parecer querer ajudar, coloca-se na perspectiva de oferta de serviço e não da emancipação e reflexão. Ou seja, orienta-se no sentido de incentivar os fazeres a serem cumpridos pelo surdo em lugar de escutar e trabalhar no ser. Para viver e existir de verdade, não adiantaria ao ser humano apenas cumprir as necessidades biológicas, rotineiras, pessoais e sociais, pois, como diz Winnicott (1999)³⁴, a aventura humana constituiria justamente em ser e continuar sendo. Portanto, o impasse aqui é o seguinte: o ser não é propriamente o fazer. Para o autor, o conceito de indivíduo saudável abarca que, “a partir do ser, vem o fazer, mas não pode haver o fazer antes do ser” (Idem, p. 7). Caso contrário, há o risco de submissão à realidade externa sem o reconhecimento de si e do próprio sofrimento e desejo. A preocupação e a corrida para o fazer, se não estiver ancorada na identidade, no ser, se tornarão uma adaptação excessiva à realidade, com o prejuízo da identidade.

Aliás, na entrevista, Diana enfatiza que atua na escola como uma orientadora educacional e não uma psicóloga clínica, e que encaminha o aluno surdo a um psicólogo clínico quando percebe a necessidade de um acompanhamento terapêutico a longo prazo. Não significa que, como psicóloga, não trabalhe na promoção do bem-estar, da saúde mental e sobretudo do ser do surdo. E, não menos importante, na defesa e proteção dos direitos linguísticos e sociais do surdo.

Sofia, outra psicóloga participante, traz falas de caráter semelhante quando aborda o entendimento de que trabalhar com paciente surdo é “a mesma coisa que com ouvinte” e de que as alternativas de comunicação decididas pela família não devem ser questionadas. Parece-me

³⁴ Donald Woods Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista, desenvolveu sua psicanálise com base nas relações familiares entre a criança e o ambiente.

que, ao se abster de questionar as “escolhas” da família, o psicólogo estaria trabalhando para a submissão/ dominação do sujeito na direção do que a família deseja, apagando o desejo do surdo. Parece haver a tentativa de atender às necessidades do professorado com dificuldades em trabalhar com surdos, incentivando-o a realizar curso de Libras, a usar material visual, a conhecer cultura e identidade do surdo, entre outros. Mas, e os desejos e necessidades do surdo? Parecem permanecer ocultos e sobretudo submetidos a um interesse maior.

Além do mais, Sofia acredita que não cabe ao psicólogo bilíngue discutir e definir o que é melhor para o paciente surdo, mas sim escutar e atentar ao sofrimento do surdo, sem questionar a sua realidade social, política, identitária, cultural e emocional. Conforme discutido no tópico anterior, é fundamental o psicólogo ter compromisso ético-social, ter conhecimentos dos direitos do sujeito atendido, principalmente o minoritário, para assegurar a proteção integral e a liberdade do sujeito, que são fundamentais para o seu desenvolvimento, a sua saúde e o seu bem-estar biopsicossocial. Essa posição de não saber diante do sujeito minoritário pode ser um risco, já que o psicólogo estaria trabalhando apenas no fenômeno psicológico do sujeito, que é configurado a partir das escolhas dos outros.

Vale ressaltar que, embora as duas psicólogas apresentem posicionamento de aceitação à subordinação no atendimento ao surdo, enxergam o lugar do sujeito de modo distinto. O fato é que Diana considera o surdo como diferente, com especificidades linguísticas e culturais, mas distancia-se dele e desloca-se aos espaços sociais. Enquanto isso, Sofia compreende o surdo como um sujeito “quase” igual ao ouvinte, portanto considera o sofrimento como próprio do sujeito, sem questionar a realidade social. Será que não “biologizar” o surdo, “sociologizando-o”, leva ao risco de interpretações fragmentadas?

O psicólogo González-Rey (2001; 2012; 2016), que defende uma psicoterapia ancorada na perspectiva histórico-cultural, salienta que o fenômeno psicológico, ou melhor, a subjetividade, é a constituição da psique no acontecer entre o sujeito e os momentos de interação e ação social, que são inseparáveis do sentido subjetivo. Nesse sentido, a subjetividade está configurada não apenas no sujeito individual, mas nos cenários sociais nos quais ele está inserido. Aliás, o autor (GONZÁLEZ-REY, 2001) ressalta que, quando o cenário social é privilegiado no conflito humano, como ocorre na escola bilíngue da presente pesquisa, perdem-se de vista os sentidos subjetivos que o sujeito expressa em relação a esse espaço. Não apenas as vivências do sujeito são esquecidas, mas também, como no caso de Sofia, as diferenças culturais, afetivas e linguísticas que essas histórias encerram.

Nessa direção, há um impasse na ação do psicólogo quando, de um lado, oferece escuta e manejo ao sofrimento do sujeito, sem atentar à sua realidade social, linguística e política, e, de outro, assume uma posição do não saber, isto é, de não ter posicionamento político-ético e social. Ainda que o psicólogo assuma alguma dessas posições, existe também o empecilho na intervenção quando focaliza e realiza ações sociais sem fortalecer nem valorizar a identidade do surdo. Essas posturas nas intervenções se encontram nos lados do pêndulo – o subjetivo e o objetivo, o corpo e o ambiente, o individual e o coletivo. A prática de perspectiva histórico-cultural interfere no vaivém e faz com que o pêndulo se nivele e repouse sobre o centro de gravidade, onde ficam a realidade e a subjetividade sociais do sujeito.

Há indicações de que a outra psicóloga participante, Cecília, realiza alguns manejos no modo do oscilador sustentado e equilibrado. Ela conta que uma vez precisou defender a ideia de que o processo identitário do surdo é diferente o do ouvinte pelo fato de o primeiro passar por situações complicadas no que se referem à diferença linguística, emocional e cultural. Sobre a identidade do surdo, a psicóloga percebe que é preciso ser manifestada, ser explorada, para não ficar oculta e “invisível”. Esse posicionamento do psicólogo no atendimento ao surdo é fundamental, pois favorece uma intervenção com escuta especializada e com espaço para o sujeito falar sobre si mesmo, suas reais necessidades, sentimentos, anseios, conflitos, desejos. A escuta especializada ocorre quando o psicólogo oferece uma escuta com ciência das marcas de conflitos culturais, linguísticos e afetivos, que são (in)visíveis no corpo do sujeito surdo.

Além disso, a psicóloga percebe no atendimento clínico à pessoa surda com implante coclear dúvidas do paciente em relação à própria língua, à própria identidade: “Quem sou eu? A minha língua de fato é mesmo o Português?”. Nisso, o psicólogo bilíngue tem a tarefa de embarcar nesses momentos de incerteza junto com o paciente na direção de ressignificarem o sentido dos conflitos e de (re)nomearem os fragmentos. González-Rey (2001) destaca que a mudança terapêutica está estritamente relacionada à qualidade do diálogo entre os integrantes, principalmente quando o “sujeito gera novos espaços de subjetivação que lhe permitem ‘reposicionar-se’ na relação original que tinha com os conflitos que o afetavam” (p. 213). É claro que a tal mudança não depende apenas da reconfiguração na subjetividade do paciente surdo, mas também essencialmente das intervenções adequadas do psicólogo bilíngue.

Aliás, para González-Rey (2012), o psicólogo social deve receber o sujeito em suas experiências de vida, conhecê-lo nas circunstâncias sociais em que vive, e, especialmente, compreender como se dá a sua produção de sentidos subjetivos em relação aos espaços sociais. Portanto, o psicólogo não está apenas comprometido com a descoberta de configurações no

sujeito, mas também com o seu sistema de subjetividade social, pelo qual o profissional teria a possibilidade de mergulhar nas histórias do sujeito. Para que possam narrar juntos a história do protagonista e compreender os sentidos em cada vivência narrada. Mas por que o sujeito teria que narrar a história junto com alguém para poder compreender si mesmo? Bakhtin (2011) pode explicar essa questão:

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (p. 21)

Nesse sentido, o psicólogo bilíngue seria aquele que, com bagagem teórica a respeito das particularidades da pessoa surda, está disposto a “conhecer as sutilezas de como o sujeito vive, cria e sofre, no âmbito da intersubjetividade, as determinações sociais” (SAWAIA, 2008, p. 73). Assim, o profissional da psicologia trabalha junto com o sujeito surdo na direção do seu ser, do encontro e fortalecimento da identidade sem subordinação a escolhas de outros.

Cecília, por um momento na entrevista, parece que esbarra um pouco na tentativa de explicar a sua intervenção com o surdo nos confrontos que ele tem com os outros na sociedade: *“de como refletir, e como é essa tentativa de inserção na sociedade como igual, não igual, não. É tentar conviver, tipo... em igualdade na sociedade”*.

Acontece que o discurso da inclusão social e das políticas de igualdade e diferença não fica confuso apenas para a psicóloga Cecília, como também as outras participantes psicólogas, a sociedade, a pessoa surda e até as próprias teorias, vêm-se diante de dúvidas: o que é para ser enxergado e compreendido como diferente? O que é para ser enxergado e compreendido como igual? Onde estão as diferenças? Visivelmente, no corpo biológico. Mas onde está o significado dessas diferenças? No social. Novamente, oscilando o pêndulo para o corpo e a sociedade, o individual e o cultural. No entanto, ao mesmo tempo, a psicóloga assume como tarefa colaborar para essa reflexão complexa, esse olhar sobre si que só o outro pode ter, conforme expõe Bakhtin (2011), junto com o surdo e com grupos de jovens

Nos grupos de jovens, Cecília os incentiva a interagir, trazer informações para debater, trocar experiências e vivências. Essas atividades tiveram o intuito de promover a interação entre os jovens surdos, para que ganhassem novos sentidos tanto para o coletivo quando para o individual, já que, segundo a psicóloga, aqueles jovens não interagem com a família dentro de casa. O interessante é que as atividades desenvolvidas pela psicóloga nos grupos de jovens têm certa relação com a proposta de Candau (2008), que defende uma educação intercultural sob a

perspectiva crítica e emancipatória. De acordo com a autora, o trabalho sob perspectiva intercultural está direcionado para o reconhecimento do “outro”, para promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e vivências entre os diferentes grupos sociais, culturais e afetivos.

Apesar de os jovens surdos dentro de um grupo aparentarem ser homogêneos, são sujeitos diferentes por possuírem história de vida única, como também escolhas, buscas, desejos, drama próprios. Aliás, na entrevista, Cecília conta que já trabalhou com surdos “diferentes” num grupo, pois alguns oralizavam mais, enquanto alguns sinalizavam rápido, uns utilizavam implante coclear e outros não aceitavam surdos oralizados. Portanto, se fez necessário e importante a troca de experiências e vivências no contexto grupal para os sujeitos se reconhecerem como iguais e, ao mesmo tempo, diferentes, promovendo o exercício de respeitar e oferecer liberdade aos outros de escolher sem subordinação; despertando nos sujeitos o reconhecimento de si, a compreensão das próprias necessidades e sofrimentos; amenizando os impactos do preconceito, da discriminação e das relações de poder entre sujeitos surdos do grupo e entre os surdos e os ouvintes; e construindo “uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 54).

Outro ponto essencial que Cecília tenta trabalhar no grupo de jovens é a discussão sobre a profissão e as escolhas a serem feitas para o futuro, pois percebe, por parte dos surdos, a falta de interesse em investir na carreira e nas escolhas de acordo com a sua vocação e talento e a preocupação em enfrentar conflitos comunicacionais no trabalho e, por causa disso, optam em atuar na produção industrial, para evitar outras cenas de desconforto pela diferença linguística, emocional e cultural. Novamente a questão da submissão à realidade externa pela questão linguística e pela corrida para o fazer; conseqüentemente, o ser, a identidade e a autonomia ficam à margem e inexploradas. Com isso, a psicóloga demonstra o seu intento em manejar nos sujeitos surdos a elaboração de vivências, a compreensão de suas angústias e aspirações, e o exercício do empoderamento e emancipação. É necessário que o surdo, com o apoio do psicólogo bilíngue, compreenda a sua realidade e viva dramaticamente, condições fundamentais para o existir com liberdade. Afinal, o sujeito se desenvolve quando as suas “funções psicológicas superiores são desenvolvidas na forma de drama” (VYGOTSKY, 2010, p. 27).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRÁTICA DO PSICÓLOGO BILÍNGUE

A presente seção se constitui como um momento de encerrar este segmento da trajetória científica por mim empreendida – da pesquisa de mestrado –, desde a revisão bibliográfica até a análise de dados, com diálogos e ponderações (in)acabadas a respeito do objeto de estudo: o exercício do psicólogo bilíngue no atendimento à pessoa surda.

Há a conclusão de uma etapa e ao mesmo tempo um aspecto de incompletude, por ainda haver muitos outros elementos da psicologia bilíngue a serem explorados com maior cuidado e minúcia. Assim, para mim, o presente texto é o início de outras etapas que eu espero trilhar em minha trajetória acadêmica, e espero contribuir para que outros profissionais e pesquisadores da psicologia e surdez tenham o desejo de ampliar o seu campo de estudo e de ação, com ênfase no atendimento à pessoa surda.

Abordar a atuação do psicólogo junto ao sujeito surdo revelou-se um trabalho intenso, vasto e gerador de novos questionamentos. O fato é que, nos últimos anos, principalmente com a difusão legal da Libras (BRASIL, 2002), tem crescido o número de psicólogos com a possibilidade de oferecer espaço clínico ao surdo, ou melhor, de realizar atendimento psicológico por meio da língua de sinais. Ao mesmo tempo, me defrontei com escassez de bibliografia, oportunidade de formação e pesquisa acadêmica a respeito desse tema. Minha própria experiência de atendimento ao surdo, desde meus primeiros estágios na graduação; o compartilhamento de vivências de alguns psicólogos no grupo no Facebook e as trocas com a orientadora desta pesquisa geraram uma série de questionamentos sobre a psicologia na surdez e a surdez na psicologia.

No entanto, tivemos que abrir mão de certos conteúdos, perguntas, pressuposições para nos focarmos naquilo que nos instigava mais e, é claro, dentro de limites e possibilidades da presente pesquisa. Depois da filtragem de questionamentos, escolhemos e limitamo-nos a pesquisar a relação entre o psicólogo e o surdo, especificamente sobre os manejos do profissional considerando a existência de uma macropolítica complexa vivenciada pelo sujeito. Assim, os objetivos elaborados referem-se a buscar compreender como as experiências vivenciadas com surdos influenciam na atuação de psicólogos e conhecer seus modos de intervenção no contexto social de surdos.

Pela leitura das entrevistas com psicólogos bilíngues, fica evidente a existência de dificuldades no espaço terapêutico destinado à pessoa surda, decorrentes do contexto e dos entraves linguístico, político, cultural, emocional e social fortemente imbricados com a constituição do surdo. Como dizem Vygotsky (1991) e Bakhtin (2014), para o sujeito ser

integrado e estar vivo, necessita de outros seres já constituintes para a (re)elaboração da rede de sentidos e, conseqüentemente, para a compreensão de si e do mundo. No entanto, como fica o surdo quando não consegue a produção e a troca de sentidos subjetivos na relação com os outros de modo satisfatório? Por causa desse comprometimento sentido na pele pelo surdo no decorrer de sua vida, têm emergido demandas na clínica, conforme assinalado pelos participantes.

O surdo se queixa do inconveniente comunicacional, sendo o principal motivo de sua busca pelo atendimento psicológico, indicando o anseio de comunicar-se e ser escutado. Devido a essa necessidade, é essencial que o psicólogo bilíngue proporcione ao paciente a expressão da experiência vivenciada e da afetividade na língua de conforto do sujeito surdo, que é constituída como uma língua de formação simbólica e dos primeiros vínculos afetivos. Demanda-se a oferta de espaço de escuta e de expressão de sofrimento e de desejo, mas também a imersão plena na língua do surdo.

Todavia, estar imerso não quer dizer apenas ter competência na língua do surdo; é necessário também compreender as suas especificidades linguísticas, afetivas e culturais. Vale esclarecer que os surdos não são, nem de longe, semelhantes uns aos outros, já que carregam na história as vivências e os dramas de forma distinta uns dos outros; mas, por causa do contexto macropolítico, eles experienciam situações conflituosas ou prazerosas que guardam muitas semelhanças. Nesse sentido, o surdo é um ser singular apesar de plural também, o que deve ser considerado pelo psicólogo.

Em razão de a abordagem do psicólogo em relação à língua do surdo ser bastante delicada, conforme apontado ao longo do estudo, tal abordagem demanda diálogos com as esferas pública, acadêmica e política, principalmente nos campos de psicologia, como, por exemplo, os Conselhos Regional e Federal. A verdade é que a legislação brasileira que aborda a língua, a educação, os direitos e deveres do surdo não faz menções específicas sobre o trabalho do psicólogo, e apenas, no máximo, sobre profissionais de saúde (BRASIL, 2005), que implicitamente referem-se aos médicos e fonoaudiólogos. Os psicólogos bilíngues ficam destituídos de informações, orientações legais e princípios éticos para atuar nesse campo.

Quando analisei o sentido das práticas bilíngues para o psicólogo, remeti-me ao conceito de língua sob a ótica de Bakhtin e da constituição do sujeito na linguagem pela compreensão de Vygotsky 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, emocionais e culturais. 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, o psicólogo bilíngue, além da possibilidade de atender plenamente na língua do surdo e de compreender as suas especificidades, 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, afetivos e culturais. O foco de atenção dele como sujeito de determinações universais precisa ser deslocado para sua condição social, emocional e cultural. Ou melhor, o sofrimento do surdo será interpretado com mais cuidado quando o psicólogo bilíngue tiver ciência do processo histórico, social e político das línguas vivenciadas por aquele indivíduo. Portanto, as práticas bilíngues do psicólogo consistem na compreensão do vínculo de subjetividade do surdo com os espaços sociais e linguísticos distintos, o que também lhe possibilita o deslocamento a estes contextos e a personagens da vida do surdo.

Outro aspecto que vale ser destacado nestas considerações finais é a prática do intérprete de língua de sinais no contexto terapêutico. Em razão da importância de haver o contrato terapêutico e o *setting* entre o psicólogo e o surdo, questiono a pertinência de atuação do intérprete entre os dois integrantes. A meu ver, o obstáculo em si do intérprete não se refere apenas à sua prática tradutória, mas, principalmente, à sua presença como uma terceira pessoa no *setting*, que inevitavelmente mobilizaria emoções e interferiria no processo terapêutico. Além disso, com a presença do intérprete para mediar contextos linguísticos e culturais, o sofrimento do surdo permaneceria, por defrontar-se com outra cena de empecilho comunicacional. Entretanto, a participação do intérprete deve ser considerada em casos urgentes, como o risco de suicídio, e mantida até o surdo ser encaminhado a um psicólogo bilíngue; e ainda nas conversas entre o surdo, psicólogo bilíngue e os familiares em que a língua do protagonista é priorizada e valorizada. Portanto, ressalta-se que não cabe ao psicólogo bilíngue interpretar as duas línguas, pois o seu exercício é o de escuta e manejo na interlocução com os acolhidos.

As análises também apontam a preocupação que os participantes psicólogos manifestaram sobre a vulnerabilidade linguística do sujeito no espaço terapêutico. Para as intervenções alternativas, eles utilizam desenhos, atividades lúdicas e imagens, proporcionando a circulação de sentidos e colaborando para que o sofrimento do sujeito pela restrição linguística não se tornasse insuportável. Essas estratégias de comunicação não devem se apresentar como as únicas formas de interação, pois as elaborações se tornam complexas à medida que se adquire uma língua. Aliás, o fato de a precariedade linguística ser urgente, o seu acolhimento não se restringe apenas ao espaço clínico entre o psicólogo e o sujeito, mas também se faz necessário ser estendido à coletividade do surdo procurando familiares, professores, profissionais da saúde, entre outros.

Discutimos a relevância de o profissional de psicologia, em momentos essenciais, distanciar-se do campo clínico restrito ao surdo e aproximar-se dos espaços familiares ou institucionais. Primeiro, a participação dos familiares no processo terapêutico proporcionaria ao psicólogo bilíngue um olhar mais amplo em relação à história do surdo e uma oportunidade de lidar com os pais no que tange à ressignificação da surdez. Segundo, o envolvimento do psicólogo no contexto educacional do surdo ajudaria na sua negociação e produção de sentidos com os personagens educacionais para que o processo terapêutico ganhasse novas dimensões e o aluno surdo fosse mais bem compreendido na escola. Esses manejos sociais não querem dizer treinos ou adaptações sociais, mas sim apresentações do corpo comunicante e desejante do filho/aluno surdo, favorecendo o contato emocional e a comunicação simbólica entre o surdo e o coletivo.

Vale destacar que, como crianças e adolescentes surdos muitas vezes apresentam indícios de conflitos linguísticos e sociais e não possuem autonomia (como os adultos), o psicólogo bilíngue deve se comprometer com o empoderamento e a liberdade dos menores, em acordo com o contexto social, político, econômico, linguístico, afetivo e cultural destes. Afinal, eles também são sujeitos de direitos e protagonistas de sua história. Devido a isso, o psicólogo seria responsável por atender e atentar para os direitos da criança e do adolescente, pautado no compromisso com a proteção integral.

Aliás, seria difícil e complicado para o psicólogo bilíngue atuar a partir dos desejos de outros e não dos de seu paciente surdo. É relevante o profissional se deslocar para os contextos familiares e institucionais do surdo a fim de amenizar as demandas linguísticas e sociais dele, mas não devemos nos furtar de alertar sobre a existência de certos riscos nessas ações sociais, que podem negar as singularidades e diferenças da surdez.

Nas entrevistas, a maioria de participantes psicólogos afirma que assume junto aos familiares e profissionais da saúde e educação o valor da língua de sinais frente à surdez, o que é um ponto relevante para o posicionamento ético-político diante do corpo biológico e a realidade social do protagonista. Entretanto, pela leitura das falas dos participantes, percebemos a diferença de sentidos nos princípios e nas práticas. Isso é, há recortes que apontam a defesa dos direitos e desejos do surdo enquanto outros indicam a disposição em atender às necessidades de outros (familiares, professores) como se isso fosse beneficiá-lo, correndo o risco, entretanto, de submetê-lo à realidade externa sem o reconhecimento de si e do próprio sofrimento e desejo. Além do mais, a preocupação e a corrida para o fazer poderá favorecer uma adaptação excessiva à realidade, prejudicando o surdo, seu processo identitário e o ser.

Favorecer e explorar a identidade do surdo, para não ficar oculta e submissa, é um posicionamento essencial do psicólogo bilíngue, no sentido do princípio e da prática. Uma intervenção com escuta especializada, que conta com a ciência das especificidades linguísticas, emocionais e culturais, e com o espaço para o sujeito falar de si mesmo, de suas reais necessidades, sentimentos, anseios, conflitos e desejos constitui-se numa prática do psicólogo na direção da emancipação. Nesse sentido, o psicólogo bilíngue estaria exercitando junto com o surdo o caminho do seu ser, do encontro e fortalecimento da identidade sem submissão nem preferências impostas pelos outros.

Na terapia, inevitavelmente tudo é reproduzido numa esfera micropolítica, na relação do surdo com o terapeuta. Se o psicólogo sabe língua de sinais e tem uma compreensão desse sujeito, vai reproduzir no micro o que a sociedade (macro) traz. No setting haverá marcas do social. Para que o psicólogo tenha a segurança em atender o todo do surdo, provavelmente deve, além de praticar sempre a língua de sinais, acompanhar de perto momentos espontâneos da comunidade surda e movimentos políticos, sociais, afetivos, culturais e identitários do surdo. Nesse sentido, o psicólogo teria o exercício de atentar aos afetos presentes num quadro de dominação ou dependência, no quadro de sujeitos que se relacionam afirmando sua identidade sem submissão ao outro ou à realidade social. Assim, eventualmente durante atendimento, o psicólogo ultrapassaria os limites da clínica psicológica, consolidando seu caráter social e político em relação às especificidades do surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, H.; GOOLISHIAN, H. El experto es el cliente; la ignorancia como enfoque terapéutico. In: **La terapia como construcción social**. Barcelona, Sh. McNamee e K. Gergen/Paidós, 1996.

ANGELUCCI, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Rev. Sem. da Associação Bras. de Psicol. Escolar e Educ.** [online], v. 14, n. 1, 2010, 35-44.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, p. 695-703, 2010.

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

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

BISOL, C. A.; SIMIONI, J.; SPERB, T. Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], v. 21, n.3, p. 392-400, 2008.

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, p. 315-329, 1999.

BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2001. p. 15-35.

BORGES, L. M.; POCREAU, J. B. Serviço de atendimento psicológico especializado aos imigrantes e refugiados: interface entre o social, a saúde e a clínica. Campinas: **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 4, p. 577-585, 2012

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61 - 78.

BRASIL. Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo

_____. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução nº 169, de 13 de novembro de 2014. Dispõe sobre a proteção dos direitos de crianças e adolescentes em atendimento por órgãos e entidades do Sistema de Garantia de Direitos, em conformidade com a política nacional de atendimento da criança e do adolescente prevista nos arts. 86, 87, incisos I, III, V e VI e 88, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, **Diário Oficial da União**, 10 dez. 2014, seção 1, p. 2.

_____. 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.

_____. **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

_____. **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010.** Lei do Teste da Orelhinha. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Brasília, **Diário Oficial da União**, 3 ago. 2010, seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Lei dos Portadores de Deficiência. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 25 out. 1989, seção 1, p. 19209.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente; ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990, seção 1, p. 13563.

_____. **Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.** Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. 2010.

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

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p.

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.

COLLIN, D. **Psicología del niño sordo.** Barcelona: Masson, 1985.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 10/2010, de 29 de junho de 2010.** Institui a regulamentação da Escuta Psicológica de Crianças e Adolescentes envolvidos em situação de violência, na Rede de Proteção. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/legislacao/resolucoes-do-cfp/>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – CRP-12. **Guia para o exercício formal da Psicologia**. Caderno Temático I: Orientações sobre a prática profissional no SUAS quanto ao Transborde da Justiça. Santa Catarina: Conselho Regional de Psicologia, 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – CRP-6. **Exposição 50 anos da Psicologia no Brasil**: A história da psicologia no país. São Paulo: CRP SP, 2011.

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. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças?. 1998. 228 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 1998.

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.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação**: Um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** [online], São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREIRAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003, v. 107. p. 26-38.

FURTADO, O. 50 Anos de Psicologia no Brasil: A Construção Social de uma Profissão. **Psicol: Ciên. e Prof.**, v. 32, n. esp, p. 66-85, 2012.

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

GÓES, M. **Linguagem, surdez, educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

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. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 193-214

_____. 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.

_____. **O social na Psicologia e a Psicologia Social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GUZZO, R. S. L. Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In: Conselho Federal de Psicologia. **Ano da psicologia na educação: textos geradores**. Brasília, 2008. p. 53-61.

LACERDA, C. B. F. Pesquisa qualitativa em Educação: focalizando a entrevista como instrumento metodológico. Relatório de Pesquisa apresentado à Fapesp na conclusão do Pós-Doutorado junto ao CNR-Roma/Itália, 2003.

_____. Surdez e linguagem: implicações para as práticas educacionais. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências** - desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 171-202.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex** [online]. Campinas. v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LANE, H. **A máscara da benevolência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 45-61.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, p. 1-20, 2012.

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

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de niños sordos**. Madrid: Alianza, 1987.

MENEZES, L. J. Plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo: reflexões sobre a realidade linguística moçambicana. **Rev. PerCursos Linguísticos**, v. 3, n. 7, 2013.

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

_____. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORGENSTERN, J. M.; WITCHS, P. H. Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. 04 a 08 de outubro 2015, Florianópolis, UFSC. **Anais...** Florianópolis, 2015.

MÜLLER J.; KARNOPP L. Educação escolar bilíngue de surdos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. 04 a 08 de outubro 2015, Florianópolis, UFSC. **Anais...** Florianópolis, 2015.

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). 252 f. 2016. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA), Área de Concentração: Linguagem e Educação. Campinas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PIRET, B. La psychothérapie à trois est-elle possible?, *Psychiatrie, psychothérapie et culture(s)*, Tome II, **Paroles sans Frontières**, Strasbourg, 1991.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97.

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V.L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. Cuiabá: EdUFMT. **Rev. Polifonia**, v. 8, n. 8, p. 161-180, 2004.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAWAIA, B. B. O ofício da psicologia social à luz da ideia reguladora de sujeito: da eficácia da ação à estética da existência. In: ZANELLA, A. V. (Org.) **Psicologia e práticas sociais** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 67-79.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

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

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998b. p. 5-6.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 75-110.

_____. Prefácio. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 5-12.

SOLÉ, M. C. P. **O sujeito surdo e a psicanálise**: uma outra via de escuta. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SOUZA, R. M. **Contribuições ao estudo da personalidade de adolescentes surdos através do TPC de Max Pfister**. 1986. Dissertação (Mestrado). Campinas, PUCCAMP, 1986.

_____. Educação Especial, Psicologia do surdo e Bilinguismo: Bases históricas e perspectivas atuais. **Temas em Psicologia** 2, p. 71-87, 1995.

SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Ed on-line. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

SPINK, M. J. P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Ed on-line. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 71-99.

THOMA, A. S.; CAMPELLO, A. R. S.; PÊGO, C. F. et al. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990.

_____. Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. 1994.

VASCO, E. **Estratégias de intervenção clínica de psicólogos com sujeitos surdos**. 2009. 159 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação) Psicologia – Palhoça, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997a.

_____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor, p. 115-129, 1997b.

_____. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor, p. 213-234, 1997c.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEITEN, W. **Introdução à Psicologia: temas e variações**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PSICÓLOGOS BILÍNGUES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados pessoais

- Idade:
- Formação/ Especialização:
- Ano de formação em Psicologia:
- Você possui inscrição no CFP?
- É inscrita em alguma especialidade concedida pela Resolução de CFP?

Perguntas relacionadas à Psicologia Escolar/ Bilíngue e experiências na área

- Como foi a sua formação profissional na área de surdez?
- Você trabalha há quanto tempo na(s) sua(s) área(s) de atuação?
- Quais públicos você atende?
- Como é para você trabalhar como psicólogo(a) para surdos?
- Quais demandas mais recorrentes que você tem atendido ao longo de seu trabalho?
- Como é para você atuar num contexto em que questões sócio-linguísticas estão envolvidas?
- Quais os maiores desafios enfrentados por você, enquanto Psicólogo(a) bilíngue?
- Quais estratégias/ intervenções que você utilizar para responder a alguma demanda de alunos surdos?
- Qual é o sentido para você o termo psicólogo bilíngue?
- Como você vê a relação entre psicologia bilíngue e educação de surdos?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Relação entre psicologia bilíngue e contexto educacional de surdos”, sob responsabilidade da pesquisadora Raissa Siqueira Tostes. O objetivo principal desta pesquisa é conhecer como psicólogos bilíngues se relacionam com a educação de surdos.

Pensamos que este estudo nos possibilitará uma compreensão de como as propostas de educação de surdos influenciam na atuação de psicólogos bilíngues, e um entendimento de que modos de intervenção do psicólogo bilíngue frente aos desafios do contexto educacional de alunos surdos.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam:

- Ter formação em psicologia
- Ter fluência em Libras (Língua Brasileira de Sinais)
- Atuar com alunos surdos

Sua participação consistirá em responder algumas questões de forma aberta sobre a sua atuação como psicólogo (a) bilíngue frente ao contexto educacional de surdos. A entrevista será realizada pelo Skype entre você e a pesquisadora, através de uma interação simultânea mediada por vídeo utilizando Libras. Para a transcrição da entrevista e análise de respostas, o vídeo será gravado pelo aplicativo Free Video Call, que é um gravador de chamadas de vídeo. Após a transcrição, a gravação de entrevista será definitivamente destruída.

Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora.

Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob a orientação da professora Dr^a. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em eventos científicos, artigos científicos e na dissertação de mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisadora responsável

Nome: Raissa Siqueira Tostes

RG: 48.714.586-0

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Mestrado

Telefone: (16) 99147-7099 (via mensagem)

E-mail: raissinhatostes@hotmail.com

Orientadora

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Posta 676.

São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905

E-mail: cristinalacerda@uol.com.br

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA BILÍNGUE E CONTEXTO EDUCACIONAL DE SURDOS

Pesquisador: Raissa Siqueira Tostes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65269317.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.069.668

Apresentação do Projeto:

Considerando a importância dos conhecimentos da psicologia para a educação de forma geral; a singularidade linguística das pessoas surdas e sua condição educacional complexa já que nem sempre os espaços educacionais estão atentos a sua condição bilíngue. Interessa investigar acerca do profissional psicólogo bilíngue (Libras/LP) e como tem sido sua relação com a educação de surdos. O caminho da pesquisa se remete à compreensão da relação entre psicólogos bilíngues e educação de surdos. Especificamente compreender como as propostas de educação de surdos influenciam na atuação de psicólogos bilíngues, e conhecer modos de intervenção do psicólogo bilíngue frente aos desafios do contexto educacional de alunos surdos. O projeto de pesquisa será desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, que é aquela que tem como característica entender o sujeito por meio de seu contexto histórico-cultural. Além disso, a presente pesquisa terá caráter de um estudo exploratório pelo fato de haver pouco conhecimento no assunto em questão. Para o procedimento da coleta de dados, será realizada uma entrevista aberta com pelo menos 4 participantes psicólogos bilíngues. Para a análise de dados coletados, será realizada uma leitura flutuante das falas transcritas de participantes, para serem categorizados os temas e identificados trechos pertinentes para o objetivo da pesquisa, para posterior interpretação de dados.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 2.069.668

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O projeto de pesquisa tem como objetivo geral entender como psicólogos bilingües se relacionam com a educação de surdos.

Objetivo Secundário:

Nos objetivos específicos, pretendem-se compreender como as propostas de educação de surdos influenciam na atuação de psicólogos bilingües.

Conhecer modos de intervenção do psicólogo bilingue frente aos desafios do contexto educacional de alunos surdos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios são apresentados e estão adequados à pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo é apresentado e contém as informações relevantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_872693.pdf	24/03/2017 11:46:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	24/03/2017 11:46:07	Raissa Siqueira Tostes	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoassinado.pdf	24/02/2017 14:30:33	Raissa Siqueira Tostes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoPesquisadora.pdf	24/02/2017 14:30:17	Raissa Siqueira Tostes	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RoteirodeEntrevista.pdf	23/02/2017 20:32:43	Raissa Siqueira Tostes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetoPesquisa.pdf	23/02/2017 20:31:36	Raissa Siqueira Tostes	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 2.069.668

Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	23/02/2017 20:31:36	Raissa Siqueira Tostes	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	23/02/2017 20:27:57	Raissa Siqueira Tostes	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/02/2017 20:26:51	Raissa Siqueira Tostes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 17 de Maio de 2017

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br