

Reflexões sobre o bilinguismo na educação de surdos: um enfoque psicanalítico

Reflections on bilingualism in deaf education: a psychoanalytic approach

Laís Fernandes, SILVA (UNICAMP)¹

Sofia Nery, LIEBER (PUC-SP)²

Kelly Cristina Brandão da, SILVA (UNICAMP)³

Janice Gonçalves Temoteo, MARQUES (UNICAMP)⁴

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão a respeito do bilinguismo, a partir da interlocução entre psicanálise, linguagem e educação. O bilinguismo propõe uma suspensão do modelo clínico historicamente presente na educação de surdos. Dessa forma, a surdez é considerada uma diferença, e não uma deficiência a ser reparada. Em uma perspectiva psicanalítica, considera-se o bilinguismo a partir da singularidade com que cada sujeito se relaciona com diferentes línguas. Discute-se um relato de experiência grupal, em um programa bilíngue de apoio escolar a crianças surdas, em que as possibilidades de encontro com o outro propiciam aberturas ao estrangeiro, assim como processos de identificação.

Palavras-Chave: Psicanálise, Surdez, Bilinguismo, Educação, Libras

ABSTRACT

This article presents a discussion about bilingualism, from the interlocution between psychoanalysis, language and education. Bilingualism proposes a suspension of the clinical model historically present in the education of the deaf people. In this way, the deafness is considered a difference, not a deficiency to be repaired. From a psychoanalytic perspective, bilingualism is considered from the singularity with which each subject relates to different languages. In this paper, we will briefly discuss an experience report with a group of deaf children using Brazilian Sign Language and written Portuguese, in a bilingual program of school support for deaf children, where the possibilities of meeting with the other provide openings abroad, as well as identification processes.

Keywords: Psychoanalysis, Deafness, Bilingualism, Education, brazilian sign language

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Programa de Desenvolvimento Infantil: Linguagem e Surdez; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5735-3534>; laisf91@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (LAEL); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6001-0687>; sofianl18@gmail.com

³ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação (DDHR); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3512-1481>; ksilva@fcm.unicamp.br

⁴ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação (DDHR); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7601-8387>; janicetemoteo@gmail.com

1. Introdução

Há muitas possibilidades, a partir da Linguística, de caracterizar uma pessoa como bilíngue. Para Bloomfield (1933), ser bilíngue é deter o conhecimento como falante nativo de duas ou mais línguas. Já para Diebold (1964), para ser bilíngue é preciso apenas ter competência mínima em uma segunda língua, tal como saber construir frases simples, por exemplo. Mais recentemente, Backer (2001) entende como bilíngue uma pessoa que tem capacidade de falar duas línguas. Diante dessa perspectiva, a língua é concebida como um sistema único, estável e pouco mutável e é por meio dela que se pode identificar e classificar os nativos de um país. Assim sendo, tradicionalmente, entende-se por bilíngue o sujeito que domina completamente duas ou mais línguas, tem proficiência semelhante a de um nativo nas duas línguas e é capaz de escolher qual língua usar dependendo do contexto.

Para McCleary (2006), o bilinguismo na educação é, ainda hoje, um campo de batalha ideológica. Por um lado, há pessoas que aceitam a educação bilíngue apenas como algo passageiro, o que será eliminado quando os alunos atingirem certo nível de proficiência em determinada língua. Quando isso acontece, há um sentimento de alívio e de estar em uma sociedade mais homogênea e unificada tanto linguística quanto culturalmente. Por outro lado, há pessoas que veem no uma chance de se cultivar a diversidade e o respeito às diferenças, a autoestima dos grupos minoritários e um maior conhecimento de mundo, o que a globalização atual exige. O autor explica que: “(...) esse bilinguismo, daqueles que já usam a língua nacional e optam por aprender outra língua de prestígio, é valorizado, enquanto o bilinguismo daqueles que não são proficientes na língua nacional, mas que falam outra língua como língua materna, é desprezado” (MCCLEARY, 2006, p. 2). O autor destaca que essa realidade também se aplica aos surdos e à língua de sinais, a língua de uma minoria, em que, no caso, os falantes são proficientes em uma outra língua que não a nacional e têm no bilinguismo a desvalorização e o desprestígio. Para as pessoas que usam a língua majoritária da comunidade ouvinte (no caso do Brasil, o Português), adquirir uma nova língua de prestígio é tido como um ponto positivo e até mesmo de *status*, um bilinguismo desejado. Para os surdos, o processo é contrário, um bilinguismo desprezado em que não há valorização da língua de sinais. Assim, busca-se dessa forma minimizar ou eliminar o uso de uma língua que, utilizada por uma minoria linguística, é desvalorizada e desprestigiada em uma tentativa de subtrair línguas e caminhar para uma educação monolíngue. Desse modo, o sujeito surdo volta a ser visto como deficiente e incapaz, dada a limitação em atingir um nível semelhante, no caso, aos ouvintes no aprendizado da Língua Portuguesa (MCCLEARY, 2006).

Mas o que significa ser bilíngue? A psicanálise nos possibilita pensar o bilinguismo a partir da singular inscrição de cada sujeito no mundo como bilíngue (FERRETTO, 2009). Nunca haverá significantes que se esgotem para definir uma pessoa como bilíngue. Portanto, o bilinguismo, em nosso

trabalho, será discutido a partir da relação entre as línguas do sujeito e também a partir da subjetividade daquele que vive entre línguas. Dessa forma, o bilinguismo não é concebido somente como a proficiência em duas línguas, mas sim, como uma sobreposição de línguas que provoca consequências subjetivas no sujeito bilíngue.

O que dizer quando um surdo se sente banido do mundo porque fala uma língua diferente, não compartilhada pela maioria ouvinte? Será que o contato com diferentes línguas, muito mais presente na vida dos surdos, não reforça, dependendo do caso, a estranheza que é inerente a toda língua, a ponto de poder expor o sujeito a um silêncio e à impossibilidade de estabelecer vínculos sociais?

Considerando o que foi apontado anteriormente, este trabalho objetiva discutir o bilinguismo na educação de surdos, a partir de um relato de experiência grupal, por meio da interlocução entre psicanálise, linguagem e educação.

2. Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa descritivo-interpretativa acerca de um relato de experiência grupal. A questão que originou esta pesquisa surgiu da observação e participação de uma das autoras em um programa bilíngue de apoio escolar, em uma instituição localizada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma instituição vinculada a uma universidade pública, a qual realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com usuários com deficiência visual, surdez e alterações de linguagem, nas diversas faixas etárias. O grupo observado e analisado no presente trabalho tem como participantes crianças surdas, filhas de pais ouvintes, com idades entre 5 e 7 anos, que frequentam a instituição duas vezes por semana. Nesse grupo são propostas atividades que contribuam para a aquisição da Libras, enquanto língua preferencial e mais acessível ao sujeito surdo, e do Português como língua adicional (QUADROS, 2005), utilizando como método de ensino o bilinguismo.

Considera-se que o princípio fundamental do bilinguismo é oferecer à criança surda um ambiente linguístico, em que seus interlocutores se comuniquem com ela de forma espontânea, tal como acontece com a criança ouvinte e com a criança surda, filha de pais surdos. A criança surda tem a possibilidade, dessa forma, de adquirir a Língua de Sinais, apreendida dentro de contextos significativos para ela.

Uma das situações de aprendizagem propostas no referido grupo, objeto de análise no presente trabalho, teve como tema “Alimentação” e consistia em um faz-de-conta de mercado, com uma delimitação de valor para as compras. Essa atividade tinha como objetivo desenvolver conceitos matemáticos e noção de valores monetários, assim como a aprendizagem dos sinais em Libras de diversos alimentos. Tratava-se, então, de uma situação que a maioria das crianças vivenciava no cotidiano ao fazer

compras com os pais. Todavia, durante a atividade, as crianças assumiram um papel diferente, com autonomia de escolha e pagamento, por meio dos sinais aprendidos.

Para que a atividade proposta fosse compreendida da melhor maneira possível, foi necessário explicar detalhadamente em Libras seu objetivo, bem como utilizar muitos recursos visuais e teatrais, visto que a comunicação privilegiada consistia na modalidade visuoespacial. Foi construído um painel, na forma de tabela representando um “mercado”. No topo constavam os valores escritos em tiras de papel nos valores de R\$ 1,00 a R\$ 5,00. Na frente de cada valor havia o desenho de notas de R\$ 1,00, correspondentes ao valor total. Embaixo de cada valor estavam dispostas as figuras de diversos alimentos (imagens de alimentos recortadas de folhetos de mercado). Dessa forma, as crianças poderiam comprar aquilo que desejassem. Por exemplo, os alimentos que custavam três reais estavam posicionados abaixo de uma tira com o valor R\$ 3,00 e o desenho de três notas de R\$ 1,00 ao lado. Para esta atividade foram utilizadas notas de R\$ 1,00 de papel sem valor comercial. Outro recurso utilizado para explicar a atividade foi um breve teatro, em que a instrutora de Libras, uma professora surda que acompanha esse grupo, contava uma pequena história em Libras: “Acordei, estava com fome, olhei no armário e não tinha nada, olhei na geladeira e não tinha nada. Então tive uma ideia: peguei dinheiro e fui ao mercado fazer compras”. A seguir, a instrutora ia até o painel e realizava suas “compras”. O teatro possibilitou uma melhor compreensão da tarefa que seria realizada, na medida em que servia de modelo para a atividade e contribuía para que as crianças percebessem o contexto em que aquelas figuras de alimentos e valores estavam inseridos, o que pôde permitir que associassem com aquilo que vivenciavam em seu cotidiano.

Logo após o teatro, as crianças disputaram para ver quem seria o primeiro a fazer compras. Eles reproduziam o que tinham observado no exemplo da professora, simulando uma situação em que acordavam, procuravam comida, não encontravam nada e iam às compras. Chegando ao mercado, a professora ou outra criança exercia o papel de vendedor cobrando o valor determinado de cada alimento. As crianças deveriam escolher os alimentos que queriam e depois pagar. Posteriormente, as crianças recebiam as figuras dos alimentos, colocavam em sua cesta e iam para “casa”. Elas recebiam uma quantia determinada de notas e só poderiam comprar enquanto ainda tivessem dinheiro, podendo escolher um alimento de menor valor ou trocar algo que haviam escolhido.

Ao final do atendimento, as crianças solicitaram que a atividade não fosse encerrada e queriam levar os “alimentos” que tinham comprado para casa. Como ainda tínhamos novas atividades com essas mesmas figuras, isso não foi permitido. Foi proposto a elas que levassem folhetos de mercado, os quais poderiam ser recortados e utilizados em casa com os pais.

Na recepção, uma das crianças, acompanhada de uma das autoras do presente trabalho, ao se aproximar da mãe com o folheto, sinalizou, em Libras, o sinal “comer” e oralizou ao mesmo tempo

“papa”. A mãe, imediatamente, perguntou à criança se ela estava com fome, acrescentando que ela só poderia comer em casa, pois não tinha comida ali. Foi explicado à mãe que se tratava de uma atividade que havia sido realizada no grupo.

Diante da dificuldade das crianças em narrar a experiência vivenciada, iniciamos a construção de slides, feitos a partir de fotografias de cada ação das crianças nas cenas das compras, por meio de recursos teatrais. Depois, os slides foram impressos, possibilitando, assim, o trabalho com os verbos na Língua Portuguesa, e também com a narrativa dos acontecimentos retratados em cada fotografia em Libras. Dessa forma, as crianças puderam levar esse material para casa e, a partir dele, narrar para os pais ouvintes a atividade que foi realizada em sala⁵.

Posteriormente, uma mãe relatou que a criança havia lhe contado tudo o que aconteceu na atividade, em Libras, utilizando o recurso das fotografias. Feliz, ela ainda disse que agora poderia compreender melhor o que o filho estava lhe comunicando. Parte das crianças deste grupo estava em atendimento na instituição há algum tempo. Elas já utilizavam a Libras para se comunicar e estavam habituadas a realizar atividades que envolviam a narrativa e os recursos visuais e teatrais. Em contrapartida, outras crianças surdas estavam iniciando nos atendimentos do grupo, bem como estavam tendo o primeiro contato com outros sujeitos surdos e com a Língua de Sinais. Antes da entrada nessa instituição, as crianças utilizavam apenas vocalizações, gestos caseiros e apontamentos. Nesta atividade descrita, a qual ocorreu na segunda metade do ano, constatamos que as crianças conseguiam realizar a tarefa com desenvoltura e ficavam muito à vontade ao interagir com os demais por meio da Libras.

Essa experiência suscitou algumas questões relacionadas ao posicionamento das crianças como sujeitos bilíngues, assim como à relação entre pais ouvintes e filhos surdos, tais como: De que forma se dá a inserção na linguagem? Quais as especificidades do processo de aquisição de linguagem para surdos no contexto do bilinguismo? A partir desses questionamentos, desenvolvemos quatro eixos de discussão, quais sejam: psicanálise e linguagem; língua materna e língua estrangeira na psicanálise; o contexto da surdez, do uso da língua oral e da Língua de Sinais e o bilinguismo. Esses eixos, apresentados, a seguir, possibilitam o aprofundamento teórico da temática e a fundamentação do trabalho realizado.

3. Discussão

3.1 Psicanálise e linguagem

Para a psicanálise, o ser humano não está constituído e acabado no ato do nascimento. É somente

⁵ Aulas de Libras são oferecidas, duas vezes por semana, por instrutores surdos aos pais das crianças surdas atendidas nesta instituição, devido à extrema importância do papel dos pais no processo de aquisição da linguagem.

por meio do contato com o Outro⁶, e com o seu desejo que ele irá entrar no campo da linguagem, da cultura e se constituir subjetivamente, isto é, poder falar e enunciar. Ao nascer, o ser humano está desamparado e não consegue fazer o que precisa para sobreviver. Há impotência motora, pois o bebê é descoordenado em seus movimentos e ainda não sabe andar, e é dependente total do outro. Ele necessariamente precisa, para não morrer, de um adulto que o acolha, o alimente, o limpe e o proteja. Esse adulto, ao fazer tudo isso, vai falando com e pelo bebê, interpretando suas diversas manifestações, interpretações estas que marcam o corpo do bebê e o introduzem na linguagem, na cultura e no laço social.

No texto “Introdução ao narcisismo”, de 1914, Freud propõe e sustenta que, antes de seu nascimento, o bebê é marcado pelo narcisismo de seus pais, é falado e tem sua vida pensada e planejada por eles. Ou seja, o bebê humano já nasce em determinado lugar, em determinada posição no discurso de seus pais ou de quem cuida dele. Já existe, antes de nascer, uma imagem dele, de como ele será e o que fará. É a partir de lalíngua⁷, do real, que a mãe marca o bebê, uma vez que aquilo que o inscreve na linguagem é o cantarolar da prosódia específica do manhês. Essas marcas são feitas pela melodia da língua, pela voz, por olhares, sensação tátil e até por odores, significantes estes que o bebê não sabe o significado. Cabe salientar, como bem apontam Lieber e Freire (2019), que não é a falta de audição e nem de oralidade que impedirão os signos de virarem significantes para o bebê surdo. O que importa é a maneira como os adultos cuidadores interpretarão, lerão e falarão pelo e com o bebê surdo, a partir das representações sobre a surdez que eles têm.

Desse laço entre pais e filhos é criada, a partir do olhar dos pais, uma imagem desse bebê e também um discurso sobre ele. Essa imagem e esse discurso inserem o bebê em uma trama familiar e estão na base da organização de sua ideia de “eu”, uma vez que unifica e dá sentido ao corpo dele que, inicialmente, é desprovido de controle motor e de postura ereta. Para a psicanálise, nesse início, o bebê não tem ideia de que seu corpo é um só, ele o sente como várias partes separadas e distintas entre si. Essa sensação dará lugar a uma unidade do eu que organizará seu corpo, a partir dessa imagem dos adultos sobre ele. Assim, há uma transformação do corpo biológico a partir de uma imagem e de um discurso. Esse corpo biológico passa a ser também, e acima de tudo, corpo pulsional.

Nesse contexto, o recém-nascido é, para seus pais ou cuidadores, uma atualização de seu eu-ideal,

⁶ Na tradição da Psicanálise lacaniana, o “Outro”, grafado com inicial maiúscula, refere-se ao “tesouro dos significantes”, uma ordem simbólica preexistente.

⁷ É um termo inventado por Lacan que conjuga língua com lalação, a qual se refere àquela forma de o bebê falar que parece uma língua própria, antes da aquisição da fala e da articulação significativa. O ritmo, a musicalidade, cadências e entonações, sons agudos e graves permitem ao bebê expressar afetos e vontades. Lacan explica que lalíngua é o conjunto do que foi depositado em um sujeito dos equívocos de sua língua materna.

devendo realizar seus desejos muitas vezes não realizados e é por isso que eles lhe atribuem a perfeição, não havendo espaço para nenhuma deficiência. Essa ilusão que a criança representa para os pais/cuidadores é fundamental para que possa se constituir o narcisismo primário da criança. É a partir dessa experiência que ela poderá se reconhecer como independente daqueles que suprem seus cuidados vitais.

Quando há alguma deficiência ou alteração no corpo da criança pode haver dificuldade dos pais conceberem uma imagem dela. De que modo a deficiência é significada para os pais? Um diagnóstico pode inviabilizar a atribuição de outros sentidos para a criança e pode ser tomado pelos pais como um destino irremissível.

Passar a identificar o filho, por meio de critérios médicos ou educacionais, como um sujeito surdo, por exemplo, traduz uma experiência em que a diferença impõe a perda definitiva da ilusão, criada antes mesmo do nascimento, do filho perfeito. Carvalho (2000) salienta que essa experiência marca tanto a família quanto a criança e pode alterar o funcionamento intersubjetivo de todos.

Silva e Herzberg (2016, p. 140) salientam que:

(...) existe um modo singular pelo qual cada sujeito e cada casal, enquanto unidade, assume a deficiência, o que dará o tom da relação. (...) Da somatória das reações frente à deficiência e ao sentido dado a ela se pautam as funções parentais, que por sua vez podem ter desdobramentos no desenvolvimento da criança.

Os pais, ao se depararem com a deficiência, seja ela de qualquer tipo, vão precisar lidar com o desconhecido que esse fato lhes traz, o que pode gerar reações de medo, hesitação e até de repulsa.

Em relação à experiência grupal descrita, destaca-se a importância da escuta aos pais, principalmente no que se refere à diferença radical entre as línguas utilizadas por pais e filhos. Essa mudança de posição, em que os pais têm que aprender a Libras para que seja possível a inserção no universo linguístico dos filhos, produz efeitos, desde estranhamento, resistência até novas possibilidades de laço. Esses efeitos não devem ser negligenciados.

É importante destacar que essa posição de não saber dos pais ouvintes, os quais se transformam em alunos de uma língua pouco conhecida por eles, muitas vezes, provoca um estranhamento. Na experiência apresentada, a mãe que supõe saber sobre o que o filho lhe conta, surpreende-se com o relato da atividade realizada, muito distante daquilo que havia significado a respeito da gesticulação da criança. Salienta-se a imperiosa necessidade de acompanhar os efeitos parentais desse estranhamento, afinal, aquilo que é estranho, assusta. Claro que essa “confusão de línguas” está sempre presente na relação entre pais e filhos, visto que a estrangeirice das crianças é uma fonte inesgotável de enigma para os adultos (SILVA, 2016), porém, no caso de pais ouvintes de filhos surdos, essa situação destaca-se.

Freud, em 1919, escreve um texto intitulado *Das Unheimliche*, um termo em alemão que comporta sentidos como: aquilo que é não familiar, indomesticado, estranho e inquietante. Interessante ressaltar que o radical *Heim* significa lar, casa. Já o prefixo *un-* tem a função de negativa (como *in-* na língua portuguesa). Devido a essa ambiguidade, alguns psicanalistas têm traduzido *das Unheimliche* por estranho-familiar ou infamiliar. Nesse texto, Freud mostra que aquilo que se apresenta como estranho, aparentemente desconhecido, na verdade já foi conhecido um dia. A aparente contradição aponta – de forma paradoxal – uma equivalência entre estranho e familiar (SILVA, 2016). Especificamente no que tange aos pais ouvintes de filhos surdos, o mal-entendido, o equívoco e o desencontro podem gerar resistência, exclusão ou mesmo superproteção. Estar diante da diferença do outro nos provoca angústia. Contudo, apontar o estranho e o infamiliar também possibilita a construção de novos laços. A aposta consiste em não recuar diante do estranho, pois, como bem ressalta Lajonquière (2001, p. 55), “o mal-entendido não aborta o diálogo, pelo contrário, o alimenta”.

3.2 Língua materna e língua estrangeira na psicanálise

O desejo de que haja uma língua ideal, que permita restabelecer nossa plenitude na relação com os outros seres humanos, é contada na história bíblica de Babel, a qual explica a origem de diferentes línguas faladas no mundo, como sendo um castigo de Deus. Nessa história há uma confusão de línguas e os homens não conseguem se entender e encontram, assim, o limite da pretensão de acabar com todas as divisões e diferenças, como se fosse possível a existência de uma completude na língua. Essa história nos fala sobre a questão do exílio da língua original a partir da qual nasceram todas as línguas existentes. Estas possibilitam ao sujeito encontrar um lugar para si no mundo, mesmo que pontual, representar-se nele, representá-lo e lhe dar os mais diversos sentidos. A tentativa de engessar uma língua vem do desejo de se libertar da parte intraduzível que qualquer palavra e língua comporta.

Para Lacan (1972-1973/2008), a função da linguagem é assujeitar o ser humano. Franco (2016, p. 310) explica que:

(...) se para Lacan a linguagem é feita de língua, isto é, é da ordem de um real que não é simbolizável, mas que permite o sujeito assujeitar-se à linguagem, podemos entender que as línguas, no campo psicanalítico, podem ser compreendidas como cadeias de significantes compartilhados socialmente e que antecedem a entrada do sujeito na linguagem, mas que irão afetar cada um de forma singular, uma vez que seus significantes não serão suficientes para fazer falar o sujeito. Assim sendo, é por sua fala, seja na Língua Portuguesa, seja na Língua Inglesa, ou em qualquer outra língua, que o sujeito tentará se significar.

Para Stitou (2016, p. 370):

(...) o maternal na língua que permanece sempre intraduzível não deixa de evocar também esse corpo a corpo ou essas trocas precoces entre mãe e o *infans*, baseados em lalações e

jogos de fonação a partir dos quais a criança pode se desprender do imediatismo das coisas. Suas provas corporais se transmutam assim em demanda a fim de se fazer entender numa outra língua, articulada com a castração, com a Lei, língua que não encerra em si o desconhecido que ela contém. É assim [que a criança] vai ao encontro da alteridade do Outro e se reconhece (...) inserida num processo de nomeação e substituição significante.

É fato que qualquer língua antecede, preexiste e assujeita o ser humano. É fato que a língua vem do Outro. Então, qualquer língua pode ser tratada como língua estrangeira, mesmo a língua materna, que vem de fora, do outro. Talvez ela seja a menos estrangeira, mas ainda assim ela também nos é estranha num primeiro momento de nossas vidas. Todavia, esquecemos disso e temos a sensação de que a habitamos, de que ela é nossa. Para Melman (1992), a língua materna seria aquela língua que se sabe e que, portanto, autoriza o sujeito a falar como mestre e a língua estrangeira seria a língua que se conhece, a partir da língua materna. O saber, para a psicanálise, é da ordem do inconsciente e a língua materna tem forte relação com essa ordem, uma vez que não é tarefa fácil explicar como chegamos a falar a língua materna.

O que pode acontecer quando a língua em que um sujeito pode se expressar gera o caos, não é reconhecida e é sentida como portadora de uma obscenidade? Para pensar a relação do sujeito surdo com as línguas, tanto a língua materna quanto as línguas estrangeiras, partimos do pressuposto de que essa relação é singular e subjetiva, ou seja, é uma tentativa de entrever o sujeito diante de seu desejo. Nesse sentido, Stitou (2016, p. 374) explica que:

(...) cada língua vive de forma diferente sua relação com o inconsciente. Como mostra a experiência, não é necessariamente na língua chamada de materna que surge uma palavra. Ao induzir uma distância necessária, o desvio por uma língua estrangeira pode autorizar a abertura do discurso. [O discurso do sujeito] (...) deve ser levado em consideração no seu vínculo com o código coletivo a partir do estilo de cada um.

O que dizemos ou o que esquecemos revelam nossa impossibilidade de controlar racionalmente nossa fala/discurso. Apesar de tentarmos impor um controle a nós mesmos nos mais diversos acontecimentos cotidianos, os equívocos e mal-entendidos da linguagem surgem para nos lembrar que a língua não é uma maquinaria logicamente previsível.

Para a psicanálise, a relação do sujeito com o saber é fundamental e está na base da constituição subjetiva. É essa relação que move o sujeito na busca por significar o desconhecido, o que remete à incidência de um não-saber na elaboração do sujeito sobre si e sobre o mundo. O saber, para se constituir, depende da existência de um enigma para o sujeito. Freud (1996/1905) afirma que esse enigma está ligado à curiosidade sobre a origem da vida e, conseqüentemente, sobre a sexualidade, o que sustenta as pesquisas infantis. Esse saber está diretamente relacionado com os jogos pulsionais entre mãe e bebê, os quais articulam a cadeia significante e estruturam os movimentos que o ser humano criará para tecer algum

saber articulado.

Assim, o saber que está na base da relação do sujeito com uma língua ultrapassa a esfera do conhecimento, uma vez que o fato de uma pessoa dominar o vocabulário ou as regras gramaticais de uma língua não permite, necessariamente, que ela possa se enunciar por meio dessa língua. O investimento subjetivo que uma pessoa faz para aprender uma língua estrangeira não depende somente de práticas discursivas e pedagógicas, mas de quanto o saber da língua a ser aprendida pode desestruturar as certezas e significações bem estabelecidas do sujeito e, também, do quanto ela pode ser enigmática e digna de receber investimento por parte do sujeito. Para Mrech (1999), o saber que está na base da relação do sujeito com uma língua não recusa ou desconsidera o conhecimento, uma vez que ele é a base para que alguém possa ocupar a posição, sempre relativamente estabilizada, de saber ou não saber algo. Porém, esse conhecimento não garante uma ação subjetiva e uma elaboração singular sobre um tema ou uma questão.

Ao analisar a experiência descrita neste trabalho, novamente destaca-se a “confusão de línguas” entre pais e filhos. Mais uma vez é possível desdobrar aquilo que ocorreu ao fim da atividade, quando a mãe de uma das crianças entende, de forma equivocada, o sinal “comer”, em Libras, como a representação de que o filho estaria com fome. Se antes salientamos o efeito do estranhamento, do infamiliar na relação entre pais e filhos, agora podemos nos questionar se o referido “erro” se deve somente ao fato da restrição de vocabulário, tanto da mãe quanto da criança, ou também se refere à impossibilidade estrutural de comunicarmos tudo, sem falhas ou equívocos. Apontar a incompletude estrutural, e não meramente contingente, na relação entre surdos e ouvintes, pode abrir novas discussões e possibilidades de encontros, sempre errantes, como afinal são todos os encontros humanos.

Em uma cultura, as pessoas compartilham alguns significados comuns a determinados significantes de uma língua e, mesmo assim, há desencontros. O fato de duas ou mais pessoas falarem a mesma língua nunca impediu o mal-entendido ou garantiu a transparência da linguagem, tão buscada por todos. É uma ilusão pensar que somente entre estrangeiros de línguas distintas haveria equívocos. A ambivalência é parte intrínseca da linguagem.

Apesar dessa constatação, a psicanálise ressalta que o ser humano é obcecado pela significação. Queremos dar sentido a tudo, à vida, à morte, ao discurso do Outro. Tendemos a antecipar o sentido de uma palavra ou de um discurso, na vã tentativa de eliminar qualquer ambiguidade ou mal-estar. Diante da surdez não é diferente. Mais uma vez, apostamos que o enigma concernente a todo encontro humano, apesar do estranhamento, pode justamente ser o motor do laço a ser construído, reconstruído, atado e desatado. Na experiência grupal relatada, a intenção de incluir os pais na atividade realizada, a partir da impressão de imagens que as crianças pudessem levar para casa e auxiliá-las na tarefa de narrar à família

o que tinham vivenciado, não objetiva cessar o mal-entendido, contudo pretende manter aceso o diálogo, o desejo de saber e compartilhar.

3.3 O contexto da surdez, do uso da língua oral e da Língua de Sinais

Ao longo da história da humanidade, o conceito de surdez se transformou tanto historicamente quanto em termos culturais. Aos surdos foram destinados vários lugares sociais. Até a Idade Média, o sujeito surdo era considerado um sujeito anormal, não educável e incapacitado para o ensino. Como não eram considerados cidadãos, eram impedidos de exercer direitos legais. De acordo com Moura (2000, p. 16), “Aristóteles considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem linguagem, o surdo era considerado não humano”. Assim, os surdos foram muitas vezes mortos ou abandonados à própria sorte, eram considerados débeis e, por isso, foram em muitas ocasiões excluídos da sociedade ficando sob os cuidados da benevolência das igrejas.

De acordo com Skliar (1998), o sujeito surdo passou a ser considerado sujeito educável apenas por volta do final da Idade Média sem, no entanto, deixar de ser visto como sujeito anormal, a quem falta algo. Assim, a educação dos surdos consistia em ensiná-los a falar, ler e escrever. Para tanto, foi adotado um modelo “clínico-terapêutico”, centrado no sujeito que precisava ser tratado, corrigido e reparado a fim de alcançar a “normalidade” imposta por uma sociedade majoritariamente ouvinte, cuja posição ocupada era sempre superior, marcada pela relação de poder e dominação sobre os surdos.

No Congresso de Milão, o segundo congresso internacional sobre educação de surdos, ocorrido em 1880, os professores ouvintes de pessoas surdas decidiram que a oralidade era superior à Língua de Sinais. A ideia que predominava na época era a de que a Língua de Sinais atuaria como uma barreira para a aquisição da língua oral, impedindo o desenvolvimento do surdo. Além disso, não era tratada como língua, era considerada apenas como mímicas, gestos e pantomimas, sendo, assim, inferior à língua oral. Como resolução do Congresso de Milão, ficou decidido que as escolas de surdos deveriam usar a metodologia de ensino baseada apenas na oralização e essa decisão foi acatada pelos profissionais que trabalhavam com a educação de surdos à época, professores e educadores de surdos.

A partir do Congresso de Milão (1880), a Língua de Sinais se tornou oficialmente proibida nos ambientes formais e para a educação de surdos, mas os surdos continuaram se comunicando por meio dela, de forma escondida e clandestina. No entanto, no contexto escolar, a Língua de Sinais não apenas estava banida, como também representava uma ameaça à oralização.

Nesse período de proibição das línguas de sinais, pôde-se observar que apenas uma minoria de surdos conseguia alcançar a oralização de modo inteligível, bem como realizar leitura orofacial. Em contrapartida, a maioria dos surdos enfrentava as consequências de suas limitações “orais” refletidas

diretamente no desenvolvimento de suas competências linguísticas, além de outros déficits em diferentes áreas do conhecimento. A deficiência do método oral, no entanto, foi desconsiderada e, ao contrário, determinou-se que as dificuldades encontradas no desenvolvimento eram provas da necessidade da língua oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos (CAPOVILLA, 2000).

Apenas na década de 1960, quase um século depois, os estudos do linguista W. Stokoe, cuja pesquisa científica sobre a Língua Americana de Sinais mostrou o legítimo estatuto linguístico dessa modalidade de língua, possibilitou mudanças significativas na educação dos surdos. De acordo com Capovilla (2000), essa nova concepção que legitimava as línguas de sinais, assim como o descontentamento com os resultados do método oralista, abriram portas para novos paradigmas educacionais para os surdos, como a Comunicação Total.

O surgimento da Comunicação Total, como alternativa para fugir do oralismo e do retorno à educação de surdos com acesso à língua de sinais, destacou o reconhecimento da importância de uma língua visual para que os surdos pudessem ter um acesso melhor à informação e à educação. Entretanto, a influência do oralismo motivou os educadores da época, os quais insistiam que as duas línguas fossem usadas simultaneamente, ou seja, os sinais deveriam ser usados apenas como um suporte para o ensino da língua majoritária, o Português. Buscava-se, dessa forma, o desenvolvimento da comunicação por meio de todos os recursos linguísticos possíveis, como leitura labial, fala, escrita, gestos, desenhos, mímicas, pantomima e línguas de sinais, utilizados ao mesmo tempo. Acreditava-se que, dessa forma, a língua oral se tornava mais compreensível ao surdo, auxiliando-o em seu desenvolvimento e letramento. Por isso, a Comunicação Total foi adotada como novo método de excelência para o ensino. Foi constatado, no entanto, que na Comunicação Total privilegiava-se a interação dos surdos com os demais e não o aprendizado de uma língua por ele. Assim, o modelo clínico de reabilitação continuava a prevalecer na educação dos surdos. E, anos depois, foi confirmado o fracasso da Comunicação Total como método eficaz para a educação dos surdos.

Dessa forma, compreende-se a necessidade de novos paradigmas em que as línguas de sinais e as línguas orais possam estar presentes na educação de surdos, de forma paralela no processo de ensino-aprendizado, para que estes possam se desenvolver em Língua de Sinais e na Língua oral (escrita e/ou oral⁸), buscando-se chegar ao que seria próximo de uma situação educacional caracterizada como bilinguismo. O objetivo principal do bilinguismo é o desenvolvimento do surdo na língua mais acessível a ele, por meio de sua língua natural, a Língua de Sinais, bem como, em segundo plano, por meio da

⁸ A língua oral falada, no entanto, não é tida como um objetivo, embora possa ser um recurso que o surdo venha a utilizar para se comunicar com ouvintes. Há que se considerar que os surdos, cuja perda corresponde à surdez moderada ou leve, e que desejem oralizar, podem se beneficiar de terapias fonoaudiológicas, por exemplo, uma vez que ainda há resquício auditivo.

língua oral escrita. Conforme Fernandes e Rios (1998, p. 14):

Educação com Bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o Bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. (...). É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

Assim, o trabalho desenvolvido na instituição em que aconteceu a experiência grupal relatada buscou privilegiar a Libras como língua preferencial de instrução para as crianças surdas em suas atividades, e a Língua Portuguesa como língua secundária, preservando a integridade das mesmas, mas sem a sobreposição destas, como acontecia da Comunicação Total. Para garantir que esse processo fosse eficaz nas duas línguas envolvidas, destacamos a importância da presença de uma instrutora surda sinalizadora da Libras para transmitir todos os conteúdos propostos da atividade em Libras. A presença de uma instrutora surda é de suma importância para as crianças surdas, porque elas passam a ter a referência de um modelo de surdo sinalizador adulto, uma vez que ainda estão em processo de aprendizado da Libras. É por meio da Libras que se garante que o conhecimento seja apresentado de forma mais adequada, e, assim como afirmam Fernandes e Rios (1998, p.17), a Libras “se coloca como o instrumento de interação entre educadores e alunos”.

É importante ressaltar que a instituição tem a preocupação de oferecer Libras tanto nas atividades propostas às crianças, quanto no oferecimento de aulas de Libras para os pais, pois é nesse contexto de aprendizado bilíngue, com a presença de um instrutor surdo, que as crianças surdas, bem como seus pais, passam a ter acesso aos novos sinais da Libras. Todos os alunos surdos participantes dessa pesquisa são filhos de pais ouvintes, que não dominam Libras, além do fato de estudarem em escolas regulares inclusivas, em que a língua majoritária e de instrução é a língua Portuguesa.

A preocupação com a contextualização das atividades, por meio de figuras, slides e fotografias, por exemplo, também aponta para a necessidade de experiências interessantes e espontâneas, condizentes com aquilo que a criança vivencia em seu cotidiano e com a forma como percebe o mundo, ou seja, de forma visual, favorecendo diferentes possibilidades de interlocução e permitindo, assim, processos de significação, em que as crianças possam relacionar o conhecimento prévio que possuem com o novo e, mediado pela língua, dar significado àquilo que vivenciam.

3.4 O bilinguismo

Até recentemente, a concepção predominante na educação especial brasileira era clínico-terapêutica, ou seja, era monolinguista. Reconhecia-se apenas o Português e havia a obrigatoriedade do ensino da língua oral. A Língua de Sinais não tinha espaço. Na escola, o foco estava nos processos

reabilitadores e não no conteúdo acadêmico. Para Fernandes e Moreira (2009, p. 228), “(...) esse desvio da finalidade da educação escolar restringe as possibilidades de interlocução significativas e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.”

A questão da aquisição da linguagem pelos surdos sempre está atrelada à natureza pedagógica e aos processos de ensino e de aprendizagem, diferentemente do que acontece com os ouvintes. Há a ideia de que se não houvesse a privação sensorial e a perda auditiva, a linguagem seria acessível. Ela é concebida como sendo naturalmente transmissível. Assim, a perda auditiva seria a única barreira para que a criança surda adquirisse linguagem.

Para a comunidade surda, os entraves de comunicação que eles têm não são de origem orgânica, mas sim social. A única diferença, para eles, é usarem uma língua diferente daquela que é usada majoritariamente. Uma língua cuja modalidade é diferente: a Língua de Sinais.

A Libras é utilizada por um número restrito de pessoas e, portanto, é uma língua minoritária que não tem muito prestígio social. Geralmente, usa-se uma língua para atividades públicas e eventos sociais (a Língua Portuguesa, a de prestígio) e outra nos ambientes domésticos e íntimos (a Libras, que não tem muito prestígio e reconhecimento). Pensar, organizar e desenvolver uma educação que atenda à especificidade linguística dos surdos é urgente no presente momento. Entretanto, há ainda muitas barreiras políticas, filosóficas e pedagógicas, mesmo que, atualmente os surdos tenham conseguido algumas conquistas. Uma delas, talvez a pioneira, são os estudos do linguista W. Stokoe, já citado anteriormente. A partir de suas investigações, em 1960, as Línguas de Sinais passaram a ser consideradas como línguas naturais, possibilitando um novo olhar para a educação de surdos e, conseqüentemente, um novo olhar social.

A partir dessa perspectiva, a surdez é considerada uma diferença, e não uma deficiência a ser reparada. Os sujeitos surdos pertencem a uma cultura e a uma comunidade linguística que difere da comunidade ouvinte, principalmente em relação à forma como eles têm acesso ao mundo, através da visão, ou seja, utilizando uma comunicação visuoespacial. Essa perspectiva corresponde ao modelo socioantropológico da surdez (SKLIAR, 1998).

O bilinguismo propõe uma suspensão do modelo clínico presente na educação de surdos. Nessa abordagem, o professor deve assumir seu papel de educador e não mais de reabilitador da fala e tem-se uma atitude positiva diante da surdez, vista apenas como uma característica da pessoa surda. Aqui não se trata de negação da surdez, mas de respeito a uma minoria linguística.

Nessa perspectiva, é importante que a escola enfatize, para as crianças, as diferenças e os aspectos próprios de cada uma das línguas utilizadas no cotidiano escolar. Mesmo que existam diferenças tanto de modalidade quanto de estrutura entre as duas línguas, no nosso caso entre Português e Libras, os sentidos

do que está sendo sinalizado ou dito podem ser mantidos. Assim, ambas as línguas têm seu valor.

O bilinguismo, no contexto da surdez, é recente na educação brasileira. Essa mudança é consequência das primeiras pesquisas sobre Língua de Sinais e bilinguismo nas áreas da educação e da linguística, além da pressão de movimentos sociais. Em abril de 2002, foi promulgada, no Brasil, a lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação utilizado pela comunidade surda. Com essa lei, os surdos passaram a ser legalmente reconhecidos como um grupo que utiliza uma língua minoritária, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Mesmo que a Libras tenha sido reconhecida legalmente como uma língua natural pela lei número 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto número 5.626/05, há ainda hoje uma extensa discussão sobre a sua importância na vida dos sujeitos que a utilizam.

De acordo com Fernandes e Correia (2006), privar a pessoa surda do direito de estar exposto à Língua de Sinais precocemente é desrespeitá-la em sua integridade, dada sua fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito, em especial no início do processo de aquisição de linguagem.

Já Quadros (2005) aponta, em sua discussão, o termo bi(multi)linguismo, posto que considera questões de ordem política, cultural e social, necessárias para pensar a definição de bilinguismo. Ao considerarmos que o Brasil é um país cuja primeira língua (L1) é o Português, a autora aponta a tendência de “subtrair línguas”, ou seja, um fenômeno que desconsidera uma parte considerável da população, como os imigrantes, cujos membros são falantes de outras línguas, ou indígenas, com variadas línguas nativas e ainda os surdos, sinalizantes da língua brasileira de sinais. Essas vicissitudes tornam o Brasil um país multilíngue. A autora destaca também o uso distinto que fazemos das línguas em diferentes contextos, o que caracteriza uma situação multilíngue. Aborda também a importância de considerar as línguas em uma perspectiva “aditiva”, em que o conhecimento acerca de mais de uma língua propiciaria vantagens nos campos cognitivo, social, político e cultural, pois permite ao sujeito conhecer diversas formas de organizar o mundo, em variados contextos culturais, por meio de diferentes línguas.

No entanto, principalmente em relação à surdez, ainda se observa a permanência da ideia equivocada, difundida à época do Congresso de Milão, de que a aquisição de uma língua leva ao não-uso ou não aprendizagem de outra, o que ainda serve de base para a contraindicação (e algumas vezes até proibição) do uso da Língua de Sinais, em detrimento da aquisição única e exclusiva da Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita. Quadros (2005) aponta que, em alguns casos, por meio de processos terapêuticos intensos, os surdos chegam a adquirir a Língua Portuguesa, no entanto, de forma limitada e sistemática.

Isso ocorre devido à ideia tradicional oralista de que a linguagem é algo pronto, compreendida como mais um comportamento humano, sendo que essa conduta deve ser assimilada pelo sujeito surdo.

Essa perspectiva prioriza a reprodução de modelos adequados e boa articulação oral, por meio da imitação, do contato com falantes da língua e de treinos que ocorrem de modo mecânico, fragmentado e desprovido de sentido, com base em repetições e exposição aos estímulos sonoros (LACERDA e MANTELATTO, 2000).

É necessário, então, ao pensar a especificidade da aquisição da linguagem do sujeito surdo, considerar que a modalidade de uma língua e o acesso a ela trazem consequências importantes, visto que a grande maioria dos sujeitos surdos nasce em famílias de pais ouvintes, falantes de uma língua oral, que desconhecem a Língua de Sinais, a surdez e suas implicações, ou seja, a inserção na Língua de Sinais não ocorre em contexto familiar. É preciso considerar que a acessibilidade para os surdos não se dá na modalidade oral-auditiva, mas sim na modalidade visuoespacial. Dessa forma, o acesso precoce à Língua de Sinais, a partir do contato com outros sujeitos usuários dessa língua, permite à criança a aquisição da linguagem em período semelhante ao da criança ouvinte, possibilitando-lhe identificar-se, compreender e se comunicar de modo mais fluente e satisfatório.

De acordo com Quadros (2005), na educação de surdos ainda, é preciso reconhecer as fronteiras existentes entre surdos e ouvintes, principalmente nos campos linguístico e cultural, a fim de possibilitar equilíbrio nas relações de poder e abrir espaço para a consolidação de um bilinguismo aditivo, autorizado e fortalecido.

Para McCleary (2006), é preciso romper com o bilinguismo que tem a Língua de Sinais apenas como uma “ponte” para alcançar uma língua de maior valor e prestígio, a Língua Portuguesa. Ao contrário, é necessário considerar os benefícios de uma educação que possibilite o uso contínuo das duas línguas. O autor sugere ainda que o bilinguismo deva dar-se em um modelo de “imersão de mão dupla”, no qual surdos e ouvintes têm ambos a possibilidade de aprender e contribuir a seu modo, propiciando a construção de uma sociedade inclusiva.

No caso específico da experiência institucional apresentada, é importante salientar que as atividades propostas são realizadas em grupo, justamente devido à preocupação de se propiciar espaços em que os surdos possam se encontrar e interagir entre si.

De acordo com Dalcin (2006), no encontro com outros surdos o sujeito tem a possibilidade de encontrar também novas identificações. É no contato com a comunidade surda que o sujeito pode ocupar um lugar simbólico que demarca pertencimento, em que pode ser reconhecido por seus iguais pela qualidade de ser surdo e não mais pela característica de ser diferente ou ainda deficiente, como muitas vezes ocorre na comunidade ouvinte. Ainda segundo a autora, a partir do uso da Libras e da possibilidade de falar por meio dela com outros sujeitos, o surdo pode conversar com mais profundidade sobre diversos assuntos, considerando que dispõe de mais recursos para falar e articular.

Apesar de reconhecer a importância do encontro entre surdos, a experiência grupal relatada também possibilita distintos laços sociais, pois os coordenadores das atividades são ouvintes e a instituição oferece atendimento a públicos com diferentes faixas etárias, desde bebês até idosos, com questões muito diversificadas, tais como: cegueira, autismo, dificuldades de aprendizagem, alterações vocais, entre outros. Nessa perspectiva de trabalho, a aposta é a de que o sujeito se constitua subjetivamente a partir da interação com os outros e isso não depende exclusivamente da participação e pertencimento em um grupo social com características semelhantes. Nosso trabalho institucional pauta-se na diversidade de encontros, de desejos, de posições subjetivas e discursivas. Especificamente em relação ao trabalho com as crianças surdas, em processo de aquisição de linguagem, Lieber e Freire (2019, p. 10) afirmam que as intervenções devem oferecer possibilidades para que o sujeito possa atuar sobre a língua, ou seja, “elaborar hipóteses sobre como essa língua funciona”. Ainda de acordo com as autoras, “Isso só é possível quando permitimos que o sujeito participe de variadas interações e contextos e quando levamos em conta que a língua não está pronta e dada de antemão, mas que se reconstrói/reinventa a cada interação”.

Considerações finais

A experiência retratada neste trabalho se caracteriza como bilíngue, na medida em que propicia o encontro entre sujeitos surdos, bem como da criança com o adulto surdo, sendo que o adulto ocupa a posição de professor, no papel de instrutor de Libras. A Língua de Sinais, nesse contexto, é privilegiada enquanto língua de instrução, sendo que o conteúdo das atividades é proposto a partir de uma perspectiva visuoespacial, reconhecendo as especificidades dos sujeitos surdos.

De acordo com Quadros (2005), o professor surdo é o mais indicado na garantia do acesso e aquisição da Língua de Sinais enquanto primeira língua, sendo a Libras para os sujeitos surdos uma posição que demarca estratégia de resistência e autoafirmação. O encontro surdo-surdo contribui também para o processo de identidade do sujeito surdo, na medida em que possibilita a relação e identificação com seus pares.

A construção da identidade, concebida pela psicanálise, é um processo que, necessariamente, passa pela língua que, ao representar uma cultura e seus ideais, dá ao sujeito a possibilidade para que ocorram identificações. Como mostramos anteriormente, o sujeito é efeito de dizeres que são simbólicos e imaginários e se identifica com alguns deles, o que silencia outros dizeres e identificações. Dessa forma, a identificação é um processo que acontece por meio da relação sujeito-linguagem. A identidade é o efeito desse processo e dessa relação, sendo assim, constitutivamente incompleta, uma vez que novos dizeres podem forjar uma nova identidade. A identidade, com sua aparência de totalidade, imutabilidade e estabilidade, ao sofrer com as oscilações constantes dos mais diversos discursos, é uma construção sempre

não-toda, instável e imaginária. Segundo Starnino (2016, p. 232), a partir da leitura do seminário IX de Jacques Lacan, “há uma estrutura fundamental das relações identitárias que giram em torno da relação entre sujeito e significante. Dessa relação temos como efeito uma ligação afetiva: a rigor, o fenômeno identitário estabelecido por Lacan se organiza na relação estrutural entre sujeito, significante e afeto”.

Nesse sentido, podemos afirmar, com Lacan (2003), que a identidade do sujeito é formada a partir das relações com o Outro e da alienação do sujeito ao Outro que destina sua identidade, não sendo possível uma ideia bastante comum de que o sujeito é idêntico a si mesmo. Para a psicanálise, só chegamos próximos da identidade do sujeito por sua narrativa e pelas cadeias significantes das quais o sujeito é efeito e pode surgir por meio daquilo que ele se identifica e acaba repetindo numa determinada posição.

A interlocução, neste artigo, entre estudos sobre bilinguismo, linguagem, educação e psicanálise tem a intenção de salientar que o sujeito é capturado e assujeitado pelo funcionamento de uma língua, sendo, por isso, efeito-sujeito. Passar de infans (aquele que não fala) a sujeito falante é uma tarefa árdua, a qual determina que a aquisição de linguagem e a estruturação subjetiva são processos mutuamente dependentes. Diante dessa perspectiva, não há sujeito sem língua, nem língua sem sujeito.

O trabalho que originou este artigo surgiu a partir do desejo de discutir a condição bilíngue do surdo brasileiro. É preciso considerar, mais do que o conhecimento formal das línguas, a relação dos sujeitos surdos com essas línguas em diversos laços sociais. Um possível caminho para se pensar uma política da diferença, seja na escola, nos serviços de saúde ou mesmo em casa, no cotidiano, é oferecer aos surdos uma acolhida, sem lhes impor adaptações; é franquear-lhes seus dizeres pelos sinais da Libras sem exigir que ele aprenda a ouvir com o resto que sobrou de uma cóclea mal-formada. É preciso escutá-los com o nosso olhar e nossas mãos, correndo o risco de sermos afetados pela desestruturação que é consequência de falar e ouvir em uma outra ordem significativa.

O encontro com o outro, com os surdos bilíngues, falantes de uma língua visuoespacial, exige uma abertura ao estrangeiro. As novidades que o estranho pode fazer surgir em nós podem ser angustiantes, mas também potentes. Nossa aposta, afinal, é que o estranho, infamiliar, não impossibilite o encontro, mas justamente possa alimentar o desejo de continuar o diálogo e criar novos laços.

Referências

- BACKER, C. 2001. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Great Britain: Multilingual Matters.
- BLOOMFIELD, L. 1993. Language. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BRASIL. 2002. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- CAPOVILLA, F. 2000. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao Bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo, v.6, n.1.

- CARVALHO, J. M. 2000. O ideal de completude narcísica e o adolescente surdo: um estudo clínico. Tese de Mestrado. São Paulo: PUC.
- DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos I. Petropolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- DIEBOLD, R. 1961. Incipient Bilingualism. In: *Language*, n. 37, p. 97-112.
- FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilingüismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, vol.VII, 1998 (13-21). In:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/educacao_Bilinguismo.pdf
 Acesso em 19 de junho de 2019.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. 2005. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. 2014. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*. (spe-2), 51-69 In:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602014000600005&script=sci_arttext. Acesso em 28 de abril de 2019.
- FERRETO, A. J. 2009. O Bilingüismo do tradutor. *Revista Alea: estudos neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2.
- FREUD, S. 1905/1996. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. Jayme Salomão. v. VII. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. 1914/1974. Sobre o narcisismo: uma introdução. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. Jayme Salomão. v. XIX, Rio de Janeiro: Imago.
- _____. 1919/1996. O estranho. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. Jayme Salomão. v. XVIII, Rio de Janeiro: Imago.
- FRANCO, A. V. S. S. 2016. Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro. *Revista letras & letras*. Uberlândia, v. 32/33 - especial, n. 1.
- LACERDA, C. B. F; MANTELATTO, S. A. C. 2000. As Diferentes Concepções de Linguagem na Prática Fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F, NAKAMURA, E., LIMA, M. C. (Org.). *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue*. São Paulo: Plexus.
- LACAN, J. 2008. O Seminário, livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____. J. 2003. O Seminário, livro 9: a identificação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- LAJONQUIÈRE, L. de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”. *Pro-posições*. Campinas: UNICAMP, v.12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov., p. 47-59, 2001
- LIEBER, S. N; FREIRE, R.M.A.C. 2019. O processo de constituição subjetiva de uma criança surda: relato de caso. *Revista Cefac*, v. 21, n.2, p. 1-12.
- MCCLEARY, E. L. 2006. Bilingüismo para surdos: brega ou chique? In: *Surdez: família, linguagem, educação*. Rio de Janeiro: INES, 2006. Disponível em:
<http://www.researchgate.net/publication/322591685>, acesso em 28 de abril de 2019.
- MELMAN, C. 1992. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. Trad. Rosane Pereira. Org. e revisão técnica: Contardo Calligaris. São Paulo: Escuta.
- MRECH, L. M.; RAHME, M. 2009. A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 293-310. Disponível em:
<http://goo.gl/T3MBmG>, acesso em 28 de abril de 2019.
- MOURA, M. C. 2000. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/FAPESP.
- QUADROS, R. M. 2005. O “BI” em Bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação.
- SILVA, K. C. B. da. 2016. Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. São Paulo: Editora Escuta/FAPESP.
- SILVA, D. R.; Herzberg, E. 2016. Parentalidade e constituição da imagem corporal: implicações para a criança com deficiência física. *Rev. Boletim de Psicol.*, v. 67, n. 145, São Paulo, p. 135-146.

- SKLIAR, C. (Org.). 1998. Os Estudos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.
- STARNINO, A. 2016. Sobre identidade e identificação em Psicanálise: um estudo a partir do seminário IX de Jacques Lacan. Rev. Dois pontos, v. 13, n. 3, Curitiba, São Carlos, p. 231-249.
- STOKOE, S. 1960. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. Studies in Linguistics, n. 8, university of Buffalo.
- STITOU, R. 2016. Provas do intraduzível de uma língua para outra. Trad. Yvone S. S. Greis. Rev. Ágora, vol 19, n. 3. Rio de Janeiro, p. 369-376.