

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E BAKHTIN PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

SOME CONTRIBUTIONS BY VYGOTSKY AND BAKHTIN TO THE AREA OF EDUCATION FOR THE DEAF

Cláudia Regina Vieira¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo levantar e discutir conceitos importantes trazidos por dois teóricos que discutem interação, pensamento e linguagem - Vygotsky e Bakhtin - em seus estudos e como podem contribuir com a área da Educação de Surdos na consolidação de uma educação bilíngue. A metodologia para essa apresentação se caracteriza como uma pesquisa exploratória que de natureza exploratória, que utiliza como procedimentos técnicos o levantamento bibliográfico e observação de campo, com análise qualitativa exemplificada com algumas atividades realizadas por estudantes surdos em contato com as línguas – Libras L1 e Língua Portuguesa L2. Os resultados dessa revisão nos mostram que é possível utilizar os conceitos propostos pelos autores na elaboração das práticas educativas para os estudantes surdos e consolidar alguns dos propósitos da abordagem educacional bilíngue.

Palavras-chave: Libras; Língua Portuguesa; Funções Psicológicas Superiores; Dialogia.

Abstract: This article aims to raise and discuss important concepts brought by two theorists who discuss interaction, thought and language - Vygotsky and Bakhtin - in their studies and how they can contribute to the area of Deaf Education in consolidating a bilingual education. The methodology for this presentation is characterized as an exploratory research that is exploratory in nature, which uses as technical procedures the bibliographic survey and field observation, with qualitative analysis exemplified with some activities carried out by deaf students in contact with languages - Libras L1 and Lingua Portuguese L2. The results of this review show us that it is possible to use the concepts proposed by the authors in the elaboration of educational practices for deaf students and to consolidate some of the purposes of the bilingual educational approach.

Keywords: Libras; Portuguese Language; Higher Psychological Functions; Dialog.

Introdução

¹ Doutora em Educação Especial pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Adjunta A na Universidade Federal do ABC - UFABC. Santo André / São Paulo / Brasil. E-mail: claudia.vieira@ufabc.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-5897-9122>.

Este trabalho se ampara nas contribuições de Bakhtin e Vygotsky, que compartilham o pressuposto de homem como ser histórico que interage, constrói e reconstrói, significa e ressignifica com base em sua relação com o outro. Modifica a si e aos outros, incorpora conceitos e ajuda a transformá-los; nesse mesmo movimento, afirma-se enquanto sujeito singular, único mesmo sendo plural, utilizando a linguagem como força motriz nesse processo.

Tanto Bakhtin como Vygotsky defendem que a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter de intermediação; e os intermediários são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, entre os quais há que se considerar também os instrumentos que se produzem para suprir as necessidades da comunicação social: os signos e, entre eles, sobretudo, a linguagem² verbal. (PONZIO, 2015, p. 79)

Bakhtin (2009) afirma que a língua está sempre em evolução e que não é estanque, está sempre em transformação, ou seja, ela é viva e se modifica de acordo com os falantes, tempo e discursos. Já Vygotsky (2014) diz que o pensamento e a linguagem não estão relacionados por meio de um vínculo primário, mas que essa relação surge, muda e cresce no transcorrer do próprio desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ou seja, é preciso ação para que o processo ocorra.

A língua é o motor que alimenta a mente e faz com que os seres culturais se relacionem e ampliem seus conhecimentos linguísticos e conceituais, para que, dessa forma, continuem aprendendo e transmitindo/recebendo informações, trabalhando-as e incorporando conhecimentos.

Muito mais que ferramenta, a língua alicerça as informações que compartilhamos com o outro, ou que deixamos que sejam exploradas pelo outro.

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação [...] na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas... (BAKHTIN, 2009, p. 95).

² O termo linguagem foi preservado da citação original e não modificado pela autora, por entender que há clareza aqui que o sentido empregado é o de língua.

O outro do qual falamos faz parte do meio, das relações sociais que auxiliam a construção dos conceitos e na ampliação da linguagem e que vai mudando e se transformando no decorrer do processo, proporciona experiências para que essas sejam analisadas e que se reflita sobre elas e, assim, se transformem em aprendizagens. “La relación entre el pensamiento y el lenguaje cambia durante el proceso de desarrollo, tanto en cantidad como en calidad. En otras palabras, la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme.” (VYGOTSKY, 2014, p. 91)

Isso significa que, embora todos tenham condições e possibilidades de desenvolvimento, ele é um processo; não é guiado pela condição biológica apenas com tempos determinados e etapas de acordo com a faixa etária, mas com a quantidade e qualidade das experiências que o meio proporciona, com as interações culturais. O ser humano é cultural e a partir dessa relação constrói sua marca de humanidade. Podemos afirmar que o indivíduo é biológico-cultural.

O que significa que a pessoa é uma unidade “biológico-cultural” complexa que funciona de diferentes maneiras (por exemplo, sonha, tem consciência de que sonhou, sabe o que sonhou, conta o que sonhou e se alegra ou se angustia com seu sonho). É por isso que, se sonhar, pensar, sofrer, ser conscientes etc. são funções comuns a todas as pessoas, o que se sonha, o que se pensa, como se sofre e qual o nível de consciência que se tem varia de pessoa para pessoa e na mesma pessoa em razão das circunstâncias.... Em outras palavras, não se trata de processos neurológicos autônomos que obedecem a um padrão comum a todos os organismos humanos, mas de atividades personalizadas. Não é o cérebro que sonha ou pensa, mas a pessoa. Claro que se o cérebro não funcionasse, a pessoa não poderia nem sonhar nem pensar. Mas não basta que o cérebro funcione para que possamos falar de sonho ou de pensamento. Para tanto é necessário que alguém sonhe ou pense. Sonhar e pensar são funções da pessoa, porque só ela pode sonhar ou pensar isto ou aquilo, desta ou daquela maneira, em função da posição que ela ocupa no campo das suas relações sociais (PINO, 2005, p.103-104).

Como ser biológico-cultural complexo, necessita de estímulos vários para que seu processo de desenvolvimento se concretize, e aprende durante toda a vida, porque não esgota suas potencialidades. A cada contato com grupos e até mesmo consigo, vai eliminando ou validando conceitos.

Mas isso não acontece apenas quando as pessoas entram em contato; não se trata apenas de colocá-las em determinados espaços e esperar que habilidades sejam

assimiladas: é preciso que essas experiências sejam significativas e que possam ser colocadas à prova por meio desse movimento relacional

Metodologia

Na conjuntura da educação dos surdos brasileiros, observamos indagações e inquietações sobre a aquisição das línguas, – tanto a Língua de Sinais como L1 quanto a Língua Portuguesa como L2. Como vivenciamos um momento de pensar a educação bilíngue para surdos, onde a Libras se configura como primeira língua (L1), ou seja, aquela que é aprendida de maneira natural e contextualizada e a língua oficial do país, no nosso caso a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) que é apresentada sistematicamente e que vai se apoiar na L1 para o desenvolvimento.

Devido a amplitude dessas questões, esse estudo teve como temática a contribuição de dois autores importantes para os estudos da linguagem, Vygotsky e Bakhtin, que em suas obras não trataram tão especificamente de educação de surdos, mas que muito nos auxilia a pensar na aquisição de língua, conceitos e ampliação da linguagem e na implementação de uma educação bilíngue como é orientado pelos estudos teóricos da área e pela legislação.

Caracterizada como pesquisa de natureza exploratória, que utiliza como procedimentos técnicos o levantamento bibliográfico e observação de campo, este estudo teve como objetivo geral refletir e apresentar conceitos importantes dos dois autores para pensar na educação dos surdos, exemplificando algumas discussões com atividades realizadas por estudantes surdos em contato com as línguas.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas que se denominam como escolas bilíngues para surdos na região da grande São Paulo, uma das unidades trabalha com estudantes da Educação infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental I e a outra da Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental I. foram realizadas anotações das observações nestes espaços e recolhidas atividades realizadas pelos estudantes destas unidades escolares. “A observação ajuda o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI & LAKATOS, 2011, p. 277)

A revisão da literatura foi realizada de acordo com a análise qualitativa. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de

determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42).

A coleta de dados contou com uma triangulação de observação, caderno de campo e das atividades. Foi feita uma análise partindo da análise de conteúdo e aprofundando a partir da metodologia de análise microgenética.

Alguns princípios metodológicos são apresentados sucintamente em seu texto “Problemas de Método” (Vygotsky 1984), em que ele propõe o estudo de processos e não de produtos ou objetos, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 74). Argumenta pela necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato de que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. Inclui nessas diretrizes a importância de se identificar relações dinâmico-causais, devendo o investigador buscar distinguir a aparência e os processos da dinâmica subjacente. (GÓES, 2000, p. 12-13)

A contribuição de Vygotsky – As funções psicológicas superiores

Na discussão sobre a educação de pessoas surdas são sugeridas práticas educativas que pressupõem a reabilitação como meio para aprendizagem.

Essas duas abordagens, Oralismo e Comunicação Total, trabalham com uma concepção de sujeito que precisa ser normalizado para fazer parte do mundo, que é ouvinte e que fala português. A abordagem bilíngue, como é defendida por Peluso (2014), Svartholm, 2014) em âmbito internacional e no âmbito nacional iniciado com os trabalhos de Brito (1993, 1995) e seguidos por estudos de Skliar (1996, 1999), Lodi (2013), Lacerda (2013, 2015), Fernandes e Moreira (2014), partem do pressuposto de que a Língua de Sinais é a L1 dos surdos e a Língua Portuguesa, a L2.

De acordo com os estudos trazidos por Vygotsky de que uma língua comum compartilhada proporciona interação e reflexão entre os falantes e, dessa maneira, ampliação de linguagem e aquisição de conceitos e conhecimentos que possibilitam uma constituição de sujeito e relação de pertencimento a determinado grupo social é possível afirmar que pessoas surdas que compartilham experiências em Língua de Sinais executam os mesmos processos linguísticos que crianças ouvintes que compartilham experiências em Língua Portuguesa.

Para a abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky, a linguagem³ tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores. O estudo das relações entre pensamento e linguagem é indispensável à compreensão de como se constituem os processos humanos e sua gênese social (PINTO, 2010, p. 36).

O que deve ser entendido é que Língua de Sinais é a língua de estruturação de pensamento e organização da pessoa surda. O que isso significa? Significa dizer que a Língua de Sinais é a responsável por organizar as estruturas cognitivas dessas pessoas para que assim possam se constituir e participar das atividades sociais e ter mais autonomia sobre suas escolhas.

A aprendizagem dos conceitos científicos ou da segunda língua na escola baseiam-se num conjunto de significados da palavra, desenvolvidos previamente e originários das experiências cotidianas da criança. Este conhecimento espontaneamente adquirido medeia a aprendizagem do novo. Assim, os conceitos cotidianos estão “entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos” [...] exatamente da mesma maneira que **a primeira língua de cada um medeia os pensamentos e a segunda língua**. Portanto, o desenvolvimento de conceitos científicos depende e se constrói a partir de um conjunto já existente de conceitos cotidianos (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACKWEL, 2002, p.245-246, grifo nosso).

De acordo com os pressupostos trazidos sustentados por Vygotsky e pela concepção de língua estudados em Bakhtin é possível dizer que a língua de sinais é a responsável pela constituição do sujeito surdo e que ela é capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores para a formação de conceitos cotidianos e escolares, e aprendizagem da L2.

As funções psicológicas superiores são adquiridas, como diz Pino, (2005) por meio do *nascimento cultural* – quer dizer pensar, falar, lembrar, ter consciência, precisam de interação, experiências e trocas entre as pessoas para serem desenvolvidas. Todo ser humano nasce com capacidade para desenvolvê-las, mas se não entra em contato com o outro e não se torna cultural, não vive as experiências necessárias para esse desenvolvimento.

³ O termo foi preservado como utilizado pela autora em seu texto, e neste trabalho entendido como língua utilizando os termos da tradução em Espanhol de palavra = língua e não da tradução para a Língua Portuguesa em que palavra = linguagem.

[...] As funções elementares se propagam por meio da herança genética; **já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais.** O que em razão da sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) e com a ideia (função do pensar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em ideia. As palavras dão origem a outras palavras; as ideias, a outras ideias (PINO, 2005, p.53, grifos nossos).

Pino afirma que as funções superiores que constituem as pessoas são prioritariamente relações sociais. Isso quer dizer que todas as crianças precisam de relações sociais significativas, experiências culturais e do contato com o outro e consigo para se constituir. No caso específico dos surdos, é primordial que esse contato aconteça numa língua em que possa haver comunicação e entendimento e com possibilidades de desenvolvimento.

Crianças surdas não podem ouvir; logo, esse contato não pode ser apenas oral-auditivo. Os toques, gostos, cheiros, gestos são muito significativos, e a língua adquire um papel fundamental nesse processo, porque é por meio dela que as coisas farão sentido.

Para crianças ouvintes, ligação e desenvolvimento acontecem precocemente: os pais brincam, elas se relacionam com outras crianças que trazem experiências de seus ambientes familiares diversos, quando entram na escola compartilham com outros as experiências que possuem, e entram em contato com um novo ambiente cultural (escola).

Autores como Quadros (1996), Pereira (2014) afirmam que as crianças surdas, que em sua maioria são filhas de pais ouvintes, não acessam a língua dos pais naturalmente, logo, a aprendizagem fica comprometida já nesta primeira fase, pois os códigos não são compatíveis. As brincadeiras nem sempre são significadas, as experiências se tornam difíceis de ser compartilhadas e o contato com o outro acaba sendo exclusivamente na língua em que eles não acessam.

En la historia del desarrollo cultural del niño encontramos dos veces el concepto de estructura. En primer lugar, este concepto surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural del niño, constituyendo el punto inicial e de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un

todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior. (VYGOTSKY, 2012a, p. 121)

Na maioria das vezes o contato com a Língua de Sinais se dá no momento do Ensino Fundamental, ou seja, tardiamente, e é utilizado apenas na escola. As famílias não costumam utilizar a Libras em casa, travando a comunicação e impossibilitando a troca para a construção de conceitos.

A educação bilíngue no contexto do nosso país pressupõe que a Língua Portuguesa deve fazer parte desse processo; o decreto nº 5626/05 afirma que ela deve ser aprendida na modalidade escrita e deve fazer parte do processo educativo.

O que não pode ocorrer, no entanto, é a inversão do papel das línguas. A Língua Portuguesa não é uma língua que se aprende naturalmente pela maioria dos surdos; é preciso uma metodologia sistematizada, já que se trata de uma língua escrita de base alfabética e seu aprendizado como L1, nas escolas regulares tem como base o som.

Diante da discussão que apresentamos no decorrer deste trabalho, amparado nos autores apresentados pode-se dizer que o surdo apresenta condições de aprender, mas para isso deve viver experiências em L1, neste caso a Libras. É ela que vai mediar o aprendizado da L2, Língua Portuguesa, porque é a Libras que estruturará o pensamento e então permitirá que os conteúdos sejam compreendidos e “traduzidos” significativamente.

A aprendizagem da L1 (Libras) deve ocorrer de forma natural, por intermédio de interações com adultos/falantes da língua. A mediação deve ocorrer nas relações cotidianas, por meio de brincadeiras, comandas, ordens e conversações, assim como acontece com as crianças ouvintes.

La utilización de las herramientas y los aparatos presupone, en calidad de premisa indispensable, la existencia de los órganos y funciones específicos del ser humano. La inserción del niño en la cultura está determinada por la maduración de los aparatos y funciones correspondientes. En una etapa determinada de su desarrollo biológico, el niño domina el lenguaje, si su cerebro y órganos articulatorios tienen un desarrollo normal. En otra etapa superior del desarrollo, el niño domina el cálculo decimal y lenguaje escrito; algo después, las fundamentales operaciones aritméticas. (VYGOTSKY, 2012a, p. 41)

Não se deve pensar em atividades mecânicas e sistematizadas para que a L1 seja adquirida. Ela é um processo natural, aprende-se no exemplo, na imitação, no jogo simbólico e nas experiências.

Figura 1 – Estudantes conversando em Libras



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A partir dessas interações as crianças vão ganhando a capacidade de transformar o conhecimento cotidiano que possuem em conhecimento científico, ou seja, vão se apropriando dos conceitos e generalizando-os, validando-os e contestando-os.

Esse é um processo extremamente importante, já que é a partir dele que as experiências trazidas pelas crianças são debatidas e transformadas, é desta maneira que os estudantes organizam suas ideias, acomodam conceitos. O uso de uma língua comum e contextualizada possibilita a construção dos conceitos.

El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. **Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto.** En la esfera que nos interesa, esto encuentra su expresión en la creciente relatividad del pensamiento causal y en el hecho de que el pensamiento científico del niño avanza hasta alcanzar un determinado nivel de voluntariedad, nivel que es producto de las condiciones de la enseñanza. La singular cooperación entre el niño y el adulto es el aspecto crucial del proceso de instrucción, junto con los conocimientos que le son transmitidos al niño según un determinado sistema. Estos factores explican la maduración temprana de los conceptos científicos y también el hecho de que el nivel de su desarrollo intervenga como una zona de posibilidades muy próximas a los conceptos cotidianos, abriéndoles el camino y preparando su desarrollo (VYGOTSKY, 2014, p. 183, grifo nosso).

Tudo isso, no entanto, só pode acontecer se o adulto em questão souber a língua para a devida interação, considerando-se não somente a gramática da língua, mas sobretudo o sentido proficiente de uso, que permite a construção real dos conceitos.

Para que isso seja possível, o contato com outros usuários da Libras se faz necessário. O que tínhamos antes, nos momentos em que vivenciávamos o Oralismo e a Comunicação Total, era uma negação e um afastamento dessa comunidade e da Libras. Por isso, muitos surdos não conhecem a língua, mas quando há aproximação e a formação de uma comunidade a língua acontece, e viver imerso nessa língua propicia a troca de conhecimentos e experiências e conseqüentemente a aquisição dos conceitos.

La lengua materna establece en cada individuo procesos peculiares de acoplamiento y construcción de las ideas, que se expresan en las formas sintácticas. Estas formas adquieren una solidez asociativa excepcional, pero son diferentes en los distintos idiomas (VYGOTSKY, 2012a, p. 342).

A grande questão que enfrentamos no ambiente escolar e familiar é que os professores/pais e os alunos não compartilham a mesma língua. A maioria dos adultos envolvidos tem como L1 a Língua Portuguesa e utiliza a Libras como L2 e, para o surdo, acontece exatamente o contrário.

Muitas vezes, essa situação impede que a relação entre criança surda/ adulto ouvinte tenha qualidade, isto é, o conhecimento de língua comum, neste caso da Libras que o adulto possui não é suficiente para que o processo de aprendizagem aconteça. O que acaba ocorrendo é uma sobreposição de línguas, o que pode dificultar.

Essa situação acontece pela maneira como geralmente as pessoas aprendem a Libras, através de sinais separados e ou categorias semânticas, ou seja, sem considerar as relações contextualizadas, sem a devida fluência e com uma concepção de língua baseada apenas no conhecimento lexical, e é desta forma que acabam interagindo com os estudantes surdos, também fragmentando a língua.

Por esse motivo muitos profissionais acabam desenvolvendo atividades de vocabularização com as crianças, impossibilitando que as funções psicológicas superiores das crianças surdas se desenvolvam e que as interações na língua se tornem significativas a ponto de despertar esse processo.

Todo el desarrollo cultural de un niño sordo seguirá un curso distinto al de un niño normal. El defecto origina unas dificultades para el desarrollo biológico y otras, completamente distintas, para el cultural. Así en el plano del desarrollo orgánico, la sordera no es una alteración particularmente grave y destructiva [...] pero en el plano del desarrollo cultural la sordera es uno de los obstáculos más graves. Las vías colaterales para el desarrollo del lenguaje conducen a unas formas de conductas nuevas, excepcionales, incomparables (VYGOTSKY, 2012b, p. 43).

Com a grande duração das abordagens educacionais que não valorizavam a Língua de Sinais, ocorreram grandes equívocos sobre o papel dela na formação do sujeito e que, na maioria das vezes, acabaram inviabilizando e tornando tardio esse processo.

Con el método actual, la educación social resulta imposible, porque no se la puede realizar sin lenguaje, y ese lenguaje (oral y mímico) que da la escuela a los niños es, por su esencia, un lenguaje asocial. Por eso tenemos que comenzar por el lenguaje (VYGOTSKY, 2012b, p. 341-342).

O exemplo de escrita da figura 2 foi realizado por um estudante surdo de 12 anos que frequenta o 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola regular com classes bilíngues para surdos, este estudante esteve neste mesmo colégio desde o 1º ano, no entanto este era apenas o segundo ano em que a Língua de Sinais era utilizada como língua de instrução⁴.

Durante a trajetória escolar deste estudante a língua oral, que não era acessível naturalmente, foi estimulada e o uso da Libras acontecia apenas nas conversas entre as crianças nos momentos das brincadeiras e nos intervalos.

⁴ “A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como **a língua de instrução**.” (QUADROS, 2005)

Figura 2 – Atividade produzida por estudante surdo com ênfase diretamente nas regras da L2

Produção de Texto: Branca de Neve
A madrasta muito chate e raiva é dia.
A madrasta vai caçar a madrasta.
A Branca é maça de Brusca.
A Brusca é fig come maça a Branca.
A Branca brigunça e chão agora o limpo.
A Branca cansada e dormir.
A Brusca é peção fig maça da Branca.
O homem é muito presente da Branca.
O homem é coração vida da Branca.
O home é namorada na Branca.
A Branca é rei e homem.

Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora

O contexto em que a atividade foi realizada, foi o contexto de uma sondagem, o estudante deveria produzir um texto com uma história que conhecia, tentando ser o mais autônomo, e essa foi a escrita produzida por ele, é possível perceber como a língua foi trabalhada com este estudante, ele reproduz uma sequência de frases, ele entende língua como fragmento desconsiderando a concepção de língua Bakhtiniana e nos dando uma mostra do tipo de intervenção realizada em sala de aula.

Para este estudante escrever em Língua Portuguesa, é reproduzir frases, é algo que segue um modelo, Sujeito – Verbo – Objeto (SVO), é possível ver a sobreposição das frases para compor a história escolhida, neste caso a história da Branca de Neve. Algumas sentenças inclusive estão fora da sequência, no entanto ao contar essa mesma história em Libras o resultado é diferente, há riqueza nos detalhes e obediência a sequência da história.

Para tornar viável uma educação que valorize a língua dos surdos e possa promover de fato uma educação bilíngue que permita que as funções psicológicas superiores se desenvolvam, as interações devem acontecer por meio da língua de sinais, que permite aos surdos o conforto linguístico.

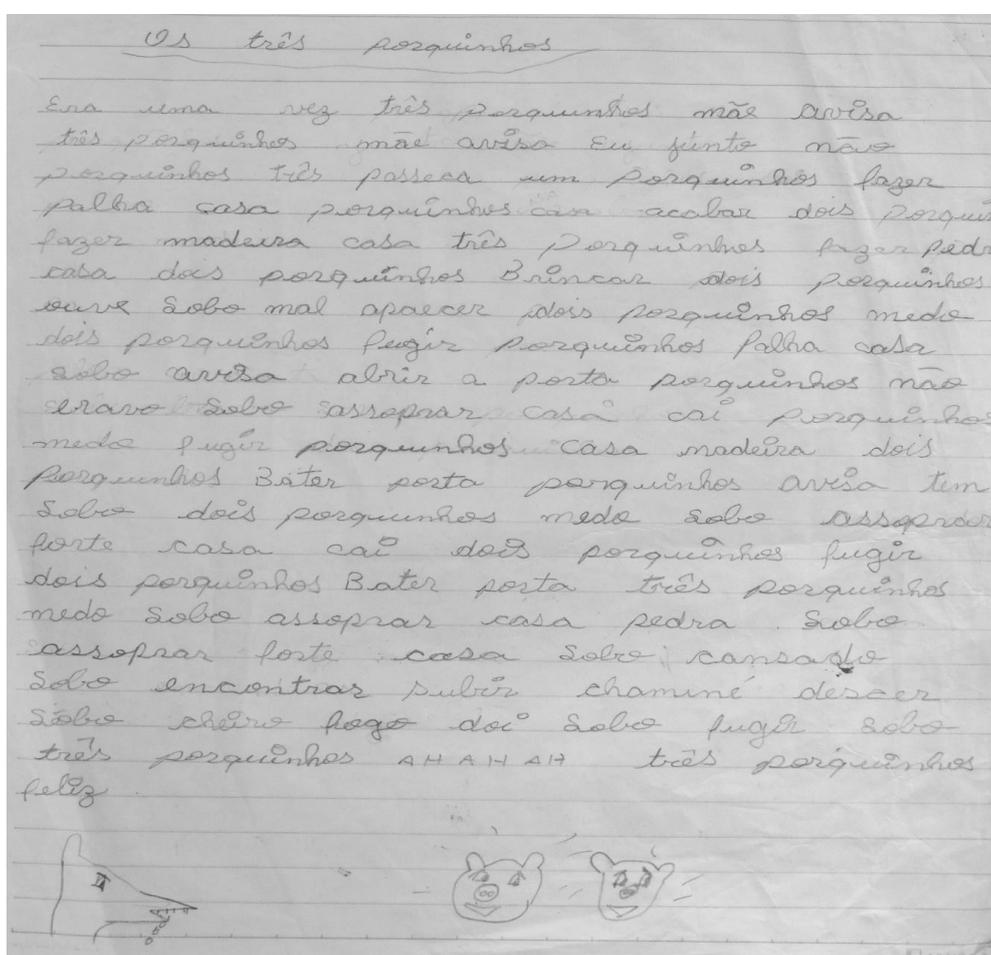
Entende-se, então por conforto linguístico, a situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua. Gomes e Góes (2011) ressaltam que, quando tratamos de duas modalidades tão distintas, como o Português e a Libras, a competência e o conforto linguístico da

primeira língua é sempre superior ao da segunda, para qualquer indivíduo (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p.147).

O exemplo de escrita da figura 3 é de um estudante surdo de oito anos, do 3º ano do Ensino Fundamental I, que frequenta uma escola bilíngue para surdos desde a Educação Infantil, estimulado a usar a Língua de Sinais desde os 4 anos de idade quando iniciou seus estudos.

Sua comunicação desde então é realizada por meio da Libras e as atividades escolares mediadas por esta língua. Não só nos momentos de brincadeiras e ou intervalo, mas principalmente no interior da sala de aula.

Figura 3 – Atividade realizada por estudante surdo utilizando a L1 para produzir em L2



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

A produção da figura 3 se diferencia da figura 2 por apresentar um texto corrido, não dividido por frases, embora o estudante seja mais novo parece lidar melhor com a L2.

A comanda foi praticamente a mesma da atividade anterior, escrever um texto com autonomia de uma história conhecida, no entanto é possível perceber a diferença na apresentação, este estudante realizou a leitura do que escreveu em Língua Portuguesa. É muito interessante perceber o uso das palavras – um, dois e três com significados diferentes, ora um, dois, três e ora primeiro, segundo e terceiro. Em Libras a diferença entre estas palavras se dá pelo movimento.

O estudante do texto da figura 2 é mais comedido em sua produção, tem receio da escrita, utiliza um modelo para se sentir seguro, o estudante do texto da figura 3 não demonstra receios para escrever em L2, arrisca.

Pelo histórico dos dois estudantes e pelos estudos apresentados até o momento por Vygotski, pode-se afirmar que o quanto antes eles forem expostos a língua de sinais como L1 melhor será seu desenvolvimento, pois haverá uma língua para propiciar a construção dos conceitos.

Por meio da Libras, que permite esse conforto, os surdos podem trocar as experiências, interagir consigo e com os outros e construir conhecimento, considerar uma língua comum, propiciar que a língua de instrução seja aquela que medeia os conceitos das atividades escolares.

A contribuição de Bakhtin - Língua, Linguagem e a Questão Dialógica

Bakhtin (2009, 2010a, 2010b) não dedicou seu trabalho às questões pedagógicas e escolares, mas sua teoria é perfeitamente adequada para discutir princípios educativos, principalmente aqueles ligados à educação de surdos, porque considera as relações sociais, entende a língua como viva e trabalha com conceitos importantes como dialogismo e enunciado.

Esses conceitos são muito importantes para embasar as análises deste trabalho, visto que trabalhamos numa perspectiva dialógica e não monológica, em que os sujeitos são ativos-responsivos, participantes do diálogo que carrega uma infinidade vozes na sua constituição.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer **discurso vivo**. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por

completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 2010B, p. 88, grifo nosso).

Tudo o que aprendemos no decorrer de nossas vidas faz parte de contextos determinados. O que reproduzimos não é inédito, mas repetido, recriado, ressignificado de acordo com as experiências vividas. E essas vivências são permeadas pela linguagem.

A linguagem é entendida socialmente e composta de signos diversos. Vamos tratar aqui da língua que faz parte desse universo linguístico, e que de acordo com o autor é algo em constante mudança e que se manifesta por meio de autores que dão sentido a ela de acordo com um conjunto complexo de fatores como: posição social dos interlocutores, pressuposições, intuito discursivo.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010a, p. 261).

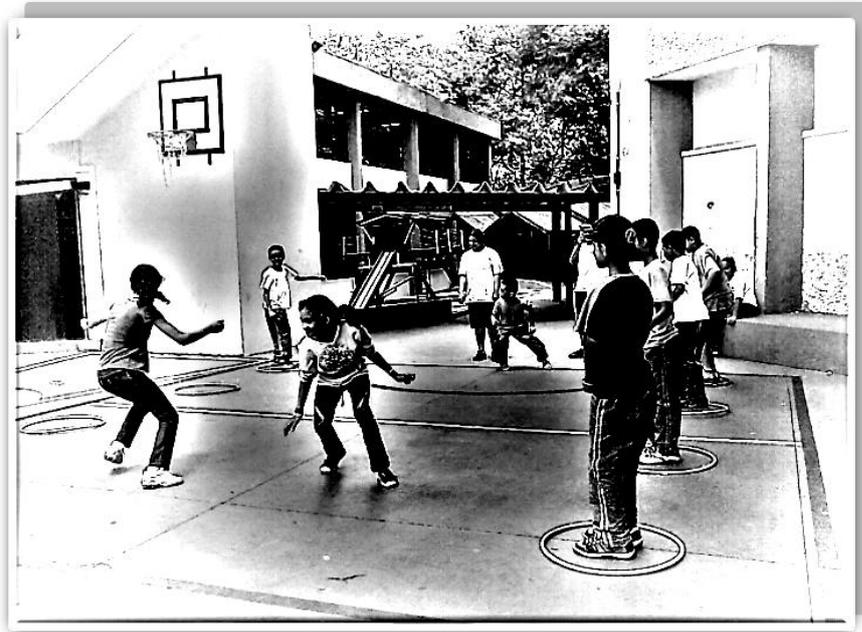
O homem como ser histórico está sempre em relação social com o outro; de acordo com Bakhtin, apresentado por Fiorin (2008), “isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”, pois é nesse processo que as trocas acontecem e que os indivíduos se constituem.

Para que a linguagem possa ser expandida e essas relações validadas e valorizadas é primordial uma língua comum que possa dar às palavras emitidas não apenas o status de unidades da língua, mas de enunciado, Fiorin (2008) nos ajuda a compreender que falamos através de sentenças, enunciados e que o uso de palavras pode mudar, uma palavra sozinha não carrega em si um sentido, mas ao passar pelo enunciadador ganha significado para além daquele do dicionário.

Neste trabalho, se pensa no surdo como sujeito da linguagem, ou seja, aquele que enuncia consigo e com outros interlocutores que possam mediar a construção dos seus conhecimentos e conceitos, aprendizagem da língua e a ampliação de linguagem. Se esses surdos forem imersos precocemente no fluxo discursivo em Libras, isso

ocorrerá de forma natural, quer dizer, no contato, nas brincadeiras, nas trocas, na vivência.

Figura 4 – Crianças vivenciando uma brincadeira com comandos em Libras



Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora

Figura 5- Crianças em atividade: fazendo maquete da sala de aula



Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora

As imagens das figuras 4 e 5 mostram crianças surdas interagindo entre si. Na figura 4 estão em uma atividade lúdica em que a comanda com as regras do jogo foram

compartilhadas em Libras pela professora de Educação Física, eles não precisaram escrever sobre, mas após a experiência conversaram sobre o que haviam feito.

A figura 5 ilustra uma atividade de geografia sobre espaço, a professora havia dado uma aula expositiva sobre o tema e como atividade foi proposto que replicassem o espaço da sala de aula em uma maquete e para isto, precisaram conversar entre si e planejarem as ações.

Nas duas atividades a língua era responsável pela mediação das atividades, que constitui o grupo, quer dizer, as atividades só puderam serem realizadas porque houve entendimento das comandas, a língua de instrução era comum a L1 dos estudantes e a partir daí puderam ser executados os objetivos com sucesso, as duas atividades incluíam ação por parte dos estudantes, na primeira da brincadeira, se a comanda não fosse compreendida a brincadeira não seria realizada, porque não se tratava de mera imitação e na segunda se a comanda não tivesse sido igualmente compreendida o resultado final não seria alcançado. Não existiu uma sobreposição ou fragmentação de língua, mas uma relação dialógica.

A língua não é, de modo algum, um produto morto e petrificado da vida social: ela movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social. Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem, comunicação esta que não é só produtiva, mas também discursiva. É na comunicação discursiva (um dos aspectos da comunicação mais ampla a social) que são elaborados os mais variados tipos de comunicação social (VOLÓCHINOV, 2019, p. 267).

No entanto, devemos considerar que a língua de sinais, por conta de diversos fatores, demorou para fazer parte do universo educacional das pessoas surdas. A língua portuguesa manteve um status de língua padrão. As relações de poder entre as duas línguas ainda hoje se colocam como língua hegemônica e língua subordinada.

Existe ainda um descrédito em relação à língua de sinais. Algumas pessoas duvidam que ela possa desempenhar todas as funções elencadas até agora. Embora haja uma legislação que garanta a todos os surdos uma educação bilíngue, o decreto nº 5626/05 – que prevê a Libras como língua de instrução –, esse bilinguismo tem dificuldades de se consolidar.

Para que se construam enunciados, o autor precisa compreender o contexto em que está inserido e, principalmente, entender quem é o outro com quem se relaciona. Isso só é possível com relações significativas, no caso do surdo em Libras.

Se a língua utilizada no espaço escolar for uma língua comum, é possível que esses processos ocorram naturalmente e o desenvolvimento dos surdos seja compatível com os dos demais estudantes da mesma faixa etária; porém, se a língua utilizada for de acesso difícil ao aluno ele terá de desenvolver outras habilidades que não serão tão naturais para alcançar o entendimento e, dessa forma, pode ocorrer um atraso nesse processo.

Bakhtin argumenta que só há compreensão da língua dentro de sua qualidade contextual. Só no contexto real de sua enunciação se torna possível a concretização da palavra. Seu sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis (FREITAS, 1994, p. 105).

Estar imerso em um ambiente com outras pessoas, interagir e compreender os signos a sua volta, entender-se parte do processo e experimentar empodera esse sujeito. Neste caso, compartilhar a mesma língua auxilia. Na realidade anterior, em que a língua não era compartilhada, esses sujeitos demoravam mais tempo para conseguir interagir e se compreender mutuamente.

O surdo não se via como sujeito de conhecimento no Oralismo e nem na Comunicação Total, era dependente do outro, e não participante. Constituíam-se como sujeito de menor valor ou com poucas possibilidades.

Bakhtin se pergunta então se o receptor/ouvinte estaria apegado à norma linguística para compreender o enunciado do locutor. Certamente não, pois o que dá sentido à fala do outro e a possibilidade de compreendê-la elaborando uma resposta é o contexto concreto da enunciação particular. Pertencente à mesma comunidade linguística, o signo é para o ouvinte do mesmo modo variável e flexível e não um sinal imutável e sempre idêntico. O que possibilita o diálogo é a mútua compreensão da palavra em seu sentido particular dado pelo contexto e pelos sentidos produzidos a partir dele (PINTO, 2010, p. 59).

Quando os surdos estão em ambientes em que a Libras circula e permeia essas relações das quais falamos, ele consegue se projetar assim como os ouvintes, ele percebe que é capaz de produzir conhecimentos e compartilhar suas histórias, cria uma identidade surda positiva.

É por isso que defendemos a educação bilíngue, porque os sujeitos adquirem língua da forma como Bakhtin descreve em sua obra, como algo vivo e contextualizado, e podem transferir esses conhecimentos para aprender a L2 – nesse caso, a língua portuguesa. Sua experiência na L1 o auxiliará a transferir os conceitos para a L2, será significativa e contextualizada, perpassará pela validação na L1.

A Libras deve ser vista como língua que viabiliza a aprendizagem de conceitos e de mediação desses conceitos; ela deve desempenhar o mesmo papel que a língua portuguesa para os ouvintes.

Assim, no caso da educação para surdos, apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez (LODI, 2005, p. 419).

Entende-se a priorização do adulto surdo, no entanto, considera-se que a partir da realidade brasileira um interlocutor proficiente em Libras poderá auxiliar no processo de aquisição da Libras como língua natural.

Considerações Finais

Considerar os conceitos trazidos pelos dois autores é muito importante na Educação de Surdos que atualmente opera com a abordagem bilíngue, ou seja, valoriza a Língua de Sinais como aquela que é capaz de proporcionar o desenvolvimento dos estudantes surdos e que subsidiará a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Como a abordagem pressupõe a Língua de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa como L2, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a construção de conceitos científicos tratados por Vygotsky e entender o status das línguas e a função que ela desenvolve em todo esse processo como propõe Bakhtin ajudam a orientar as estratégias a serem desenvolvidas no espaço escolar com estes estudantes.

A comunidade escolar deve compreender que é a língua de sinais que vai permitir a compreensão e a interação para a construção de conceitos, então ela não deve ser simplificada e nem esvaziada, não pode ficar subordinada a língua majoritária de modalidade oral, a Língua Portuguesa.

O acesso mais precoce possível permite a estruturação de pensamento e organização de ideias, já que o papel central da língua nesse sentido é garantir o desenvolvimento do pensamento na constituição desses sujeitos. A partir das experiências compartilhadas na língua acessível da forma mais natural possível, permite-se um conforto linguístico na realização dessas interações.

Sin embargo, durante el proceso de desarrollo del niño tiene lugar un enfrentamiento constante con el medio social, el cual exige una adaptación al modo de pensar de las personas adultas. Entonces, el niño adquiere el idioma, que dicta una rígida división del pensamiento. El idioma exige estructurar la socialización de este último. El comportamiento del niño en el medio le obliga a comprender el pensamiento de otros, a responder de él, a comunicar el propio pensamiento (VYGOTSKY, 2014, p. 390-391).

É possível ser surdo e usar as duas línguas, cada uma ocupando seu espaço, mas com *status* mais próximo de colaboração que de posição hierárquica de dominação e submissão.

É importante que se reflita sobre as contribuições de Vygotsky e Bakhtin para pensar as práticas pedagógicas e o planejamento de atividades, bem como para compreender a importância das duas línguas nesse processo.

Referências

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Estética da criação verbal – 5 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de setembro 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, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin – São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papyrus, 1994.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 16 fevereiro, 2020.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa* vol. 31, nº 3, 2005, p.409-424. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 18 janeiro 2020.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PANOFSKY, C. P.; JOHN-STEINER, V.; BLACKWELL, P. J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PINO, A. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, G.U. Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala de aula. 2010.Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

PONZIO, A. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2 ed – São Paulo: Contexto, 2015.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: Surdez e bilingüismo. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

SANTIAGO, V., A.A.; ANDRADE, C.E. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, N. de. A.; NEVES, S. L. G. (orgs). Libras em estudo: política linguística, São Paulo: FENEIS, 2013.

VYGOSTKY, L.S. Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología. Editorial Pedagógica, Moscú, 1982, De la traducción: José María Bravo, 2001, De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2014.

_____. Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983, De la traducción: Lydia Kuper, 1995, De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012a.

_____. Obras Escogidas V Fundamentos de defectología. Editorial Pedagógica Moscú, 1983, De la traducción: Julio Guillermo Blank, 1997, De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012b.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a vida na palavra: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2019.