

ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES  
MICHELE ELIAS DE CARVALHO  
SUELI FERNANDES DA SILVA RACHED  
(ORGANIZADORES)

# LINGUAGEM, DIÁLOGOS & AFETOS

uma homenagem  
à professora  
Wanilda Cavalcanti



Pedro & João  
editores

**LINGUAGENS, DIÁLOGOS E AFETOS:**

**UMA HOMENAGEM À PROFESSORA  
WANILDA CAVALCANTI**



**Pedro & João**  
editores



**Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
Michele Elias de Carvalho  
Sueli Fernandes da Silva Rached  
(Organizadores)**

**LINGUAGENS, DIÁLOGOS E AFETOS:  
UMA HOMENAGEM À PROFESSORA  
WANILDA CAVALCANTI**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes; Michele Elias de Carvalho; Sueli Fernandes da Silva Rached [Orgs.]**

**Linguagens, diálogos e afetos: uma homenagem à professora Wanilda Cavalcanti.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 304p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-528-8 [Impresso]  
978-65-5869-531-8 [Digital]**

1. Linguagens. 2. Diálogos. 3. Afeto. 4. Homenagem. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8 - 8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes	

### PARTE 1

#### UMA HISTÓRIA DE LUTA PELA INCLUSÃO

<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>17</b>
LINHA DO TEMPO DE WANILDA: Aspectos da sua história familiar, acadêmica, profissional e científica	

### PARTE 2

#### REFLEXÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: AMPLIANDO O LEGADO DE WANILDA CAVALCANTI

<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>25</b>
LÍNGUA(GEM) E LETRAMENTO: Uma relação intrínseca Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega Wanilda Maria Alves Cavalcanti Roberta Varginha Ramos Caiado	

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>47</b>
TRIANGULAÇÃO LIBRAS – PORTUGUÊS – INGLÊS NO ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: Narrativas de professores e intérpretes Antonio Henrique Coutelo de Moraes	

<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>67</b>
ASPECTOS COMUNICACIONAIS DE IDOSOS SURDOS: Uma revisão bibliográfica Cândida Frederica Ribeiro Filgueiras Pablo Vinícius do Nascimento Pinto Wanilda Maria Alves Cavalcanti	

<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>77</b>
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM VIGOTSKI	
Cicília Gabriela Correia Tavares	
Iana Maria de Carvalho Alves	
Michelle Mélo Gurjão Roldão	
Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>97</b>
TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS ATUAIS SOBRE O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: Revisão de literatura	
Débora Uchôa Carneiro Cardoso	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>115</b>
A ESCRITA DE ALUNOS SURDOS: Análise e reflexão por professores do Ensino Superior	
Flávia Tavares da Costa Ramos	
Regenilson Veras Santos	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>135</b>
LER, SIMPLEMENTE LER: Considerações acerca da leitura em Língua Portuguesa realizada por surdos sinalizantes	
Izabelly Correia dos Santos Brayner	
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>147</b>
VER E OUVIR A SURDOCEGUEIRA: A comunicação emergiu?	
Janiely Tinôco Rapozo	
Sueli Fernandes da Silva Rached	
Wanilda Maria Alves Cavalcanti	
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>171</b>
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS USUÁRIOS DE LÍNGUA DE SINAIS	
Josiane Almeida da Silva	
Michele Elias de Carvalho	

**CAPÍTULO 11** **191**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATUAÇÃO  
MULTIDISCIPLINAR DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA E DO FONOAUDIÓLOGO ESCOLAR

Jurandir Ferreira Dias Junior

Karla Patrícia Ramos da Costa Beyer

Wanilda Maria Alves Cavalcanti

**CAPÍTULO 12** **209**

A FAMÍLIA E O AFETO: Entrelaces para aquisição da  
linguagem de crianças surdas

Marcela Gomes Barbosa

Maria Janaina Alencar Sampaio

Wilma Pastor de Andrade Sousa

**CAPÍTULO 13** **227**

O USO DE TEXTO NÃO VERBAL COMO ESTRATÉGIA  
PARA POTENCIALIZAR A ARGUMENTAÇÃO DAS  
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS E  
OUVINTES

Sandra Maria de Lima Alves

**CAPÍTULO 14** **249**

O SOCIOINTERACIONISMO VYGOTSKYANO: Um olhar  
sobre a surdez

Sandra Rosa de Magalhães Souza

**PARTE 3**  
**HOMENAGENS**

**CAPÍTULO 15** **267**

CONHECENDO UM POUCO SOBRE A PROFESSORA  
WANILDA CAVALCANTI, A PARTIR DOS SEUS  
COMPANHEIROS DE TRABALHO

<b>CAPÍTULO 16</b>	<b>279</b>
COMO DEFINIR WANILDA CAVALCANTI NA VIDA DOS SEUS PUPIL@S	

<b>PARTE 4</b>	<b>293</b>
RECORDAR É VIVER: REGISTRO DE BONS MOMENTOS	

<b>PARTE 5</b>	<b>301</b>
NOTA DOS ORGANIZADORES	

## APRESENTAÇÃO

Este livro, feito a muitas mãos, comemora a vida e a obra da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wanilda Maria Alves Cavalcanti, que dedica sua vida a buscar melhores condições para a educação de minorias linguísticas. Participaram de sua confecção familiares, amigos, colegas e orientandos – todos muito gratos por terem (tido) a oportunidade de aprender com um ser humano tão bondoso.

Prof.<sup>a</sup> Wanilda é mãe, irmã, avó e amiga, e muito querida por todos. Tem Graduação em Letras Neolatinas pela Faculdade Frassinetti do Recife (1979); Formação e Licenciatura em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1983); Graduação em Pedagogia - Hab. Supervisão Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (1981). Especialista em Fonoaudiologia (Unicap), Especialista em Educação Especial (UFPE). Doutorado em Salud y Familia – Universidad de Deusto/Espanha (2003). Pós-doutorado (2016/2017) pela Universidade Federal da Paraíba. Ela é professora assistente III da Universidade Católica de Pernambuco e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, surdez, surdocegueira, cegueira, Libras, aquisição da linguagem e comunicação.

Este livro, organizado em sua homenagem, encontra-se dividido em cinco partes: 1) Uma história de luta pela inclusão, na qual se encontra uma linha do tempo com aspectos de sua vida pessoal e profissional; 2) Reflexões sobre a aquisição da linguagem: ampliando o legado de Wanilda Cavalcanti, onde se encontram produções de orientandos, ex-orientandos e supervisionados; 3) Homenagens, dentre as quais se encontram textos de seus colegas de trabalho e de seus pupilos; 4) Recordar é viver, onde se encontram registros fotográficos de bons momentos, e 5) Nota dos organizadores, com o minicurrículo dos organizadores.

No primeiro capítulo, o livro traz um registro do percurso de Wanilda em sua vida pessoal e profissional a partir de relatos coletados com parentes e amigos. Encontram-se aqui informações desde seu nascimento em Bodocó até os dias atuais, com mensagens de sua família.

No segundo capítulo, Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega, Wanilda Maria Alves Cavalcanti e Roberta Varginha Ramos Caiado trazem um recorte de pesquisa que investigou as contribuições linguísticas da Libras, adquirida no Curso de Letras/Libras da UFPB, que favorecem as inúmeras possibilidades de letramentos dos seus alunos surdos. As autoras percorrem um histórico de discussão acerca da língua(gem), tema recorrente desde os filósofos gregos até os dias atuais.

No terceiro capítulo, Antonio Henrique Coutelo de Moraes realiza uma análise da atuação de agentes educacionais em aulas de inglês como língua estrangeira e seus efeitos na aprendizagem do aluno surdo que frequenta salas inclusivas do Ensino Fundamental de escolas públicas do Recife a partir de narrativas dos profissionais envolvidos nesse processo. O autor ressalta a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, além da necessidade de reflexão sobre como trabalhar com alunos surdos sem desprestigiar a oralidade importante e necessária para os ouvintes.

No quarto capítulo, Cândida Frederica Ribeiro Filgueiras, Pablo Vinícius do Nascimento Pinto e Wanilda Maria Alves Cavalcanti discutem o perfil de comunicação de idosos surdos com o intuito de identificar e analisar ocorrências da perda auditiva e possibilidades de intervenção fonoaudiológica, através da análise de artigos, capítulos e livros selecionados sobre o tema. Os autores partem das sugestões contidas em documentos e propõem projetos preventivos de orientação para o idoso surdo e sua família com vistas à melhoria da qualidade de vida.

No quinto capítulo, Cicília Gabriela Correia Tavares, Iana Maria de Carvalho Alves, Michelle Mélo Gurjão Roldão e Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos trazem reflexões sobre a teoria vigotskiana, pontuando suas contribuições para a aquisição da

linguagem. As autoras dão destaque ao fato de que o interacionismo social, por intermédio da linguagem, faz com que o homem se constitua e se desenvolva enquanto sujeito.

No sexto capítulo, Débora Uchôa Carneiro Cardoso busca situar as tendências das pesquisas que abordam o contexto dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais no Ensino Superior. A autora realiza um levantamento desses trabalhos, e suas respectivas estruturas, a fim de entender o pensamento científico compartilhado acerca desse profissional e como se dá a abordagem de autores sobre a temática.

No sétimo capítulo, Flávia Tavares da Costa Ramos e Regenilson Veras Santos buscaram discutir como os professores concebem as aprendizagens e comunicações de seus alunos surdos, a partir das práticas docentes, procurando identificar dificuldades no processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos que frequentavam instituições de Ensino Superior.

No oitavo capítulo, Izabelly Correia dos Santos Brayner apresenta definições dos tipos de leitura em língua portuguesa executados por surdos sinalizantes do Ensino Fundamental que frequentavam o Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos – GEPLIS. A autora evidencia quatro tipos de leitura executados por sujeitos surdos (silenciosa, sinalizada, usando a datilologia e sinalizada-datilológica) e aponta para a necessidade de ampliar esses conceitos e contribuir para uma educação de qualidade para estudantes surdos.

No nono capítulo, Janiely Tinôco Rapozo, Sueli Fernandes da Silva Rached e Wanilda Maria Alves Cavalcanti comparam as formas de comunicação de três sujeitos surdocegos, em dois períodos diferentes, tendo como intervalo de tempo oito anos. As autoras registram que houve o emergir da comunicação, uma vez que os sujeitos saíram de uma comunicação pré-simbólica em direção a uma comunicação simbólica.

No décimo capítulo, Josiane Almeida da Silva e Michele Elias de Carvalho realizam uma revisão de literatura que identifica, em artigos científicos, as contribuições para o ensino de LP escrita

como L2 para surdos sinalizantes. As autoras apontam para a necessidade de políticas que promovam a aquisição da Língua de Sinais na escola de modo a evitar atrasos no desenvolvimento escolar de sujeitos surdos.

No décimo-primeiro capítulo, Jurandir Ferreira Dias Junior, Karla Patrícia Ramos da Costa Beyer e Wanilda Maria Alves Cavalcanti buscam conhecer e fazer conhecer as Interfaces da Atuação dos Profissionais da Linguagem na Educação Inclusiva. Os autores chamam atenção para o fato de que a ausência da Língua no contexto escolar “a necessidade que os alunos sentem de contar com a presença de um educador/mediador (Fonoaudiólogo) que possa facilitar sua comunicação”.

No décimo-segundo capítulo, Marcela Gomes Barbosa, Maria Janaina Alencar Sampaio e Wilma Pastor de Andrade Sousa trazem reflexões acerca do envolvimento da família e do afeto no processo de aquisição da linguagem da criança surda na perspectiva do Sociointeracionismo. As autoras apontam para a existência de barreiras comunicacionais entre o surdo e sua família ouvinte, e acreditam que se deve à escassez de uma língua em comum.

No décimo-terceiro capítulo, Sandra Maria de Lima Alves analisa produções textuais escritas de alunos surdos e ouvintes do Curso de Letras/Libras presencial da Universidade Federal de Pernambuco. A autora dá atenção especial à construção da argumentação a partir de estímulos imagéticos, buscando quebrar a crença que circula na sociedade de que surdos não estão aptos a escrever bem em língua portuguesa.

No décimo-quarto capítulo, Sandra Rosa de Magalhães Souza busca organizar conhecimentos da teoria sociointeracionista de Vygotskyana, trazendo conteúdos encadeados de forma racional, justificada e coerente. A autora destaca que as grandes contribuições de Vygotsky estão nas reflexões sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, e dá especial atenção à surdez, sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

No décimo-quinto capítulo, conhecemos um pouco sobre a professora Wanilda Cavalcanti a partir do olhar de dezenove de seus companheiros de trabalho: Maria da Conceição Bizerra, Albenise de Oliveira Lima, Conceição Silveira, Glória Carvalho, Isabela do Rêgo Barros, Nadia Azevedo, Renata da Fonte, Roberta Caiado, Rossana Ramos Henz, Andréa Coelho, Maria Auxiliadora Gomes de Moraes, Creuza Aragão, Maria Auxiliadora Diniz Albuquerque, Evangelina Faria, Marianne Cavalcante, Adriana Di Donato Chaves, Ana Augusta Cordeiro, Norma Vasconcelos e Ronice Quadros.

No décimo-sexto capítulo, encontram-se homenagens de seus pupilos: Ana Zulema, Antonio Moraes, Cândida Filgueiras, Cícilia Tavares, Débora Cardoso, Flávia Ramos, Regenilson Veras, Iana Alves, Izabelly Brayner, Janiely Tinôco, Josiane Almeida, Jurandir Dias Júnior, Karla Patrícia Beyer, Marcela Barbosa, Maria Janaina Alencar, Michele Carvalho, Michelle Mélo, Pablo Pinto, Rosilda Araujo, Sandra Lima, Sandra Souza, Sueli Rached e Wilma Pastor.

Por fim, temos a parte intitulada “Recordar é viver: registro de bons momentos”, em que se expõem fotos com sua família, seus amigos e seus orientandos, seguida da nota dos organizadores.

A todos, uma boa leitura!

Antonio Henrique Coutelo de Moraes



# **PARTE 1**

## **UMA HISTÓRIA DE LUTA PELA INCLUSÃO**



## CAPÍTULO 1

### **LINHA DO TEMPO DE WANILDA: Aspectos da sua história familiar, acadêmica, profissional e científica**

Wanilda Maria Alves Cavalcanti, uma linda menina que nasceu na cidade de Bodocó situada no interior de Pernambuco para encantar a todos e deixar um rastro luminoso por onde passou até hoje.

Casada com Pedro Cavalcanti (in memoriam) formou uma bela família com três filhos: Renata Alves Cavalcanti Vilarim, Marcelo Alves Cavalcanti e Daniela Alves Cavalcanti; e quatro netos: Mariana Cavalcanti Vilarim, Guilherme Cavalcanti Vilarim, Felipe Cavalcanti Vilarim e Lucas Cavalcanti Melo. Esses familiares que tanto amam a matriarca da família escrevem:

*Querida mamãe,*

*Que sorte a nossa poder ter acompanhado grande parte de sua vida profissional. É maravilhoso poder acompanhar as trajetórias e conquistas de quem empenha seu papel com tanto amor e dedicação; uma paixão que se faz transparecer quando seu brilhantismo emana por onde passa. Mesmo com seu empenho profissional, você, querida mamãe, nunca deixou de estar presente em nossas vidas; no nosso dia a dia, nos ajudando nas nossas escolhas, nos guiando e ensinando pelos caminhos da vida. Com você aprendemos a criar raízes, e é em você que queremos nos espelhar para a vida futura. Você tem nossa maior admiração e orgulho.*

*Ao nosso Porto Seguro todo nosso amor. Te amamos.*

*Renata, Marcelo e Daniela*

Vovó

*A partir do momento que soubemos que haverá uma homenagem para a senhora ficamos felizes demais em saber que onde quer que a senhora passe haverá reconhecimento. Não é à toa que é a nossa maior referência e inspiração.*

*Uma mulher que soube enfrentar todos os preconceitos e julgamentos por ir atrás dos seus sonhos e objetivos, ter determinação e garra em tudo que faz ser uma profissional extremamente competente e um ser humano de pura bondade.*

*A sua determinação de correr atrás e de buscar os estudos sempre nos fez querer o mesmo para nossas vidas, também, nos fez refletir que queremos ser assim também na hora de conquistar nossos passos.*

*Uma mulher que conseguiu passar por todas as dificuldades e barreiras da época, se formou em diversas graduações, conquistou o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado. É realmente algo digno de homenagem e aplausos.*

*Parabéns por ser esse exemplo e querer dar o exemplo a todos, sempre!!*

*Não só os seus filhos, netos e parentes, mas também a qualquer um que demonstre vontade.*

*Só as pessoas que passam pela sua vida sabem definir como você é importante e é capaz de impactar e inspirar a vida das pessoas sem nem perceber, sendo esse um dom que poucos são capazes de ter. Dom esse que não se resume apenas em sua vida profissional, mas em todos os âmbitos sua vida, impactando e inspirando todos por sua gentileza, seu afeto e toda sua compaixão com o próximo.*

*A senhora não tem noção do impacto que já causou em tantas vidas, ajudando e investindo nos estudos de pessoas, sem pedir nada em troca. Apenas ver a pessoa prosperar e ver o bem do próximo.*

*Por isso, a nosso ver, não existe gratidão o bastante e privilégio maior em dizer que a senhora é sim nossa avó, e sempre será o maior exemplo de vida que queremos seguir...*

*Beijos de seus netos*

*Mari, Gui, Lipe e Lucas*

Mas, a grande dádiva de ter Wanilda não ficou restrita a essa família maravilhosa. Sorte a nossa e de todos que tiveram o privilégio de conhecê-la! Essa gigante no conhecimento científico e humano começou a voar cedo: Em 1970, graduou-se em Letras Neolatinas na

Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE; em 1976, realizou o curso de Aperfeiçoamento em Extensão Universitária para Técnicos em Educação; em 1979, concluiu a Especialização em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; também em 1979 concluiu a graduação em Psicologia e, em 1981, tornou-se Pedagoga, ambas pela FAFIRE. E ela não parou por aí, não, em 1980, especializou-se em Educação Especial na UFPE; em 1998, concluiu o Mestrado e em 2003 o Doutorado, ambos em Salud y Familia na Universidad de DEUSTO Espanha e, em 2017, concluiu o Pós-Doutorado na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Com tanto conhecimento e sabedoria transbordante, essa talentosa profissional deixou seus ensinamentos e trocou muitas experiências com vários profissionais da área de educação e saúde, sempre na perspectiva inclusiva. De 1957 até 1984, trabalhou como diretora da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEPE); de 1999 até 2003, trabalhou como diretora do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife (SEC).

O talento da nossa estrela guia foi tomando grandes proporções: de 1980 até a atual data trabalha na UNICAP como professora na Graduação em Fonoaudiologia e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (mestrado e doutorado), também é membro do Comitê de Ética em Pesquisa, membro do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE), coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (2006-2009), lecionou na Especialização em Educação Especial (2005) e na Especialização em Coordenação Pedagógica (2005).

Como se não bastasse tudo o que já foi mencionado anteriormente, essa educadora singular atuou nas seguintes instituições: Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO (1981 – 1993); FAFIRE (2000 – 2006); Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ (2001); Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul – FEPMASUL (2005); FUNESO (2016) e UFPB como professora visitante no minicurso “Surdocegueira, aquisição e ensino” (2016).

Até hoje, nossa louvável professora costuma dividir de forma muito simples e com grande competência os inesgotáveis conhecimentos na área de aquisição de linguagem, patologias de linguagem, inclusão e demais áreas afins.

Atualmente, nossa mestra orienta estudos em duas grandes linhas de pesquisa na UNICAP: 1- Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações, 2 – Processos de Organização Linguística e Identidade Social. Na primeira, desenvolve o estudo dos diferentes elementos envolvidos no processo de aquisição/construção da linguagem oral e escrita; observa aspectos sociais sob o ponto de vista das práticas linguísticas e de aspectos cognitivos, que revelam processos e atividades relativos às práticas de oralidade/letramento; estuda a aquisição e desenvolvimento da linguagem de surdos, cegos, surdocegos, condutas típicas, deficiência mental, os transtornos de aprendizagem em geral, etc. Na segunda linha desenvolve estudos quanto às organizações do texto discursivo com base nas contribuições da análise da conversação, da linguística textual e da análise do discurso.

Nas linhas de pesquisa supracitadas, nossa brilhante orientadora contribui no desenvolvimento de diversos projetos dentro da UNICAP. Coordenou os projetos de pesquisa: “Problematizando questões da surdez: o diálogo com os ouvintes e a aquisição da primeira e segunda língua” (2009 – 2010); “A Libras no Nordeste: um levantamento linguístico das variantes usadas nas comunidades de surdos de João Pessoa - PB e Recife – PE” (2009 – 2011); “A comunicação de minorias linguísticas: aspectos educativos, linguísticos e sociais” (desde 2018).

Na atualidade, nossa queridíssima professora participa dos seguintes projetos de pesquisa: “A comunicação de minorias linguísticas: vislumbrando outros rumos” (desde 2010); “Cartografia da surdez: comunidades, línguas e práticas” (desde 2012); “Diálogos em linguística: do formal ao discursivo” (desde 2015). Mas, como ela é incansável em produzir conhecimentos e

dividir sabedoria, participa ainda do projeto de extensão “Grupo de linguagem e surdez” (desde 2015).

Os frutos dessa brilhante atuação profissional podem ser encontrados em suas produções científicas nas áreas de Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Letras e Linguística. Entre outras, organizou seis livros; publicou vinte e sete capítulos em livros; além de mais de 30 trabalhos completos em anais de congressos científicos da área; sem contar os vários artigos em revistas científicas especializadas nas temáticas pesquisadas por ela. Como forma de continuar contribuindo para o desenvolvimento da ciência no tocante a aquisição de linguagem e inclusão participou de mais de 80 bancas de mestrado e 30 de doutorado. Além disso, orientou a elaboração de 66 trabalhos de conclusão de cursos de graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Tendo em vista uma trajetória pessoal e profissional tão rica e produtiva, podemos afirmar que a Professora Wanilda Maria Alves Cavalcanti é uma mulher à frente do seu tempo, pois conseguiu ser uma profissional de excelência em uma época na qual a sociedade só esperava que a mulher fosse esposa e mãe dedicadas. Seu exemplo serve de força para que as novas gerações, principalmente a mulheres, possam superar os obstáculos impostos por uma sociedade que ainda carrega resquícios de uma cultura patriarcal e machista. Por isso, agradecemos por todo o seu legado e desejamos que ela ainda possa contribuir muito mais com os estudos sobre a linguagem e a inclusão.



## **PARTE 2**

# **REFLEXÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: AMPLIANDO O LEGADO DE WANILDA CAVALCANTI**



## CAPÍTULO 2

### LÍNGUA(GEM) E LETRAMENTO: Uma relação intrínseca

Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega<sup>1</sup>  
Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>2</sup>  
Roberta Varginha Ramos Caiado<sup>3</sup>

#### Introdução

Este texto é um recorte de um dos capítulos da dissertação de mestrado **Libras, pra que te quero? A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras**, defendida em 2015 na UNICAP, cujo objetivo foi investigar as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas no Curso de Letras/Libras – UAB/UFPB – que favoreçam às inúmeras possibilidades de letramentos dos seus alunos surdos.

A discussão acerca da língua(gem) é tema recorrente desde os filósofos gregos até os dias atuais. Inicialmente, situaremos, ainda que de modo abreviado, diferentes olhares lançados sobre língua(gem) ao longo dos tempos. Para tanto, apresentamos a discussão entre convencionalista e naturalista. Ainda nessa perspectiva histórica, não

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco e Professora de Libras do IFPB – <https://orcid.org/0000-0002-7765-9474>. E-mail: [anazulemapcn@gmail.com](mailto:anazulemapcn@gmail.com) ou [ana.nobrega@ifpb.edu.br](mailto:ana.nobrega@ifpb.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora - UNICAP-Universidade Católica de Pernambuco-<https://orcid.org/0000-0003-2785-5554> E-mail: [wanildamaria@yahoo.com](mailto:wanildamaria@yahoo.com)

<sup>3</sup> Doutora - UNICAP-Universidade Católica de Pernambuco - <https://orcid.org/0000-0002-4444-774X> E-mail: [caiado.roberta@gmail.com](mailto:caiado.roberta@gmail.com)

poderíamos deixar de citar Saussure (2006), pela importância que tal teórico representa para a Linguística. Na sequência, apresentamos as contribuições de Bakhtin/Volochinov<sup>4</sup> (2006) e Vygotsky (1987;1998) acerca do tema. Em seguida, historiamos as mudanças pelas quais o termo letramento, no singular, tem passado até a composição dos (multi) letramentos.

## **A língua na perspectiva dos convencionalistas e naturalistas**

Na Grécia antiga, o debate filosófico estabelecido entre convencionalistas e naturalistas já tinha como ponto central da discussão o caráter de representação da língua(gem). Demócrito, enquanto representante convencionalista, afirmava não haver harmonia preestabelecida entre os nomes (*onomata*) e o mundo (*phýsis*) (ROJO, 2010). Dito de outro modo, a relação entre as palavras e os objetos que elas nomeiam são frutos de uma convenção. Por outro lado, para Heráclito, naturalista, “as coisas da natureza têm uma essência que é capturada pelos nomes. As palavras são o justo reflexo dos objetos” (idem, 2010, p. 33).

No diálogo de *Crátilo*, Platão encena um debate entre essas duas teses através dos personagens: Crátilo defendendo a tese naturalista e Hermógenes a convencionalista. Na conclusão do diálogo, Platão enuncia teses intermediárias:

Tanto as coisas da natureza como a própria linguagem mudam, estão em constante movimento; pode ser que, no início, os nomes exprimissem os sentidos das coisas; mas, com o movimento, esta expressão degenerou-se; os usos obscureceram as relações; logo, tornaram-se necessário as convenções; portanto, os nomes são imitações imperfeitas das coisas; o nomoteta faz um trabalho imperfeito; logo, a linguagem não pode nos ensinar a realidade, mas impede-nos de ver a essência das coisas, de aprender as formas ideais (ROJO, 2010, p. 34).

---

<sup>4</sup> Quando nos referimos à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006). Padroniza-se a tal uso em função de não haver consenso teórico acerca da verdadeira autoria do que efetivamente é atribuído apenas a um ou outro teórico. Convencionou-se neste trabalho a adoção de autoria dupla.

Em sua obra, *Organon*, Aristóteles retoma a discussão de Platão, “estabelecendo a função da linguagem de traduzir o mundo, pois as estruturas da língua são o reflexo da estrutura do mundo e, assim, aquela nos permite conhecer o mundo” (ROJO, 2010, p. 34).

Durante a Idade Média e o Renascimento a tônica da discussão convencionalista/naturalistas e o pensamento aristotélico são retomados diversas vezes.

No entanto, como nos afirma Rojo (2010, p. 35),

[...] é preciso esperar o século XVII, com Descarte e com a Gramática Geral de Port-Royal, para ver nascer a noção de “representação” tal como a concebemos hoje. Nesse movimento, o essencial da tese aristotélica é preservado: a língua é segunda em relação ao mundo. O que é primeiro, primitivo, são as capacidades de conhecimento humano. A língua passa a ser instrumento de “representação” das capacidades humanas de conhecer o mundo.

Durante o século XVII, a gramática de Port-Royal, que apresentava o estudo segundo a lógica cartesiana, passa a ser modelo para as gramáticas filosóficas que a sucederam.

Como o cerne de nosso trabalho não se detém a qualquer estudo de natureza filológica, não nos detemos sobre as gramáticas filosóficas e comparadas. Por esta razão, fizemos um rápido recorte histórico acerca dos conceitos das contribuições postas da linguagem para este trabalho, e a seguir apresentaremos contribuições de Saussure.

## **O conceito de língua para Saussure**

No início do século XX, mais precisamente no ano de 1916, dois alunos de Saussure organizaram seus escritos e os publicaram sob o título *Curso de Linguística Geral*, obra que passou a ser um divisor de águas no campo dos estudos científicos da língua(gem). Para ele, “O estudo da linguagem comporta duas partes: uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*); assim, a primeira seria social em sua essência, em contrapartida à segunda que se apresenta como parte individual da linguagem” (SAUSSURE 2006, p.17).

De acordo com Saussure (2006), a língua é social em sua essência. É a parte social da linguagem que, em forma de sistema, engloba todas as possibilidades de sons existentes em uma comunidade. É código, homogêneo, abstrato, sistemático. Segundo o mesmo autor (2006, p. 24), “é um sistema de signos que exprime ideias, e é comparável, por isso, à escrita ao alfabeto dos surdos-mudos<sup>5</sup>, aos ritos simbólicos, às formas de polidez aos sinais militares, etc. Ela é apenas o principal desses sistemas”.

Ainda segundo o genebrino, a língua se caracteriza por ser um ato exterior ao indivíduo que, por sua vez, nem pode criá-la e nem modificá-la. Nesta compreensão, ainda para Saussure, a língua só existe em razão de uma espécie de contrato coletivo no qual os falantes teriam que aderir porque lhes é imposto de forma unilateral. Nesse sentido, ainda para este autor (2006, p. 17), configura-se uma crucial distinção entre língua e linguagem, de fundamental importância à constituição do objeto desta pesquisa. Assim, é deste teórico o seguinte questionamento:

Mas, o que é a língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem, ela é apenas uma parte dela, essencial, é verdade. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos. Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que nós lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, 2006, p. 17).

---

<sup>5</sup>Termo empregado, por muito tempo, para se referir às pessoas com surdez cujo uso, hoje, é considerado inadequado, já que tais, via de regra, não apresentam problemas em seus aparelhos fonadores que possam ser diagnosticadas como “mudas”. Ademais, se exprimem e “falam” através da língua de sinais. Portanto, hoje se emprega o termo “surdo” apenas.

Para o autor, a linguagem envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que necessitam da análise de outras ciências como a psicologia, a antropologia, além da linguística. Diante desta complexidade, Saussure faz um recorte na linguagem e estuda a língua, um objeto unificado e suscetível de classificação. Ratifica-se, portanto, neste momento a dicotomia saussuriana: *langue* (língua) e *parole* (fala). A primeira, como já se disse, social em sua essência e independente do indivíduo; e a segunda, secundária, “que tem por objeto a parte individual da linguagem”, segundo esse autor (SUASSURE, 2006, p. 27). Importante referenciar que todo esse processo é psíquico. “Constitui-se num sistema de signos, onde, de essencial, só existe a união do sentido (significado) e da imagem acústica (significante), onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (SUASSURE, op. cit., p. 23). Ainda para o genebrino, por se tratar de um tesouro psíquico, “é a soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (SUASSURE, op. cit., p. 27). É nesta compreensão que para Saussure a língua é acervo, conjunto de hábitos linguísticos com sentimento coletivo, todos compondo realidades com sede apenas no cérebro. Todavia, pelo fato de a língua não estar completa em nenhum indivíduo, mas só na massa falante, ela é, simultaneamente, realidade psíquica e instituição social. Nesta compreensão, segundo Carvalho (2003, p. 59), ao se referir à função social da língua, “trata-se da mais coercitiva de todas as instituições sociais. A sociedade pode abolir qualquer uma de suas instituições exceto, a língua”.

Por outro lado, permita-se aqui, nesta compreensão, a tese da linguagem como um fenômeno natural não criado pelo homem; a língua como estudo do signo de suas regras de combinação; e a fala como o exercício individual da língua, segundo Saussure (2006). A questão é: o que, para Saussure, é objeto de estudo da linguística? Nem a fala, nem a linguagem. Esta ciência vai dedicar-se inteiramente ao repertório psíquico-fisiológico que permite a fala acontecer. Cabe, nesta compreensão, por exemplo, a seguinte hipótese: o fato de um surdo não ter tido acesso à Língua Brasileira

de Sinais, doravante (Libras), nem tampouco à Língua Portuguesa, em nenhuma circunstância ele deixa de possuir e ser um ser de linguagem: interage, embora de forma precária, expressa seus desejos, dúvidas, insatisfações, alegrias, desgostos, enfim, busca de algum modo seus objetivos práticos no dia-a-dia. Por outro lado, por não dominar o instrumental técnico, formal e psíquico que é a língua, não consegue exercitar a fala, seja em Libras ou Língua Portuguesa, cujos efeitos daí decorrentes se expressam em dificuldades de comunicação.

Com relação às dificuldades de comunicação apresentadas pelos surdos estas serão melhor discutidas à luz da compreensão de língua(gem) apresentada por Bakhtin/Volochinov e Vygotsky nos tópicos a seguir.

### **Bakhtin/Volochinov e a língua(gem): contribuições básicas**

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2006), criticam a concepção de língua enquanto sistema de regras. Ao contrário de Saussure (2006), Bakhtin/Volochinov (2006, p.117) afirmam que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A língua só cumpre sua função se houver interação no sentido pleno da palavra. Não basta a produção do signo, é imprescindível que os interlocutores compartilhem o significado da enunciação. Para tanto, é necessário que estes compartilhem a língua enquanto interação, marcada, não pela enunciação monológica, isolada, fechada, hermética, mas a partir dos conteúdos ideológicos pertinentes à situação vivenciada, levando-se em conta a interação entre os sujeitos envolvidos nas cenas enunciadas.

Para Bakhtin/Volochinov (2006), a linguagem é uma interação social e está ligada ao contexto mais amplo, social, que é o *auditório*<sup>6</sup>. Ou seja, as relações sociais do sujeito acabam por constituir-lo enquanto sujeito discursivo que define seu auditório social do qual provém suas deduções interiores, suas motivações e apreciações. E nesse sentido os autores russos afirmam que:

a situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 127-128).

Em outras palavras, o contexto e o público para quem o sujeito vai enunciar são fatores determinantes na produção do discurso desse sujeito. Isto porque o enunciado acontece em um determinado local, em um tempo determinado e é produzido e recebido por sujeitos históricos. Acerca de tais aspectos, os autores supracitados afirmam:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op. cit., p. 114).

---

<sup>6</sup> Segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p. 107) “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas”.

Para ilustrar, tomemos como exemplo este estudo. A discussão, a sua problematização, o modo como está organizada, as suas peculiaridades, a definição de termos aqui escritos não teria o menor sentido se este trabalho fosse defendido na área da engenharia, medicina, agricultura, dentre outras, exceto se em tais áreas a pesquisa fosse aprofundada e houvesse uma necessidade de base teórica que necessitasse de uma compreensão e contribuição da linguística. A materialização desse trabalho se dá através da palavra que por sua vez se constitui a partir dos meus interlocutores, ao mesmo tempo em que me faço presente nela desse modo, a palavra é “na zona fronteira” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115) entre eu, o locutor, e os meus interlocutores. Com relação à importância da palavra os autores em destaque afirmam que

[...] na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op. cit. p. 115).

Nesta perspectiva, o enunciado é a unidade básica do conceito de linguagem para Bakhtin/Volochinov. Assim, não pode ser tomado como um conceito formal, mas como um acontecimento que envolve um contexto sócio-histórico, atores sociais plenamente identificados e o compartilhamento de uma mesma cultura. Esses são, na perspectiva bakhtiniana, elementos minimamente necessários para se estabelecer um diálogo. Ao se referirem à centralidade que o diálogo tinha despertado nos estudos linguísticos, os russos Bakhtin/Volochinov (2006, p. 149), explicam que

a unidade real da língua que é realizada na fala (*Spracheals Rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos

duas enunciações, isto é, o diálogo. O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo.

Desta forma, na atividade de interação os interlocutores se enunciam, se completam, se estabelecem, na existência (real ou virtual), cada um requerendo do outro atitudes responsivas, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando cada um os seus lugares enquanto sujeitos na interação e esta assim se organiza por ter a língua como elemento base na constituição do pensamento.

Para Bakhtin/Volochinov (2006, p. 33), “o signo só pode aparecer no terreno interindividual”. Assim, não haveria manifestação linguística entre sujeitos sem que haja encontros; não pode, com efeito, existir língua, no pensar bakhtiniano, sem interação, trocas, condição primeira e crucial para que, efetivamente, a interação aconteça. Caso contrário, o(s) indivíduo(s) ficariam impossibilitados de acessarem seus “mundos”, pois, como afirma Souza (1998), conhecemos o mundo na medida em que lhe atribuímos um lugar discursivo, quer dizer, em que somos afetados pela língua. Para Bakhtin/Volochinov (2006, p. 28)

a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

A afirmação de Bakhtin/Volochinov nos remete a um relato do cotidiano apresentado por Laborit (1994, p. 14-15), em sua autobiografia, no qual ela descreve: *“Mãe dizia ontem... e eu não entendia onde estava ontem, o que era ontem. Amanhã, também não. E não podia perguntar-lhe. Sentia-me impotente. Não tinha consciência do tempo que passava.”* A fala da autora surda retrata a comunicação com sua mãe quando ambas não conheciam a língua de sinais e sua

mãe usava a língua oral francesa para se comunicar com ela. No relato, percebemos que não havia um território comum aos interlocutores porque faltava, a um deles (Laborit), o acesso ao elo de ligação, à ponte, à palavra, que orientasse o discurso interior, e que tornasse possível o dialogismo, o entendimento do outro e o fazer-se entender.

### **Contribuições teóricas à expressão da linguagem: um resgate teórico**

Em seus estudos, Vygotsky (1998) aponta a estreita relação entre pensamento e linguagem. Para o referido autor, a linguagem tem duas funções: a primeira é a de comunicar e a segunda é de promover o pensamento generalizante. E é, precisamente, nesta segunda função que há uma estreita relação entre pensamento e a palavra: esta provoca um alargamento naquele e vice-versa. Senão vejamos:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vai-vem entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência (VYGOTSKY, 1987, p.108).

É a partir desta generalização que o indivíduo classifica e distingue as coisas que estão no mundo que o cerca. Esse processo só é possível porque partilhamos um sistema, um código que é comum a todos que participam de uma mesma comunidade, fato que possibilita à espécie humana transitar no mundo simbólico, abstrato, sair do mundo concreto, da intermediação direta através dos instrumentos para uma mediação simbólica através do signo.

Esta constatação possibilitou, posteriormente, que estudos ligados à área da surdez (GÓES, 1996; 2000) mostrassem que o *déficit* conceitual dos surdos não era consequência da surdez, mas da ausência de uma língua a qual eles pudessem adquirir naturalmente, isto é, língua de sinais.

Ao Estabelecer a relação pensamento/linguagem Vygotsky (1987, p.104) ressalta que

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito de pensamento e da linguagem, que é difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

É importante lembrar que a língua está no meio, no social, e que é através da imersão que a criança a adquire. Entretanto, a internalização desta língua percorre um processo. A função primeira da língua, para o indivíduo é a comunicação, isto é, permitir o acesso ao outro e às coisas que o rodeiam. Neste sentido, ela adquire maior complexidade à medida que a criança, por meio desta mesma interação, se desenvolve. Assim, a fala, antes utilizada só para acessar o outro, ganha uma nova função, a de orientar a si mesmo. Surge então o discurso interno. Desta forma, Vygotsky (1987, p. 114) afirma que

[...] o discurso egocêntrico é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores.

A função apenas interpessoal da língua permite ou proporciona uma segunda função, a de relação no âmbito individual intrapessoal. Todo esse processo fica prejudicado nas pessoas com surdez, que não acessam a língua de sinais precocemente.

Ainda, com relação à linguagem, Vygotsky (1998, p. 122) declara que esta “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele.” Ou seja, é a

linguagem que possibilita a criança abstrair, sair do mundo concreto para o da representação.

Na mesma compreensão, corroborando com o pensamento de Vygotsky, no que se refere à importância da língua no desenvolvimento mental, Bakhtin/Volochinov (2006, p.114) afirmam que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

Mais uma vez esbarramos no problema que desencadeia a primeira e mais difícil barreira a ser vencida pelos surdos: a de não ter um ambiente linguístico-cultural que lhes garanta a aquisição natural da Libras. A maioria dos surdos são filhos de ouvintes. Esta é uma das razões, dentre muitas, que contribui para que os surdos passem a ter contato com a língua de sinais tardiamente. Como bem explicita Góes (2000, p. 29), “sabe-se que as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue [...]”.

Fica claro que, para que a língua se constitua enquanto língua e funcione plenamente, não se faz necessário apenas o encontro entre duas ou mais pessoas. É necessário que estas se constituam enquanto grupo social. Entretanto, tal constituição só ocorre se todos acessam um código comum, se compartilham da mesma língua. Como fenômeno ideológico, os signos “são condicionados tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 25). Nesta mesma perspectiva Souza (1998, p. 48) afirma que:

[...] o ser se deforma, no confronto com o outro, se refaz pelo/no uso da palavra: instaura-se a dialética do ser pela dialética do signo. A linguagem, assim, se processa no movimento entre estabilidade (de expressão, formas e significados) e a criação intersubjetiva, instaurada pela/na dialogia.

No caso dos surdos, sem a língua de sinais podemos dizer que a ausência desta língua acaba por prejudicar a construção da sua

subjetividade, pois lhe falta o acesso à língua do outro neste caso. Mesmo estando fisicamente no espaço o surdo não pode ser tocado pela língua oral que o circunda. Por conseguinte, o processo dialógico fica prejudicado, pois, por não ser acessada, a língua não cumpre com as duas funções apresentadas por Vygotsky (1987), a de comunicar e promover pensamento generalizante.

Desta forma, compreendemos que é a aquisição da língua o elemento que torna o indivíduo capaz de compreender e agir sobre o mundo na plenitude que é particular à espécie humana. Nesse sentido, Souza (1998), também corrobora com Vygotsky ao explicar que os atos de compreender o mundo são atos mediados pela língua. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua.

Deste modo, é possível afirmarmos que as práticas de multiletramentos são mediadas pela língua. Assim, quanto maior o conhecimento que se detém da língua, maior também serão as possibilidades de práticas de multiletramentos<sup>7</sup>. Para entendermos melhor a relação entre o conhecimento linguístico e as práticas de multiletramentos, podemos citar uma experiência vivenciada, anteriormente à pesquisa, com um aluno do Curso de Letras/Libras (EAD/IFPB), o qual, apesar de usar a Libras para se comunicar, não tinha conhecimento linguístico sistematizado sobre sua língua, e ao se deparar com a sentença metafórica: “Você é luz no meu caminho” não conseguia entender o sentido da metáfora presente no enunciado. Percebemos que este sujeito não tinha conhecimento de que em todas as línguas naturais existem metáforas e que estas são usadas no cotidiano. Tal constatação nos permite inferir que: a) a não percepção da língua como polissêmica acaba por limitar o acesso a

---

<sup>7</sup> Adotamos o conceito articulado pelo Grupo de Nova Londres que por meio do prefixo “multi” aponta para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significados (Rojo 2013, p. 14).

informações referentes ao mundo que o cerca; b) o conhecimento linguístico acerca da metáfora lhe permite entender situações cotidianas que antes passavam despercebidas e pode promover uma maior inserção desse sujeito nos diferentes contextos sociais. Neste caso, “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOTSKY 1987, p. 105).

Para entendermos e aprofundarmos a discussão entre o conhecimento da língua e as práticas de letramentos é importante esclarecermos ou recuperarmos os diferentes conceitos que o termo letramento, no singular, recebeu ao longo dos anos até o acréscimo do prefixo *multi* para compor os multiletramentos.

### **Do letramento aos multiletramentos: a evolução de um conceito**

Segundo Soares (2009, p. 33), no Brasil, o termo Letramento foi usado pela primeira vez, no ano de 1986 por Mary Kato, no livro *“No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística”*.

Nesta compreensão, Rojo (2009) afirma que na década de 1980, aqui no Brasil, os termos letramento e alfabetismo usados nos textos e pesquisas recobriam significados muito semelhantes. Alfabetismo, segundo o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), se caracteriza como a “capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas sociais” (ROJO, 2009, p. 44).

Por sua vez, Tfouni (1988, p. 16), não só utiliza o termo letramento como também o define, diferenciando-o do conceito de alfabetização. Enquanto esta se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, aquele focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Em 1995, esta mesma teórica reafirma a diferença entre os termos alfabetização e letramento, enfatizando o aspecto individual do primeiro e o social do segundo termo.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

No cenário mundial, no entanto, despontam os Novos Estudos do Letramento, doravante (NEL/NLS). Esta denominação foi cunhada por Gee (1991, *apud* STREET, 2003), ao observar, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América do Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003). O enfoque no social ocorre principalmente a partir dos trabalhos de Street (1984), e Barton; Hamilton (1998) ao argumentarem que os letramentos são práticas sociais e por isso mesmo estão imbricados com as relações de poder.

Street (1994, *apud* ROJO, 2009, p. 98), um dos principais representantes do NLS, passa a estabelecer o letramento sob dois enfoques: “o *autônomo*: vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, *apud* ROJO 2009, p. 99). Em outras palavras, o contato escolar com a leitura e a escrita levaria ou promoveria diferentes níveis de alfabetismo. Ou seja, o letramento por si mesmo produziria efeitos sobre as práticas cognitivas e sociais desconsiderando o contexto sociocultural e econômico no qual o sujeito está inserido. Enquanto o enfoque *ideológico*, ainda segundo o mesmo autor,

[...] postula que o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que é sempre socialmente construído pautado por princípios epistemológicos. Trata-se de conhecimento: as formas pelas quais as pessoas se referem à leitura e escrita, sendo elas próprias enraizadas em

concepções de conhecimento, identidade, e de ser [...]. Letramento, nesse sentido, é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, são versões particulares, por isso é sempre "ideológico". Elas estão sempre enraizadas em uma determinada visão de mundo e em um desejo de que uma dada visão de letramento domine e marginalize outras (STREET, 2003, p. 77-78).

Nessa perspectiva, o letramento não é só o domínio de determinadas habilidades (ler e escrever), mas uma prática social e como tal influencia e é influenciado pelas diferentes realidades sociocultural e econômica.

Aqui no Brasil, o conceito de letramento *autônomo e ideológico*, desenvolvido por Street (1984), é a base teórica para a distinção apresentada por Soares (1998, *apud* ROJO, 2009, p. 99-100), entre letramento versão *fraca* e *forte*.

[...] a versão fraca estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade. Já a versão *forte* mais próxima do enfoque ideológico e da visão Paulo-freireana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na *contra-hegemonia global* (Souza-Santos, 2005). Para tanto, leva em conta os *múltiplos letramentos*, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

Observamos que os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico alavancaram os estudos na área e fez surgir, não só a pluralização do termo — letramentos, mas o uso da nomenclatura múltiplos letramentos que passaram a considerar outras perspectivas, as de que existem diferentes tipos de letramentos, os globais e os locais. Hamilton (2002, *apud* ROJO, 2009, p. 102), chama:

[...] os letramentos *dominantes* de "institucionalizados" e os distingue dos letramentos locais "vernaculares" (ou "autogerados"). Entretanto, não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Para a autora Letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o

comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores...) que em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados *letramentos "vernaculares"* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente, são desvalorizados ou desrespeitados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes de resistência.

A principal crítica à base desse debate consiste em argumentar que o trabalho com os letramentos locais/desvalorizados não possibilitaria mudanças, ascensão social a essas pessoas excluídas das práticas de letramentos valorizadas e legitimadas por uma sociedade globalizada. No entanto, Street (2003) rebate a crítica argumentando que o estudo dos letramentos locais possibilita conhecer os modos como esses sujeitos, minorias culturais, excluídos significam os usos da escrita na sua cultura, permitindo conhecer os modos e valores que essas pessoas atribuem aos letramentos dominantes e a seus próprios letramentos. O que, segundo o autor, possibilitaria a elaboração de um programa coerente para a educação de adultos.

Ao entender as práticas do letramento intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, e ao reconhecer as variedades de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos, os NEL/NLS, segundo Street (2003a, p. 77), reconhecem que os letramentos múltiplos

[...] representam uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focalizando não apenas a aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas o que significa pensar o letramento como uma prática social (Street, 1985). Isto implica o reconhecimento de letramentos múltiplos, variando de acordo com o tempo e espaço, mas também contestado nas relações de poder. NLS, então, não tomam nada como garantido no que diz respeito a letramentos e as práticas sociais com as quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em diferentes tempos e lugares e pergunta "que letramentos" são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Com relação às mudanças do mundo contemporâneo e suas implicações nas práticas de letramentos, Rojo (2009, p. 105), afirma que pelo menos quatro mudanças, que a seguir se discriminam, resumidamente, ganham importância na reflexão sobre os letramentos: a) a vertiginosa intensificação e a diversidade da circulação da informação nos meios de comunicação digitais e analógicos; b) a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos como em termos culturais; c) a diminuição das distâncias temporais ou a contração de tempo; d) a multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura. Todos esses aspectos provocam um alargamento nos letramentos que só a pluralização do termo não é suficiente para exprimir a amplitude de suas práticas, surgindo assim, os termos

[...] **letramentos (múltiplos)** - que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Essa multiplicidade de práticas letradas permeia todos os recantos da sociedade e é materializada em uma diversidade semiótica, se fazendo presente também nos espaços educacionais, o que acaba por aumentar a responsabilidade da escola em trabalhar com práticas letradas que propiciem letramentos múltiplos de modo crítico, levando o aluno a identificar nos diferentes discursos suas intenções e estratégias. Nesse sentido, Moita-Lopes & Rojo (2004 *apud* ROJO 2009, p. 107) afirmam que para a escola cumprir com um dos seus principais objetivos, qual seja: possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática — é necessária uma educação linguística que considere:

Os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais: como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*;

os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (ROJO, 2009, p. 107).

É importante esclarecer que a ideia da multissemiose não é só agregar, justapor textos, imagens, sons, cores, língua de sinais e outras tantas semioses, mas entender que cada semiose requer, do sujeito, diferentes habilidades e competências em favor da construção de sentidos. Mais que justapostos, esses elementos multissemióticos são estratégicos para a construção de significados. Nesse sentido, Lemke (2010, p. 459) esclarece:

[...] o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Estabelecendo uma analogia da multissemiose com o tecido estampado, podemos dizer que os fios que compõem uma estampa, quando separados, apresentam seus traços e cores que podem ser identificadas no próprio fio, mas quando todos os fios se juntam compondo a estampa esta passa a ser significada de modo diferente que a identificação das cores feitas nos fios, quando isolados. Assim, também, podemos fazer a leitura dos letramentos multissemióticos,

pois cada semiose, quando em separado, mobiliza conhecimentos e significados, mas quando agregadas remetem a significados diferentes dos mobilizados em cada semiose isolada.

### **Considerações Finais**

A língua, sua constituição e função tem sido objeto de estudo desde a antiguidade e certamente permanecerá como elemento a ser estudado durante toda a existência da humanidade. Tal fenômeno se dá por ser a língua elemento a partir do qual nos constituímos e que nos possibilita o movimento dialético multifacetado entre o social, o individual e o cultural. Ao mesmo tempo em que nos construímos na e pela língua também a modificamos e criamos novas possibilidades de usos que provocam alargamentos sociais, individuais e culturais. Desse modo, observamos que a língua escrita possibilitou ao homem ações, até então impossíveis, como: registrar acordos, conceitos, sentimentos, fatos já ocorridos, pretensões. Tais novas possibilidades de uso da língua levaram a práticas letradas que, por sua vez, interferiram no uso da língua escrita e suscitaram novas tecnologias que causaram mudanças nas relações de poder, nas produções culturais, promovendo quebra de paradigmas que continuarão a interferir no modo e no uso da língua(gem).

### **Referências**

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. HUCITEC 12ª Edição – 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOÉS, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? *In*: GOÉS, M. C. R. de; LACERDA, C. B. F. **Surdez processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LABORIT, E. **O vôo da Gaivota**. São Paulo: Best Seller 1994.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010.

ROJO R. H. R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Falando ao Pé da Letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO R. H. R. (Org.) **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2013.

ROJO R. H. R. MOURA E. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo. Ed. Cultrix, 2006.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **The Limits of the Local** - 'Autonomous' or 'Disembedding'? *International Journal of Learning*. Columbia Teachers College, Columbia University, vol. 10, p. 2824-2830, 2003.

\_\_\_\_\_. **What's "new" in New Literacy Studies?** *Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice*. Current Issues in

Comparative Education, vol. 5(2), pp. 77-91. Columbia Teachers College, Columbia University, 2003a.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## CAPÍTULO 3

### TRIANGULAÇÃO LIBRAS – PORTUGUÊS – INGLÊS NO ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: Narrativas de professores e intérpretes

Antonio Henrique Coutelo de Moraes<sup>1</sup>

#### Considerações iniciais

Somente na primeira década do século XXI, as áreas de ensino e de tradução/interpretação em línguas de sinais ganham destaque, no contexto brasileiro, enquanto espaço profissional e acadêmico no qual o professor e o intérprete de Libras adquirem visibilidade nunca antes percebida, considerando a educação de surdos na perspectiva bilíngue.

Com a finalidade de estudar essa atividade, sob orientação da profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, o objetivo da pesquisa foi realizar uma análise da atuação desses agentes educacionais em aulas de inglês como língua estrangeira e seus efeitos na aprendizagem do aluno surdo que frequenta salas inclusivas do Ensino Fundamental de escolas públicas do Recife a partir de narrativas dos profissionais envolvidos nesse processo.

---

<sup>1</sup> Doutor e mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, sob orientação da Professora Doutora Wanilda Maria Alves Cavalcanti. Graduado em Letras – Português e Inglês e em Pedagogia. Coordenador e Professor dos Cursos de Letras da UNICAP. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP.

Para alcançar nosso objetivo, buscamos nos fundamentar em Grosjean (2001), Harmers e Blanc (2000), Hensley (2011), Santiago (2012), Scholl (2008), Silva (2005, 2013), Sousa (2015), entre outros.

As questões que nortearam nossa pesquisa foram:

O que pensa o professor da disciplina (que geralmente, não conhece a Libras) no seu trabalho como docente e sobre a contribuição do intérprete para a aprendizagem dos alunos surdos? Como se sente o intérprete de Libras no exercício dessa atividade? O aluno surdo aprende inglês? A Libras e a língua portuguesa ajudam nesse aprendizado? Problematizar sobre o conhecimento que esses agentes podem demonstrar em relação ao inglês triangulando com a língua brasileira de sinais (Libras) e o português representa uma possibilidade de conhecer melhor necessidades do aluno surdo que não sendo atendidas podendo interferir na consolidação do aprendizado do inglês? Como atuar nessas aulas inclusivas sem prejudicar o trabalho com a oralidade que vai ser enfatizado para alunos ouvintes e ao mesmo tempo oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita?

O trabalho se desenvolveu em uma perspectiva bilinguista de Grosjean, uma vez que traz uma relativização do “bi” em bilinguismo. Nesse sentido, entendemos, tal qual Grosjean, que o bilinguismo se refere ao repertório de línguas que muitos indivíduos podem usar, assim, envolvendo a primeira língua (L1), a segunda (L2) e a terceira (L3), que é estrangeira (LE); no caso deste artigo, as línguas são, respectivamente, Libras, português e inglês.

Consideramos importante ressaltar que a investigação sobre a triangulação Libras-Português-Inglês representou um desafio diante do reduzido número de estudos que existem no Brasil sobre o tema, em contraposição à significativa quantidade de investigações sobre aquisição da segunda língua (português).

## **Agentes mediadores no processo de aquisição de uma língua estrangeira**

A mediação é o processo de equipar as crianças com ferramentas mentais, os instrumentos que precisarão para mediar seus processos mentais. Essa mediação pode ocorrer por instrumentos materiais (livro, computador, atividades, etc.) ou pela linguagem e o grupo social ao qual o indivíduo pertence. Nesse sentido, na sala de aula de língua estrangeira, são mediadores: professores, colegas, novas tecnologias, livros didáticos, áudios, as atividades selecionadas e, seguindo a linha de raciocínio do autor da teoria sociointeracionista, quando houver, os tradutores e intérpretes no caso do ensino para surdos, e mais recentemente incluiríamos o professor bilíngue.

A mediação do professor deverá favorecer a interação entre o mundo interior e o exterior do aluno de forma a possibilitar o desenvolvimento e a ampliação de suas capacidades. Nesse sentido, o professor deverá propor atividades a serem desenvolvidas utilizando diferentes instrumentos e saberes para um maior desenvolvimento de seu aluno. Assim, a mediação deve apontar um caminho para o aluno que o permita reorganizar de seus próprios processos mentais (VYGOTSKY, 1998; CARDOSO; TOSCANO, 2011).

Aplicando esse conhecimento ao ensino de línguas, podemos dizer que a mediação começa com a participação do professor envolvendo alunos no decorrer de atividades compartilhadas, com o objetivo de resolver um problema. No contexto dessa atividade, o adulto fornece aos alunos uma espécie de modelo ou padrão mental que possibilitará a resolução do problema.

Inicialmente, os alunos aplicam seu novo instrumento mental sob a orientação do professor e em parceria com seus pares. Gradualmente, esse profissional atribui aos estudantes maior responsabilidade. Ele também facilita a internalização da ferramenta recém-adquirida. Como resultado, a atividade, que começou como uma atividade compartilhada alunos-professor que foi mediada por

uma ferramenta externa se transforma em atividade independente, que agora é mediada pela representação internalizada da ferramenta mental. Quando isso ocorre, o processo de mediação Vygotskyano é considerado bem-sucedido e completo.

Assim, é importante para o professor que trabalha nessa perspectiva buscar Zonas de Desenvolvimento Proximal no ensino da LE para cada aluno, estimulando uma série de processos internos, trabalhando com funções e processos ainda não amadurecidos nos/pelos alunos na língua-alvo.

A respeito da linguagem, Silva (2010) coloca que ela funciona como um elemento mediador que permite a comunicação entre indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação de objetos, eventos e situações do mundo em que estamos inseridos, corroborando com a afirmação de Vygotsky (1998) de que os processos mentais são fornecidos pela cultura, através da mediação da linguagem em uso por interlocutores.

Silva (2010) traz, ainda, que a linguagem age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho, ou seja, a linguagem é orientada para o próprio sujeito e se dirige ao controle de ações psicológicas do próprio sujeito ou de outros.

A respeito do ensino para surdos, conforme Pérez e Tovar (2006), a sala de aula requer um(a) professor(a) bilíngue ou, na falta dele(a), um intérprete muito experiente para que os alunos possam interagir de forma natural e, assim, adquirir o conhecimento e habilidades que a comunidade espera que a escola promova e desenvolva. Assim, o intérprete, apesar de fazer um trabalho muito difícil que inclui uma mudança de um estilo interpretativo literal para um mais livre de acordo com a necessidade, ainda precisa refinar suas habilidades de tradução para se apropriar da língua de sinais com suas próprias estruturas e adotar mais atitudes de interculturalidade. Afirmam, ainda que esses profissionais como conhecedores da situação dos surdos devem conhecer melhor as dificuldades dessa população, a serem transmitidas ao professor da disciplina.

Fica claro na leitura, também, que o intérprete como mediador entre surdos, ouvintes e o conhecimento da língua estrangeira deve coordenar com o professor com mais cuidado o conteúdo, as estratégias de comunicação e o tipo de auxílios audiovisuais que podem tornar o conhecimento mais acessível para os surdos (PÉREZ; TOVAR, 2006).

A respeito da interação em sala de aula, as pesquisadoras ainda afirmam que seria mais bem definida se o intérprete estivesse mais atento ao seu papel de intérprete, deixando o papel de professor assistente apenas para quando necessário; ou seja, que o professor não deve apoiar-se no intérprete, deve, sim, assumir o papel de promotor de uma rica interação, originada também nos alunos. A interação de que falam deve ocorrer tanto cara a cara quanto através do uso de textos escritos a fim de desenvolver habilidades sociais de todos os alunos, sem distinção, aumentando sua autonomia e permitindo uma boa apropriação do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, acredita-se que cabe ao intérprete conferir sentidos ao que é dito em língua portuguesa e ao que circula na sala de aula. Essa atividade se constitui de extrema importância com vistas a garantir ao aluno surdo acesso ao conhecimento assim como participação nas interações, convertendo o intersubjetivo em intrasubjetivo — atividade essencial ao desenvolvimento das funções mentais superiores.

Nesse sentido, acreditamos que os agentes mediadores têm seus papéis bem definidos e de grande importância no ensino de uma língua estrangeira. Concordamos, portanto, com Silva (2010) quando afirma, inspirado em Vygotsky (1998), que a interação entre duas ou mais pessoas que têm níveis diferentes de destreza e conhecimento desempenha um papel importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, cabe àqueles que têm mais conhecimento da LE identificar formas de auxiliar a aprendizagem dos outros, permitindo que passem para o grau seguinte de conhecimento. Em outras palavras, cabe ao mediador atuar na ZDP de modo a fazer com que o

aluno saia da zona de desenvolvimento real e aproxime-se da zona de desenvolvimento potencial, conforme as ideias de Vygotsky (1998).

### **Passos da pesquisa**

O estudo, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), recebeu aprovação em 17/02/2017, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 64371817.5.0000.5206, parecer do CEP nº 1.930.818. Após sua aprovação, colocamos em prática a coleta de dados.

Visando a alcançar nossos objetivos, visitamos duas (02) escolas da cidade do Recife de Ensino Fundamental: uma estadual (Instituição 1) e uma municipal (Instituição 2). As instituições foram escolhidas por concentrarem em seu corpo discente grande número de surdos. A população de estudo se constituiu por três (3) sujeitos: um professor de inglês bilíngue (fluente nas três línguas), um professor de inglês (que pouco sabe Libras) e um intérprete de Libras, pertencentes às escolas selecionadas.

A pesquisa se trata de um estudo de caráter qualitativo, descritivo. Optamos por esse tipo de pesquisa para melhor descrever, compreender e explicar as características da dinâmica de sala de aula de inglês, conforme Triviños (2015).

Inicialmente, nos encontramos com os sujeitos da pesquisa para esclarecer as etapas e, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, iniciamos a pesquisa propriamente dita, obedecendo às seguintes etapas:

1. Gravação de entrevista semiestruturada com intérpretes de Libras.
2. Gravação de entrevista semiestruturada com professores de língua inglesa.
3. Registro de dados a partir da transcrição das entrevistas.
4. Análise dos dados a partir dos registros feitos após cada etapa da pesquisa.

A partir de sucessivas leituras, os dados foram transcritos literalmente, com orientações de Triviños (2015). Após esta etapa,

realizamos, orientados por Bardin (1997; 2016), uma leitura flutuante para a seleção do corpus e, em seguida, uma descrição analítica orientada pelas questões de pesquisa e pela fundamentação teórica. Por fim, na fase de interpretação referencial, levantamos reflexões a respeito do conteúdo manifesto e do latente.

Todos os dados foram analisados tendo como base a leitura de teóricos e pesquisadores da Linguística Aplicada, da Pedagogia e da Psicologia, trazendo em destaque a participação da Libras/Português em momentos do ensino de língua inglesa para surdos pelos profissionais envolvidos neste processo. No tópico que segue, organizamos as salas de aulas em contextos (1 e 2). Cada contexto engloba as entrevistas com os profissionais daquela sala de aula, os comentários a respeito do desempenho dos alunos a partir dos relatos do professor não bilíngue (PNB1), dos professores bilíngues (BT1) e do Intérprete (I1).

### **Narrativas de professores e intérpretes sobre a triangulação Libras-Português-Inglês no ensino de inglês para surdos**

A partir da leitura que realizamos dos dados registrados, passamos a analisá-los conforme previsto em nossa metodologia. Entretanto, é importante situar os professores, intérpretes e modelos educacionais encontrados.

**Quadro 1.** Descrição das situações pesquisadas

	<b>Situação 1</b>	<b>Situação 2</b>
<b>Instituição</b>	1	2
<b>Modelo educacional</b>	Inclusivo	Inclusivo
<b>Professor</b>	Não-bilíngue	Bilíngue
<b>Intérprete</b>	Desconhece o inglês	Não se aplica
<b>Nível de ensino</b>	Fundamental	Fundamental
<b>Ano</b>	7º	6º

Como se pode observar no quadro de número 1 logo acima, foram selecionados três (3) sujeitos entrevistados para o desenvolvimento deste trabalho, dos quais um é professores não

bilíngues, um é professores bilíngues, e um é interprete que desconhece a língua inglesa.

Na Situação 1, a sala de aula conta com um professor não bilíngue (PNB1), que pouco sabe da Libras, e com uma intérprete (I1), que desconhece o inglês. Na Situação 2, a sala de aula conta com um professor bilíngue (PB1), mas que não estaria exercendo esse papel em uma situação comum de trabalho na escola.

A respeito da dinâmica de sala de aula na **situação 1**, analisamos o trabalho desenvolvido por um professor que sabe pouco da língua de sinais brasileira e por um intérprete em uma turma de segundo ano do Ensino Médio. O professor (PNB1) tem graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, especialização em Linguística Aplicada à Língua Inglesa, nível básico de Libras, e fala inglês fluentemente; e o intérprete (I1) é licenciado em Pedagogia, com especialização em Educação Especial, técnico em Tradução e Interpretação de Libras e proficiência em Libras (PROLIBRAS). Ambos têm uma longa carga horária de duzentas (200) horas, e mais de uma década de experiência em sala de aula desempenhando suas funções.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos na língua estrangeira, PNB1 indica que o inglês sempre fez parte de sua vida, em sua escola e na vida pessoal, uma vez que vivia em meio a estrangeiros devido à profissão de seu pai. I1, por outro lado, indica não saber nada da língua.

Essa afirmação nos coloca diante da primeira dificuldade para o trabalho de interpretação em aulas de língua estrangeira, como defendem vários pesquisadores (FALKOWSKA, 2016; HARMERS E BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; NABIAŁEK, 2016; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005, 2013; SOUSA, 2015), uma vez que o conhecimento das línguas envolvidas e suas culturas é extremamente necessário a uma interpretação de qualidade.

Ao ser questionado sobre seu conhecimento da Libras, PNB1 responde:

*eu fiz o curso básico de libras... quando cheguei aqui... eu sou contratado... aqui na escola ((informação ocultada)) funcionava um curso à noite... de graça... eu fiz todo o curso básico e foi ótimo...porque me permite lidar com os alunos surdos... de inglês*

Sua resposta nos dá a esperança de que seu olhar para o aluno surdo seja diferenciado, no sentido de levá-lo em consideração no momento de planejamento e em sua prática docente – o que não se concretiza satisfatoriamente como será descrito mais adiante.

Por sua vez, I1 responde:

*eu aprendi a libras por meio da religião que eu faço parte... então foi a grande incentivadora a aprender a língua brasileira de sinais a princípio com o intuito de ensinar a bíblia para os surdos... não tinha pretensão que fosse uma carreira secular... então posteriormente eu fiz um curso básico na asspe que é a associação de surdos de pernambuco e depois fiz o curso de intérprete na escola monsenhor francisco sales acredito... não lembro exato... onde antigamente sediava o centro de apoio ao surdo...*

Inicialmente, o intérprete havia informado possuir o certificado do PROLIBRAS, exame de proficiência em Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, quando questionado a respeito de seu conhecimento sobre a Libras, o profissional informa apenas um curso formal de Libras básico. Além disso, a escola mencionada não ofertou cursos de formação de intérpretes, a instituição que oferecia o curso na cidade do Recife era a Escola Almirante Soares Dutra.

Ficou no momento da entrevista um alerta aos nossos sentidos. Haveria, aqui, mais uma dificuldade para o trabalho de interpretação em aulas de língua estrangeira?

A respeito da interação entre os profissionais durante as aulas de língua inglesa, obtivemos as seguintes respostas:

PNB1:

*ah... adoro os meus intérpretes... são todos responsáveis...são capaz... tudo de bom... sendo que... por mais que o intérprete tenha conhecimento em libras... o link que ele faz do corpo docente com os alunos surdos ainda deixa muito a desejar... não pelos intérpretes... mas é por causa da linguagem de libras com a língua portuguesa mesmo... porque para explicar por exemplo metáfora... eu não consegui... o meu intérprete disse “fica difícil para o surdo uma metáfora”... agora... a estrutura da*

*língua inglesa é igual... semelhante à estrutura de libras... coisas que eu acho que em português os surdos não sabem... eles não sabem as conjunções... os conectivos...*

I1:

*a relação com o professor... a gente sempre busca estabelecer um trabalho de parceria... até mesmo porque especificamente no meu caso eu não domino a língua inglesa...então a nossa relação ela fica mais flexível e o trabalho flui melhor pelo fato de o professor ter uma acessibilidade no tocante ao trabalho com os surdos... ele tem o conhecimento básico de libras... então na realidade é um trabalho de troca né:... a gente acaba trocando muito... horas a gente tá falando sobre libras e horas a gente tá falando sobre a língua inglesa...*

Ambos os profissionais indicam um bom relacionamento e um trabalho conjunto, de parceria, para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, que parece estar de acordo com Pérez e Tovar (2006). Entretanto, o professor indica, por exemplo, que o intérprete não deu conta de explicar uma metáfora certa vez.

Sabemos que o surdo é capaz de acompanhar uma metáfora, e que a língua de sinais tem metáforas. Teria o intérprete feito uma tradução literal do que foi dito pelo professor e, portanto, não ressignificou a mensagem como apontam alguns autores (HARMERS E BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005,2013; SOUSA, 2015)? O professor não saberia responder a essa pergunta... ficamos, como pesquisadores, mais uma vez, em estado de alerta e curiosos para as observações das aulas.

Chama atenção o fato de que ambos os profissionais defendem e colocam um ao outro como alguém bom, capaz, parceiro... e atribuem os entraves ao aluno surdo, como se este não soubesse a língua, não conhecesse conjunções, conectivos, metáforas.

Cabe comentar aqui, também, que o intérprete não recebe o planejamento da aula com antecedência para se preparar, o que se constitui um complicador, uma vez que esse acesso poderia minimizar as dificuldades de conteúdo do intérprete.

A respeito da percepção do trabalho do intérprete, coletamos as seguintes informações:

I1:

*é sempre beber da fonte... porque como eu tenho um interesse muito grande pela língua inglesa... então eu não vejo como um fardo até porque é um desafio muito grande... você trabalhar com duas abordagens diferentes embora sejam línguas oficiais... uma coisa é trabalharmos com uma língua que tem uma perspectiva oral né... auditiva... e a outra é espaço-visual que é o caso da libras... mas não é algo que seja desconfortante... é algo desafiador e ao mesmo tempo algo que é prazeroso de fazer...*

PNB1:

*bom... acho muito importante a contribuição do intérprete... é... facilita muito a nossa vida... agora tem essas dificuldades da própria língua... então tem que ter mesmo essa interação com o intérprete para passar o conteúdo... todos os intérpretes quando têm dificuldade me perguntam... pedem para refazer a pergunta...*

Mais uma vez, o professor indica um bom relacionamento e um trabalho de parceria que parece estar de acordo com Pérez e Tovar (2006). Já o intérprete, aponta um desafio – e o é –, mas vale salientar que a dificuldade não fica apenas na modalidade das línguas, uma vez que o maior desafio aqui é a busca por aproximar três línguas quando desconhece uma delas, que é o caso do inglês, objetivo de aprendizagem da disciplina.

Quando perguntado a respeito do que acontece quando desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês), o intérprete indica que sempre estabelece um acordo com os alunos surdos e com o professor regente, especificamente no caso da língua inglesa. Então, quando não sabe um sinal específico para determinado tipo de coisa, ele recorre aos surdos e ao professor.

I1:

*como eles são os nativos da língua eles estão ali para me dar esse suporte... o mesmo acontece com o professor de sala de aula né... é uma pronúncia... é uma palavra... é algo novo... então eu me sinto muito à vontade e acho que é o meu dever infelizmente interromper a aula... ou muitas vezes espero o professor concluir a explicação ou que passe o enunciado para que eu possa tirar minhas dúvidas para que a informação chegue de forma clara ao aluno...*

O intérprete confirma a parceria já indicada pelo professor, reforça a dificuldade de não saber a língua estrangeira e marca outra dificuldade: o não acesso ao planejamento anteriormente atrapalha a qualidade da tradução, uma vez que o profissional não se prepara com antecedência para o que vem pela frente (Harmers e Blanc, 2000; Hensley, 2011; Santiago, 2012; Scholl, 2008; Silva, 2005, 2013; Sousa, 2015) – situação agravada ainda mais quando o intérprete, para não “atrapalhar”, espera que o professor termine sua explicação para tirar as dúvidas surgidas durante a interpretação. Ao fazer isso, certamente, informações se perdem e/ou podem ser simplificadas ao extremo, além de adiar a aprendizagem e a interação do aluno surdo com a aula e com o conteúdo, que muitas vezes não se encaixarão no contexto posterior.

Ao ser questionado se o conhecimento da língua portuguesa pelo surdo ajuda na aprendizagem da língua inglesa, o professor indica que língua inglesa e língua portuguesa são muito diferentes e que, portanto, uma não irá ajudar no conhecimento da outra, contrariando nossas crenças e as de pesquisadores como Bhooth et.al (2014), Grosjean (2001), Mello (2005), Silva (2011), dentre outros. Entretanto, afirma acreditar que a língua de sinais é similar à língua inglesa em estrutura.

Na **situação 2**, analisamos o trabalho desenvolvido por um professor bilíngue que atua em uma escola inclusiva frequentada por surdos e ouvintes. O professor (PB1) tem graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, especialização em Educação Especial com ênfase em Libras, nível avançado de Libras, curso de instrutor de Libras e possui nível intermediário de língua inglesa. Sua carga horária de trabalho é de duzentas (200) horas, e tem três anos de experiência em sala de aula desempenhando suas funções.

Ao ser questionado sobre seus conhecimentos na língua estrangeira, PB1 indica que o inglês sempre foi de seu interesse, e que fez e está fazendo curso para amenizar o que chamou de “deficiências” na língua.

Ao ser questionado sobre seu conhecimento da Libras, PB1 responde:

*eu aprendi em um curso ofertado pela upe... depois eu vim para um curso nesta mesma escola que trabalho hoje porque tinha um cas que funcionava aqui... e... continuo fazendo cursos... é... minicursos durante esse período, né?... quando aparece... faço curso para me especializar.*

Suas respostas estão em consonância com a ideia de que o conhecimento das línguas envolvidas e suas culturas favorecerá o ensino bilíngue de qualidade conforme defendem pesquisadores (Falkowska, 2016; Harmers e Blanc, 2000; Hensley, 2011; Lacerda, 2013; Nabiałek, 2016; Scholl, 2008; Silva, 2005, 2013; Sousa, 2008, 2015).

Mais uma vez, assim como aconteceu com PNB1, suas respostas nos deram a esperança de que levaria o aluno surdo em consideração durante seu planejamento e em sua prática docente – o que também não se concretizou satisfatoriamente como será descrito mais adiante.

Movidos pela curiosidade a respeito das línguas utilizadas em sala de aula uma vez que o professor bilíngue estava atuando em uma sala mista, acrescentamos uma pergunta neste momento da entrevista: Suas aulas são ministradas em português, inglês ou Libras?

*ela é um pouco de tudo... ela é... até porque eu acho que tenho que mesclar porque muitas vezes o aluno não tem aquisição da língua portuguesa também... muito menos da inglesa... e... muitas vezes da libras até... então eu tenho que fazer um pouco de libras e um pouco de mímica também...*

Essa resposta nos preocupa ao apontar praticamente um modelo de Comunicação Total devido à existência de alunos na sala de aula que conhecem muito pouco da Libras, e das demais línguas, e, mesmo assim, estão passando de ano. Esses alunos, como vimos nas observações, tiveram a aquisição da Libras tardia e incompleta: estão aprendendo a partir do contato com o professor e os intérpretes em outras disciplinas. Tal fato ratifica a necessidade da inclusão da Libras como componente curricular nos ensinos Fundamental e Médio. Assim como o aluno ouvinte estuda a língua

portuguesa como primeira língua na escola, o surdo deveria estudar a Libras.

Em seguida, a respeito de como atuar nessas aulas inclusivas sem prejudicar o trabalho com a oralidade que vai ser enfatizado para alunos ouvintes, e ao mesmo tempo oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita, o professor indicou:

*veja bem... normalmente quando eu vou trabalhar a questão do inglês com os surdos eu tento mesclar entre oralizar e fazer datilologia em libras... fazer a datilologia... porque muitas vezes o surdo... ele não tem a aquisição da língua portuguesa e ele também não sabe a escrita da palavra em português... eu boto a palavra em português e a palavra em inglês... e para os ouvintes... eu mando eles oralizarem...*

Como se pode observar, PB1 acredita que a melhor forma de trabalhar esta questão é estimulando os alunos ouvintes a oralizarem enquanto ele foca no trabalho com a escrita do vocabulário de inglês, o significado, a tradução de uma palavra. Segundo ele, essa é a forma mais fácil que encontrou, trabalhar a memória da escrita da palavra.

Embora leitura e escrita costumem ser o ideal para a educação de surdos, vale ressaltar que o foco exacerbado na memória visual da palavra pode ser prejudicial por se tratar de um trabalho descontextualizado que, muitas vezes, significa que o surdo aprende novas palavras sem saber a que língua pertencem.

Ao ser questionado a respeito do que acontece quando desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês), PB1 indica apelar para tecnologias como o HandTalk e o ProDeaf – tecnologias brasileiras de tradução Libras-Português.

*na maioria das vezes eu nunca passei por essa situação porque pego o auxílio das tecnologias – handtalk, prodeaf – e muitas vezes também o google tradutor me ajuda – né? – porque quando tem palavra em inglês que eu não sei eu vou no google tradutor... coloco lá... e... pergunto aos intérpretes da escola qual seria o sinal mais apropriado quando não sei... aí eles me respondem e eu retorno para os alunos...*

Como podemos ver, o professor parece confirmar a existência de uma triangulação das línguas quando indica a necessidade de traduzir do inglês para o português para, em seguida, buscar o sinal correspondente. Quando não tem sucesso em sua busca, o professor pergunta aos intérpretes da escola se eles conhecem algum sinal que possa ser utilizado para dar conta do sentido.

Por fim, a respeito do auxílio da língua portuguesa no ensino de língua inglesa, PB1 informa acreditar existir, mas justifica de forma confusa:

*muitas vezes ele não sabe o significado de algumas palavras em língua portuguesa... é... uma certa vez eu coloquei um texto com cognatos e falsos cognatos e eles não sabiam o significado de um cognato em português... ele sabia a palavra em inglês que disse que era muito parecida com o português... só que ele não sabia o significado naquele contexto...*

Essa confusão ao responder revela que o aluno surdo compara os conhecimentos da língua estrangeira com aqueles da segunda língua, e que muitas vezes o trabalho feito é descontextualizado de maneira a marcar apenas o visual das palavras, permitindo o reconhecimento mesmo sem a compreensão do sentido.

## **Considerações Finais**

O ensino de uma língua estrangeira para surdos em uma perspectiva bilíngua supõe a circulação de três línguas: Libras (L1), português (L2) e inglês (L3/LE). Para tanto, os profissionais envolvidos nesse trabalho devem ter conhecimento de todas as línguas de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Nosso objetivo, com este trabalho, foi realizar uma análise da atuação desses agentes educacionais em aulas de inglês como língua estrangeira e seus efeitos na aprendizagem do aluno surdo que frequenta salas inclusivas do Ensino Fundamental de escolas públicas do Recife a partir de narrativas dos profissionais envolvidos nesse processo.

Nesta pesquisa, confirmamos que a modalidade escrita de línguas orais é significada a partir da Libras (ideal). Entretanto, para que a língua de sinais seja trazida à sala de aula de língua estrangeira como mediadora no ensino para surdos, é necessário que o intérprete tenha um bom nível de conhecimento nas três línguas. Por outro lado, é importante que professor e intérprete de Libras possuam uma vivência que os permita conhecer aspectos das culturas inerentes a elas. Esse conhecimento oferece possibilidades de melhor qualidade nas interpretações, que buscam oferecer a aprendizes surdos o acesso à visualidade para a construção de sentido e aprendizagem (Campello, 2007, 2008, 2014; Garcia, 2003; Gesser, 2009; Lodi, 2009; Silva; Ferreira, 2011).

A respeito da participação da L2 no ensino/aprendizagem da LE, nossa crença foi confirmada a partir do observado nas aulas, quando os alunos surdos fazem comparação entre o inglês e o português, e quando reconhecem palavras da língua estrangeira a partir de sua semelhança com palavras da segunda língua. Tal fato corrobora as posições de Murphy (2003), Quadros e Schmiedt (2006), Solís (2015) e Weigiang (2011), a despeito do que afirmaram os professores nas entrevistas.

Quanto aos profissionais envolvidos no processo, algumas reflexões precisam ser traçadas. Os professores que não dominam as três línguas não reconhecem a importância da L1 e da L2 na aquisição da LE, talvez por não perceberem que aqueles alunos com mais dificuldades nas línguas anteriores não desenvolvem a língua-alvo no mesmo nível que os que têm um bom domínio.

Além disso, esses professores não têm formação suficiente para dar aula básica totalmente na língua estrangeira, necessitando do suporte de um profissional de tradução e interpretação.

Por sua vez, o professor bilíngue será responsável pela regência, sem auxílio de intérpretes, de uma turma em que se encontram alunos surdos, fazendo uso da Libras e da modalidade escrita do português como língua de instrução. No caso daqueles que trabalham com áreas do conhecimento como o ensino de língua estrangeira, uma formação adequada é essencial, e deve envolver

noções de visualidade e aspectos da Libras que possam favorecer o ensino da língua inglesa.

Mais além, o professor bilíngue não pode se expressar em duas línguas ao mesmo tempo, atividade humanamente impossível. Ou o professor comunica em português e em Libras intercaladamente, ou fala português e português sinalizado simultaneamente. Esta última prática, embora possa ser considerada por alguns como sendo “alguma coisa” no sentido de ajudar o surdo, não é a ideal.

Além da metodologia e da Libras, a formação continuada do professor bilíngue deve trazer o trabalho com a língua estrangeira uma vez que esses profissionais são responsáveis pela formação dos alunos nas diversas áreas do conhecimento em qualquer nível de ensino em que atuem.

Dentre os desafios que o professor bilíngue para surdos enfrentará nos processos de ensino-aprendizagem destes alunos, está a tarefa de ensinar o Inglês como língua estrangeira, tomando como base a língua de sinais e a portuguesa.

Outros desafios são: 1) caberá a este professor promover atividades que favoreçam a inter-relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes que frequentam a mesma escola; 2) em geral, muitos surdos chegam à segunda etapa do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio sem o domínio total do Português e, até, da Libras.

O intérprete, por fim, no caso dos sujeitos pesquisados, desconhece a língua inglesa, ficando limitado nas opções durante a interpretação. Como visto nas entrevistas, esses profissionais desconhecem a LE e, conforme as observações, deixam de interpretar o que surge nessa língua-alvo, deixando os alunos surdos sem informação à margem do conhecimento.

Assim, algumas das dificuldades encontradas em relação aos intérpretes dizem respeito a: 1) formação desse profissional, que ainda é incipiente uma vez que não traz alguns pontos indispensáveis para o exercício da função de intérprete, que seguramente vai além do domínio de Libras; 2) atuação inapropriada, que se distancia daquela proposta inclusivista

sugerida pelo MEC; 3) supervalorização de sua participação por parte dos professores.

Ressaltamos a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, além da necessidade de reflexão sobre como trabalhar com alunos surdos sem desprestigiar a oralidade importante e necessária para os ouvintes.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997/2016.

BHOOTH, A.; AZMAN, H.; ISMAIL, K. The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom, **Procedia**, v. 118, pp. 76-84, 2014.

CARDOSO, L. A. A.; TOSCANO, C. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba, **Anais...**, Curitiba, PUC-PR, 2011, p. 13466-13475.

FALKOWSKA, J. Foreign Language Teachers at Schools for Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E.; KONTRA, E. H. **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

GARCIA, B. G. Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children, **Revista Ponto de Vista**, n. 5, Florianópolis, pp. 129-150, 2003.

GROSJEAN, F., The bilingual's language modes. In: NICOL, J. (org.) **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing**. Oxford: Blackwell, 2001. pp. 1-22.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HENSLEY, J. S. **A Bilingual, Bicultural Interpreter and Researcher Navigates Blurry Boundaries and Intersectionality**. Arizona: Arizona State University, 2011.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico, **Proceedings of the 23rd ANPED Annual Meeting**, ANPED, Caxambú, 2000.

MELLO, H. A. B. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

NABIALEK, A. Immersion in the English Language for Deaf Students. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E.; KONTRA, E. H. **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

PÉREZ, Y.; TOVAR, L. Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de lengua de señas venezolana en un aula de clases bilingüe-bicultural para sordos. **Investigación y Postgrado**, vol. 21, No. 2, pp. 102-141, 2006.

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (org.) **Libras em estudo: tradução/ interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012. pp. 40.

SCHOLL, S. A twisted brain: interpreting between sign language and a third language. In: BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. **English in International Deaf Communication**. Bern: Peterlang, 2008. pp. 331-342.

SILVA, A. G. L1, um scaffolding para a aquisição de L2: análise numa perspectiva interacionista. **Revista Entre Letras**, n. 3, pp. 159-177, 2011.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros**: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. Dissertação (Mestrado em Linguística). Porto Alegre: PUC/RS, 2013.

SILVA, K. A. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”**: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências? Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2010.

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

## CAPÍTULO 4

### ASPECTOS COMUNICACIONAIS DE IDOSOS SURDOS: Uma revisão bibliográfica

Cândida Frederica Ribeiro Filgueiras<sup>1</sup>

Pablo Vinícius do Nascimento Pinto<sup>2</sup>

Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>3</sup>

#### Considerações iniciais

O cenário brasileiro não tem oferecido muitas opções para o surdo idoso, apesar de, atualmente, contarmos, certamente, com um contingente maior dessas pessoas devido ao envelhecimento da população. Parece-nos que essa faixa etária se mostra invisível pelo fato de que pouquíssimas ações são oferecidas, na área da Fonoaudiologia, que nos interessa diretamente, com a finalidade de ampliar opções para uma maior interação com a sociedade.

Nas sociedades, de acordo com a concepção social, cultural e econômica, a valorização/desvalorização deste ou daquele aspecto constituem os valores que regem a vida dos que a compõem. Por esse motivo, é possível afirmar que o envelhecimento é visto de forma diferente em muitas culturas.

---

<sup>1</sup> Economista pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e graduanda em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Orientanda de PIBIC e TCC da Professora Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

<sup>2</sup> Fonoaudiólogo, residente no Programa Multiprofissional em Saúde do Idoso no Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira – IMIP.

<sup>3</sup> Profª PhD da Pós Graduação em Ciências da Linguagem, Graduação em Letras e Pedagogia da UNICAP.

Nas civilizações orientais, esses idosos têm valorização e total respeito com suas opiniões, as quais sempre terão um peso significativo em sua família. O oposto ocorre entre os outros povos como os *inuit* (anteriormente chamados de esquimós), uma vez que, com o envelhecimento, os idosos que não possuem mais capacidade de serem produtivos para o seu povo, retiram-se e vão morrer longe dos familiares (VARELA; JARDIM, 2009).

O limite de idade entre o indivíduo adulto e o idoso é 65 anos para as nações desenvolvidas e 60 anos para os países em desenvolvimento. É esse critério cronológico que é adotado na maioria das instituições que procuram dar aos idosos atenção à saúde física, psicológica e social. Sob alguns aspectos, principalmente legais, no entanto, o limite é de 65 anos também em nosso país (Papaléo Netto, 2013).

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2005), até 2025 o Brasil será o sexto país do mundo em número de idoso. Este órgão considera idosa a população acima dessa idade, 60 anos. No entanto, a idade cronológica (medida em anos) não é um indicador preciso das mudanças acarretadas pelo envelhecimento. De acordo com Neri (2013), alguns aspectos relevantes não podem deixar de ser levados em consideração, tais como: **aparência, força, funcionalidade e desempenho de papéis sociais, em comparação com adultos não idosos.**

Considerando que nos propomos a estudar um tema pouco discutido, o idoso surdo, entendemos que se trata de um assunto relevante para a Fonoaudiologia, pois, de acordo com Pinto e Cavalcanti (2020), a Fonoaudiologia firmou-se dentro das ciências da saúde, da educação e de tantas outras, pelo papel que pode desempenhar. Destacaremos ocorrências que, por apresentar peculiaridades além daquelas comuns à idade, certamente, desdobraram-se em outras ocorrências, determinando mais dificuldades ainda para que essa pessoa se mantenha ativa e participante nessa sociedade, pois, de acordo com Pinto e Cavalcanti (2019), é necessário compreender que envelhecer não é

sinônimo de adoecer e sim uma fase natural da vida, outrora era vista como sentença da morte.

Esse processo, segundo Neri (2013), mostra que socioculturalmente eles desempenham um papel diferente na sociedade, em virtude da diferença de força e de funcionalidade, quando comparados com adultos não idosos e, não obstante disso, podemos complementar com a fala de Mac-Kay (2010), a qual elucida que o envelhecimento natural traz modificações nas características físicas externas e principalmente internas, um dos pontos alterados é a linguagem, por múltiplos fatores, como: carga genética, históricos de vida, condições e saúde, assim como também questões socioculturais e déficit auditivos.

O objetivo da pesquisa foi investigar o perfil de comunicação de idosos surdos para identificar e analisar ocorrências da perda auditiva e possibilidades de intervenção fonoaudiológica, através da análise de artigos, livros, sites da Capes e Scielo, selecionados sobre o tema, objeto de estudo, a partir das sugestões contidas nos documentos e, também, propor projetos preventivos de orientação para o idoso surdo e sua família com vistas à melhoria da qualidade de vida.

### **Características comunicacionais do idoso surdo**

No Brasil, é considerada idosa a pessoa com 60 anos ou mais, entretanto a idade cronológica não é um marcador preciso para as mudanças que acompanham o envelhecimento. Segundo Mendes et al. (2005), envelhecer é um processo natural que caracteriza uma etapa da vida do homem e se dá por mudanças físicas, psicológicas e sociais que acometem cada indivíduo com “sobrevida prolongada”. Porém, torna-se necessário delimitar uma faixa etária para o idoso brasileiro, principalmente na formulação das políticas públicas e na demarcação do grupo populacional dos beneficiários, focalizando os recursos e concebendo direitos a esta população (SANTOS, 2004).

Segundo dados do IBGE (2017), em cinco anos, a população brasileira com 60 anos ou mais de idade cresceu 18,8% entre 2012 e 2017 (pesquisa sobre Características Gerais dos Domicílios e dos

Moradores). Em 2012, os brasileiros com 60 anos ou mais eram 25,4 milhões, sendo que a população, ao manter a tendência de envelhecimento dos últimos anos, ganhou 4,8 milhões de idosos a mais desde 2012, superando os 30,2 milhões em 2017. O contingente de mulheres é, em sua maioria, mais expressiva neste grupo, com 16,9 milhões (56% dos idosos), enquanto os homens idosos são 13,3 milhões (44% do grupo). O IBGE estima que, em 2039, o país terá mais pessoas idosas do que crianças, portanto, o processo de envelhecimento é global, deteriorativo e irreversível.

Retomando a definição do idoso, como uma visão da sociedade, abordaremos alguns aspectos que surgem com o passar dos anos em relação à pessoa idosa surda.

Nesse caso, podemos falar de perdas auditivas naturais, como a presbiacusia que, segundo Gândara e Alves (2011), trata-se da condição auditiva da grande maioria dos idosos, caracterizada pela perda gradativa da audição. Além disso, outras ocorrências podem determinar a perda auditiva profunda por problemas que aconteceram desde a vida fetal, na infância ou em qualquer outra fase da vida.

O que significa a perda auditiva profunda existente em um idoso? Significa haver uma barreira comunicacional, em vista de que, em sua maioria, os idosos surdos não passaram por algum processo de alfabetização, podendo ter apenas sinais rudimentares para se comunicar, sendo uma barreira de comunicação com a sociedade. Nesse sentido, temos de rever o quadro no qual esse idoso se situa. Na sociedade brasileira, embora reconheçamos alguma evolução, ela não o valoriza, visto que as oportunidades de trabalho ou de ações produtivas não abrem espaço para essas pessoas. De fato, uma questão se apresenta como de grande repercussão entre idosos surdos e a sociedade — a questão da comunicação. Entendemos que apesar de uma maior divulgação, da existência de leis que legitimaram o emprego da Libras no Brasil, a sociedade ainda não fez o mesmo. Daí ampliam-se os problemas, pois, desde a base familiar, a vida de alguém, cuja audição não é funcional para a comunicação oral, será levantada mais uma barreira que necessita ser superada (CAVALCANTI; BEZERRA, 2009).

As mudanças fisiológicas que ocorrem ao longo do processo do envelhecimento têm grande impacto na qualidade de vida dos indivíduos. Martins Filho et al. (2007), referindo-se a tais mudanças, mencionam que, em relação aos aspectos da comunicação, os idosos podem apresentar: comprometimentos funcionais dos órgãos fonoarticulatórios, lentificação dos processos práxicos orofaciais e da fala, mudanças vocais (presbifonia), alterações auditivas (presbiacusia) e das funções neurovegetativas (respiração, mastigação e deglutição), dificuldades para acessar os sistemas de informações conceituais e perceptuais (linguísticos e não linguísticos) e dificuldade para acessar o léxico.

Considerando a importância dos aspectos supracitados para a manutenção da atividade dialógica e do bom convívio familiar e social, a contribuição da Fonoaudiologia nos Grupos de Idosos é de fundamental importância e traz como objetivo principal a promoção de um envelhecimento saudável, a partir da manutenção de suas capacidades funcionais.

### **Traçado do trabalho**

Os dados desta pesquisa foram obtidos através de leituras em livros e artigos da base de dados da CAPES e SCIELO, assim como em sites de instituições governamentais, a exemplo, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Organização Mundial de Saúde (OMS).

Empregamos a metodologia qualitativa bibliográfica, reunindo todos os achados como referenciais para a discussão que passaremos a fazer.

Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A análise dos dados foi inspirada em Bardin (2011) em sua análise de conteúdo construindo as categorias a partir da pré-

análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

### **Análise e discussão dos dados**

Através deste trabalho, pudemos detectar a escassez de materiais referentes ao tema que abordamos, assim como não há um quantitativo específico de idosos surdos, apenas são citados parâmetros, do IBGE, sobre a deficiência auditiva que foi declarada por 28,2% dos homens de 65 anos ou mais de idade, enquanto 23,6% das mulheres desse grupo etário declararam ter o mesmo tipo de deficiência, outrossim, não há clareza sobre o tipo de deficiência e perda auditiva. Parece-nos que a ausência destas informações e de ações que envolvam a comunicação por si só mostram o desinteresse que a sociedade dirige para este segmento de pessoas e suas dificuldades.

Os resultados obtidos com a pesquisa mostram que a população brasileira está envelhecendo rapidamente, que este contingente está protegido do ponto de vista da normatização legal, entretanto faltam ações concretas que permitam que os idosos possam de fato vivenciar uma velhice com qualidade de vida.

A Fonoaudiologia, como área responsável pela comunicação humana, precisa se envolver mais nessa questão, formulando propostas preventivas referentes aos cuidados com a saúde auditiva, informando sobre a importância da audição para a inserção e manutenção do indivíduo na sociedade, principalmente para aqueles que estão na terceira idade, visto que problemas auditivos levam a pessoa ao isolamento, à depressão, ao suicídio e podem acelerar outros problemas.

Considerando a perda auditiva, naturalmente, com o passar dos anos, tal qual outros órgãos do corpo humano sofrem um processo de deteriorização. No caso da audição, a presbiacusia vai surgindo nessa faixa etária, podendo causar perdas auditivas que podem interferir na sua vida, a partir do afastamento que podem causar de outras pessoas do seu ambiente familiar e social.

É imprescindível que a família que possui idoso surdo receba instruções e aconselhamentos de um profissional de Fonoaudiologia, de como proceder no dia a dia para manter a comunicação com o idoso sempre ativa. Caso o idoso use aparelho auditivo ou implante coclear, a família precisa também ser instruída de como manusear e cuidar dos equipamentos.

O perfil comunicacional do idoso surdo, de acordo com Pinto e Cavalcanti (2019), demonstra que a comunicação empregada por eles vai desde sinais rudimentares, uso da Libras, Língua Portuguesa preferencialmente escrita, oralidade, linguagem não verbal e/ou outras formas de comunicação.

Influências como o estilo de vida, a saúde física e psicológica e alguns fatores hereditários, alimentares, sociais e ambientais podem interferir diretamente no surgimento e desenvolvimento desses distúrbios e também no grau da deficiência auditiva que o surdo idoso apresenta. É a partir desse momento que entra a Fonoaudiologia para idosos. O acompanhamento de um profissional nessa fase da vida pode evitar ou reverter muitos desses distúrbios e problemas, promovendo bem-estar e qualidade de vida mais efetivos para a vida da pessoa.

### **Considerações finais**

O perfil comunicacional do idoso surdo mostra de uma maneira geral que a comunicação empregada por eles vai desde sinais rudimentares, uso da Libras, Língua Portuguesa preferencialmente escrita, oralidade, linguagem não verbal e/ou outras formas de comunicação.

Embora os dados estatísticos tenham demonstrado a crescente tendência de envelhecimento populacional no Brasil, as pesquisas relacionadas ao contingente de idosos surdos inexistem. Esse é um público que se encontra invisível tanto em dados estatísticos como em pesquisas.

É diante dessa constatação, que esse trabalho mostra sua relevância na medida em que procura despertar entre os

profissionais a importância de propor alternativas para a melhoria da recepção auditiva e da comunicação oral/sinais/escrita de idosos surdos no mundo atual no qual certamente nos deparamos com uma quantidade cada vez maior de pessoas nessa faixa etária.

Esperamos que, através de nossos dados, novas discussões que perpassem a área da Fonoaudiologia, ampliando o debate não apenas na área da saúde e linguística, como também para as áreas sociais e estatísticas. Essa expectativa que mantemos se deve ao fato de esperar que essa realidade seja modificada e buscaremos lutar para que essas mudanças sejam feitas, através de publicações e panfletos informativos que podem ser desenvolvidos e publicados em mídias sociais, como proposta de intervenção e conhecimento para a população mais jovem, seja ela ouvinte ou surda, buscando um maior alcance a cerca desse conhecimento, refletindo o aparecimento dessas pessoas nos documentos governamentais, tornando-se assim um conhecimento público, para que através disso haja uma maior atenção aos idosos surdos, assim como pessoas com outros tipos de deficiência dentro da sociedade.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Estatuto do Idoso** – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2003.

CAVALCANTI, W. M. A.; BEZERRA, L. C. Entre dois mundos: rompendo a barreira das dificuldades de comunicação do surdocego. In: MATOS, J. C; BEZERRA, L. C. S; MELO, M. F. V; CAVALCANTI, W. M. A. (Orgs.): **Linguagem, inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Calibán, 2009.

GÂNDARA, M. E. R. e ALVES, F. R. A. Presbiacusia. In: CALDAS NETO, S. et al. (Orgs.): **Tratado de Otorrinolaringologia, volume II: Otologia e Otoneurologia**. 2.ed. São Paulo: Roca, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência de Notícias**. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. 26/04/2018 15:52:58. Última Atualização: 01/10/2018.

MACKAY, A. P. M. G. Linguagem e Gerontologia. In: FERNANDS, F. D. M; MENDES, B. C. A; NAVAS, A. L. P. G. P (Orgs.) - **Tratado de Fonoaudiologia** – 2º. ed. São Paulo: Roca, 2010.

MARTINS FILHO, I. E. M. et al. Saúde bucal e fonoaudiologia no idoso: aspectos preventivos e educativos. In: BASTOS, J. R. M; PERES, S. H. C. S; CALDANA, M. L. (Orgs.): **Educação em saúde com enfoque em Odontologia e Fonoaudiologia**. São Paulo: Santos, 2007.

MENDES, M. R. S. S. B.; GUSMÃO, J. L.; FARO, A. C. M.; LEITE, R. C. B. O. **A situação social do idoso no Brasil**: uma breve consideração. São Paulo: Acta Paul Enferm. 2005.

MINAYO, M. A. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

NERI, A. L. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In: MALLOY-DINIZ, L.F; FUENTES, D; CONSENZA, R. M. (Orgs): **Neuropsicologia do envelhecimento**: uma abordagem multidimensional. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PAPALÉO NETTO, M. O estudo da velhice: histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, E.V. et.al. (Orgs.): **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2013.

PINTO, P. V. N; CAVALCANTI, W. M. A. **Considerações sobre comunicação de idosos surdos**. Recife: Anais do I Congresso Internacional de Saúde – COINTER PDVS, 2019.

PINTO, P. V. N; CAVALCANTI, W. M. A. **Dados de pesquisas sobre os desafios da atuação fonoaudiológica e a política bilíngue para surdos**. Recife: Anais do II Congresso Internacional de Saúde – COINTER PDVS, 2020.

SANTOS, S. S. C. **Gerontologia á Luz da Complexidade de Edgar Morin**. Natal: Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, 2004.

VARELLA, D; JARDIM, C. **Coleção Doutor Drauzio Varella: Guia prático de saúde e bem-estar - envelhecimento**. São Paulo: Gold Editora, 2009.

World Health Organization. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

## CAPÍTULO 5

### AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM VIGOTSKI

Cicília Gabriela Correia Tavares<sup>1</sup>  
Iana Maria de Carvalho Alves<sup>2</sup>  
Michelle Mélo Gurjão Roldão<sup>3</sup>  
Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos<sup>4</sup>

#### Introdução

Falar sobre linguagem é trazer à memória, um marco da educação que contribuiu expressivamente para a discussão desta temática, da interação social e educação contemporânea, ou seja,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Linguagem da UNICAP-Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação da professora Wanilda Cavalcanti, Coordenadora da Graduação em Pedagogia da Faculdade Santíssima Trindade – FAST. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7715-9130>, E-mail: [cicilia\\_gabriela@hotmail.com](mailto:cicilia_gabriela@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências da Linguagem da UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação da professora Wanilda Cavalcanti, Coordenadora Pedagógica e Fonoaudióloga Educacional do Colégio Damas Recife. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4659-4222>, E-mail: [ianacarvalhoalves@gmail.com](mailto:ianacarvalhoalves@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Ciências da Linguagem da UNICAP-Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação da professora Wanilda Cavalcanti, Professora do Curso de Letras/Libras da UFCG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-5703>. E-mail: [profa.michellelibras@gmail.com](mailto:profa.michellelibras@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutoranda em Ciências da Linguagem da UNICAP-Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação da professora Wanilda Cavalcanti, Professora do Curso de Letras e Pedagogia na Faculdade da Escada – FAESC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4042-7204>, E-mail: [rosilda.2021800131@unicap.br](mailto:rosilda.2021800131@unicap.br)

seria falar de Vigotski<sup>5</sup> e sua teoria. Entendemos que para este pensador, há uma interdependência entre o pensamento e a linguagem, isto é, existe uma abordagem dialética entre o pensamento e a palavra. Desta forma, ele também evidenciou a importância da comunicação em relação ao desenvolvimento e o funcionamento das atividades mentais superiores e discutiu sobre aprendizagem, defendendo que a interação social era o caminho para que o homem se constituísse enquanto ser social e afirmou que quando o outro está ausente, o homem não se constrói homem (VIGOTSKI apud SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011). Isto significa que ele acreditava que a perspectiva sociocultural contribuía para o desenvolvimento do ser humano, por isso registrou isso em sua teoria.

Apoiando-nos no autor e estabelecendo relação com a aquisição da linguagem, acreditamos que o desenvolvimento cognitivo e social da criança esteja associado à linguagem, pois, ao convivermos e interagirmos com outras pessoas, progressivamente o ser humano vai se transformando, ou melhor, adaptando-se ao meio a ponto de incorporar modelos culturais, intervir e conseqüentemente, transformá-lo. Nesse sentido, este artigo teve como objetivo refletir sobre a teoria vigotskiana, pontuando suas contribuições para a aquisição da linguagem, uma vez que em sua teoria buscou verificar que o interacionismo social por intermédio da linguagem faz com que o homem se constitua e se desenvolva enquanto sujeito.

Para fundamentarmos teoricamente a discussão, contamos com Vigotski (2003; 2008; 2014; 1997; 2018), Vigotski, Luria, Leontiev (2019), Rego (2014) e Silva, Almeida e Ferreira (2011) que discutem sobre os aspectos particularmente humanos do comportamento e as características que se desenvolvem durante sua vida, detalhando o desenvolvimento do pensamento e da palavra com seus estágios, explanando sobre o mundo

---

<sup>5</sup> Optamos pela grafia VIGOTSKI por ser a tradução abreviada do nome do referido autor.

experimental da criança e sua capacidade de organizá-lo e questões fundamentais do pensamento infantil que sedimentam o processo da aquisição da linguagem.

Intencionando atingir o objetivo do estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, por meio de uma abordagem exploratória de textos sobre a teoria sociointeracionista postulada pelo autor mencionado, bem como de outros estudiosos dessa teoria, tendo em vista que pretendemos ampliar reflexões críticas sobre proposições do autor, relacionadas à temática com o propósito de esclarecer conceitos e ideias, uma vez que esse tipo de método apresenta menor rigidez no planejamento, que intenciona proporcionar uma visão geral, mais aproximativa acerca do assunto (TRIVIÑOS, 2010).

Para abordar o tema, este texto foi organizado da seguinte forma: inicialmente, realizamos uma breve exposição sobre Vigotski relatando alguns aspectos importantes sobre sua vida e obras. No segundo e terceiro tópico, apresentamos conceitos, estágios e a inter-relação entre o pensamento e linguagem, também entre pensamento e palavra, no decorrer das várias mudanças ao longo do processo de desenvolvimento humano. O quarto tópico, tratamos da Defectologia de Vigotski e o desenvolvimento de mecanismos compensatórios, enfatizando os processos de inclusão já tratados por este autor. Em seguida, discorreremos sobre a aquisição da linguagem escrita à luz da teoria sociointeracionista de Vigotski e no sexto tópico, referimo-nos às questões relacionadas à linguagem e ensino escolar e a relevância dos conhecimentos prévios que cada criança traz em suas experiências anteriores. Por fim, apresentamos as considerações finais sinalizando algumas contribuições de Vigotski para a aquisição da linguagem.

### **Vigotski: Breves considerações sobre uma trajetória de contribuições**

Não faz sentido falar de uma teoria que tanto tem contribuído para a educação contemporânea, sem falar um pouco da vida e

obras de Lev Semyonovich Vigotski. Destacamos que ele foi um dos maiores psicólogos do século XX sem nunca ter recebido educação formal em psicologia, elaborou várias pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e da importância das relações sociais, tornando-se a base do sociointeracionismo, tendência cada vez mais adotada pela pedagogia contemporânea (IVIC; COELHO, 2010).

Morreu com 38 anos de idade, entretanto sua contribuição é tão expressiva que continua em discussão na esfera educacional em vários lugares do mundo e, infelizmente, Vigotski não conseguiu ver sua obra publicada. Luria (2019, p.21) enfatizou que “não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio”. Esta colocação é compreensível, quando tomamos conhecimento da amplitude e originalidade da sua produção científica em um período relativamente curto, além de considerarmos que tudo isso aconteceu no decorrer de um período de transformações históricas dramáticas, como a ocorrência da Revolução de Outubro, na Rússia (IVIC; COELHO, 2010).

Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, capital da Bielorrússia<sup>6</sup>. Filho de uma próspera família judia viveu e cresceu por um longo período em Gomel, na companhia de seus pais e de seus sete irmãos. Seu pai trabalhava num banco e sua mãe, embora tenha dedicado grande parte de sua vida à criação dos filhos, era professora formada. Vigotski casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas (REGO, 2014).

Sua educação até os 15 anos, aconteceu em casa, com tutores particulares, demonstrando ser um estudante dedicado e empenhado em busca de conhecimento, a ponto de não se conter com a biblioteca que tinha em casa, frequentava a biblioteca pública para estudar sozinho e com amigos. Embora haja evidências de sua respeitável capacidade intelectual, passou por grandes dificuldades para ingressar

---

<sup>6</sup>Região dominada pela Rússia que se tornou independente em 1991, com o fim da União Soviética, passando a se chamar Belarus.

na Universidade por ser judeu, uma vez que, na ocasião, esse povo sofria perseguições e diversificadas maneiras de discriminação, impedidos de exercer suas profissões (REGO, 2014).

Na universidade, de 1912 a 1917, ele estudou direito, filosofia e história em Moscou e sua dissertação sobre o Hamlet de Shakespeare é ainda hoje considerada um clássico, demonstrou habilidade para análises psicológicas, sendo influenciado por pesquisadores interessados no efeito da linguagem sobre os processos de pensamento.

Luria (2019) registra que em 1924, ano de um grande marco na carreira intelectual e profissional de Vigotski, empenhou-se mais sistematicamente à psicologia. Neste ano, no II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, o mais importante fórum da época para os cientistas da área da psicologia, este jovem de então 28 anos, apresentou seu trabalho brilhantemente, sem sequer ter um texto escrito para ler, causando surpresa e admiração por causa da complexidade do tema que abordou e da proposta de ideias revolucionárias sobre o estudo do comportamento consciente humano.

Por esta razão, logo após este início de êxito profissional na psicologia com palestras em congressos nacionais, instalou-se em Moscou e foi convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, tendo uma década prodigiosa (1924-1934). Antes de morrer, criou sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos, que por muito tempo foi ignorada, inclusive, suas anotações e atividades profissionais foram redescobertas pouco tempo atrás e lentamente reconstituídas (IVIC; COELHO, 2010).

De acordo com Ivic e Coelho (2010), depois que concluiu a universidade, Vigotski se dedicou a várias atividades intelectuais, como: ensinou psicologia, debruçou-se com afinco nas questões das crianças deficientes, continuou seus estudos sobre teoria literária e a psicologia da arte. Seu trabalho na escola de formação de professores possibilitou que ele entrasse em contato com crianças com problemas congênitos — cegueira, surdez, retardamento mental — motivando-o a investigar maneiras de ajudá-las a

desenvolver suas potencialidades individuais e, assim, se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos.

Rego (2014) pontua que Vigotski se empenhou, durante vários anos, a investigar não só como contribuir para que estas crianças deficientes fossem reabilitadas, mas também para compreender os processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa. Somado a isso, posteriormente, fundou o Instituto de Estudos das Deficiências, concomitantemente, devido às suas investigações sobre os deficientes físicos e mentais, dirigiu um Departamento de Educação, em Narcompros, dedicado para este grupo social. A propósito, ainda em 1924, escreveu um trabalho sobre Problemas da Educação de Crianças cegas, “surdo-mudas e retardadas”<sup>7</sup>, evidenciando algumas reflexões, ministrou cursos de Psicologia e Pedagogia em diversas instituições de Moscou e Leningrado e, anos depois, na Ucrânia.

É interessante ressaltarmos que, embora debilitado, com um histórico de constantes hospitalizações, em 1924, Vigotski desenvolveu uma excepcional produção intelectual e, no decorrer dos anos, amadureceu seu programa de pesquisa, mantendo-se em sala de aula, lendo, escrevendo, avançando nas investigações, coordenando um grupo de jovens cientistas, pesquisadores da psicologia e das anormalidades físicas e mentais que tinha como projeto principal a tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética histórico-social e ontogenética (REGO, 2014).

Em 1925, sua primeira obra, Psicologia da arte, conduziu-o definitivamente para a psicologia, pois ele ajudou na fundação de um laboratório de psicologia — área que aceleradamente se destacou, por mérito de seu amplo conhecimento, pensamento inovador e intensa atividade (IVIC; COELHO, 2010).

Apesar de breve, sua produção intelectual foi extremamente intensa e relevante: chegou a elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas e sobre as controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e

---

<sup>7</sup> Nomenclatura utilizada naquela época

das ciências humanas de um modo geral. É praticamente impossível definir o alcance da contribuição de sua obra. Para a psicologia, sem dúvida, significa um avanço, para a pedagogia uma orientação, mas também sugere um rico material para a análise no campo da antropologia, da linguística, da história, da filosofia e da sociologia (REGO, 2014, p.15-16).

Enfim, seu olhar crítico empreendeu uma revisão apurada da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Mergulhando fundo nos textos alemães, franceses, ingleses e americanos, e deles absorvendo muita coisa, Vigotski desenvolveu sua análise daquilo que chamou a crise na psicologia. Discutiu ideias em várias conferências e as escreveu em 1926, quando foi hospitalizado para tratamento de tuberculose. Infelizmente esse trabalho nunca foi publicado, o manuscrito perdeu-se durante a Segunda Guerra Mundial e só foi encontrada cópia em 1960 (LURIA, 2019).

Após a explanação da grandiosa trajetória humana, intelectual e científica desse majestoso teórico passaremos para a relação entre pensamento e linguagem, que é uma das partes fundamentais do seu estudo.

## **Pensamento e Linguagem**

O pensamento e a linguagem passam por várias mudanças ao longo do processo de desenvolvimento humano, podem se fundir em algum momento e se separar em outros momentos. Dessa forma, Vigotski explica que a inter relação entre o pensamento e a linguagem pode ser descrita assim:

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

Nesse sentido, Vigotski afirma que o desenvolvimento humano ocorre diante de dois tipos de estudos, se referindo à

filogenia, remetendo ao estudo da história humana e a ontogenia, ou seja, o estudo da história do indivíduo humano.

Em relação à filogenia da espécie humana, pensamento e linguagem têm origens genéticas diferentes, possuem trajetórias distintas, desenvolvem-se de maneira independente e possuem uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento (utilização de instrumentos e inteligência prática) e uma fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala (alívio emocional e função social). Assim, como sinaliza Oliveira (1994, p.46), “antes de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir determinados objetivos”.

No que se refere ao desenvolvimento ontogenético, pensamento e linguagem também têm raízes distintas, apresenta um estágio pré-intelectual na fala e pré-linguístico no pensamento, até que certa altura essas linhas se encontram e o pensamento torna-se verbal e a fala torna-se racional, ou seja, a fala se desenvolve de forma intensiva proporcionando um pensamento mais elaborado e complexo (VYGOTSKY, 2008).

Nesse contexto, o desenvolvimento da fala envolverá o uso de signos e passa pelos seguintes estágios: 1- fala pré-intelectual; 2- psicologia ingênua; 3- fala egocêntrica e 4- crescimento interior. O primeiro estágio é considerado primitivo, onde a fala é pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. O segundo estágio caracteriza-se pela presença da inteligência prática, com o desenvolvimento da fala na criança e o uso correto das estruturas gramaticais, mesmo sem entender totalmente as operações lógicas que representam. O terceiro estágio caracteriza-se por soluções de problemas internos a partir de signos exteriores e operações externas, esse é o estágio da fala egocêntrica. O quarto estágio é considerado como aquele do crescimento interior, ocorrem mudanças profundas no processo e as operações externas se interiorizam, ou seja, neste estágio a fala é considerada mais pertinente e conduzirá o pensamento (VYGOTSKY, 2008).

O desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos. A fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala, e que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VYGOTSKY, 2008).

Continuando a nossa explanação acerca dos principais conceitos da teoria vigotskiana adentraremos na relação entre pensamento e palavra.

### **Pensamento e Palavra**

Existe no desenvolvimento da criança um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. Ao longo do desenvolvimento infantil pensamento e palavra se unem e depois se modificam constantemente. Nesse sentido, Vigotski propõe que se analise o aspecto inerente da palavra, derivado do seu significado, pois é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem. A unidade do pensamento verbal ocorre exatamente no significado das palavras. Assim, o autor (2008, p.150) pontua que “Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável”.

O significado de uma palavra é a união entre a palavra e o pensamento; é um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa. O significado das palavras evolui a partir do momento em que o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. A relação entre pensamento e palavra não é um fato, mas sim um processo dinâmico e contínuo. Essa relação entre pensamento e palavra passa por várias transformações antes de ser consolidada. “Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras” (VYGOTSKY, 2008, p.157).

Existem algumas características e funções determinantes no contexto do pensamento e palavra que valem ser salientadas: a fala interior, a fala egocêntrica e a fala exterior. A fala interior ou fala para si mesmo seria a fala interiorizada em pensamentos. A fala egocêntrica por sua vez seria um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior. Já a fala exterior seria a tradução do pensamento em palavras.

A fala interior é algo de novo, trazido do exterior juntamente com a socialização. Acreditamos que a fala egocêntrica origina-se da individualização insuficiente da fala social primária. A sua culminância ocorre no futuro, e desenvolve-se no sentido da fala interior (VYGOTSKY, 2008, p.169).

A fala egocêntrica poderia ser definida como a fala interior de forma audível, ou ainda como uma transição entre a atividade socializada da criança para a atividade mais individualizada da mesma. “A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de pensar palavras, ao invés de pronunciá-las” (VYGOTSKY, 2008, p.168).

Dando mais um passo adiante rumo a descrição da teoria vigotskiana, tão rica e vasta, discorreremos sobre o que vem a ser a Defectologia e os mecanismos compensatórios em Vigotski.

### **A Defectologia de Vigotski e o desenvolvimento de mecanismos compensatórios**

Outro aspecto relevante nos estudos de Vigotski referente ao contexto da aquisição de linguagem se remete aos estudos inovadores acerca da pessoa com deficiência. Suas pesquisas rompiam com a perspectiva negativa pautada na pessoa como ser de “falta” provocada pelo “defeito” e analisava seu desenvolvimento sob a ótica de sua singularidade e compreensão dos mecanismos compensatórios desenvolvidos. Desta forma, o autor pontua que no momento em que a criança deficiente enfrenta obstáculos terá a possibilidade de tentar solucionar e vencer as barreiras por meio de

processos de compensação e ainda afirma que as interações da criança com o meio social permitem criar situações de condução para que elas desenvolvam vias de compensação.

Sua grande crítica sobre a função da escola especial reconhecia os avanços na percepção e valorização do educando, no entanto, destacava o processo de limitação deste indivíduo que era considerado a partir de sua deficiência. Desencadeando, assim, um processo de isolamento adaptando e acomodando o entorno à deficiência da criança.

Em sua obra, intitulada “Obras Escogidas (escolhidas) de Vigotski”, que atualmente é compreendido como aporte para as discussões acerca da educação inclusiva, ele aponta para o papel da escola dentro desta perspectiva do desenvolvimento intelectual da criança:

Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKY, 1997, p. 41).

Para tal argumentação, ele sinaliza para um processo compensatório, justapondo o ideário da aprendizagem nos seus aspectos históricos, culturais dialogando com o contexto no qual o indivíduo se encontra. Por esta razão, a individualidade e principalmente as singularidades de cada indivíduo, com necessidade educacional especializada ou não, têm um desenvolvimento único e não repetível.

Sua grande crítica frente às demais perspectivas da deficiência versa sobre a visão reducionista, que compreende o desenvolvimento humano sob a ótica da quantificação, do que a criança teria capacidade para realizar em detrimento da análise qualitativa do seu desenvolvimento dentro de suas especificidades. Sendo essencial uma análise sociocultural e a singularidade biológica de cada deficiência.

Com a Defectologia, propõe-se uma compreensão dialética entre o biológico e o social, em que os sintomas da alteração primária, biológica, serão vivenciados na relação da criança com o ambiente social, histórico e cultural, desdobrando-se em processos secundários, terciários, que engendram a deficiência (MADEIRA COELHO, 2015, p. 66).

Ao falar sobre as questões das peculiaridades e individualidades de cada pessoa, Vigotski lança mão da tese de que embora a deficiência seja uma condição biológica, remete-se mais a uma construção social que analisa a falta e não as potencialidades desenvolvidas.

Assim, de acordo com Vigotski (1997, p. 47), “quando se fala nos mecanismos compensatórios desenvolvidos pelos indivíduos com alguma deficiência não estamos tratando de substituição do sentido por outro, mas de uma adaptação dos recursos para suprir as demandas sociais”. Corroborando com Vigotski e Luria (1996, p. 221), podemos observar que:

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

Falar sobre estes mecanismos compensatórios incrementam a teoria de que todos nascem com as funções psicológicas elementares (comuns aos animais e aos humanos e são controlados pelo meio), inclusive, para o processo de aquisição da linguagem e que independentemente dos percursos e mecanismos que serão utilizados, serão os aspectos culturais, que auxiliarão para que estas funções se tornem em funções psicológicas superiores (especificamente vinculadas aos humanos e obedecem a uma autorregulação), ou seja, ações conscientes, intencionais e planejadas.

Nesse sentido, devemos elencar a necessidade da escola se perceber neste processo, tanto no que tange ao se constituir, enquanto espaço sociocultural de desenvolvimento psíquico

sistemático, quanto na descoberta de estratégias para desenvolver estes mecanismos compensatórios para os alunos deficientes.

Na sequência trazemos a aquisição da linguagem escrita sob a ótica desse renomado pensador.

### **Aquisição da linguagem escrita**

Assim como na linguagem oral, a linguagem escrita representa um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento das pessoas. Portanto, Vigotski (1988, p.116) afirma que “Fazer o recuo, tirar as aspas e diminuir a fonte conforme as outras citações literais (a linguagem escrita) fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registros de informações etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento”.

Para Vigotski, o aprendizado da escrita vai muito além de saber desenhar letras focadas apenas no aspecto motor. Aprender a linguagem escrita significa sim, participar de um processo complexo, que é o produto de um constructo cultural herdado dos nossos antepassados.

O aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brincar. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita (REGO, 2014, p.69).

Pensando a escrita como um aprendizado, este acontece muito antes da criança frequentar a escola, daí a importância de se estudar a pré-história da linguagem escrita, porém sem negligenciar a grandeza do aprendizado escolar no desenvolvimento do aluno.

“Embora o aprendizado da criança inicia muito antes de ela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento” (REGO, 2014, p.72). Nas palavras de Luria (2019, p. 144), temos: “A melhor maneira de estudar essa pré-história da escrita e as várias tendências e fatores envolvidos nela consiste em descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever”.

À luz da teoria sociointeracionista de Vigotski e seus colaboradores, apresentamos a seguir os estágios nos quais as crianças passam antes de chegar até a escrita alfabética (pré-história da escrita) seriam: 1º escrita intuitiva, 2º escrita por imagem, 3º escrita simbólica.

No primeiro estágio, no qual as crianças têm entre 3 e 5 anos de idade, a escrita se apresenta na forma de rabiscos, de maneira bem intuitiva, não é uma função mnemônica ainda.

Não obstante a criança, nesse estágio, não aprender ainda o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar uma sentença, tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada. É por isso que nossas amostras se parecem realmente com a escrita ordenada em linhas, etc (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.154).

No segundo estágio, as crianças têm idades entre cinco e seis anos, apresentam uma escrita pictográfica, por imagens, que são capazes de transformar todo o processo de recordação. É interessante observar aqui que escrita pictográfica e desenho são duas coisas distintas:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isso distingue a escrita do desenho e estabelece um limite de pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra. Quanto mais retardada a criança, mais acentuada é a sua inabilidade para se relacionar com o desenho como algo mais do que um tipo de brinquedo e para desenvolver e compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo ou um expediente, embora suas habilidades para o desenho possam ser muito desenvolvidas (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.179).

No terceiro estágio a escrita da criança passa a ser simbólica, conhece as letras, tem a noção que as letras representam algum conteúdo, inicia o aprendizado da leitura e começa a fazer os registros gráficos particulares para cada símbolo marcado. Neste momento a criança ainda não consegue compreender o processo integral da escrita, pois está em processo de construção desse conhecimento.

A habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita. Tal criança pode, sob certas condições, apresentar uma atitude razoavelmente diferenciada em face da escrita e certa compreensão de suas premissas básicas, a saber, a necessidade de distinções específicas para registrar conteúdos diferentes (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.183).

A partir do exposto, verificamos que o conhecimento anterior à alfabetização está atrelado à assimilação dos conteúdos simbólicos relacionados à linguagem escrita, este conhecimento é decorrente de uma construção elaborada culturalmente. Para Vigotski, o ato de escrever precede a compreensão sobre o uso dos signos, pois antes de compreender o sentido da escrita a criança faz várias tentativas primitivas perfazendo a pré-história da escrita com os seus estágios.

A seguir, comentaremos sobre a relação entre a linguagem e o ensino escolar sob a perspectiva do sociointeracionismo de Vigotski.

### **Linguagem e ensino escolar**

Para Vigotski, o conhecimento e o aprendizado são inter-relacionados desde o nascimento da criança, e ao entrar na escola, ela traz consigo os conhecimentos de mundo construídos. Esses conhecimentos podem ser do tipo conceitos cotidianos ou conceitos científicos. Os primeiros são decorrentes da experiência pessoal e os últimos elaborados na sala de aula, adquiridos através da educação formal, assim:

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora esse fato está cego (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.109).

A aprendizagem deve acontecer a partir do nível de desenvolvimento da criança, pois existe uma estreita relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Esses níveis de desenvolvimento podem ser resumidos em dois: nível de desenvolvimento efetivo ou real; e nível de desenvolvimento potencial. O primeiro nível corresponde às conquistas psicointelectuais já consolidadas pela criança de forma independente, e o segundo nível corresponde àquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio do outro mais proficiente (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2019).

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP). A ZDP define aquelas funções que estão em vias de desenvolvimento, mas que não amadureceram ainda, sendo a distância entre aquilo que a criança já realiza sozinha, e aquilo que ela realiza com a ajuda do seu grupo social (REGO, 2014).

“A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bem ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.114). Ou seja, o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, ele o segue e abre espaço para a área de desenvolvimento proximal.

Dito isso, Vigotski ressalta a relevância de se pensar na aprendizagem, enquanto um processo construído histórico e culturalmente falando, pois traz à tona a realidade do vir a ser da criança com suas potencialidades que se sistematizam, quando

desafiada e estimulada pelo professor e demais participantes da comunidade escolar.

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas teorias acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem Vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 2014, p.108).

O conceito de desenvolvimento da linguagem serve como paradigma para toda a problemática do aprendizado escolar, uma vez que a linguagem se origina como meio de comunicação entre a criança e as pessoas a sua volta, e só depois, é que ela é internalizada, fornecendo, assim, os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2019).

Logo a seguir temos os passos metodológicos que nortearam o presente artigo.

## **Metodologia**

O desenvolvimento deste trabalho foi realizado por meio de um estudo bibliográfico e se constituiu de uma pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2009, p. 21), “[...] trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Por meio da captura de textos sobre a teoria sociointeracionista postulada por Vigotski, bem como de outros estudiosos dessa teoria, pretendemos ampliar as reflexões críticas sobre proposições do autor em questão, e fazer uma relação entre as principais temáticas abordadas por ele e a aquisição da linguagem.

Após algumas reflexões teóricas a partir dos escritos de Vigotski, alguns dos seus seguidores e autores do sociointeracionismo partiremos para as considerações finais.

## Considerações Finais

A aquisição da linguagem em Vigotski é concebida sob a ótica interacionista social, desta forma ele defende que o contato com o outro transforma, paulatinamente, o ser humano em um sujeito sócio histórico. Isto significa que a construção do conhecimento é realizada socialmente por meio das relações com o outro, ou seja, é mediada por várias pessoas, num determinado contexto histórico cultural, contribuindo, assim, para a perspectiva sociointeracionista.

Entendemos que esta temática não é nova na pauta da educação, pois há muito tempo que a discussão sobre aquisição da linguagem desperta interesse em estudiosos como: Piaget, Wallon, Chomsky entre outros e ganhou enfoque na esfera educacional nas últimas décadas, uma vez que teve a intenção de explicar como ocorre o processo de aquisição da linguagem no ser humano desde o seu nascimento. Considerando a discussão vigotskiana, presumimos que a criança, ao receber informações de um adulto ou de outras crianças, apropria-se transformando-as em linguagem interna, em outras palavras, o outro, enquanto mediador do conhecimento, tem um papel muito importante neste processo, porque não é apenas interagir, é também considerar o contexto sociocultural em que está inserida.

Salientamos que é desafiador investigar as contribuições de Vigotski nos estudos da aquisição da linguagem, uma vez que seu legado foi expressivamente significativo, mas a fim de pensarmos em alguns pontos, este artigo teve como objetivo refletir sobre a teoria vigotskiana, pontuando suas contribuições para a aquisição da linguagem, buscando percepções em sua teoria sobre a influência do interacionismo social por intermédio da linguagem, pois faz com que o homem se constitua e se desenvolva enquanto sujeito.

Nesse contexto, é perceptível que a linguagem apresenta relação com o pensamento e a palavra e possui funções sociais significativas, pois é através dela que o ser humano é capaz de mediar sua interação com os outros e com o ambiente, é por meio dela que o sujeito se constitui. Outro aspecto encontrado em seus

estudos se refere à aquisição da linguagem escrita e à importância dos conhecimentos prévios, os quais são considerados por Vigotski essenciais durante esse processo de desenvolvimento.

Enfim, o estudo demonstra que essa teoria é significativamente importante para que entendamos que a aprendizagem necessita de interações e mediações promovidas durante o seu percurso de construção, e que a linguagem permeia todo esse percurso de aprendizagem. Enfatizamos, portanto, que compreender profundamente a teoria vigotskiana completamente está longe de acontecer, devido a sua profundidade e importância sócio histórica, até porque não tivemos esta pretensão, por isso corroboramos que pesquisas e estudos acerca do tema abordado nunca serão o bastante.

## Referências

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IVIC, I.; COELHO, E. P. (org.) **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LURIA, A. R. **Vigotskii**. São Paulo: Icone, 16ª edição, 2019. In: Vigotskii, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 16ª edição, 2019.

MADEIRA-COELHO, C. M. **Aprendizagem e Desenvolvimento de pessoas com Deficiência**. Estudantes com necessidades especiais, singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério).

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 25ª edição, 2014.

SILVA, S. M. C. da, ALMEIDA, C. M. de C. e FERREIRA, S. **Apropriação Cultural e Mediação Pedagógica: Contribuições de Vigotski na Discussão do Tema. Psicologia em Estudo.** V. 16, n 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e Criatividade na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição, 3ª tiragem, 2018.

## CAPÍTULO 6

### TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS ATUAIS SOBRE O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: Revisão de literatura

Débora Uchôa Carneiro Cardoso<sup>1</sup>

#### Introdução

Situar as tendências das pesquisas que abordam a atuação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais — TILS no Ensino Superior à luz de um aporte metodológico aplicado configura-se como objetivo deste artigo. Dessa forma, enxergamos a importância de trazer o perfil do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior através desta revisão de literatura. As próximas páginas aprofundaram-se no intuito de demonstrar mais um pouco a realidade de pesquisas e possíveis lacunas dessa área de tradução e interpretação.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma busca de trabalhos acadêmicos, leituras e fichamentos para dar início à nossa revisão. Levamos em consideração uma busca dos trabalhos que tenham até doze anos de produção, ou seja, nossa busca se limitou a produções realizadas a partir do ano 2006 ao ano de 2018.

Para encontrar tais trabalhos, foram feitas buscas em páginas eletrônicas, como: (1) *Scielo - Scientific Electronic Library Online*, (2)

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Tradutora e Intérprete de Libras da UFPE e professora da Faculdade de Ciências Humana de Olinda - FACHO

Google Acadêmico, (3) Portal periódicos da CAPES e, também, (4) site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Tal análise é de extrema relevância para entendermos como se dá a abordagem dos autores e o pensamento científico relacionado aos TILS nesse nível de ensino, bem como por mostrar caminhos para continuidade deste trabalho com descobertas de possíveis lacunas sobre a temática.

### **A chegada de alunos surdos no Ensino Superior**

Para falarmos sobre a inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior, nada mais justo do que fazer um preâmbulo acerca de algumas temáticas que envolvem esses sujeitos, abarcando o processo histórico de acesso à educação.

Antes de chegar às universidades, durante muito tempo de suas vidas, esses estudantes tiveram sua experiência vinculada à Educação Básica e, muitas vezes, quando essa experiência era positiva com a presença de TILS, com a devida acessibilidade ou não e, posteriormente, se esse aluno escolhesse dar continuidade aos estudos, chegava ao Ensino Superior.

É na Educação Básica que, naturalmente trazem para o aluno experiências positivas e/ou negativas interligadas ao ensino-aprendizagem em sala de aula e/ou na escola e o que os fazem continuar, após a finalização do Ensino Médio. O Ensino Superior aparece como um novo desafio para os surdos e vem atraindo cada vez mais o seu interesse, uma vez que a Lei 13.146/2015 em seu artigo 4º determina que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2005). Isso implica dizer as Instituições de Ensino Superior devem garantir a acessibilidade aos estudantes surdos.

Após a Declaração de Salamanca, em 1994, a determinação de que as instituições educacionais deveriam atender às pessoas com deficiência mostrou a necessidade de transformação em relação ao que seria exigido das pessoas com deficiência, independentemente

do Nível de Ensino (Educação Básica ou Ensino Superior) que oferecessem. Nessa ocasião, segundo “iniciam as discussões incluindo a Educação Especial no Ensino Superior, começando a consolidar essas decisões” Daroque (2011, p. 12). Em 1996,

[...] às instituições de ensino superior encaminhamentos dos alunos com deficiências para o ingresso no ES, alertando para a necessidade de atenção maior quanto ao desenvolvimento de ações flexíveis dos serviços educacionais na infra-estrutura e na capacitação de recursos humanos, atendendo a uma permanência de qualidade para estes alunos (MOREIRA, 2005, p. 12).

A partir das diretrizes para a Educação Básica, Moreira (2005) comenta que as pessoas com deficiência começaram a ter a oportunidade de frequentar as escolas públicas, cuja organização deixou muitas lacunas na formação dos alunos com deficiência pela “[...] formação de baixa qualidade por toda a extensão de escolaridade chegando ao Ensino Superior, gerando muitos conflitos e tensões” (MOREIRA, 2005, p. 12).

Nesse cenário, no qual as Instituições de Ensino Superior (IES) recebem os alunos surdos, elas também devem atender aos pré-requisitos para contratação de TILS que esse segmento requer, ou seja, além da formação adequada dos mesmos deve se preocupar com um *Feedback* deste aluno surdo, como também de organizarem-se para as melhorias curriculares e adaptação metodológicas que precisam ser indicadas para os professores das instituições para uma melhor integração entre aluno, TILS e professor.

As reformas necessárias para que o Ensino Superior se adapte a esses alunos surdos que chegam para os seus cursos estão sendo instaladas tardia e gradualmente à medida que eles ou profissionais solicitam. Essas transformações significavam a eliminação de barreiras e de muitos preconceitos que precisam ser superados, a fim de que aconteça o acesso democrático de todos os alunos. Moreira (2005) assinala, ainda, que é necessário que toda a organização do sistema, incluindo o Ensino Superior, esteja atenta às especificidades do aluno com deficiência.

Apesar de objetivarem diminuir as dificuldades dos alunos, em termos didático-pedagógicos, não podem ser consideradas como uma proposta de ingresso alternativo ao ensino universitário, mas como uma iniciativa que se engaja num projeto de transformação social (MOREIRA, 2005, p.3).

Essa é uma posição que as IES deveriam adotar, garantindo atenção às pessoas com deficiência que se fizerem presentes nos diversos cursos que são oferecidos.

Referente às tentativas de inclusão dos alunos com deficiência, seria necessário que as equipes das instituições estivessem capacitadas para recebê-los, especialmente aqueles que precisassem e quisessem algum recurso mediador, como o aluno surdo, que necessita da presença dos TILS, caso os professores não sejam bilíngues, o que não é fácil de encontrar. Para as tentativas de inclusão efetivadas ao longo dos anos, concordamos com a autora quando afirma que:

Muitas tentativas de inclusão vêm sendo praticadas, mas, ao longo dos anos, produziram poucos resultados que realmente possam ser considerados eficazes. No Brasil, a educação dos sujeitos surdos continua sendo um problema, já que existem pouquíssimas escolas preparadas à condição bilíngue e às necessidades específicas das pessoas surdas (DAROQUE, 2011 p. 24).

Com o passar dos anos, identificamos avanços concernentes à comunidade surda e ao profissional TILS, tendo, como exemplo, as leis voltadas às necessidades dos surdos e dos profissionais. Essas leis, para Daroque (2011), vieram contribuir para um maior esclarecimento a respeito de ações que deveriam ser adotadas com a finalidade de melhorar a acessibilidade desses alunos, que, de um modo geral, trouxeram consigo uma formação bastante precária.

Tais leis foram conquistadas pela comunidade surda aos poucos, primeiramente com a Lei nº 10.098 (2002), que promove critérios básicos para acessibilidade das “pessoas com deficiência”<sup>2</sup> (DAROQUE, 2011, p.11).

---

<sup>2</sup> A LDBEN apresentou uma reformulação, e o termo “portadores de deficiência” foi substituído por “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

As novas políticas foram criadas às pessoas com deficiências e adaptadas gradativamente para estes, e aos poucos, foi-se disseminando o conhecimento para aqueles que desconheciam tais direitos. Segundo Lacerda e Lodi (2010), foram-se estabelecendo algumas peculiaridades, antes inexistentes pela ausência deles nos diferentes Níveis de Ensino (Básico e Superior), como o: “[...] respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso desta língua nos espaços educacionais e, portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a esta especificidade” (LACERDA; LODI, 2009a, p. 13).

Deparamo-nos com as incertezas iniciais da escola, e não seria diferente nas universidades, as quais precisam proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizado para seus alunos.

Decerto, as leis e alternativas vieram para amenizar as barreiras comunicacionais e atitudinais advindas da exclusão que essa comunidade sofreu ao longo do seu processo histórico.

No tocante ao ensino de surdos, o respaldo necessário para assegurar que eles tenham acesso e desenvolvam suas potencialidades e concluírem o Ensino Superior está seguro por lei, garantindo o acesso desse público à educação no ES, com a equidade necessária para sua aprendizagem. Tal mudança ocorreu devido à evolução de uma educação inclusivista, para um ensino dentro de escolas e universidades, de fato, acessíveis, que possam ofertar aos alunos o que eles realmente necessitam, dentro de suas peculiaridades. Dessa forma,

Torna-se importante conhecer o histórico escolar do surdo que foi marcado por práticas inadequadas durante o processo de ensino aprendizagem, passando por uma escolarização que desconsiderou suas particularidades linguísticas de acesso às informações (por estas serem veiculadas pelas linguagens oral e/ou escrita da língua portuguesa) (DAROQUE, 2011 p. 28).

---

Atualmente, outra reformulação foi feita pela portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. O artigo 2º atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº35, de 6 de Julho de 2005, portanto, no qual se lia “Pessoas Portadoras de Deficiência”, lê-se “Pessoas com Deficiência” (DAROQUE, 2011, p. 11).

Ou seja, é preciso pensar e agir proporcionando o que o sujeito necessita para aprender, assim como para aquele que ouve; significa a quebra de paradigmas instaurados anteriormente por ideias errôneas das pessoas com limitações, uma vez que o ser humano é um ser revestido por diversidades, o que torna cada indivíduo um ser único.

É pertinente trazer a afirmação de Daroque (2011, p. 28) acerca dos Alunos Surdos Universitários (ASU):

Os que conseguem ingressar no ES são poucos e ainda sem formação para seguir a vida acadêmica; geralmente não contam com apoios significativos dentro da instituição de ensino superior, pois estas, em sua maioria, estão despreparadas para atender este aluno.

Em Pernambuco, no ano de 2003, a Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) foi a primeira IES a ofertar vagas para estudantes surdos com direito ao Tradutor Intérprete de Língua de Sinais contratados pela própria instituição. Deu-se início no curso de Pedagogia, representando um marco histórico com cerca de dez Surdos em uma turma inicial e um TILS, ficando para a história como pioneira para tal. A partir desta iniciativa, outras instituições de Ensino Superior, especialmente as privadas, nas cidades de Recife e Olinda, começaram, lentamente, a oferecer acesso aos seus cursos para alunos surdos oriundos do Ensino Médio.

Podemos citar as seguintes IES que se comprometeram com essa inclusão além da FACHO: a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), a Faculdade de Ciências Humanas Esuda (ESUDA), a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), a Faculdade do Vale do Acaraú (UVA) e a Faculdade Santa Helena (FSH). Em anos posteriores, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) começaram a receber alunos surdos.

Contudo, sabemos do desafio que foi e que certamente ainda é proporcionar a inclusão desses estudantes no Ensino Superior, tendo em vista que “[...] uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o

reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade” (Moreira 2004, p. 200).

Atualmente, outras instituições, tanto privadas quanto públicas, oferecem acesso a estudantes surdos a suas diversas graduações e pós-graduação, ampliando o espaço de formação desses alunos. Mais recentemente, a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser viabilizado em Libras, os TILS dentro das universidades e a aprovação de muitos alunos Surdos em várias IES mostram que a Libras começa a ser mais conhecida e praticada nesses espaços, seja pela disciplina eletiva ou obrigatória seja pelos espaços que estes alunos ocupam e os respectivos Tradutores Intérpretes de Libras das Instituições.

Diante da crescente participação de Surdos nos diversos cursos universitários, aumentaram também as contratações dos TILS; desde então, um contingente de profissionais que não possuíam a qualificação adequada para o exercício dessa atividade profissional para o Ensino Superior passaram a atuar, muitos deles sendo inaptos para o exercício dessa atividade, multiplicando as possíveis lacunas já existentes, sobre os quais já comentamos.

Esse aluno necessita de atenção pedagógica especial, uma vez que temos de considerar o bilinguismo, no qual estarão presentes duas línguas (Libras e Língua Portuguesa escrita), devendo essa última língua ser ministrada como segunda língua (L2), habilitando-o no Ensino Superior para enfrentar as disciplinas ministradas em Língua Portuguesa.

Portanto, torna-se importante ressaltar algumas explicações acerca da atuação dos TILS, que se tornaram figuras importantes no ambiente acadêmico, já que irão mediar a comunicação do aluno Surdo, visto que, na maioria das universidades, pouco vemos a comunicação entre o professor bilíngue e esse estudante.

Dessa forma, enxergamos a importância de trazer o perfil do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior através desta revisão de literatura. As próximas páginas se aprofundaram

no intuito de demonstrar mais um pouco a realidade de pesquisas e possíveis lacunas dessa área de tradução e interpretação.

## Metodologia

Escolhemos trazer e situar as tendências das pesquisas que abordam o contexto do TILS no rol do Ensino Superior, pois pressupõe um levantamento da realidade em sua respectiva organização, à luz de um aporte teórico-metodológico aplicado.

Tal análise é de extrema relevância para entendermos como se dá a abordagem dos autores e o pensamento científico relacionado ao TILS nesse nível de ensino. Compartilhamos do mesmo pensamento de Lacerda e Gurgel (2011, p. 484), no que se refere à importância desta pesquisa.

Neste contexto, interessa-nos conhecer mais de perto o perfil daqueles que vêm atuando como TILS especificamente no ES, para que tomando como base este perfil possamos pensar ações de formação que colaborem para uma melhoria e aperfeiçoamento da atuação deste profissional e para a qualidade de ensino oferecida aos estudantes surdos.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma busca de trabalhos acadêmicos, leituras e fichamentos para dar início à nossa revisão. Levamos em consideração uma busca dos trabalhos que tenham até doze anos de produção, ou seja, nossa busca se limitou a produções realizadas a partir do ano 2006 ao ano de 2018.

Para encontrar tais trabalhos, foram feitas buscas em páginas eletrônicas, como: (1) *Scielo - Scientific Electronic Library Online*, (2) Google Acadêmico, (3) Portal periódicos da CAPES e, também, (4) site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Em todas as páginas eletrônicas das bases de dados, foi utilizada a busca avançada (*advanced search*). Adotando as seguintes expressões-chave em português para pesquisar os trabalhos: “Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - TILS”, “Intérprete de Libras e Ensino Superior”, “Tradutor intérprete de Libras e Ensino Superior”, “Universidade e TILS”, “Língua de

sinais e Intérprete” e “Tradução e Intérprete de Libras e Ensino Superior” nos campos de busca dos sites mencionados.

Como critério de inclusão, foram considerados trabalhos completos publicados em Língua Portuguesa. Foram excluídos desta revisão os trabalhos repetidos nas bases de dados; estudos que eram voltados à tradução de línguas orais, como da Língua Portuguesa para a Língua Inglesa, ou, ainda, que não abordassem a temática do Ensino Superior.

Por conseguinte, foram selecionados, para esta revisão, trabalhos que abordassem o tema do TILS no Ensino Superior. Assim, realizamos a leitura dos títulos das pesquisas recolhidas, a fim de encontrar correlação direta com nosso objeto de estudo.

O descritor TILS foi utilizado inicialmente de forma isolada e, em seguida, combinado com os demais descritores supracitados. Depois disso, designadas as bases de dados para a revisão, fomos em busca de trabalhos em uma janela de três quadriênios, porque, em uma janela de tempo menor, de, por exemplo, cinco anos, a quantidade de trabalho foi muito inferior ao que esperávamos. Ao término da filtragem dos trabalhos a serem utilizados na revisão, obtivemos um total de quatorze pesquisas científicas que seguem apresentados na próxima sessão deste trabalho.

## **Análise e discussão dos dados**

A pesquisa foi em base documental, portanto, os resultados das buscas estão apresentados em quadros e um gráfico com objetivo de melhor visualização, além da apresentação descritiva dos respectivos.

Inicialmente apresenta-se o quadro 1 que irá trazer a síntese das pesquisas analisadas contendo assunto, título, autores, tipo (artigo, dissertação) e ano de publicação.

Nesse sentido, é notável a importância de nos somarmos aos estudos, com o propósito de ampliar cada vez mais essas perspectivas, pois, segundo Pagura (2010, p. 12), “[...] a área é ainda incipiente, tendo sido pouquíssimas as pesquisas divulgadas”.

Esses trabalhos foram devidamente lidos, fichados e classificados para uma melhor visualização, em ordem crescente, assunto do trabalho, títulos, autores, tipo e ano da publicação, conforme indicados no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Síntese dos artigos analisados.

ASSUNTO	TÍTULOS	AUTORES	TIPO	ANO
C	Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior.	Vanessa Regina de Oliveira Martins	Artigo	2006
A	Trajétoias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituições de educação superior.	Diléia Aparecida Martins	Dissertação	2009
C	A atuação do ILS no âmbito acadêmico.	Diná Souza da Silva e Kartya Vieira Moreira	Artigo	2010
A	Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Taís Margutti do Amaral Gurgel	Artigo	2011
C	Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Taís Margutti do Amaral Gurgel	Artigo	2011
B	A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro	Janete de Melo Nantes	Dissertação	2012

D	(In)congruências sobre o papel do intérprete de Libras entre os participantes do processo de tradução	Vinicius Reis de Siqueira	Artigo	2012
C	O intérprete de Libras do ensino superior como recurso de inclusão aos estudantes surdos. Será?	Andreia de Lima Campos Rocha	Artigo	2012
C	A atuação do intérprete de Libras em uma instituição de ensino superior	Diná Souza da Silva	Dissertação	2013
C	Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico	Vânia de Aquino Albres Santiago	Dissertação	2013
B	A atuação do intérprete de Libras no ensino superior: estudo de caso de um estudante surdo	Jessica R. da Silva Corrêa	Artigo	2015
C	O intérprete de Libras no contexto do ensino superior	Ronaldo Quirino da Silva; Ana Cristina Guarinello; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	Artigo	2016
A	O intérprete de Libras na formação de estudantes surdos no ensino superior brasileiro	Reginaldo Célio Sobrinho; Edson Pantaleão Alves; Euluze Rodrigues da Costa Junior	Artigo	2016

<b>B</b>	A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de Libras no ensino superior	Jessica Roberta da Silva Corrêa; Ricardo Ernani Sander; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	Artigo	2017
----------	--	---	--------	------

Fonte: Dados obtidos pelo autor.

Esse levantamento nos levou à constatação de possíveis lacunas em relação às pesquisas voltadas a essa temática até a presente data da escrita deste artigo, principalmente acerca do quantitativo reduzido de dados sobre o TILS no ES.

As pesquisas analisadas foram agrupadas a partir dos assuntos que abordavam. Diante disso, foi agrupados em quatro tipos: A, B, C e D. As tendências foram estas:

a) 3 (tipo **A**) abordam a formação do intérprete e revelam trajetórias formativas, e, através da pesquisa do seu trabalho, seja ela com um ou mais TILS, mostram que tipo de profissionais estão presentes no nível do Ensino Superior e que formação eles têm. Expõem, também, suas condutas e falam sobre elas.

b) 3 (tipo **B**) trazem discussões acerca da percepção do aluno surdo sobre o TILS, mostrando que os alunos surdos universitários também são lembrados como forma de receber um determinado retorno enquanto ao profissional.

c) 7 (tipo **C**) discutem sobre a atuação do TILS no Ensino Superior e retratam, na maioria deles, além do perfil do profissional, as estratégias que utilizam

d) 1 (tipo **D**) explicita as (in)congruências sobre o papel do TILS, mostrando a perspectiva do professor universitário acerca da função do TILS em sala de aula junto ao aluno surdo.

Identificamos os autores descritos acima advindos de diversas universidades. Existem pesquisadores que aparecem em mais de uma publicação, como por exemplo, as pesquisadoras: Jéssica

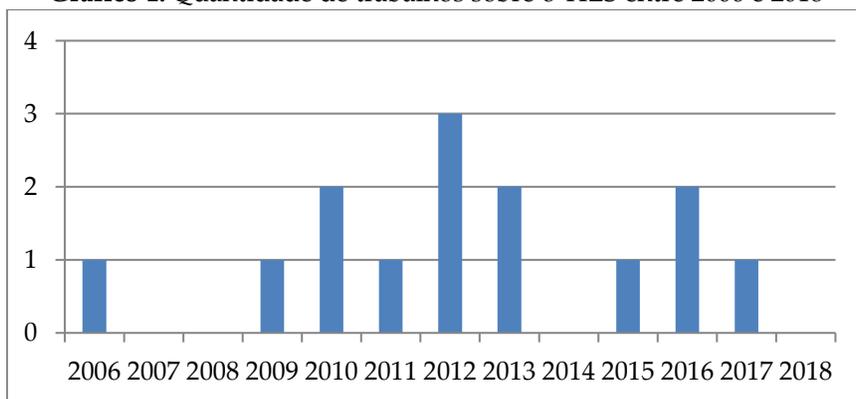
Côrrea, Diná Silva e Sandra Martins aparecem duas vezes nos resultados de publicações com a mesma temática. Já as pesquisadoras Cristina Broglia e Taís Margutti aparecem mais de duas vezes, entre artigos, dissertações e livros publicados, o que mostra um interesse maior pelo tema, uma contribuição maior.

A professora Cristina Lacerda, cuja formação e trabalho acadêmico têm foco principal do TILS, desenvolve trabalhos que são conhecidos em todo o Brasil. Em relação à presença do TILS no Ensino Superior afirmam que:

Na verdade, a Lei 10.098, de 2000, (BRASIL, 2000), orientada pela perspectiva da educação inclusiva, já previa a presença do TILS no nível superior, sem nenhuma descrição de como formá-lo. Deste modo, as instituições de ensino superior (IES) para atender às demandas judiciais ou da comunidade surda passaram a contratar pessoas que se dispunham a atuar como TILS sem atenção para uma avaliação pormenorizada de sua formação e competência para exercer esta função (LACERDA; GURGEL, 2011, p. 483).

Os trabalhos encontrados, conforme descritos anteriormente quadro 1, permitem-nos fazer um gráfico 1 que explicita a quantidade de produção acadêmica relacionada aos TILS.

**Gráfico 1.** Quantidade de trabalhos sobre o TILS entre 2006 e 2018



Fonte: Dados obtidos pela autora.

O ano em que a temática mais gerou trabalhos foi o ano de 2012, totalizando três trabalhos que adotaram o viés do TILS no

Ensino Superior (ES), seguido por 2010, 2013 e 2016, com dois trabalhos em cada ano, e por 2006, 2009, 2011, 2015, 2017, com apenas um trabalho em cada ano. Ademais, nos anos de 2007, 2008, 2014 a 2018, não foi do nosso alcance encontrar algum trabalho publicado que abrangesse a temática em específico.

De acordo com as pesquisas, a entrada do Tradutor Intérprete no Ensino Superior se deu sem um cuidado com uma formação prévia, o que, de certa maneira, continuou por um tempo. “Ao mesmo tempo, o aluno surdo que chega ao ES muitas vezes tem domínio restrito da Libras e menor ainda do léxico da área de conhecimento específico na qual está estudando” (LACERDA; GURGEL, 2011, p. 483).

### **Considerações finais**

Diante das questões expostas é notável que conseguimos situar as tendências das pesquisas que abordaram a atuação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS no Ensino Superior no período de tempo estimado. À vista de que conseguimos contemplar o objetivo principal deste trabalho, uma vez que demonstramos a realidade das pesquisas no período de tempo de 2006 - 2018.

Observamos possíveis lacunas dessa área de tradução e interpretação com essa distribuição nos quadros apresentados anteriormente, uma vez que a maioria dos trabalhos procura mostrar aspectos da atuação do TILS no Ensino Superior, com ênfase nos seguintes pontos:

- 1) Perfil desses profissionais;
- 2) Proficiência do TILS;
- 3) Formação precária do TILS;
- 4) O papel que eles exercem no Ensino Superior;
- 5) Ajuda do TILS na inclusão do aluno surdo;
- 6) Estratégias utilizadas por esse profissional no processo de interpretação;
- 7) Conduta dos profissionais no Ensino Superior;

## 8) Relação TILS-alunos surdos e TILS-professores.

Uma das principais preocupações expressas nas pesquisas, em diferentes opiniões, se refere às dificuldades que o TILS enfrenta nesse nível de ensino, algumas já expressas anteriormente.

A partir disso, mesmo com os trabalhos mencionados, podemos inferir que é uma questão pouco debatida, mas igualmente importante, porquanto, ao trazer a discussão teórica do processo de tradução, aumentamos possibilidades para os TILS em benefício para o Aluno Surdo Universitário.

Desse modo, verifica-se a necessidade de mais estudos sobre a temática, para que tragam um norte maior ao leitor e forneçam mais pesquisas com melhores estratégias e, principalmente, soluções para a categoria profissional. Além disso, sugerimos a necessidade de mais pesquisas no próprio nível de ensino pelos TILS e pelos Alunos Surdos Universitários, uma vez que a atuação do profissional pelo olhar do surdo merece nossa atenção, dado que tais observações podem contribuir para entendermos o atendimento e as necessidades desse aluno, além de um novo olhar.

Reiteramos, na expansão dos estudos, que existe ainda a necessidade de responsabilização das próprias IES em seus respectivos papéis para com o profissional TILS (desde a contratação à permanência deste nas IES) e também de equivalente importância seus alunos surdos universitários.

## Referências

CORRÊA, J. R. S. **A atuação do intérprete de Libras no ensino superior:** estudo de caso de um estudante surdo. In: Jornada do Núcleo, Eventos, SP, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-atuacao-do-interprete-de-libras.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CORRÊA, J. E. S.; SANDER, R. E.; MARTINS, S. E. E. O. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras

no ensino superior. **Rev. Educ. Esp.**30(58), 529-540, 2017. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X23948>

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária**. 2011. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP. SP. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015** - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 09 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015** - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 09 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098 (Lei da Acessibilidade)**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em 09 out. 2018.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.3, p.481-496, Set-Dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRJR46ZgrCmcRM5wS74ktF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Ver. Bras. Ed. Esp.** [online]. 2011, v. 17, n. 3 [Acessado 25 Julho 2018], pp. 481-496. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>>. Epub 13 Jan 2012. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: Princípios, breve histórico e perspectivas. In LODI, A. C. B.; LACERDA C. B. F. (Orgs.), **Uma escola, duas línguas:**

Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização (2ª ed., pp. 11-32). Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINS, D. A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituições de educação superior**. Dissertação de Mestrado –UFSC, SC, 2009.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 158–167, 2008. DOI: 10.20396/etd.v7i2.800. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/800>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado em Educação. 224 p. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **UFPR sem barreiras: incluir com qualidade**. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.**; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE. 2005b. p393.

NANTES, J. M. **A Constituição do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro**. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/631> Acesso em: 25 jul. 2018.

PAGURA, R. J. **A interpretação de conferências no Brasil: História de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros**. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

ROCHA, A. **O intérprete de Libras do ensino superior como recurso de inclusão aos estudantes surdos**. Será? In: Anais do congresso nacional de pesquisa em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, SC, Anais 2012. ISSN 2316-2198.

Disponível em: [http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils\\_2012\\_traducao\\_questao\\_rocha.pdf](http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils_2012_traducao_questao_rocha.pdf) Acesso em: 2 jul. 2018.

SANTIAGO, V. A. A. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico.** Dissertação de Mestrado – UFSC, SC, 2013.

SILVA, S. S. **A atuação do intérprete de Libras em uma instituição de ensino superior.** Dissertação de Mestrado - UFC , CE, 2013.

SILVA, D. S.; MOREIRA, K. V. **A atuação do ILS no âmbito acadêmico.** In: Anais do congresso nacional de pesquisa em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, SC, Anais 2010. ISSN 2316-2198. Disponível em: [http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/dina\\_souza\\_da\\_silva.pdf](http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/dina_souza_da_silva.pdf). Acesso em: 22 jul. 2018.

SILVA, R. Q.; GUARINELLO, A. C.; MARTINS, S. E. S. O. O intérprete de libras no contexto do Ensino Superior. **Revista Teias**, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 177-190, set. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25283>>. Acesso em: 25 jul. 2018. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25283>.

SOBRINHO, R. C.; ALVES, E. P.; COSTA JÚNIOR, E. R. C. O intérprete de libras no contexto do Ensino Superior **Revista Revista (Con) Textos linguísticos** [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo. – v. 10, n. 15 (2016). ISSN eletrônico: 1982-291X. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/13502> > Acesso em: 25 jul. 2018.

SIQUEIRA, V. (In)congruências sobre o papel do intérprete de Libras entre os participantes do processo de tradução. **Revista de Educação**, PR, v. 15 n. 19 (2012). Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/171>. Acesso em: 25 jul. 2018.

## CAPÍTULO 7

### A ESCRITA DE ALUNOS SURDOS: Análise e reflexão por professores do ensino superior

Flávia Tavares da Costa Ramos<sup>1</sup>  
Regenilson Veras Santos<sup>2</sup>

#### Introdução

Desponta mais fortemente em uma sociedade plural a preocupação de manter firme uma luta histórica pelos direitos de pessoas que, mesmo com garantias conquistadas, continuam sendo inviabilizadas. A professora Wanilda<sup>3</sup>, ao longo de sua trajetória, como pesquisadora na área de inclusão, surdez, vem utilizando sua voz para criar espaços de representação. Por isso, é necessário repensar que as vitórias conquistadas até agora podem ser sinais de mudança e transformação, mas não basta por si só; é necessário, sempre, recolocar os problemas que ainda existem no centro das discussões. E a pesquisadora, Wanilda Cavalcanti, consegue provocar embates inovadores para mudanças de perspectivas dos que se circundam.

A história da educação de surdos no nosso país traz as marcas de uma trajetória desenhada desde o século XVI. No entanto,

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora da Universidade Católica de Pernambuco e coordenadora da área de PIBIC Letras da UNICAP.

<sup>2</sup> Mestrando da Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da UNICAP. Professor da rede pública do estado de Pernambuco Diretor Adjunto do Liceu de Artes e Ofícios da UNICAP.

somente a partir do século XX, é que as perspectivas educacionais consideraram as filosofias: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Todas reconheceram a importância da escrita alfabética para a inserção do surdo na cultura geral do seu país e como principal ponte para a comunicação com o mundo dos ouvintes.

A abordagem bilíngue, tendência atual da política educacional brasileira e mundial, para a educação de surdos, é definida por Grosjean (1982, 2008, 2013) Lacerda (2013, 2016, 2019) Quadros (1997) Triadó (1999) Rampelotto (1995) Almeida (2000) como uso de duas línguas, sendo a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Embora cheguem à escola com algum tipo de linguagem, raramente essas crianças, não usuárias de uma língua de sinais, desde os primeiros anos dispõem de uma língua constituída que lhes possibilite se relacionar com outros interlocutores, bem como constituir o conhecimento do mundo. No entanto, não são os efeitos da surdez que provocam o que alguns consideram impropriedade da língua e sim a falta de contato constante com ela.

Diante disso, a presente pesquisa procurou compreender como os professores concebem as aprendizagens e comunicações de seus alunos surdos. Para isso, buscamos penetrar nas paisagens das práticas docentes, procurando identificar algumas falhas no processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos que frequentavam instituições de Ensino Superior. Uma questão se coloca no centro da fragilidade de atuação desse professor, segundo Alves e Cavalcanti (2019, p.4):

Quando o professor de língua portuguesa se depara, na sua prática, com alunos em situação de pressão – como aqueles com deficiência –, torna-se indispensável a ele conhecer meios de tentar superar os possíveis problemas. Isso não implica tomar postura paternalista, mas, sim, compromisso com valores libertários. A busca de tal superação nem é simples nem pode ocorrer isoladamente de um projeto pedagógico.

Nesse cenário, a narrativa dos professores, a construção de sua experiência com alunos surdos serviu de base para nossas reflexões.

## **1. A surdez no contexto da sociedade**

De acordo com Mendes (2002), surge na segunda metade da década de 1980, a fase da educação inclusiva, com a radicalização do debate na década de 1990, cuja ideia central era de reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes. No tocante à educação, procura-se defender um sistema único de educação com qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Esse modelo trouxe consigo exigências para as quais os profissionais diziam não ter se preparado. Ainda hoje, as graduações parecem apresentar uma visão dicotomizada dessa realidade, uma vez que por um lado, há o direito dos estudantes com deficiência a frequentarem os diversos cursos, e por outro, a formação dos professores ainda se mostra incipiente.

### **1.1 Linguagem, surdez e conceito inclusivista**

A inclusão prevê a modificação da sociedade para que todos, sem distinção de grupo, etnia, cor, credo, nacionalidade, condição social ou econômica, possam desfrutar de uma vida de excelência, sem exclusões, isto é, uma vida cidadã (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Em sociedades inclusivas, as diferenças devem ser respeitadas e, por isso, precisam estruturar-se para oferecer todas as condições de bem-viver aos cidadãos. Esse conceito, como afirmam esses autores, traz a chance de relacionarmos-nos através de uma nova ética, a ética da diversidade que começa em qualquer espaço. A sala de aula representa um dos locais de maior importância, perspectiva unânime entre os especialistas que divulgam a inclusão em todo o mundo, tais como Mantoan (2003).

Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão em direção a uma reforma mais ampla da sociedade desde sempre foi um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas dirigidas para todos, embora continuemos a divisar ainda atitudes preconceituosas que

impedem ou dificultam o processo de acolhimento dos que ali circulam. Tudo isso foi observado a partir de leis que legitimaram o direito de pessoas com deficiência e outros transtornos do desenvolvimento, altas habilidades, dentre outros, embora muitas delas ainda não tenham surtido o efeito pretendido ou mesmo que sua implementação ainda se encontre em estágios iniciais.

Ratificando os comentários feitos anteriormente, os benefícios gerados a partir da inclusão atingem todos, constituindo-se um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de que todos os indivíduos, em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção, e, desse modo, possam usufruir dos benefícios que ela pode oferecer (STAINBACK; STAINBACK, 1999). O Brasil é signatário de iniciativas mundiais a favor desse segmento, embora a sua prática ainda apresente lacunas que evidenciam a necessidade de melhorar. Os tempos mudam e com eles as necessidades dos indivíduos que acompanham essa evolução, inclusive a educação de surdos, trazendo novas características que se agregam a outras já existentes, muitas vezes, transformando-as.

Nesse sentido, a trajetória da educação de surdos mostrou que as abordagens sobre a surdez passaram por várias transformações na tentativa de incluí-los na sociedade. A filosofia bilíngue justifica-se como aquela que, na atualidade, consegue explicar, mais claramente, o caminho para o desenvolvimento não apenas linguístico do surdo, mas também social, cognitivo, determinando a utilização de outra rota de aprendizagem para eles, a fim de que consigam adquirir as habilidades necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

## **1.2 O desenvolvimento da linguagem em crianças surdas**

A tendência principal da educação brasileira em relação aos surdos é a proposta bilíngue que concebe o desenvolvimento linguístico baseando-se em técnicas de ensino de primeira e segunda línguas. Nesse sentido, devem ser levadas em consideração as habilidades interativas e cognitivas que deveriam

ter sido adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS, para que ocorra esse desenvolvimento (SILVEIRA, 2007).

De acordo com Cavalcanti (2011) o que decorre dessa afirmação é que quando se passou a adotar o bilinguismo, no nosso país, a Libras passou a assumir em muitas turmas uma posição destacadamente assimétrica em relação ao uso da língua Portuguesa.

Desse modo, no modelo bilíngue, os anos passaram sem que as dificuldades relacionadas à aquisição da língua portuguesa tenham sido superadas, motivo pelo qual muitos surdos chegam a níveis de ensino mais adiantados apresentando defasagens (CAVALCANTI, 2011).

Em um movimento que se contrapõe a essa constatação, Almeida (2016) e Lacerda (2013) afirmam que o surdo possui competência linguística suficiente para escrever bem em Língua Portuguesa, mostrando o quanto o surdo é capaz, quando as condições que eles necessitam lhes sejam oferecidas, o que não é feito com frequência, pois o ensino da L2 ainda continua, na maioria dos casos, sendo feita como se fosse para ouvintes, como L1.

Assim, na atualidade, é muito comum nos depararmos com a afirmação de diversos autores, tais como, Dorziat (1999), Lacerda (2000) e Pereira (2000), indicando que a educação de surdos é um problema inquietante pelas dificuldades que impõe, e pela ação pouco eficiente das políticas públicas manifestadas, principalmente, na formação docente que não incorporou a ideia de como a aquisição da Língua Portuguesa e um dos principais motivos pelo qual os surdos não conseguem evoluir na fluência dessa língua.

### 1.2.1 As perspectivas atuais na educação do surdo

O projeto educacional para surdos ignorou por anos a viabilidade de qualquer interlocução entre atores pedagógicos. De acordo com Dorziat, (1999, p.31):

O ensino tradicional procurava enfocar os saberes de forma neutra e imparcial e via a escola como lugar de transmissão de conhecimento estático, isento de qualquer julgamento de valores (como se isso fosse possível!), contribuiu para um certo distanciamento e preconceito, frente a quem reivindicasse uma maior atenção a eles. Não eram considerados alguns pontos básicos, especialmente, sobre a importância da superação de conhecimentos espontâneos, para a aquisição de conhecimentos científicos que influenciam sobremaneira a forma de pensar, e contribuem para o que Vygotsky (1982) chama de formação de estruturas superiores do pensamento.

Isso vem corroborar inúmeras investigações que têm se preocupado em apontar a língua de sinais como o instrumento de mediação mais forte para facilitar o acesso à língua escrita (HOCEVAR; CASTILHA; DUHART, 1999).

Por outro lado, vários estudos citados por Botelho (1998) sobre a escrita do surdo mostram que o contato com a língua de sinais, desde a infância provocam como era de se esperar um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não a tiveram em seus primeiros cinco anos de vida.

A inserção do surdo na modalidade escrita é dever da escola. Apesar de se reconhecer a importância e a legitimidade da Libras para desenvolvimento do surdo, na atualidade, a obrigatoriedade de tal aprendizagem nas licenciaturas, na Fonoaudiologia, Educação Especial, os resultados não parecem ter atingido os objetivos para os quais foi pensada.

A perspectiva bilíngue também traz mudanças na abordagem realizada pelos profissionais que atuam em clínicas fonoaudiologia, tendo em vista que:

Nas análises realizadas, verificamos que o estatuto da clínica fonoaudiológica se modifica no trabalho, na terapia bilíngue. De cura e reabilitação para singularidade e possibilidades de aquisição de língua na modalidade oral/escrita em circunstâncias diferenciadas. Ao assumir essa proposta o fonoaudiólogo precisa modificar suas concepções sobre a linguagem, o sujeito e o processo terapêutico. Ou seja, é objeto de trabalho fonoaudiológico ressignificar a surdez e o surdo, afastando-o da patologia, da deficiência, da incapacidade e aproximando-o das possibilidades que se

tem para adquirir outra língua em sua modalidade áudio-verbal e em sua modalidade escrita por meio de uma língua visuo-manual. (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013, p.440).

Quanto à língua portuguesa, a privação auditiva e a falta de formação do professor fazem com se apresente essa língua como:

Código, as palavras convertidas em sinais e as regras sintáticas apresentadas em paradigmas rígidos de agrupamentos lexicais (sempre SVO). O resultado tem sido a produção de uma fala morta, sem uso, “fria” (SOUZA, 1998, p.44).

Assim, o ensino da língua portuguesa escrita para o surdo apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico, adquiridos anteriormente; dessa forma, vários são os relatos de insucessos. Apesar do empenho por parte dos profissionais, as mudanças de pressupostos decorrentes da implantação de projetos bilíngues, bem como as mudanças nos procedimentos pedagógicos não aconteceram como era esperado.

A indicação da mediação da Libras foi proposta por muitos autores e dentre esses Almeida (2016) e Lacerda (2013) destacaram este uso no momento em que propuseram a intervenção nas oficinas que fizeram para os participantes de sua pesquisa que foi retratada na tese de Almeida.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a segunda língua é aprendida se considerarmos a transição de uma língua para outra, ou seja, da primeira língua para a segunda, como ocorre com qualquer outro aprendiz. O processo de interlíngua se apresenta em forma de estágios, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não corresponde àquele código linguístico esperado. Apesar disso, esses estágios da interlíngua apresentam características de um sistema com regras próprias e vão em direção à segunda língua. A interlíngua apresenta hipóteses e regras, que começam a delinear uma outra que já não é mais a primeira língua, mas está no processo de aquisição de uma segunda.

Na produção textual de alunos surdos fluentes na língua de sinais, observam-se os seguintes estágios no processo da interlíngua (BROCHADO, 2003).

1. Interlíngua I (I L1) – neste estágio, observamos o emprego predominante de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da LP (L2)

2. Interlíngua II (II L2) – neste, constatamos, na escrita de alguns alunos, uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da LIBRAS e o uso indiscriminado de elementos da LP, na tentativa de apropriar-se da língua alvo.

3. Interlíngua III (III L3) – os alunos demonstram, na sua escrita, o emprego predominante da gramática da LP em todos os níveis, principalmente no sintático.

No entanto, não é apenas identificar esses estágios no processo de interlíngua, conforme temos acompanhado no desenvolvimento desses alunos nas suas produções textuais. Esse processo deve ter o auxílio de estratégias que possam ajudar na aquisição das habilidades exigidas para que se concretize. Trazendo as reflexões de Almeida (2016, p.12):

As questões linguísticas que envolvem as singularidades na aquisição da escrita do aluno surdo suscitam, atualmente, um debate e interesse no campo da pesquisa educacional. Todavia, nas redes de ensino, a despeito das intenções e estratégias de indivíduos ou grupos, desinformações e conceitos inadequados ainda circulam em sala de aula, obstruindo a escolarização plena dos sujeitos surdos. Dentre os aspectos envolvidos nesta escolarização, a leitura e a escrita exigem claras reflexões e fundamentações para destruir a consciência vigente no sistema educacional, fundada em estratégias distanciadas do contexto enunciativo. Reconhecer que o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, é imprescindível para a retomada de posições e conseqüente correção de inadequações.

Segundo Almeida (2016), vale salientar que as ações que serão adotadas a partir daí ajudarão para que a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos seja situada em práticas significativas de linguagem. Neste contexto, a língua de

sinais, fundante para o desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo, é a base para sua interação com a leitura e a escrita.

É necessário ainda repensar, concordando com Souza (1998), as concepções tradicionais do ensino do Português na modalidade escrita, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura e da escrita como um fator constitutivo desse processo. É preciso repensar o ensino da língua portuguesa traduzido pelo ensino de uma língua como se fossem ouvintes.

### 1.2.2 O surdo e a universidade brasileira

Aos poucos, vai se delineando, no atual contexto universitário brasileiro, a convergência de duas tendências que antes ocorriam paralelamente, a saber: o aumento do número de pessoas com surdez frequentando cursos superiores e a adoção de medidas para atender às necessidades especiais desses universitários (SILVEIRA, 2007).

De acordo com o Censo de Educação Superior, houve um crescimento exponencial do nível educacional de pessoas surdas, comparado com anos anteriores, mas ainda muito inexpressivo, diante da quantidade de pessoas surdas que concluem o ensino médio. Em 2019, do total de 8.603.824 de matrículas do ensino superior, apenas, 50.683, ou seja, 0,6% foram de pessoas declaradas com algum tipo de deficiência, transtornos globais de aprendizagem ou altas habilidades. E, apenas, 13%, ou seja, 6.588 se declararam com deficiência auditiva (Brasil, 2021). Essa realidade exige mudanças significativas para uma sociedade que se quer ser inclusiva. Entrar na universidade já é um desafio, e permanecer é ainda mais desafiador.

A trajetória dos surdos no curso superior sempre foi repleta de dificuldades, barreiras e discriminações devido às políticas sócio-linguístico-educacionais dessas instituições. As pesquisas mais recentes apontam novos caminhos que mostram a visão do bilinguismo podendo ajudar nesse debate e trazendo a Libras para contribuir com essa nova ordem.

Um dos pontos fundamentais quanto ao atendimento dos surdos nas instituições de ensino superior é o fato de essas instituições terem de adequar-se às necessidades específicas dos surdos, às suas reivindicações, assim como aos direitos garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a nova LDB, nº 9.394/96, no Capítulo de Educação Especial.

Um ingrediente tem aparecido com mais força nas Instituições de Ensino Superior (IES) quando das avaliações destas, trata-se de questões vinculadas à acessibilidade. Os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013) destacam a acessibilidade como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Ainda de acordo com o mesmo documento, a legislação brasileira nos permite afirmar que dentre os diversos tipos de acessibilidade, tais como: atitudinal, comunicacional, arquitetônica, metodológica, instrumental, nos transportes, programática, digital, a primeira que se refere à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, mostrando que todas as outras estão relacionadas a ela “pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Ainda que, na atualidade, as Instituições de Ensino Superior tenham viabilizado ações que garantam os direitos à acessibilidade comunicacional aos surdos, há muito o que ser realizado.

Para garantir o direito de ter uma educação nas mesmas condições dos ouvintes, os surdos, além de tradutores/ intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, necessitam também de mais referências visuais a fim de poderem acompanhar melhor o ritmo das aulas dos seus professores falantes.

Qualquer processo de adequação do espaço construído somente terá êxito se isso implicar a mudança do senso comum em relação às barreiras comunicacionais e o uso do bilinguismo foi

uma solução que não apenas supre as necessidades do surdo mais a que mais se aproxima das necessidades que ele demonstra.

## **2. Aspectos metodológicos**

Neste trabalho, recorreremos a um estudo exploratório e transversal. Optamos por uma metodologia mista, utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa, tendo em vista o que o objeto sugere. Como necessitávamos obter um perfil mais geral da situação estudada, que possibilitasse a compreensão do contexto inicial no qual os sujeitos estavam inseridos, recorreremos a dados por meio da aplicação de uma entrevista a partir de um roteiro previamente preparado, uma vez que era preciso narrativas dos professores universitários que o instrumento empregado poderia nos fornecer os dados necessários e de observação em campo, este, por sua vez, não será detalhado neste artigo. Dezesete entrevistados, com experiência no atendimento a alunos surdos, em suas turmas, oriundos de quatro universidades e/ou faculdades das cidades de Olinda e Recife participaram da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente visando à descrição de situações, condições e ações relacionadas com o desempenho de surdos universitários no que se refere ao uso da língua portuguesa, com destaque especial para a escrita. As entrevistas pautaram-se por um roteiro, que serviu de guia, porém levando em conta a interação entre entrevistado e pesquisador. A observação de campo, guiado por um roteiro preparado anteriormente, constituiu-se um aporte complementar realizado durante observações de aulas.

Cumpridas as exigências com a definição dos professores sobre o horário e local, foram marcadas as entrevistas que foram gravadas e posteriormente transcritas, sendo devidamente checadas quanto à fidedignidade do relato oral. Foi realizada a “leitura flutuante” e intensiva de todo o material.

Na análise e discussão dos resultados foram inseridos fragmentos das narrativas dos sujeitos, que serviram para ressaltar

o que foi apresentado como temas principais. Em seguida, os dados foram organizados em categorias, alocando, numa mesma tabela, os relatos pertinentes a cada temática. Todo o material empírico, devidamente tratado, foi contextualizado criticamente, e as interpretações foram enriquecidas pelo debate com a literatura brasileira e internacional sobre os diferentes pontos de pesquisa.

### 3. Análise e discussão dos resultados

Para darmos início à análise e discussão das respostas apresentadas pelos 17 professores entrevistados, a respeito da língua escrita dos alunos surdos, segue o quadro 1 a seguir com alguns dos diversos pontos relatados.

**Quadro 1.** Principais questionamentos dos 17 professores a respeito da língua escrita dos alunos surdos

QUESTIONAMENTO	NÚMERO DE PROFESSORES
Uso inadequado de verbos em relação à conjugação, aos tempos.	13
Uso inadequado de preposição	13
Omissão de conectivos	15
Omissão de verbos	11
Falta de domínio do uso de estruturas de coordenação e subordinação	15
Uso de frases curtas	13
Rigidez lexical (dificuldades para compreender o duplo sentido de uma palavra)	14
Dificuldades sintáticas	2
Dificuldades semânticas	2
Dificuldades sintáticas e semânticas	13
Escrita espontânea sem dificuldades	0
Escrita espontânea com dificuldades	17
Não extrai a ideia completa do texto	15
Afasta o surdo da leitura	17
Falta de coerência e coesão textuais	10
Somente compreensível para quem conhece a estrutura da língua de sinais	7

Fonte: elaboração própria.

Observamos que dos 17 professores entrevistados, 15 responderam que, na escrita dos alunos surdos, encontram-se: a omissão de conectivos e a falta de domínio do uso de estruturas de coordenação e subordinação que se constituem os maiores problemas enfrentados pelos alunos surdos na escrita em LP, esperados, pois no início da aquisição da segunda língua vai ocorrer em qualquer aprendiz a maior influência da primeira língua, e nesse caso a Libras. Devemos reconhecer que, de fato, há uma diferença entre a estrutura linguística da língua de sinais para a modalidade escrita em português, motivada pelo fato da língua de sinais ser espaço visual.

A rigidez lexical (dificuldade para compreender o duplo sentido de uma palavra) foi citada por 14 professores, como outra questão presente na escrita do surdo, sendo reafirmada em alguns estudos (LACERDA, 2000; FERREIRA-BRITO, 1993; QUADROS, 1997). Já 13 deles relataram que, na escrita, ocorre o uso inadequado de verbos em relação à conjugação, isto é, inadequação quanto à flexão de tempo e a forma utilizada; uso inadequado de preposição e uso preponderante de frases curtas, o que pode denotar dificuldades para empregar nexos gramaticais marcadores de coesão intra e extrafrasal.

Em relação à omissão de verbos, 11 professores constataram essa dificuldade na escrita, apesar de a literatura nos mostrar que é mais comum os surdos usarem inadequadamente o verbo do que os omitir, pois a estrutura da língua de sinais se utiliza de verbos no infinitivo, embora Quadros e Schmiedt (2006) mostrem outras possibilidades de análise.

Todavia, diante de todos os questionamentos acima realizados sobre as dificuldades na escrita do aluno surdo, Rabelo (2001) revela que um dos pontos nevrálgicos na educação bilíngue do surdo e o que determina a diferença entre os sistemas pedagógicos existentes encontra-se na definição dos caminhos que possibilitem ao surdo construir o seu conhecimento sobre a língua portuguesa.

Para a autora, é na prática social que a língua é assimilada e aprendida, portanto a proposta é bastante diferente do que

acontece com a experiência vivida pela esmagadora maioria de surdos filhos de pais ouvintes, já que a língua portuguesa para esses surdos é ensinada de forma fragmentada, fora de um contexto, privilegiando apenas as formas da estrutura da língua. Para uma grande parte dos entrevistados, a dificuldade escrita do surdo ocorre tanto no aspecto sintático, como também no semântico da escrita em LP.

Esse dado demonstra confusão na construção da regra e no sentido da palavra. Segundo Góes (1999), o desempenho de alunos surdos na produção escrita mostra-se inferior ao de ouvintes em relação indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma tendência a restringir o texto à informação simplificada. Atualmente a posição de autores como Almeida (2016) e Lacerda (2013) dentre outros autores, é oposta a essa. Segundo Almeida (2016, p.227)

Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram que o desenvolvimento da escrita dos participantes surdos foi facultado pela língua de sinais como consequência de práticas discursivas que se consubstanciaram em possibilidades de ações quanto ao uso de linguagem. Enquanto fator constitutivo no processo de produção textual escrita, a Libras abriu os caminhos para que os participantes surdos se defrontassem com a escrita e a encontrassem como meio de expressão.

Segundo o que o autor, referendado por Lacerda (2013), os surdos podem aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, **construir sentidos** e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito. No entanto, “a escola pouco tem feito para que seus alunos surdos se tornem proficientes no português escrito, uma vez que o histórico se repete em insucessos quando a escola insiste em obter destes sujeitos comportamento de ouvintes” (ALMEIDA, 2016, p.227).

Quanto a escrita espontânea, a maioria dos professores respondeu que ocorre com muita dificuldade e precisa ser mais estimulada. Esse fato ocorre porque, provavelmente, esses alunos

foram expostos a um contexto de oralidade, não tendo sido possível vivenciar a proposta bilíngue.

Em relação à capacidade de interpretação de leitura dos alunos surdos universitários, encontramos através das narrativas dos professores, a informação de que os alunos realizam a leitura, mas, por desconhecerem o conceito de algumas palavras, perdem o sentido do texto uma vez que eles param naquelas “que muitas vezes são a chave do mesmo” e não conseguem concluir o pensamento (P5). Quando em casos como esse se adota a mediação da Libras, pesquisas como a que citados acima mostram que esse problema pode ser minimizado. O conhecimento de mundo também é restrito, pelo pequeno contato com leituras, de livros, revistas, jornais, etc.

Esse item representa a grande maioria das respostas, e parece ir delineando o problema principal. No entanto, até o momento, não observamos por parte dos professores/instituições, ações objetivas que tenham repercutido na expressão escrita do surdo.

Na busca de contribuições sobre questões referentes à língua(gem) do aluno surdo e de uma definição mais clara a respeito da visão dos professores diante da escrita dele em língua portuguesa, pudemos verificar, na esfera pedagógica, que, para os professores entrevistados, a leitura é um instrumento indispensável a fim de induzir o surdo a produzir textos, logo deve ser uma das principais preocupações.

Então, se percebemos na linguagem seu caráter primordial de constitutividade, devemos assumir que ela é constitutiva do conhecimento, assim, precisamos reconhecer a mediação com base na língua de sinais como um dos elementos importantes para a prática pedagógica com fins educacionais para surdos.

### **Considerações finais**

A análise do material coletado trouxe a possibilidade de realizar algumas reflexões por meio das narrativas dos professores universitários sobre a escrita do aluno surdo que frequenta as

instituições acadêmicas, considerando o contexto bilíngue adotado no Brasil, no qual temos, a adoção de duas línguas: a Libras e Língua Portuguesa preferencialmente, na modalidade escrita.

Buscamos, através das narrativas dos entrevistados, informações mais substanciais sobre o que está ocorrendo na escrita de alunos surdos. Os questionamentos sobre a escrita em língua portuguesa dos surdos, apresentados pelos professores, demonstram que são mais diretamente ligados às questões de gramática, principalmente, e sobre a interpretação de textos. Isso afeta dois aspectos importantes para que haja uma melhor compreensão do texto: a coesão, que é a harmonia interna entre as partes de um texto, garantida por ligações de natureza gramatical e lexical, entre os elementos de uma frase ou de um texto; e a coerência, que é relação lógica entre ideias, situações ou acontecimentos.

Dessa forma, por muitos docentes desconhecem as características da Libras, a escrita dos surdos se torna difícil de ser entendida. Dizemos isso pelo fato de que se mesclam, nas fases da interlíngua, elementos primordiais que fazem parte da estrutura linguística da LP e da Libras: seja na ordem de estruturação da frase, seja no uso inadequado de verbos, de preposição, omissão de conectivos e verbos, falta do domínio de estrutura de coordenação e subordinação, uso de frases curtas e rigidez lexical, assim como vocabulário restrito.

De acordo com os níveis de interlíngua, no estatuto da aprendizagem de uma segunda língua (LP) pelo surdo, alguns aspectos são fundamentais, e, dentre eles, a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português, as diferenças nas modalidades das línguas oral e de sinais no processo educacional, as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua, as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura, um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais, a existência do alfabeto manual que representa uma relação com as letras usadas na escrita do português.

Reunindo as principais questões abordadas na construção da escrita, trouxemos recortes da realidade pernambucana universitária que confirmam as conclusões que foram encontradas por pesquisadores apresentados ao longo do artigo, quando analisamos as narrativas dos professores entrevistados.

Logo, a partir do que já abordamos, ao longo das narrativas a respeito da escrita do surdo em LP, é fato que, para eles, o português, língua oficial de seu país, exige um processo formal para sua aprendizagem. Muitas vezes, diante da dificuldade na apropriação das habilidades metalinguísticas, da falta de domínio lexical, visualizamos no texto do aluno alterações sintáticas, morfológicas e semânticas que, conseqüentemente, prejudicam a estrutura textual.

## **Referências**

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALMEIDA, D. L. de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações mediadas pela Libras**. São Carlos: UFSCar, 2016.

ALVES, S. M. de L.; CAVALCANTI, W. M. A. **Implicações sobre a aquisição da Língua Portuguesa por surdos**: algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem da escrita. Revista Diálogos (REV/Dia): Mato Grosso, 2019.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dez. de 1996, que fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2019.

Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em 29/05/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES): parte I – avaliação de cursos de graduação**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 10/06/2021.

BROCHADO, S.M.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

CAVALCANTI, W.M.A. **Aquisição da Língua portuguesa por surdos usuários de Libras**: analisando algumas práticas. Revista Línguas e Letras: Unioeste, Paraná, 2011.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.29-40.

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

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, François. **Studying Bilinguals**. Oxford: OUP, 2008.

GROSJEAN; François; LI, Ping. **The Psychlingistics of bilingualism**. WileyBlackwell, 2013.

GÓES, M. C. R de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

HOCEVAR, S. O.; CASTILLA, M. E.; DUHART, S. M. Adquisición de la lectura y escritura em niños sordos en uns escuela bilíngüe. In

- SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos:** interfaces entre Pedagogia e Linguística. 2.ed. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 83-94.
- LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.50, n.20, p. 70-83, abr.2000.
- LACERDA, C. B. F. **Português como segunda língua:** a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 58, p. 899-917, 2019.
- MANTOAN, M. T. E., **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? SP: Moderna, 2003.
- MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil.** In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. *Escola inclusiva.* São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. In: **Seminário desafios para o próximo milênio.** Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro: INES, 2000.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- RABELO, A.S. A construção da escrita pelo surdo. Goiana: Editora da UCG, Série Educação Especial, nº - 04, 2001.
- RAMPELOTTO, E. M. **O produto da educação de surdos.** Curitiba: Secretaria de Educação, Departamento de Educação Especial, 1995.
- SANTANA, A.O; GUARINELLO, A.C; BERGAMO, A. **A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos.** São Paulo: Distúrbio da Comunicação, 2013.
- SILVEIRA. F. T. C. **Narrativas de professores universitários sobre a língua portuguesa escrita por surdos.** Dissertação (Mestrado em Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIADÓ, C. Educación temprana y kenguaje em los niños sordos. In: Skiliar (org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos.* V.1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

## CAPÍTULO 8

### **LER, SIMPLEMENTE LER: Considerações acerca da leitura em Língua Portuguesa realizada por surdos sinalizantes<sup>1</sup>**

Izabelly Correia dos Santos Brayner<sup>2</sup>

#### **Considerações Iniciais**

Comumente escutamos falar, e também falamos, sobre a importância da leitura nas nossas vidas, sobre o quanto é fundamental ler, criar o hábito da leitura e ter motivação, desejo e prazer com os conhecimentos que alcançamos através dela.

Pesquisar sobre a temática leitura e surdez parece oportuno, pois apesar do Decreto 5.626/2005 sugerir uma abordagem bilíngue para a educação dos surdos existem muitas lacunas no que diz respeito a aquisição da habilidade da leitura, na língua portuguesa, por alunos surdos sinalizantes, assim, pensar/esclarecer esse processo se torna urgente e necessário para que possamos oferecer uma educação de qualidade.

Para tanto, configura-se como objetivo do nosso artigo apresentar definições dos tipos de leitura em língua portuguesa executados por surdos sinalizantes do ensino fundamental que frequentam o

---

<sup>1</sup> O conteúdo deste artigo descreve os conceitos desenvolvidos como tese de doutoramento da autora que foi orientado pela Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – (UNICAP). Docente Assistente II da Escola Educação e Humanidades da UNICAP. E-mail: izabelly.brayner@unicap.br

GEPLIS<sup>3</sup>. Seguindo as orientações de Cervo (2007), a abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa de caráter descritivo, pois observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. A base teórica utilizada para fundamentar o artigo é entrelaçada por autores como Solé (1998), Koch (2011), Bittencourt (2015), Morais (2013), Leffa (1996), entre outros que contribuíram para a solidificação das explicações propostas.

Buscamos uma visão da leitura que permite sua análise e debate, entendendo-a como um processo ativo e interativo, de construção de sentido, conhecimento de mundo e aprofundamento de argumentos, e respeitando as duas línguas envolvidas, a Libras como a primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Pois, considerando o estado da arte dos últimos 20 anos, os alunos surdos são considerados maus leitores, de acordo com Mendes e Novaes (2003), apresentando principalmente dificuldades na compreensão do texto lido.

Além disso, os alunos surdos não alcançam níveis satisfatórios para a série cursada, como apontam Garolla e Chiari (2003), quando investigaram dois grupos de estudantes, sendo um grupo de alunos ouvintes e o outro, de surdos. Os grupos possuíam o mesmo nível escolar, entretanto verificou-se uma disparidade no nível de compreensão leitora numa defasagem de, pelo menos, três (3) anos entre os grupos estudados. Os alunos surdos alcançaram nível de compreensão de leitura correspondente ao 1º ano, quando cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, ampliar as pesquisas com relação a leitura em língua portuguesa, como segunda língua, é primordial para o desenvolvimento e inserção social/cultural da pessoa surda. E, como o foco deste estudo é a leitura sentimos a necessidade de defini-la, mostrar os modelos existentes de leitura, conceituar a abordagem

---

<sup>3</sup> O Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos – GEPLIS, criado em 2015.2, é composto por surdos sinalizantes, estudantes dos cursos de Letras e de Fonoaudiologia, e professores desses cursos. O trabalho desenvolvido no GEPLIS tem como objetivo o aprimoramento da língua portuguesa como segunda língua – leitura e escrita.

educacional que norteia a educação de surdos na atualidade e apresentar os tipos de leitura executados pelos surdos do GEPLIS.

## **A leitura em língua portuguesa realizada por surdos sinalizantes**

Saber ler — e ler bem — é condição indispensável para: a realização de um trabalho gratificante na sociedade; a utilização dos recursos da vida cotidiana; o conhecimento da ciência, da tecnologia, da história e da cultura em que estamos inseridos (MORAIS, 2013); entre outros aspectos.

No entanto, *o que é ler?* É notório que, para essa pergunta, haverá diferentes respostas e pontos de vista, os quais revelarão a concepção de leitura adotada por cada teoria.

No *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2009), encontra-se que leitura é:

1. Ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler.
2. ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar.
3. maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento.
4. ato de decifrar qualquer notação; o resultado desse ato.

Percebe-se que o significado dicionarizado faz menção a um conceito tradicional de leitura, entendida como uma atividade mecânica de decodificação de palavras. No entanto, esse conceito não satisfaz os questionamentos deste artigo quanto à compreensão, de fato, do fenômeno da leitura.

Castanheira (2014) agrupa as perspectivas sobre a leitura a partir das bases epistemológicas da seguinte forma:

1. **a perspectiva behaviorista**, que entende a leitura como decodificação e é fundamentada nos postulados positivistas;
2. **a perspectiva compreensiva e interativa**, embasada na psicologia cognitiva — apoiada na Teoria da Aprendizagem de Piaget;
3. **a perspectiva discursiva**, cujo percurso da leitura tem origem na abordagem socio-histórica da linguagem, especialmente na teoria de Vygotsky e Bakhtin. (CASTANHEIRAS, 2014, p. 100)

A partir desses três conceitos, entendemos a perspectiva socio-histórica como a mais coerente aos nossos objetivos, pois compreende a leitura como uma atividade dialógica e interativa.

Solé (1998) apresenta os seguintes modelos hierárquicos de leitura: ascendente ou *bottom up*; descendente ou *top down*; e o modelo interativo.

O **modelo ascendente** – *bottom up* está centrado no texto (SOLÉ, 1998). O leitor, diante de um material, processa os elementos contidos nele, começando pelas letras, seguidas então das palavras e frases... É um processo ascendente, sequencial e hierárquico, que leva à compreensão do texto.

A **leitura descendente** – *top down* assume uma posição contrária à ascendente. Solé (1998) afirma que o leitor não processa letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio para estabelecer a compreensão dos conteúdos contidos no texto. Assim sendo, quanto maior a quantidade de informação que o leitor possui, menor a atenção ao texto.

Tratando também do conceito de leitura, Leffa (1996) comenta que o sujeito “extrai” o significado do texto, e o emprego desse verbo retrata a importância dada ao texto. A leitura de “extração de significado” está diretamente ligada a um sentido preciso, exato e completo. Leffa (1996) constrói uma reflexão adequada sobre essa concepção de leitura através de uma analogia que compara o texto a uma mina que possivelmente contém inúmeros corredores subterrâneos, cheios de riquezas, mas que impreterivelmente devem ser explorados pelo leitor. Então, o leitor minerador, com esforço e persistência, extrai os significados do texto, sendo a leitura de extração uma atividade cuidadosa, com consulta ao dicionário das palavras desconhecidas, para que posteriormente sejam revisadas e proporcionem a ampliação do vocabulário do leitor (LEFFA, 1996).

As frases que apresentam difícil entendimento necessitam ser exploradas mais de uma vez (lidas e relidas) até que haja a compreensão; então, haverá caminhos seguros a serem trilhados nos corredores subterrâneos em busca das riquezas.

Sendo assim, o texto é visto como um produto da codificação de um emissor (corredores subterrâneos) a ser decodificado pelo leitor (exploração dos corredores pelo leitor minerador), o que está de acordo com Rojo e Almeida (2012), segundo os quais esse tipo de leitura propõe um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para acesso aos significados da linguagem do texto.

Também na visão de Leffa (1996), na leitura descendente, por sua vez, o sujeito “atribui” significado ao texto e, nesse caso, o sentido não está no texto e, sim, no leitor. O mesmo texto pode gerar distintas reações se for lido por diferentes pessoas ou se for lido mais de uma vez pela mesma pessoa, pois cada leitura provoca uma visão diferente da realidade. É por esse motivo que esse modelo é denominado *leitura descendente*, pois desce do leitor para o texto.

Nas duas concepções apresentadas, o leitor ora extrai significados do texto lido, ora atribui significados a ele. A leitura é uma atividade complexa e, portanto, não podemos fixar polos opostos que se excluem mutuamente, ou seja, o sujeito ou extrair o sentido ou atribuí-lo.

No processo de leitura, é preciso levar em consideração o que acontece com o leitor quando se encontra com o texto, e essa é a concepção interacional.

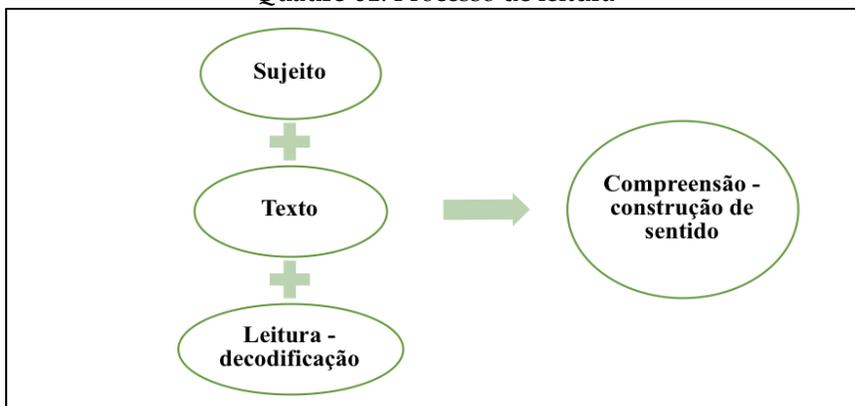
Na **concepção interacional**, os leitores são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2011). Assim, o sentido do que é lido é desenvolvido a partir da interação entre o autor, o texto e o leitor.

Solé (1998), de uma forma simplificada, expõe como acontece o ato da leitura na perspectiva interacional: o leitor se situa perante o texto, e os elementos que o compõem (letras, palavras, imagens) provocam nele diferentes expectativas, de maneira que as informações, ao serem processadas, funcionam como *input* para o nível seguinte.

Percebe-se que, simultaneamente, o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e suas expectativas no nível semântico para que a compreensão do texto se realize com potencial.

Assim, Koch (2011), concordando com a explicação de Solé (1998), sugere dois pontos importantes acerca do êxito na leitura na perspectiva interacional: o primeiro considera que a leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; já o segundo ponto é que a leitura do texto exige do leitor mais do que o domínio do código linguístico, uma vez que o processo de leitura não é uma simples atividade de decodificação por um leitor passivo, assim como evidenciamos no Quadro 01.

**Quadro 01.** Processo de leitura



Fonte: o autor.

Dessa forma, os estudos de Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Moraes (2013) definem a leitura como uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos em um tempo histórico, em uma dada cultura.

Por sermos sujeitos ouvintes e brasileiros, aprendemos na escola a leitura em língua portuguesa, nossa língua materna; **e a pessoa surda, como executa essa leitura?**

Para responder essa pergunta, precisamos nos embasar nas abordagens educacionais utilizadas na educação dos surdos do nosso país. Com a defesa e difusão das propostas educacionais

bilíngues para surdos, a primeira língua (L1) assume o papel de mediadora da comunicação — neste caso, a Libras —, e a segunda língua (L2 – a língua portuguesa) proporciona o acesso aos conteúdos escritos na língua do país. Assim, nas práticas de leitura por surdos, temos duas línguas participantes no processo.

Os trabalhos que envolvem essa temática, em sua grande parte, denunciam a prevalência de práticas que desvalorizam a L1 como língua mediadora da construção de sentidos, como, por exemplo, nas salas de aula em que os professores usam a língua portuguesa como principal meio de comunicação — por desconhecerem a Libras ou por privilegiar a língua majoritária do país — e nos casos em que, nessas mesmas salas, não há presença do profissional intérprete/tradutor de Libras, havendo, então, mais um agravante, pois as leituras acontecem de forma descontextualizada (SILVA, 2014).

Pensando-se na heterogeneidade e na especificidade da surdez e do surdo, o processo de leitura envolve alguns aspectos e tipos distintos. Quando tratamos dos aspectos, temos: a constituição da língua materna (L1), a fluência verbal e/ou escrita (L2) e o conhecimento de mundo. Tais elementos podem ser estimulados através de estratégias, pois, segundo Bittencourt et al. (2015), ler e compreender são competências indissociáveis que serão aprendidas (ou não) na escola e que demandam intervenções didáticas específicas e objetivas.

A compreensão leitora é um processo de busca de significados, no qual o sujeito realiza um encontro consigo mesmo e com o mundo externo, articulando seus conhecimentos prévios e novos na construção de outros (BITTENCOURT et al., 2015).

No âmbito escolar atual, os alunos surdos têm o direito ao intérprete de Libras, que assume o papel de mediador das línguas circulantes na sala de aula. Apesar da acessibilidade dos conteúdos através da Libras, apenas a garantia desse profissional nas salas de aula inclusivas não assegura o êxito no progresso na leitura em língua portuguesa.

A partir da base teórica utilizada e das práticas de leitura vivenciadas no GEPLIS semanalmente, montamos um banco de dados com atividades voltadas para a leitura em língua portuguesa como L2, assim a partir de uma análise detalhada dessas atividades, identificamos alguns tipos de leitura distintas que foram agrupadas em: leitura silenciosa, sinalizada, usando a datilologia e sinalizada-datilológica.

A **leitura silenciosa** é definida pelo glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale (UFMG, 2014) como a que se faz visualmente, sem o uso da voz ou dos sinais.

A **leitura sinalizada** é definida por Silva (2014) como o reconhecimento vocabular, feito através da busca por um sinal referente a uma dada palavra no texto, como se houvesse uma correspondência biunívoca entre a Libras e a língua portuguesa. A sinalização é feita obedecendo à ordem gramatical do português, mas alguns elementos desta língua que não estão presentes na Libras não são sinalizados: artigos, conectivos, preposições e outros.

O outro tipo é a **leitura usando a datilologia**, ou seja, a soletração de cada palavra do texto utilizando o alfabeto manual da Libras, seguindo a ordem gramatical do português.

E, por fim, a **leitura sinalizada-datilológica**, que é uma mescla entre a sinalização das palavras do texto seguindo a ordem gramatical do português e a soletração de elementos como artigos, conectivos e preposições através da datilologia.

As práticas de leitura em língua portuguesa por surdos devem levar em consideração os fatores externos, que vão sendo armazenados ao longo das suas experiências; assim, a compreensão de um texto envolve os processos linguísticos e textuais, sociais e históricos e o conhecimento de mundo (MENDES; NOVAES, 2003).

Volochinov (1926) elencou o espaço, o objeto (ou tema) e a avaliação como determinantes para a compreensão. Entender a leitura como um processo sociointerativo é reconhecer que o leitor estará em constante criação de hipóteses e avaliação. Assim, só possuir os conhecimentos não é suficiente, ao mesmo tempo em

que realizar avaliação sem argumento consistente também não garante a compreensão.

Destarte, entendemos que a temática leitura e surdez é complexa e que carece de pesquisas mais aprofundadas, principalmente no que diz respeito aos tipos de leitura apresentados neste artigo, pois é o início de um debate que irá auxiliar e fortalecer a formação dos professores e a construção das escolas bilíngues previstas no Plano Nacional de Educação (2014), especificamente na meta 4.7.

### **O despertar para novos caminhos...**

Ao atender o objetivo deste artigo — apresentar definições dos tipos de leitura em língua portuguesa executados por surdos sinalizantes do ensino fundamental —, a partir das experiências de leitura no GEPLIS e do estado da arte explanado e de uma proposta bilíngue, na qual a Libras é considerada a L1 e a língua portuguesa escrita, a L2. Além disso, o eixo teórico proposto define a leitura como uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos em um tempo histórico, em uma dada cultura.

Neste sentido, evidenciamos quatro (4) tipos de leitura executados pelos surdos: silenciosa, sinalizada, usando a datilologia e sinalizada-datilológica. As leituras silenciosa e sinalizada não comprometem a compreensão leitora do sujeito, ou seja, o texto é lido e a compreensão está preservada; no entanto, a leitura usando a datilologia e a sinalizada-datilológica podem comprometer a compreensão, pois utilizar a soletração das palavras (obedecendo à ordem da palavra escrita no português) não assegura que o sujeito-leitor conheça o vocabulário, o que prejudica diretamente o entendimento do texto.

Dessa forma, apesar de os tipos de leitura realizados por surdos sinalizantes serem empíricos, defini-los proporciona para a comunidade acadêmica conceitos importantes para melhorar o ensino-aprendizagem na educação de surdos. Assim, precisamos

aprofundar/ampliar esses conceitos e contribuir para uma educação de qualidade e que respeite a condição da surdez.

*Ler sempre.*

*Ler muito.*

*Ler quase tudo.*

*Ler com os olhos, os ouvidos, com o tato, pelos poros e demais sentidos.*

*Ler com razão e sensibilidade.*

*Ler desejos, o tempo, o som do silêncio e do vento.*

*Ler imagens, paisagens, viagens [...]*

*Ler, simplesmente ler.*

Edith Chacon Theodoro (grifo nosso)

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 17 de jun. de 2021. de out.

BITTENCOURT, Z. A. (org.). **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTANHEIRA, S. F. **Formação docente para o ensino da leitura**. 2014. 326 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian e Roberto da Silva. – 6. Ed. – São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

GAROLLA, L. P.; CHIARI, B. M. Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- KOCH, I. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- MENDES, B. C. A.; NOVAES, B. C. A. C. Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. *In*: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (org.). **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2003.
- MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.
- ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SILVA, G. M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, out./dez. 2014.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.
- VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo de 1926.



## CAPÍTULO 9

### VER E OUVIR A SURDOCEGUEIRA: A comunicação emergiu?

Janiely Tinôco Rapozo<sup>1</sup>  
Sueli Fernandes da Silva Rached<sup>2</sup>  
Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>3</sup>

#### Introdução

No ano de 2010 realizamos um estudo sobre o emergir da comunicação de surdocegos não verbais, na cidade do Recife. No ano de 2018, reencontramos com três deles. Buscando rever a atual comunicação de cada um, passamos a realizar o novo estudo. Nosso objetivo foi comparar as formas de comunicação dos três, em dois períodos diferentes, tendo como intervalo de tempo oito anos. A fundamentação teórica se manteve a mesma, ou seja, as contribuições de Vygotsky, Bruner e Chomsky, dentre outros, que ofereceram subsídios para entender as peculiaridades da aquisição da linguagem de surdocegos.

Para nós que podemos ver e ouvir, o mundo se estende tão longe quanto alcançam nossos olhos e ouvidos, para surdocego

---

<sup>1</sup> Mestre do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNICAP. Fonaudióloga

<sup>2</sup> Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNICAP. Professora convidada da FAFIRE no Programa de Pós-Graduação. Psicopedagoga. ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1838-6779>

<sup>3</sup> Prof PhD do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP.

suas experiências de mundo se estendem até onde podem alcançar seus dedos. Se este tem algum resíduo visual e/ou auditivo, como a maioria deles, seu mundo se ampliará, portanto, apresenta necessidades especiais pouco conhecidas e entendidas pela sociedade em geral.

As considerações finais revelam que as formas de comunicação variam de sujeito para sujeito, independente da faixa etária, porém nos surpreendeu o fato dos sujeitos utilizarem Libras e um deles ter realizado um implante coclear. Esperamos com este trabalho contribuir para a um novo olhar sobre a aquisição da linguagem por surdocegos pré-verbais.

## **1. Perspectiva Teórica: ver a surdocegueira em seus dilemas da aquisição da linguagem**

De acordo com Finger e Quadros (2008) a natureza do desenvolvimento linguístico da criança tem sido de interesse dos estudiosos da área há muito tempo. As primeiras palavras proferidas por ela é motivo de orgulho, pois este evento é considerado um marco fundamental no seu desenvolvimento. Constitui-se como os primeiros passos para se tornar um membro ativo da sociedade, que atribui grande valor à linguagem como instrumento da expressão do pensamento e da comunicação. (BRASIL, 2002)

Nos estudos que investigam a aquisição da linguagem do surdocego, não existe uma teoria ou abordagem única, com explicações consistentes para todos os aspectos do desenvolvimento linguístico, daí termos adotado as perspectivas teóricas que, no nosso entender melhor esclarecerão esse processo.

Noam Chomsky apresenta uma perspectiva onde a interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem, tanto com relação à sua compreensão quanto a sua produção. Os fatores ambientais interferem no uso da linguagem, no qual um sistema de conhecimento identifica e extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados. Chomsky (1988) apresenta três

fatores importantes para a aquisição da linguagem: os princípios geneticamente determinados da linguagem; os mecanismos de aprendizagem, geneticamente estabelecidos; e a experiência linguística que a criança está exposta em uma comunidade de fala.

Chomsky (1988) refere ainda que crianças em diferentes partes do mundo, surdas ou ouvintes, com experiências diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição. Sugere que a língua adquirida não é aprendida, mas sim determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua que a criança é exposta no ambiente. A proposta formulada com base no Dispositivo da Aquisição da Linguagem (DAL) concebe que as crianças nascem com tal dispositivo e ao serem expostas a língua atingem uma gramática estável.

Segundo Chomsky (1972 apud QUADROS, 2008), pesquisas demonstram que crianças adquirem sua língua materna a partir da mera exposição à língua que a cerca, sem a necessidade de que exista algum tipo de correção por parte dos que convivem com ela. Ela ouve ou vê a língua que está sendo usada no seu ambiente e, com base nos princípios e parâmetros da Gramática Universal, forma sua gramática estável. A língua a qual a criança é exposta funciona como uma espécie de “gatilho” que desencadeia a aquisição da linguagem.

A abordagem de Vygotsky tem uma perspectiva no homem enquanto corpo e mente um ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Apresenta três ideias centrais, consideradas os “pilares” básicos do seu pensamento: (1) As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. (2) O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico. (3) a relação homem/mundo, é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Os primeiros estudos de Vygotsky que datam de 1924/1925 (VYGOTSKY, 1997), sobre defectologia foram a respeito dos problemas de crianças com surdez, cegueira e deficiência mental. Uma das características foi a ênfase na educação social de crianças

deficientes e no potencial da criança para seu desenvolvimento normal. Para ele o problema social resultante de uma “deficiência” deveria ser o problema principal. Apresenta a educação social baseada na compensação dos problemas físicos, como sendo única maneira de proporcionar vida satisfatória para crianças “defeituosas” e passa a considerar que os problemas dessas crianças resultavam de falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis. Defendia uma escola que não isolasse essas crianças, e sim, as integrasse tanto quanto possível na sociedade, com oportunidade de viver junto com pessoas normais.

Neste momento, consideramos propício realizar um diálogo com Jerome Bruner e Michael Tomasello, a fim de tentar uma conexão entre o que esses autores pensam e a teoria de Chomsky e Vygotsky, estendendo essas ideias para compreender melhor a aquisição da linguagem pelo surdocego.

Na transição da comunicação não verbal para a verbal, Bruner (1983), considera importante observar o “dom original”, como esse dom afeta a aquisição e o uso inicial da linguagem. Levanta a questão: o que predispõe um ser vivo a utilizar a linguagem e a ser modificado pela sua utilização? Para o autor (1983), o processo de aquisição da linguagem se inicia quando mãe e criança criam um formato prévio de interação que funciona para a comunicação e para a constituição da realidade. As transações entre esta díade ocorrem em formatos de “entrada” onde a criança adquire o domínio da gramática, como referir e significar e como expressar suas intenções comunicativas.

Para o autor acima, isto só pode acontecer se a criança apresentar um conjunto único e propenso de capacidades de aprendizagem da linguagem. Algo similar ao que Chomsky designou como Dispositivo da Aquisição da Linguagem (DAL), mas que este, não poderia funcionar sem a ajuda de um adulto, que entra com ele num formato transacional.

Tomasello (2003) traz uma explicação através do enigma de seus estudos, porque os seres humanos são capazes de combinar

seus recursos cognitivos de maneiras diferentes das de outras espécies de animais. Acrescenta que a criança tem de chegar a entender porque e para que fim exterior, a outra pessoa está usando a ferramenta ou o símbolo linguístico, entender o significado intencional do uso da ferramenta ou prática simbólica “para” que serve o que “nós”, os usuários dessa ferramenta ou desse símbolo, fazemos com ela ou ele.

Este autor apresenta a teoria da herança dual, segundo a qual os fenótipos maduros de muitas espécies dependem do que herdaram de seus antepassados, tanto biológica como culturalmente. Em vez de inato versus adquirido, prefere outra dicotomia, aquela que existe entre herança biológica e herança cultural. De acordo com a sua interpretação dessa distinção, a linha individual do desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por conta própria sem a influência direta de outras pessoas ou de artefatos, ao passo que a linha cultural de desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por meio de atos nos quais tenta ver o mundo através da perspectiva de outras pessoas.

No contexto exposto acima, pudemos verificar que tanto Bruner como Tomasello, referem à importância dos fatores inatos (Chomsky) e culturais (Vygotsky), que fornecem a base para a aquisição da linguagem.

A primeira vista pode parecer que a surdocegueira se refere à impossibilidade total de duas perdas sensoriais distintas, ou seja, ver e ouvir. Sem dúvida, a realidade é que a surdocegueira é uma condição em que se combinam transtornos visuais e auditivos que produzem graves problemas de comunicação e outras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem (SERPA, 2002). A surdocegueira é considerada uma deficiência na qual o indivíduo apresenta-se sem a visão e audição, funcionando como uma deficiência única e não o resultado do somatório da surdez com a cegueira.

De acordo com Masini et al. (2007, p.558): “A definição da surdocegueira como deficiência única, e não como a somatória da deficiência visual e da auditiva, tem sido debatida no mundo

inteiro por alguns autores: McInes e Treffy (1982), Amaral (1996), Miles e Riggio (1999), Masini (2007), além do Brasil (2002)".

A aceitação dos termos surdocego e surdocegueira, sem hífen, foi proposto por Salvatori Lagati na IX Conferência Mundial de Orebro (Suécia), como forma de defender a surdocegueira como uma deficiência única (MAIA, 2004, apud, MASINI, 2007).<sup>4</sup>

A surdocegueira pode acontecer de várias formas, constituindo-se em um universo de diversos tipos e pode ainda, ser classificada pela época de aquisição e pela intensidade das perdas. A classificação a seguir é baseada em publicações da ONCE – Organização Nacional de Cegos da Espanha (1994):

**A) Intensidade das Perdas:** surdocego total, surdez profunda com resíduo visual, surdez moderada ou leve com cegueira, surdez moderada com resíduo visual, perdas leves tanto auditivas como visuais;

**B) Época da Aquisição:** pré-verbal – surdocegueira congênita, surdocegueira após o nascimento, mas antes da aquisição da linguagem e surdez antes da aquisição da linguagem e posterior cegueira; pós-verbal – surdocegueira após a aquisição da linguagem e cegos com posterior surdez.

Para o surdocego a comunicação não acontece naturalmente, sendo importante considerarmos as formas de transmissão da informação, bem como antecipa o que acontece no seu entorno. A antecipação envolve a expectativa de uma resposta específica antes de o fato acontecer, portanto é a base para que aprenda quando é que algo vai ocorrer no ambiente. Significa que tem alguma consciência da previsibilidade das relações no mundo.

De acordo com a abordagem co-ativa dos estudos de Jan Van Dijk (1989) as experiências motoras realizadas com a criança surdocega, por meio do movimento co-ativo constituem o fundamento para o desenvolvimento e aprendizagem, por fornecerem qualidade e quantidade de interações com pessoas,

---

<sup>4</sup> Adotaremos o termo surdocego e surdocegueira sem hífen em todo este trabalho, por entendermos se tratar de uma condição única.

objetos e acontecimentos. Para esta proposta, devem-se proporcionar pontos de referência para que a criança surdocega organize seu mundo, estimulando-a e motivando-a a comunicar-se e relacionar-se com o mundo a sua volta.

Jan Van Dijk (1989) propõe um programa que compreende seis fases, as quais viabilizam melhores condições de aprendizagem de um sistema de comunicação. Elas não são excludentes, nem exclusivas, podendo a criança apresentar várias fases simultaneamente. Seguem a descrição das fases segundo Cader Nascimento & Costa (2000, in MEC/SEESP, 2002): **Nutrição:** Consiste no desenvolvimento de um vínculo afetivo entre a criança e o adulto. Desenvolve-se uma relação de segurança onde a criança surdocega se sinta confortável. Nesta fase a criança não fala, somente se movimenta, emite sons, chora, sem conhecer a real repercussão das suas ações no ambiente, que são interpretadas pelo adulto. **Ressonância:** Movimento corpo a corpo, sendo que essa iniciativa parte da criança. O objetivo é o estabelecimento dos primeiros contatos no qual se estabelece um vínculo corporal entre o adulto e a criança. **Movimento co-ativo:** Também é chamado de movimento mão sobre a mão, ocorre a ampliação comunicativa entre o adulto e a criança, em um espaço mais amplo. O adulto realiza ações junto à criança, por meio de contato lado a lado e aos poucos a distância física entre eles vai sendo ampliada. Nesta fase os recursos de comunicação e a ação motora da criança no espaço que a cerca são ampliados, bem como se desenvolve a habilidade de antecipação de acontecimentos. **Referência não-representativa:** Propicia condições para que a criança compreenda alguns símbolos indicativos de atividades, pessoas e situações. A criança consegue iniciar o uso de representações mais abstratas com o uso de objetos de referência, percebe que o objeto poderá indicar ou desencadear uma atividade. **Imitação:** a realização de atividades e continuação do movimento co-ativo, sendo a distinção principal entre eles, que na imitação a criança realiza a ação após demonstração do adulto, na presença ou ausência dele, enquanto no co-ativo a ação era simultânea. **Gestos Naturais:** Os gestos naturais, surgem a partir

das experiências com as qualidades motoras dos objetos, sendo constituídos por movimentos das mãos quase iguais aos objetos da ação. Os gestos devem ser espontâneos e não criados em situações estruturadas. Após a associação do gesto ao objeto, o gesto se faz sem o objeto presente, a fim de promover o aumento da capacidade de simbolização.

## **2. Contexto Metodológico: ouvir a surdocegueira**

Considerando nosso objetivo de comparar as formas de comunicação de surdocegos pré-verbais em dois períodos diferentes tendo como intervalo de tempo oito anos. Esta investigação previu a análise e a discussão de dados provenientes de três fontes: 1) Entrevista com os pais; 2) Mapa de Comunicação; 3) Observação Direta da comunicação em ambiente social, através de filmagem.

### **2.1 Seleção dos participantes**

No ano de 2010, durante a pesquisa de Mestrado identificamos o local de atendimento para surdocegos, na cidade do Recife, sendo que existe uma instituição não governamental, que atende um número significativo de crianças surdocegas, se constituiu a melhor opção para o estudo (Centro Especializado em Reabilitação Menina dos Olhos da Fundação Altino Ventura). Do grupo atendido, foram selecionadas dez surdocegos pré-verbais. No ano de 2018 reencontramos três deles, foram reavaliados e nomeados da seguinte forma PS1, PS2 e PS3.

### **2.2 Recursos utilizados para a coleta de dados**

Como já mencionado, a coleta de dados realizou-se por três fontes: **Entrevista** - estruturada com perguntas fechadas. **Mapas de Comunicação** - Uma avaliação informal realizada nos programas com surdocegos é o “Inventário com os Pais e/ou Responsáveis”;

também chamados de “Mapas de Comunicação”. Processo pelo qual iniciamos um inventário do surdocego com informações de suas preferências (características), necessidades (o que gosta, não gosta, medos) e expectativas dos pais (desejos e sonhos). Avaliação desenvolvida por Maria Bove do Programa Hilton Perkins – USA, disponível por Cormedi (2005). **Observações Diretas** - possibilita um contato pessoal com os surdocegos em diferentes interações, se deu através da filmagem de atividade na Instituição em que ocorreu a pesquisa.

### 3. Análise dos dados: ver e ouvir a surdocegueira

A análise foi realizada e descrita a partir da leitura da entrevista e das avaliações. A classificação dos dados se deu: individual e coletivamente considerando os dois períodos para comparação longitudinal. Iniciamos com a análise dos dados da entrevista e prontuário, seguido do Mapa de Comunicação e a Observação Direta, respectivamente.

#### 3.1 Análise individual do participante PS1

Dados da entrevista e do prontuário se encontram no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1.** Dados do participante PS1

Período	2010	2018
Idade	10 anos	18 anos
Intensidade das perdas visuais e auditivas	Surdez profunda bilateral Baixa visão leve no olho direito Baixa visão moderada no olho esquerdo	Surdez profunda bilateral com uso de AASI Baixa visão leve no olho direito Baixa visão moderada no olho esquerdo Realizou transplante de córnea em 2016
Época da aquisição da surdocegueira	Pré-verbal	

<b>Etiologia</b>	Rubéola Congênita	
<b>Escolaridade</b>	Itinerante – Ensino Fundamental	Projeto Travessia – com Interprete de LIBRAS
<b>Terapias</b>	Pedagoga uma vez por semana	Fonoaudióloga - Grupo Musicoterapia

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Dados do Mapa de Comunicação, estão a seguir nos quadros 2 e 3 e são referentes ao ano de 2010 e 2018 respectivamente:

**Quadro 2.** Mapa de comunicação de 2010 do participante PS1

<b>Idade:</b> 10 anos			<b>Data:</b> 01/09/2010		
 <b>CARACTERÍSTICAS</b>					
<i>Teimosa</i>	<i>Alegre</i>	<i>Carinhosa</i>	<i>As vezes nervosa</i>	<i>Meiga</i>	<i>Amiga</i>
<i>As vezes teimosa</i>	<i>Vaidosa</i>	<i>Desconfiada</i>	<i>Esperta</i>	<i>Variação de humor</i>	
<b>NECESSIDADES</b>			<b>EXPECTATIVAS</b>		
 <b>GOSTA</b>	 <b>NÃO GOSTA</b>	 <b>MEDOS</b>	 <b>DESEJOS</b>	 <b>SONHOS</b>	
<i>Viajar</i>	<i>Ir ao dentista</i>	<i>Cachorro</i>	<i>Melhora dela</i>	<i>Falar</i>	
<i>Brincar</i>	<i>Ficar no canto quieta</i>	<i>Gato</i>	<i>Aprender mais na escola</i>	<i>Família quase perfeita</i>	
<i>Correr</i>	<i>Maçã</i>	<i>Escuro</i>	<i>Integração social</i>	<i>Independência</i>	
<i>Estudar</i>	<i>Pêra</i>	<i>Ficar em casa só</i>	<i>Menos preconceito</i>	<i>Casar</i>	
<i>Falar libras</i>	<i>Tumulto</i>	<i>Andar de moto</i>	<i>Ela trabalhar</i>		
<i>Ficar com colegas</i>	<i>Muita gente</i>				
<i>Bala</i>	<i>De reclamarem</i>				
<i>De se arrumar</i>					

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

**Quadro 3.** Mapa de comunicação de 2018 do participante PS1

Idade: 18 anos			Data: 28/09/2018		
 <b>CARACTERÍSTICAS</b>					
<i>Bonita</i>	<i>Brava</i>	<i>Autoritária</i>	<i>Magra</i>	<i>Vaidosa</i>	<i>Estudiosa</i>
<b>NECESSIDADES</b>			<b>EXPECTATIVAS</b>		
 <b>GOSTA</b>	 <b>NÃO GOSTA</b>	 <b>MEDOS</b>	 <b>DESEJOS</b>	 <b>SONHOS</b>	
<i>Passear</i>	<i>Tumulto</i>	<i>Escuro</i>	<i>Ela ouvir mais um pouco</i>	<i>Independência dela</i>	
<i>Estudar</i>	<i>Ficar sozinha</i>	<i>Filme terror</i>	<i>Enxergar bem</i>	<i>Ela ouvir e falar</i>	
<i>Celular</i>	<i>Refrigerante</i>	<i>Estranhos</i>	<i>Mais de liberdade para ela</i>	<i>Mais amizades</i>	
<i>Brincar</i>	<i>Faltar a aula</i>	<i>Sapo</i>			
<i>Frutas</i>	<i>Acordar cedo</i>	<i>Ficar só</i>			
<i>Bolo</i>					

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Ao compararmos os Mapas de Comunicação verificamos que: três características se repetem: vaidosa, às vezes nervosa/ variações de humor e esperta/ estudiosa, demarcando sua forma pessoal de ser. Quanto ao que gosta também permanecem os itens: viajar/passear, estudar, brincar, comer doces e surge o celular, que aqui demonstra uma possibilidade de comunicação com surdos e ouvintes. Em relação ao que não gosta, ainda vemos a questão do: tumulto, que nesta situação, para o surdocego, fica difícil o controle diante de muitos estímulos sensoriais. No que diz respeito ao medo temos: o escuro e surge ficar sozinha. Este fato é bem interessante, pois como diz Vygotsky (1997) “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”, ou seja, estar com o outro é estar no mundo. Vale ressaltar que o uso do celular também pode aqui ser considerado estar com

o outro. Nos desejos e sonhos ainda permanece: ouvir/falar/ver, independência e inclusão/ter amigadas.

A Observação Direta demonstrou que no ano 2010 o participante PS1 utilizou comunicação receptiva através movimentos corporais, gestos naturais e Libras. A comunicação expressiva era baseada em movimentos corporais e expressões faciais, pistas de objetos, gestos naturais e Libras, o que demonstra uma comunicação simbólica. Em 2018 observamos mudanças, para a comunicação receptiva e expressiva com mais uso de gestos e Libras, demarcando uma comunicação simbólica emergente e simbólica, conforme quadro 4 a seguir:

**Quadro 4.** Síntese da Comunicação Receptiva e Expressiva do sujeito PS1

TIPO DE COMUNICAÇÃO	RECEPÇÃO		FORMAS	EXPRESSÃO	
	2010	2018		2010	2018
SIMBÓLICO			Fala		
SIMBÓLICO			Libras		
SIMBÓLICO			Sinais Isolados		
SIMBÓLICO EMERGENTE			Gestos		
PRÉ SIMBÓLICO			Objetos de Referência		
PRÉ SIMBÓLICO			Pistas		
PRÉ SIMBÓLICO			Movimentos Corporais		

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Concluimos que o participante PS1, ao longo dos oito anos não teve alterações auditivas, mas no visual realizou um transplante de córnea para amenizar suas perdas visuais. Na escola teve dificuldade para acompanhar e hoje participa do projeto Travessia.

De acordo com a abordagem de Van Dijk (1989), o participante PS1, em 2010 encontrava-se na fase de: *Gestos Naturais*, pois necessitava de gesto sem a presença do objeto, era capaz de utilizar os gestos no contexto de uma rotina diária, que gradativamente foi sendo descontextualizados, pois a criança antecipava com imagens mentais. O que permitiu que a ela pedisse ações e objetos desejados

que se encontrasse fora do contexto natural. Em 2018 verificamos que utiliza a Libras como comunicação expressiva e receptiva, demonstrando sua evolução na aquisição da linguagem ao estar mais simbólica, além de se utilizar de aplicativo de celular para comunicação com amigos e familiares.

### 3.2 Análise individual do participante PS2

Dados da entrevista e do prontuário se encontram no Quadro 5 a seguir:

**Quadro 5.** Dados do participante PS2

Período	2010	2018
<b>Idade</b>	05 anos	13 anos
<b>Intensidade das perdas visuais e auditivas</b>	Surdez moderada bilateral Baixa visão moderada no olho direito Baixa visão severa no olho esquerdo	Surdez moderada bilateral com uso de AASI Baixa visão leve no olho direito Baixa visão moderada no olho esquerdo Realizou cirurgia de estrabismo em 2014
<b>Época da aquisição da surdocegueira</b>	Pré-verbal	
<b>Etiologia</b>	Rubéola Congênita	
<b>Escolaridade</b>	Classe Especial – Educação Infantil	Ensino Fundamental – 5º ano
<b>Terapias</b>	Fonoaudióloga uma vez por semana	Fonoaudióloga (grupo e linguagem) Musicoterapia

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Dados do Mapa de Comunicação, estão a seguir nos quadros 6 e 7 referentes ao ano de 2010 e 2018, respectivamente:

**Quadro 6.** Mapa de comunicação de 2010 do participante PS2

<b>Idade:</b> 5 anos			<b>Data:</b> 01/09/2010	
 <b>CARACTERÍSTICAS</b>				
<i>Inquieta</i>	<i>Tranquila</i>	<i>Teimosa</i>	<i>Curiosa</i>	<i>Arengueira</i>
<b>NECESSIDADES</b>			<b>EXPECTATIVAS</b>	
 <b>GOSTA</b>	 <b>NÃO GOSTA</b>	 <b>MEDOS</b>	 <b>DESEJOS</b>	 <b>SONHOS</b>
<i>Lápis e caneta</i>	<i>Não fazemos o que ela que</i>	<i>Conviver com pessoas</i>	<i>Ter condição melhor de moradia</i>	<i>Melhorar mais seu desenvolvimento</i>
<i>TV</i>	<i>Ser contrariada</i>	<i>Preconceito</i>	<i>Se forme FACULDADE</i>	<i>Falar</i>
<i>Riscar papel</i>	<i>Banana machucada</i>	<i>Escola</i>		<i>Estudar</i>
<i>Brincar com panelas</i>	<i>Pessoas suadas</i>	<i>Perder a visão</i>		
<i>Ir para rua</i>				

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

**Quadro 7.** Mapa de comunicação de 2018 do participante PS2

<b>Idade:</b> 13 anos			<b>Data:</b> 28/09/2018		
 <b>CARACTERÍSTICAS</b>					
<i>Bonita</i>	<i>Brava</i>	<i>Comilona</i>	<i>Mudança de humor</i>	<i>Estudiosa</i>	<i>Amiga</i>
<b>NECESSIDADES</b>			<b>EXPECTATIVAS</b>		
 <b>GOSTA</b>	 <b>NÃO GOSTA</b>	 <b>MEDOS</b>	 <b>DESEJOS</b>	 <b>SONHOS</b>	
<i>Praia</i>	<i>Ônibus cheio</i>	<i>Lugares cheios</i>	<i>Voltar a ouvir</i>	<i>Vê-la independente</i>	
<i>Brincar</i>	<i>Comer peixe</i>	<i>Ficar sozinha</i>	<i>Voltar a falar</i>	<i>Casada</i>	
<i>Redes sócias</i>	<i>Lugares cheios</i>	<i>Desconhecido</i>		<i>Mais conforto</i>	

<i>Estudar</i>	<i>Multidão</i>	<i>Perder a mãe</i>		<i>Crescer profissionalmente</i>
<i>Fazer amizades</i>	<i>Pessoas que bebem/ fumam</i>			<i>Que ela fale</i>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Ao compararmos os Mapas de Comunicação verificamos que: as características se modificaram de traquina/ teimosa/ arengueira para brava/mudança de humor; porém temos o aspecto positivo que permanece: curiosa/ estudiosa. Quanto ao que gosta: brincar, lápis e caneta/estudar, ir par rua/ fazer amizades. Em relação ao que não gosta: antes era de pessoas suadas, hoje se modifica para pessoas que bebem ou fumam e surge a questão de ambientes com tumulto. Os medos em 2010 eram da genitora e hoje surge o sujeito que não quer ficar sozinho e perder a mãe, justificado com a perda do genitor, recentemente. No que diz respeito aos desejos e sonhos: ainda temos a fala, porém vemos que PS2 usa a comunicação oral, mas não preferencialmente.

A Observação Direta demonstrou que no ano de 2010 PS2 utilizava comunicação receptiva através de pistas de objetos, gestos naturais e sinais isolados de Libras. A comunicação expressiva é baseada em uma comunicação convencional e simbólica emergente, pois apresenta gestos simples, apontar e iniciando gestos complexos. Em 2018 observamos a mudança, na qual a comunicação receptiva e expressiva utilizava gestos, fala e Libras, dependendo do seu interlocutor, demarcando ser simbólico emergente e simbólico, conforme quadro 8 a seguir:

**Quadro 8.** Síntese da Comunicação Receptiva e Expressiva do participante PS2

TIPOS DE COMUNICAÇÃO	RECEPÇÃO		FORMAS	EXPRESSÃO	
	2010	2018		2010	2018
SIMBÓLICO			Fala		
SIMBÓLICO			Libras		
SIMBÓLICO			Sinais Isolados		

SIMBÓLICO EMERGENTE			Gestos		
PRÉ SIMBÓLICO			Objetos de Referência		
PRÉ SIMBÓLICO			Pistas		
PRÉ SIMBÓLICO			Movimentos Corporais		

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

O participante PS2 ao longo de oitos anos realizou uma cirurgia para corrigir um desvio ocular, o que melhorou sua baixa visão no olho direito. Quanto à escolaridade apresenta idade acima os demais alunos da turma. Salientamos que PS2 perdeu o genitor faziam 6 meses e a genitora refere que a criança deixou de oralizar em várias situações.

De acordo com a abordagem de Van Dijk (1989), PS2 em 2010 encontrava-se nas fases de: *Referência não representativa*, pois a criança conseguia perceber que o objeto pode indicar ou desencadear uma atividade; *Imitação*, em algumas atividades realizou a ação após a demonstração do adulto, o que sugeriu a compreensão de como deveria realizar a ação; *Gestos naturais*, apresentou gestos durante a realização da atividade. Em 2018 podemos verificar a evolução nas formas receptivas e expressivas, estando mais simbólica e sua oralização com uso de LIBRAS e o AASI faz com que esteja inserida com ouvintes, surdocegos e surdos.

### 3.3 Análise individual do participante PS3

Salientamos que o participante PS3 realizou implante coclear aos 6 anos de idade, porém segundo a genitora não compreende os sons, não fala e prefere gestos. Dados da entrevista e do prontuário se encontram no Quadro 9:

**Quadro 9.** Dados do participante PS3

Período	2010	2018
<b>Idade</b>	04 anos	12 anos
<b>Intensidade das perdas visuais e auditivas</b>	Surdez moderada bilateral Baixa visão moderada no olho direito Baixa visão severa no olho esquerdo	Surdez profunda bilateral Implante coclear em 2012 Baixa visão moderada no olho direito Baixa visão severa no olho esquerdo
<b>Época da aquisição da surdocegueira</b>	Pré-verbal	
<b>Etiologia</b>	Prematuridade	
<b>Escolaridade</b>	Não estuda	Não estuda, não conseguiu matrícula.
<b>Terapias</b>	Fonoaudióloga uma vez por semana	Fonoaudióloga (grupo e linguagem) Musicoterapia

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Dados do Mapa de Comunicação, a seguir nos quadros 10 e 11 referente ao ano de 2010 e 2018, respectivamente:

**Quadro 10.** Mapa de comunicação de 2010 do participante PS3

<b>Idade:</b> 4 ANOS			<b>Data:</b> 01/09/2010		
 <b>CARACTERÍSTICAS</b>					
<i>Pequena</i>	<i>Muito esperta</i>	<i>Inteligente</i>	<i>Não é chorona</i>	<i>Tranquila</i>	<i>Teimosa</i>
<b>NECESSIDADES</b>			<b>EXPECTATIVA</b>		
 <b>GOSTA</b>	 <b>NÃO GOSTA</b>	 <b>MEDOS</b>	 <b>DESEJOS</b>	 <b>SONHOS</b>	
<i>Banho</i>	<i>Comer salgado</i>		<i>Que ela andasse normal</i>	<i>Uma vida melhor para minha família</i>	
<i>Tomar suco</i>	<i>Ser contrariada</i>		<i>Que fale</i>		
<i>Brincar de esconder</i>	<i>Escovar dentes</i>		<i>Que corra</i>		
<i>Comer doce</i>	<i>Pentear cabelo</i>				

<i>De passear</i>				
<i>De crianças</i>				

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

**Quadro 11.** Mapa de comunicação de 2010 do participante PS3

<b>Idade: 4 ANOS</b>			<b>Data: 28/09/2018</b>		
 <b>CARACTERÍSTICAS</b>					
<i>Linda</i>	<i>Organizada</i>	<i>Teimosa</i>	<i>Alegre</i>	<i>Inteligente</i>	<i>Estudiosa</i>
<i>Comilona</i>	<i>Tímida</i>				
<b>NECESSIDADES</b>			<b>EXPECTATIVAS</b>		
 <b>GOSTA</b>	 <b>NÃO GOSTA</b>	 <b>MEDOS</b>	 <b>DESEJOS</b>	 <b>SONHOS</b>	
<i>Comer strogonof</i>	<i>Acordar cedo</i>	<i>Perder mãe e pai</i>	<i>Ela ver normal</i>	<i>Casa nova bem localização</i>	
<i>Dormir</i>	<i>Dormir cedo</i>		<i>Ela ouvir normal</i>	<i>Carro</i>	
<i>Brincar</i>	<i>Bagunça</i>		<i>Ser feliz</i>	<i>Saúde</i>	
<i>Passear</i>	<i>Cama bagunçada</i>			<i>Felicidade</i>	

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Ao compararmos os Mapas de Comunicação, verificamos que as características: inteligente e teimosa permanecem, surgem: timidez e organizada. Quanto ao que gosta continua sendo: brincar e passear. No que se refere ao que não gosta refere: bagunça, o que está de acordo com a característica organizada. Em relação aos medos temos: perder os familiares, talvez seja pela experiência da amiga PS2 que perdeu o pai recentemente. Nos desejos e sonhos vemos: ser normal e vida melhor que se demarcam ainda, o que demonstra a busca da “normalidade” para a filha.

A Observação Direta demonstrou que no ano de 2010 PS3 utilizava comunicação receptiva através de símbolos expressivos, de sinais manuais que são feitos mais perto do rosto da criança tendo em conta o seu campo visual. A comunicação expressiva é baseada em uma comunicação simbólica emergente para simbólica, pois a criança apresentou comportamentos mais abstratos com

gestos complexos. Em 2018 observamos mudanças, com o uso de Libras para comunicação expressiva e receptiva, estando mais simbólica emergente e simbólica, conforme o quadro 12 abaixo.

**Quadro 12.** Síntese da Comunicação Receptiva e Expressiva do participante PS3

TIPOS DE COMUNICAÇÃO	RECEPÇÃO		FORMAS	EXPRESSÃO	
	2010	2018		2010	2018
SIMBÓLICO			Fala		
SIMBÓLICO			Libras		
SIMBÓLICO			Sinais Isolados		
SIMBÓLICO EMERGENTE			Gestos		
PRÉ SIMBÓLICO			Objetos de Referência		
PRÉ SIMBÓLICO			Pistas		
PRÉ SIMBÓLICO			Movimentos Corporais		

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Concluimos que PS3 ao longo de oito anos realizou o implante coclear quando tinha 6 anos de idade com terapia fonoaudiológica até hoje, porém não consegue compreender os sons, não oraliza e prefere usar gestos e Libras. Genitora refere que na época do implante considerou uma solução para sua filha ouvir e falar, mas não ocorreu. O PS3 não estudava em 2010 e por coincidência em 2018 também não, conforme a genitora refere não ter conseguido vaga em escola perto de sua casa.

De acordo com a abordagem de Van Dijk (1989), em 2010 PS3 encontrava-se nas fases de: *Referência não representativa*, pois não conseguia perceber que o objeto pode indicar ou desencadear uma atividade; *Imitação*, em algumas atividades realizou a ação após a demonstração do adulto, o que sugeriu a compreensão de como deveria realizar a ação; *Gestos naturais*, apresentou gestos durante a realização da atividade. Em 2018 podemos verificar a evolução das formas de comunicação receptivas e expressivas, sendo mais simbólica emergente e simbólica, utilizando sinais isolados, gestos e Libras.

### 3.4 Análise coletiva

Ao verificarmos que os três sujeitos ao longo dos oito anos tiveram várias intervenções cirúrgicas: transplante de córnea, cirurgia de estrabismo e implante coclear; os dois primeiros para manter as condições visuais, já no terceiro o fato do implante buscou a “cura” auditiva, que não se efetivou. Vemos aqui que a genitora, para não dizer as genitoras, tem como desejo e sonho falar/ouvir para suas filhas, o que de acordo com Finger e Quadros as primeiras palavras proferidas é motivo de orgulho para os pais por que irá se tornar um membro ativo da sociedade.

A comunicação receptiva dos dois primeiros sujeitos que era pré-simbólica passou para simbólica emergente e simbólica. A comunicação expressiva dos três sujeitos passou de pré-simbólica para simbólica emergente e simbólica. Demarcando o emergir da comunicação.

Os três sujeitos são amigos e participam de atendimentos em grupo de fonoaudiologia. Aqui vale ressaltar que surdos, surdocegos e ouvintes passam pelos mesmos estágios de aquisição da linguagem, portanto, a linguagem adquirida não é aprendida somente, mas também determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a exposição ao ambiente linguístico.

PS3 desde a primeira avaliação usava gestos e sinais isolados de Libras, portanto, sua primeira língua era a visuo gestual e não a oral. Talvez aqui tenhamos que repensar a viabilidade do implante.

Vale ressaltar também, as dificuldades de inclusão escolar de PS1 e PS3, uma em distorção de idade/série outro não está frequentando escola. Nossa reflexão aqui se apresenta, de acordo com Vygotsky (1997), quanto à importância que a escola não isole essas pessoas, mas que as integre tendo em conta não sua organização psicofisiológica desviante, ou seja, a surdocegueira e sim os meios culturais disponíveis para que vivam a oportunidade em sociedade.

A timidez dos participantes é mais evidente em PS3, que pode ser uma característica do surdocego. Conforme Amaral (2002) uma

pessoa que não se comunica, se isola e tem suas experiências reduzidas e dificuldades de antecipar os fatos. Finalmente identificamos que o uso da Libras demarca o emergir da comunicação receptiva e expressiva dos sujeitos neste estudo.

### **Considerações Finais**

Assim como propusemos a metamorfose de crisálidas em lindas borboletas na nossa pesquisa de mestrado, em analogia ao surdocego, este novo estudo buscou verificar as mudanças e transformações de três sujeitos e trazer reflexões sobre o questionamento de nosso título: a comunicação emergiu? Acredito que podemos afirmar que sim a comunicação emergiu, nestes sujeitos. O perfil da comunicação destes três surdocegos pré-linguísticos representa a concretização de um estudo longitudinal, que até então acreditamos que não tenha sido realizado em Pernambuco.

### **Referências**

AMARAL, J. P. Descobrimos as novas formas de comunicação e de acesso ao mundo: ser surdocego numa sociedade que desconhece o que é a surdocegueira. In: MASINI, E. F.S. et al. **Do Sentido... Pelos Sentidos... Para o sentido... sentidos das pessoas com deficiências sensoriais**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.

AMARAL, L. A. **Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos**. Cadernos de Psicologia, n.1, 1996.

BRASIL, **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades especiais**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, v.1,4,6,8, 2002.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a Falar**. Trad.: Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A., COSTA, M.P.R. **A prática educacional com crianças surdocegas.** Temas em Psicologia da SBP, vol. 11, nº 2, 2000, p.134-146.

CHOMSKY, N, **Language and problems of knowledge: The Managua lectures.** Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

CORMEDI, M.A. **Referências de Currículo na Elaboração de Programas Educacionais Individualizados para Surdocegos Congênitos e Múltiplas Deficiências.** Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

FINGER, I., QUADROS, R. M. **Teorias da Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

LAGATI, S. **“Deaf-Blind” ou DEAFBLIND – International Perspectives on Terminology.** Journal of Visual Impairment & Blindness. May/June, 1995 p.306. Trad: Laura Libre Ancilotto – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

MAIA, S. R. **A educação do surdocego – Diretrizes Básicas para pessoas não especializada.** Dissertação (Mestrado) – Programa em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

MANSINI, E.S.F., et al. **Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes,** Revista Bras. Est. Pedag. Brasília, v.88, n 220, p. 556-573, set/dez. 2007.

MCINNES, J., TREFFY, J.A. **A Guia para o desenvolvimento emocional e social.** Texto traduzido do espanhol Guia para El desarrollo Del niño sordociego. 1982. trad. Para o espanhol: Graciela Ferioli, 1992. Trad. Para o português: Dalva Rosa. Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 1995.

MILES, B.; RIGGIO, M. et al. **Remarkable Conversation – A guide to developing meaningful Communications with children and young adults who are deafblind.** Watertown: Perkins School for

the Blind, 1999. Trad.: Laura Lebre Ancilotto. Projeto Ahimsa/Hinton Perkins, 2002.

SERPA, X. **Manual para pais de surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais.** Trad.: Grupo Brasil, Lilian Giacomini. São Paulo: 2ª edição, 2002.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor Dis. AS, 1997.



## CAPÍTULO 10

### ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS USUÁRIOS DA LÍNGUA DE SINAIS

Josiane Almeida da Silva<sup>1</sup>  
Michele Elias de Carvalho<sup>2</sup>

#### Considerações iniciais

O ensino da Língua Portuguesa (LP) em sua modalidade escrita para surdos usuários da Língua de Sinais (LS), ainda tem gerado muitas dúvidas e incertezas entre os educadores brasileiros. Isso acontece, pois os estudos recentes demonstram que essa língua deve ser ensinada com estratégias para o ensino de uma segunda língua (L2).

A partir do Decreto 5.626/2005, os cursos de licenciatura passaram a ofertar a disciplina de Libras para os futuros professores. Entretanto, podemos considerar que, com a carga horária de apenas 30 ou 60 h/a, só é possível apresentar superficialmente os conceitos básicos dessa língua. Nessas condições, essa disciplina pode vir a, no máximo, sensibilizar esses profissionais a buscarem, por conta própria, mais conhecimentos sobre a educação de surdos e sua língua natural.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Coordenadora Educacional da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Linguagem - Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professora da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, grande parte dos cursos de formação de professores – Pedagogia para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e Letras, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – não dispõem de uma ou mais disciplinas que preparem os futuros professores para atuar nessa perspectiva.

Isso implica dizer que os profissionais, mesmo os recém-formados, não possuem subsídios teóricos e metodológicos para garantir o ensino de LP para surdos como L2, fazendo com que, diante da presença desses estudantes em suas turmas, eles utilizem estratégias de ensino de primeira língua, nos moldes do ensino para ouvintes, ou que busquem, por conta própria, estudos científicos que abordem essa problemática para amenizar as lacunas deixadas pela formação inicial.

Diante do exposto, nos inquietamos acerca da problemática a saber: como a Língua Portuguesa escrita pode ser ensinada para os estudantes surdos usuários da Língua de Sinais, considerando que a LP é a segunda língua desses estudantes?

A partir da necessidade de refletir acerca do ensino de LP como L2 para surdos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico a revisão sistemática da literatura. Nosso objetivo principal consistiu em identificar, nos artigos científicos, as contribuições para o ensino de LP escrita como L2, para surdos usuários da LS.

Para tanto, analisamos sistematicamente os artigos científicos publicados nos últimos dez anos, disponíveis nas bases de dados da Capes e *Scielo*, os quais abordavam o ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos.

### **O ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos usuários da Língua de Sinais**

De acordo com a filosofia educacional bilíngue, proposta pelos documentos legais que orientam a educação de surdos atualmente

no Brasil, como o Decreto 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – deve ser a primeira língua, bem como a língua de instrução em todas as disciplinas. Já a LP, preferencialmente na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (BRASI, 2005). Mas, afinal, quais são as implicações dessa orientação nas práticas docentes?

Para responder a esse questionamento, temos que refletir sobre o processo de aquisição de linguagem dos seres humanos, uma vez que, a linguagem se faz presente desde os primeiros momentos de vida de uma criança, tendo em vista que os humanos são seres sociais e realizam as interações por meio da linguagem.

Devido à sua importância, o fenômeno da aquisição de linguagem vem sendo foco de análise de diversos estudiosos. Por esse motivo, existem diferentes correntes teóricas, as quais buscam explicar como acontece esse processo. No entanto, não há um consenso entre elas, tendo em vista que cada uma analisa o objeto por um viés e apresenta diferentes explicações para o fenômeno.

A teoria inatista desenvolvida por Chomsky (1977) defende que a linguagem é uma capacidade inata do ser humano. De acordo com esse teórico, toda pessoa é biologicamente dotada de um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL), o qual é responsável pelo estado inicial do desenvolvimento da linguagem, sendo ela uma das faculdades da mente (CHOMSKY, 1977).

A teoria Behaviorista ou comportamentalista de Skinner (1992) defende que a linguagem é um comportamento adquirido por meio de estímulos, respostas e reforços.

Skinner (1992) define comportamento verbal como “um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa” (p. 14). Sua tese central diz: “[E]m todo comportamento verbal, há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço” (p. 81). Assim, uma criança adquire comportamento verbal quando suas vocalizações começam a ser reforçadas ao produzirem consequências em uma dada comunidade verbal (PAIVA, 2014, p. 14).

Para o sociointeracionismo, postulado por Vygotski (2007), a linguagem é uma função psicológica superior e, por esse motivo, é adquirida, primeiramente, em nível social e, depois, em nível individual, ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológico).

Cada teoria apresenta suas contribuições e nos dá subsídios para refletir sobre o fenômeno de aquisição de linguagem. No entanto, quando estamos refletindo sobre a aquisição de linguagem dos estudantes surdos, temos que também considerar que, devido às limitações auditivas desses sujeitos, a língua que eles podem adquirir naturalmente, a partir das interações com os seus pares é uma língua de modalidade espacial/visual, ou seja, a LS, no caso do Brasil, a Libras. Já a LP deve ser adquirida em sua modalidade escrita e como L2.

A LS, por ser uma língua a qual os surdos podem aprender naturalmente em contato com outros surdos, se constitui como o principal meio de interação social para seus usuários e desempenha um papel de suma importância no ambiente escolar, uma vez que deve ser a língua de instrução utilizada nesse espaço. Isso se justifica porque “será na e pela linguagem que a criança poderá se constituir como sujeito podendo se comunicar com os outros, com ela mesma, sendo assim capaz de criar um universo próprio de conhecimento a ser partilhado com todos que com ela convivem” (MOURA, 2019, p. 167).

No entanto, a LS também deve ser objeto de análise e reflexão, de modo que os estudantes surdos possam desenvolver uma consciência metalinguística de sua própria língua. Isso implica dizer que, “além de ser língua de instrução, a Língua Brasileira de Sinais deve ser ensinada como disciplina”. Nesse ensino, devem estar presentes, “a prática no uso da língua em diferentes situações e com diferentes objetivos” e “o ensino da gramática” (PEREIRA, 2014a, p. 4).

A orientação de que a LP seja ensinada, preferencialmente, na modalidade escrita e como L2, justifica-se pelo fato de ela ser a língua que circula em todo o país e, devido a isso, está presente nas diferentes esferas sociais. Nesse contexto, a aquisição dessa língua

se torna necessária para que os surdos, entre outras coisas, tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, os quais estão preservados por meio da escrita (CARVALHO, 2020).

A referida língua, pode se materializar tanto na modalidade oral auditiva, sendo apreendida pela audição, quanto na modalidade escrita, apreendida pela visão. Diante disso, sendo o surdo impossibilitado de apreendê-la pelas vias auditivas, a modalidade escrita se torna a mais acessível a eles (CARVALHO, 2020).

Teoricamente, estudos realizados por muitos autores, tais como: Pereira (2014a); Leffa e Irala (2014); Carvalho (2020), entre outros, mostram que, no processo de aquisição da LP pelos surdos, os conhecimentos sobre a LS, sua primeira língua, servirão de base para compreendê-la. Isso porque:

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes [...] (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

Diante da presença de duas línguas na educação de surdos, se faz necessário pensar no espaço ocupado por cada uma. Sobre essa problemática, Fernandes e Rios (1998) afirmam que a Libras é responsável pela constituição de conhecimento acadêmico e se coloca como instrumento de interação entre educadores e alunos. A LP aparece como L2. Os momentos de interação em Língua Portuguesa terão como objetivo principal o aprendizado desta língua na sua modalidade escrita. No entanto, o fato de a Libras ainda não possuir uma modalidade escrita amplamente divulgada e universalizada, dificulta a compreensão do sistema linguístico da LP.

Como exemplo de escrita da Língua de Sinais temos o SignWriting (SW), criado nos anos de 1974 pela americana Valerie

Sutton, a partir do sistema Dance Writing, o qual foi desenvolvido para registrar os movimentos corporais exibidos nas danças. O SignWriting é um sistema de representação gráfica que permite registrar, por meio de símbolos visuais, as configurações de mãos, a localização espacial, seus movimentos, as expressões faciais e corporais das línguas de sinais.

O SignWriting é um sistema de escrita com características gráfico-esquemáticas, que permite uma representação de textos de línguas de sinais através de uma forma intuitiva e de fácil compreensão. O sistema é constituído de um conjunto de símbolos e um conjunto de regras de escrita, definidos para representar os diversos aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais. Desse modo, o SignWriting apresenta a feição de um sistema de escrita fonética para línguas de sinais, mas plenamente apto a suportar a delimitação de um subsistema de escrita de línguas de sinais que tenha características estritamente fonológicas (COSTA et al., 2004, p.2).

Alguns pesquisadores, como Stumpf (2004) e Dalan (2009), entre outros, acreditam que a aquisição da modalidade escrita dessa língua pode servir de referência para a compreensão das demais línguas escritas, pois os surdos poderiam perceber as diferenças entre elas. De acordo com essa premissa, a escrita em sinais pode ser uma “poderosa aliada no processo de ampliação de conhecimentos de mundo por parte desses sujeitos aprendentes, capaz de produzir ganhos cognitivos significativos, uma vez que é adequada à escrita de uma língua visual/espacial como é a Libras” (DALAN, 2009, p. 1).

Nesse sentido, “é coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e, a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua, poderá aprender uma segunda língua” (STUMPF, 2004, p. 145-146). No entanto, é preciso considerar que:

Do ponto de vista prático, entendemos que ensinar primeiramente para as crianças surdas a escrita em língua de sinais para depois ensinar a escrita em LP demandaria uma mudança muito grande nas instituições escolares, bem

como na sociedade como um todo, haja vista que ainda não existem materiais impressos em língua de sinais o suficiente para que ela se popularize, a língua escrita que circula na sociedade brasileira é a LP, como também ainda é muito pequena a quantidade de surdos que conhecem e usam uma escrita da língua de sinais, entre outros motivos. Dito de outra forma, a proposta de Stumpf (2004) em relação à escrita de sinais ainda pode levar muito tempo para se tornar realidade, podendo até ser considerada hoje como inviável (CARVALHO, 2020, p. 87).

No que diz respeito à relação entre a LS e a aquisição da escrita em LP, Pereira (2014a, p. 6) defende que, “o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os estudantes surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa”.

Tomando por base a concepção interacionista de língua, o texto se configura como unidade de significado e o acesso à LP deve acontecer por meio dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, tendo em vista que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Nesse sentido, possivelmente, os estudantes surdos só construirão os conhecimentos em LP por meio do “acesso ao texto escrito, uma vez que é assim que serão inseridos no funcionamento da Língua Portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre essa forma de apresentação da língua” (PEREIRA, 2014a, p. 6).

Para tanto, devem ser utilizados textos autênticos, integrais e que estejam presentes nas mais variadas esferas de circulação, de modo a possibilitar que os estudantes se familiarizem com o máximo de gêneros textuais, tendo em vista que “quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...] realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Para que isso se concretize, é necessário que os educadores, além de dominarem a estrutura dessas duas línguas, adotem a concepção de língua pautada em uma perspectiva interacionista, de modo a possibilitar aos estudantes surdos o acesso à língua em seus diferentes usos. Ademais, precisam ter conhecimentos acerca do ensino de LP como L2, sabendo que este difere do ensino de primeira língua.

De acordo com Leffa e Irala (2014), o melhor caminho para o ensino de uma língua adicional seria por meio da pedagogia de projetos. Essa escolha é justificada pelo fato de essa ser uma ação que requer “(1) o planejamento como condição inicial para fazer emergir a atividade; (2) a elaboração de um produto final que resultará do projeto e (3) a contextualização do projeto de acordo com a realidade social do aluno [...]” (LEFFA; IRALA, 2014, p 36).

Refletir sobre o processo de aquisição da LP escrita por surdos como L2, tem sido a proposta de muitos estudiosos. Nesse sentido, na seção a seguir, descreveremos a metodologia utilizada para compor o *corpus* desta pesquisa e, posteriormente, apresentaremos a revisão sistemática dos artigos selecionados.

### **Caminhos metodológicos**

Para estudar o problema do ensino da LP escrita como L2, para os surdos usuários da LS, desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa e do tipo exploratório, utilizando como procedimento metodológico a revisão sistemática de literatura.

A pesquisa é qualitativa, porque permite explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Também é exploratória, pois, de acordo com Gil (2017), esse tipo de pesquisa se propõe a possibilitar uma maior familiaridade com o problema, visando a torná-lo mais explícito.

O procedimento metodológico empregado para a sua realização, foi a revisão sistemática de literatura, uma vez que, segundo Hohendorff (2014), possibilita a sumarização de estudos prévios, informando o estado da arte da temática investigada.

A amostra analisada, como já dito anteriormente, foi coletada nas bases de dados da Capes e *Scielo*. A referida coleta foi realizada no mês de março do ano de 2021. Inicialmente, foram encontrados 32 artigos na base de dados da Capes e três na *Scielo*, totalizando 35. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram seis artigos que compõem o nosso *corpus*.

Para coletar o *corpus* desta pesquisa, inicialmente, realizamos buscas avançadas nas bases de dados virtuais Capes e *Scielo*, utilizando os descritores: surdos, ensino, Língua Portuguesa escrita e segunda língua, combinados de diferentes formas. Nessa etapa, também utilizamos os filtros: anos de publicação, entre 2011 e 2021, bem como o tipo de material, artigos. É importante ressaltar que o ano de 2011 foi incluído devido ao fato de a pesquisa ter sido realizada no início de 2021.

Utilizamos como critérios de inclusão, artigos que: 1. abordassem o ensino da LP escrita para surdos; 2. fossem disponibilizados, integralmente e em Língua Portuguesa, nas bases de dados pesquisadas. E, como critérios de exclusão, utilizamos: artigos que: 1. abordassem questões relativas aos surdos em contextos diferentes da escola; 2. se repetissem em ambas as bases de dados; 3. tratassem acerca do ensino de LP escrita para ouvintes.

Em seguida, realizamos um levantamento do quantitativo de publicações ocorridas em cada ano do espaço temporal pré-definido; identificamos os tipos de pesquisa que geraram cada artigo selecionado; fizemos uma breve descrição de cada estudo e verificamos as contribuições de cada um deles em relação ao ensino da LP escrita para surdos, examinando-os à luz do referencial teórico adotado na pesquisa.

Para analisar as referidas propostas, agrupamos os estudos a partir de duas categorias, a saber: *i.* estudos que abordam o processo de ensino/aprendizagem de LP escrita para surdos; e *ii.* estudos que analisam o produto desse processo, ou seja, analisam as produções dos estudantes.

## **Análise e discussão dos dados**

Iniciando a análise dos dados pelo levantamento do quantitativo de publicações em cada ano do espaço temporal pré-definido, 2011 a 2021, identificamos que, dos seis artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa, um foi publicado em 2014, um em 2017, um em 2018, dois em 2019 e um em 2020. Nos demais anos pesquisados, não foram encontradas nenhuma publicação.

O que identificamos com esses dados foi que a temática do ensino de LP escrita como L2, para surdos foi pouco abordada no espaço temporal estabelecido para esta pesquisa, mostrando, inclusive que, em alguns anos, não houve nenhuma publicação referente ao tema abordado. Esse dado evidencia a necessidade de ampliação dos estudos acerca dessa temática. Isso implica dizer que essa problemática ainda não foi resolvida, carecendo de maiores reflexões e encaminhamentos.

No que concerne ao tipo de pesquisa que gerou cada artigo selecionado, verificamos que das seis pesquisas analisadas, duas utilizaram a pesquisa-ação, uma a pesquisa bibliográfica, uma a documental, uma o relato de experiência e uma o estudo de caso. Com esse dado, verificamos que as reflexões sobre o ensino de LP como segunda língua, para surdos podem ser realizadas a partir de diferentes tipos de pesquisa e sob diferentes perspectivas, mostrando o quanto a temática é complexa.

Para fins de análise das pesquisas propriamente ditas, conforme mencionado anteriormente, agrupamos os artigos a partir de duas categorias. O primeiro grupo foi composto por 3 (três) artigos e o segundo por 3 (três). Tais estudos serão descritos, a seguir, de forma sucinta, para situar o leitor durante as análises.

O primeiro grupo foi composto pelos estudos que abordam o processo de ensino da LP escrita para os surdos, sendo eles: Freitas (2020), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) e Oliveira (2018).

A pesquisa desenvolvida por Freitas (2020) discutiu, teoricamente, em tom de síntese, a natureza da alfabetização de surdos a partir de duas vertentes: a alfabetização em Libras, por

meio do sistema de escrita SW, e em LP, pelo sistema alfabético latino. De acordo com o pesquisador, os estudantes surdos devem, primeiramente, aprender o sistema de escrita em LS, o SW, para depois aprender a escrita em LP.

O estudo de Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) visou a discutir como professores que atuam em salas de aula inclusivas e bilíngues percebem os desafios decorrentes do ensino de LP escrita para surdos. As reflexões tomaram por base as narrativas de professores participantes de um curso de extensão sobre o ensino de Português como segunda língua.

A investigação de Oliveira (2018) destacou a importância de se considerar a LP escrita, como a L2 dos surdos, e as implicações dessa postura pedagógica, inclusive a necessidade urgente de se pensar referenciais teórico-metodológicos adequados a cada caso, assim como a importância de um olhar psicopedagógico no acompanhamento desses estudantes. Nesse artigo, a autora apresentou um relato de uma experiência vivenciada com um estudante surdo que chegou ao primeiro ano do Ensino Médio com dificuldades em relação à leitura e à escrita em LP.

O segundo grupo, composto pelos estudos que analisaram o produto do ensino de LP escrita para surdos, engloba os artigos de Moret e Rodrigues (2019), Nascimento e Liz (2017) e Pereira (2014b).

A pesquisa de Moret e Rodrigues (2019) visou a mostrar a eficácia da proposta bilíngue no processo de alfabetização dos surdos e proporcionar mais oportunidade e qualidade no processo educacional, uma vez que o oralismo e o bimodalismo/comunicação total não foram capazes de sanar a problemática relacionada à alfabetização. Nesse estudo, após a realização de uma diagnose sobre o nível de escrita de uma estudante surda, as pesquisadoras elaboraram e aplicaram um plano de ação que visou à alfabetização dessa estudante com estratégias de ensino de L2. Vale ressaltar que, para realizar a diagnose citada, as pesquisadoras utilizaram os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita.

O artigo de Nascimento e Liz (2017) teve como finalidade desenvolver atividades digitais como jogos e aplicativos em *tablets* para

o ensino de LP, como segunda língua, para crianças surdas de 1º a 5º ano, em uma sala bilíngue. Para tanto, foi realizado um comparativo do desempenho dos estudantes na escrita de palavras após a utilização de atividades digitas, assim como sem a referida intervenção.

O estudo de Pereira (2014b) teve como propósito discutir o ensino da LP ministrado para alunos surdos, que proíbe o uso da LS e que se fundamenta na concepção de língua como código; a metodologia de ensino adotada e os seus efeitos na leitura e na escrita dos surdos. Para tanto, analisou as produções escritas de dois estudantes de uma escola bilíngue para surdos.

Em relação ao posicionamento dos estudos sobre o ensino da LP escrita para surdos, constatamos que é um consenso que essa língua deve ser ensinada como segunda língua, uma vez que a Libras, pelo fato de poder ser adquirida naturalmente, a partir de sua inserção em uma comunidade surda usuária da LS, deve ser a primeira língua desses estudantes.

Diante disso, no processo de ensino da LP escrita, a Libras deve ser a língua de referência para a construção do conhecimento de mundo e de organização do pensamento (FREITAS, 2020; PEREIRA, 2014; CALIXTO; RIBEIRO; RIBEIRO, 2019; NASCIMENTO; LIZ, 2017; OLIVEIRA, 2018).

Essa abordagem sobre o papel da LS corrobora as afirmações de Moura (2019), apresentadas na primeira seção, que considera que será na e pela linguagem que a criança poderá se constituir como sujeito e criar um universo próprio de conhecimento a ser partilhado com todos os que com ela convivem.

As marcas linguísticas da LS poderão aparecer nas produções escritas dos estudantes surdos, sendo necessário que o professor considere essa característica durante o processo de ensino. Nesse sentido,

o professor precisa compreender que mesmo que o aluno surdo faça a transferência de elementos da primeira língua (Libras) para a segunda língua (língua portuguesa), é seu papel favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, considerando critérios adequados à análise de produção escrita em segunda língua (CALIXTO; RIBEIRO; RIBEIRO, 2019, p. 586).

O domínio da LP escrita, por sua vez, tem a sua importância reconhecida, pois ela garante o acesso às informações e aos conhecimentos, como também a inserção e a participação dos surdos nas esferas sociais, trânsito e acesso a estratos sociais mais elevados (FREITAS, 2020; MORET; RODRIGUES, 2019, NASCIMENTO; LIZ, 2017). O acesso a LP escrita está baseado na relação entre cidadania e competência comunicativa, pois, sabe-se que o sujeito surdo se depara com a demanda constante de produzir, ler e até de comunicar de forma escrita, tendo em vista que apenas uma minoria de ouvintes sabem LS (MORET; RODRIGUES, 2019, p. 10).

Essas colocações reforçam que a aquisição da LP escrita, conforme apresentamos no referencial teórico, se torna necessária para que os surdos, entre outras coisas, tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade que estão preservados por meio da escrita (CARVALHO, 2020).

Outro ponto muito presente nos estudos, foi a ideia de que o ensino da LP escrita deve acontecer por meio de textos reais, autênticos e interessantes, de diferentes tipos e gêneros textuais, uma vez que os textos serão a principal via de acesso a essa língua (FREITAS, 2020; PEREIRA, 2014; CALIXTO; RIBEIRO; RIBEIRO, 2019). Dessa forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado (PEREIRA, 2014b). Esse posicionamento está alinhado à perspectiva interacionista de língua presentes nos estudos de Bakhtin (2011) e Pereira (2014a), apresentados na primeira parte desta pesquisa.

Os estudos que compuseram o *corpus* desta pesquisa apresentaram algumas reflexões que podem contribuir para que o ensino de LP escrita para surdos seja repensado e, dessa forma, consiga superar os obstáculos que ainda continuam impedindo que esses estudantes aprendam a ler e a escrever proficientemente.

Para Freitas (2020), a alfabetização de surdos em Libras, mediante o uso do SW, depende de uma política linguística consistente que sistematize pelo menos quatro medidas: que o SW seja definido como escrita oficial da Libras; que a formação de

todos os professores de Libras inclua o ensino obrigatório do SW para esses licenciandos; que na alfabetização de crianças surdas em Libras adote-se o SW como sistema de escrita; que haja fomento financeiro à produção e à circulação de materiais didáticos e paradidáticos escritos em SW.

Essas proposições confirmam reflexões de Carvalho (2020) quando afirmou que, do ponto de vista prático, a viabilização do sistema de escrita SW para alfabetizar os estudantes surdos demandaria uma mudança muito grande no sistema escolar e na sociedade como um todo, fazendo com essa proposta não seja posta em prática.

De acordo com Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), a análise e a sistematização das narrativas dos professores em relação ao ensino do Português como L2 os levou a identificar algumas questões relevantes, a saber: a essencialidade de um entendimento do PL2S (português como L2 para surdos) a partir de uma perspectiva intercultural; a necessidade de espaços para discussão e compartilhamento de saberes e fazeres docentes; a retomada de conhecimentos que possibilitem o (re)pensar pedagógico desses saberes e fazeres; e o destaque à necessidade de organização didática que atenda às especificidades do ensino de PL2S.

No estudo de Oliveira (2018) são apresentados alguns fatores que devem ser considerados para que o ensino de LP escrita se concretize, como: lutar por uma política educacional que propicie a aquisição da Libras nas escolas; a LP não pode continuar sendo um fator de exclusão da comunidade surda nas práticas escolares; a urgência da inclusão de uma disciplina de Português escrito como L2, para surdos; a ausência de um trabalho multidisciplinar, de um olhar psicopedagógico torna impossível propiciar, de fato, a inclusão do surdo no contexto escolar; os professores precisam se envolver nesse processo de inclusão; de modo a fazer da escola um lugar de todos.

Dentre as proposições apresentadas por Oliveira (2018) destacamos a importância de garantir a aquisição da LS nas escolas, uma vez que esses estudantes, sendo em sua maioria filhos de ouvintes, chegam a esse ambiente sem uma língua constituída e,

como já discutimos anteriormente, essa língua vai servir de base para as demais aprendizagens no contexto escolar, assim como na sociedade como um todo.

A pesquisa de Moret e Rodrigues (2019) conclui que uma das mais relevantes dificuldades enfrentadas na alfabetização da aluna surda pesquisada foi o atraso no processo, pois deveria ser realizado nos seus primeiros anos letivos e não nos últimos. Assim, fica evidente que a alfabetização dos surdos deve ser realizada já nos primeiros anos de ensino, da mesma forma como ocorre com estudantes ouvintes. Lembrando que esse processo deve ser baseado na proposta bilíngue, pois é a ideal e capaz de promover um verdadeiro aprendizado.

Esse atraso no processo de alfabetização dos estudantes surdos, indicado por Moret e Rodrigues (2019) nos faz retornar a discussão sobre a importância da aquisição precoce da Libras, uma vez que essa língua será a responsável pela organização do pensamento e, assim, dará base para a aquisição da LP escrita, como L2.

Um ponto que merece ser destacado no estudo de Moret e Rodrigues (2019) é a utilização da psicogênese da língua escrita, postulada por Ferreiro e Teberosky (1986), para identificar o conhecimento da escrita da estudante pesquisada. Essa perspectiva teórica indica que – até a criança descobrir que a escrita nota ou registra a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos – ela passa por diferentes fases, a saber: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética (MORAIS, 2012).

Diante da necessidade do reconhecimento da sequência sonora das palavras, podemos afirmar que os surdos, em virtude da ausência da audição, não conseguem fazer a relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras. Essa condição demonstra, a nosso ver, a inadequação do tipo de diagnose utilizada na pesquisa, levando-nos a questionar os resultados dessa avaliação.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa realizada por Nascimento e Liz (2017), essas autoras consideraram que os jogos tecnológicos despertaram o interesse e a motivação das crianças no processo de letramento. As atividades digitais geraram uma

aprendizagem significativa, principalmente, na aquisição e manutenção do léxico dos textos trabalhados nas aulas.

Pereira (2014b) conclui que seu estudo evidenciou que, se expostos a textos na LP, interpretados na LS, os estudantes surdos podem atribuir sentido ao que leem e produzir sentido ao que escrevem. Para isso, devem contar com o conhecimento de mundo e de LP. Na ampliação do conhecimento de mundo, a LS tem papel fundamental, à medida que permite a discussão de qualquer assunto numa língua que é acessível a esses estudantes.

Os achados de Pereira (2014b) corroboram, mais uma vez, o que já discutimos sobre a importância da LS na constituição do sujeito surdo, assim como no processo de aquisição da LP escrita, mostrando que precisamos ultrapassar o nível da discussão e adentrar no nível da ação. Isso implica dizer que precisamos de políticas públicas mais efetivas para garantir aos surdos a aquisição da Língua de Sinais.

Diante do exposto, podemos identificar que as pesquisas analisadas trazem reflexões que merecem ser consideradas quando abordamos a temática do ensino da LP escrita para surdos. No entanto, apesar de todos os estudos serem unânimes quando afirmam que a LP escrita deve ser ensinada com estratégias de segunda língua, poucos deles apresentam explicitamente tais estratégias. Não queremos dizer com isso, que os estudos devam apresentar receitas ou passo a passo de como ensinar a LP como L2, mas sim que é preciso conhecer experiências exitosas para que possamos pensar nas nossas próprias estratégias de ensino e, dessa forma, superar o desafio de ensinar LP escrita para estudantes surdos, como segunda língua.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa visou a identificar nos artigos científicos as contribuições para o ensino de LP escrita como segunda língua, para surdos usuários da LS.

A partir da análise e discussão dos dados, identificamos nos artigos selecionados, que a temática pode ser analisada tanto por meio do processo de ensino e aprendizagem quanto por meio do produto desse processo.

Ademais, verificamos que o papel de cada língua envolvida na educação de surdos, Língua de Sinais e Língua Portuguesa, parece estar bem definido, indicando que a LP escrita deve ser ensinada como L2 e a LS, por ser a língua que permite a esses estudantes o acesso ao mundo e a organização do pensamento, deverá ser a língua de comunicação, bem como a mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas apresentaram alguns pontos que ainda merecem ser alvo de estudos, reflexões e intervenções, como por exemplo, a urgência de uma política para garantir a aquisição da LS na escola, tanto na modalidade visual/espacial quanto na modalidade escrita, SignWriting, tendo em vista que a ausência da aquisição precoce de uma primeira língua acarreta atrasos na escolarização dos estudantes surdos.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de organização didática que atenda às especificidades do ensino de PL2S, ou seja, é preciso investir na formação docente, de modo que as singularidades linguísticas dos estudantes surdos sejam consideradas em sua prática. Esse repensar a prática docente perpassa também pela utilização de estratégia e recursos que facilitem o acesso a LP escrita, como por exemplo, o trabalho com os gêneros textuais que circulam socialmente, assim como o uso de recursos tecnológicos presentes no dia a dia dos estudantes.

Em suma, entendemos que ainda existem muitas lacunas, as quais devem ser preenchidas em relação ao ensino de LP escrita como L2 para surdos usuários da LS, indicando ser uma temática que pode gerar muitos estudos e reflexões, de modo a garantir que esses estudantes sejam usuários proficientes, tanto da sua língua natural, quanto da língua de seu país.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL, **Decreto 5.626**. Regulamenta a Lei 10.436/2002 e o art. 18 da Lei 10.098/2000. Brasília, DF, 2005.

CALIXTO, H. R. S.; RIBEIRO, A. E. A.; RIBEIRO, A. A. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set/dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DdnJztZVSTYbwWbQZnbvYwH/?lang=pt>>. Acesso em: 20/03/2021.

CARVALHO, M. E. **Educação bilíngue para surdos**: inquietações sobre a aquisição da escrita em língua portuguesa. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1997.

COSTA, A. C. et al. **Um convite ao processamento da língua de sinais**. PPGC/UFRGS, RS, Brasil 2004. Disponível em: <[https://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0567\\_BR-2004-Linguas-de-Sinais.pdf](https://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0567_BR-2004-Linguas-de-Sinais.pdf)>. Acesso em: 21/03/2021.

FERNANDES, E; RIOS, R. K. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Intercâmbio**. São Paulo, v. VII, p. 13 – 21, 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/issue/view/300>>. Acesso em: 04/04/2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREITAS, I. F. Alfabetização de surdos: para além do alfa e beta. **Rev. Bras. Educ**, Bahia, v. 25, p. 1- 16. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6WQDTppcbZMKyHbTyfCbnV C/?lang=pt>>. Acesso em: 20/03/2021.

GERHARDT; T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. Disponível em: <[https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca)>. Acesso em 06/04/2021.

MORET, M. C. F. F.; RODRIGUES, J. G. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/Rondônia. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 02, p. 1 - 23, 2019. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5933>>. Acesso em: 20/03/2021.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N. (Org.) **Surdos: Qual escola?** 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2019.

NASCIMENTO, L. C. R.; LIZ, A. P. C. Jogos digitais no ensino de língua portuguesa para crianças surdas. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 1, p. 263 – 289, jan-jun. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28763>>. Acesso em: 20/03/2021.

OLIVEIRA, L. A. B. Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 07, p. 103 – 116, 190

2018. Disponível em: <<https://www.proquest.com/docview/2162720470>>. Acesso em: 20/03/2021. Acesso em: 20/03/2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PEREIRA, M. C. C. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**. Marília, SP: UNESP, 2014a. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto1.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf)>. Acesso em: 06/04/2021.

\_\_\_\_\_. O ensino do português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**. Paraná, Edição Especial, n. 02, p. 143 – 157, 2014b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20/03/2021.

STUMPF, M. R. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez**: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## CAPÍTULO 11

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E DO FONOAUDIÓLOGO ESCOLAR

Jurandir Ferreira Dias Junior<sup>1</sup>

Karla Patrícia Ramos da Costa Beyer<sup>2</sup>

Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>3</sup>

O interesse pela pesquisa na área de leitura e escrita de alunos surdos, assim como sua Educação Bilíngue no contexto inclusivo têm crescido nas últimas décadas, principalmente entre linguistas, educadores e fonoaudiólogos, uma vez que esse tema constitui um campo fértil de discussões, com destacado relevo à forma de aquisição/aprendizagem de linguagem, métodos de ensino e critérios de avaliação de aprendizagem.

A partir do contato com as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por surdos oralizados ou não ou ainda usuários ou não da Libras (Língua Brasileira de Sinais), surgiu o nosso interesse por pesquisar tal realidade encontrada no processo aprendizagem

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras e Especialista em Linguística Aplicada (FAFIRE); Mestre em Linguística (UFPE) e Mestre em Ciências da Linguagem (UNICAP); Doutor em Linguística (UFPE); Pós-doc em Ciências da Linguagem (UNICAP- Universität zu Köln-Alemanha). Atualmente é professor no Departamento de Letras da UFPE.

<sup>2</sup> Fonoaudióloga (UNICAP); Especialista em Leitura e Escrita para Alunos Surdos (USP); Mestre em Ciências da Linguagem (UNICAP); Doutora em Educação (Universidade do Porto/Portugal). Atualmente trabalha na Alemanha como Fonoaudióloga Escolar em Creches, Jardins de Infância e Escola Especial.

<sup>3</sup> Prof. PhD do PPGCL da Unicap, preceptora nos estudos de Pós-graduação dos dois autores acima.

do aluno surdo no contexto educacional inclusivo e as interfaces da atuação de Profissionais da Linguagem: o Fonoaudiólogo Escolar e o Professor de Língua Portuguesa.

Elaboramos este trabalho com o objetivo de conhecer as Interfaces da Atuação dos Profissionais da Linguagem na Educação Inclusiva. A ausência da Língua no contexto social/escolar determina a necessidade que os alunos sentem de contar com a presença de um educador/mediador (Fonoaudiólogo) que possa facilitar sua comunicação. Para esse fim, utilizamos uma metodologia qualitativa, e, como instrumento de pesquisa, uma entrevista com Profissionais da Linguagem sendo Professor de Língua Portuguesa e o Fonoaudiólogo Escolar. Os dados obtidos através dos relatos desses profissionais foram categorizados e, posteriormente, analisados à luz do referencial teórico adotado.

### **Por uma sociedade inclusiva**

Perante tantas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, deparamo-nos com um grande e exitoso movimento: o da inclusão social. Desejamos e lutamos por um estado democrático, onde pretendemos respeitar os direitos e os deveres. A limitação da pessoa não amaina seus direitos: são cidadãos e fazem parte da sociedade como qualquer outro. É o momento de a sociedade se preparar para lidar com a pluralidade humana, pois as pessoas devem ser respeitadas não importam as origens étnicas, o sexo, a idade, a religião ou as deficiências. Uma sociedade aberta a todos, que instiga a participação de cada um e aprecia as diferentes experiências humanas, e reconhece o potencial de todo cidadão, portanto é reconhecida como uma sociedade inclusiva. Werneck (1997, p.21) afirma: “A sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”.

O objetivo primordial de uma sociedade, que se diz inclusiva, é oferecer oportunidades iguais para cada pessoa, seja ela autônoma

ou dependente. Assim, uma sociedade inclusiva é democrática, quando reconhece que todos os seres humanos são livres, iguais e com direito a exercer sua cidadania. Ela é, portanto, fraterna: busca todas as camadas sociais, atinge todas as pessoas, sem exceção, respeitando-as em sua dignidade. Mas, para que uma sociedade se torne inclusiva, é preciso cooperar no esforço coletivo de sujeitos que dialogam em busca do respeito, da liberdade e da igualdade.

Sabemos que estamos sempre caminhando para a consolidação de uma sociedade inclusiva. Infelizmente, ainda existem grupos de pessoas discriminadas, inclusive nas denominações equivocadas que recebem: inválido, excepcional, deficiente, cego, surdo, mongol, aleijado, entre outros. Essas palavras revelam preconceito, e, através delas, estamos dizendo que essas pessoas precisam mudar para que possam se adaptar aos padrões inflexíveis da sociedade. E, para estancar esses preconceitos e, ao mesmo tempo, construir um processo criativo de inclusão social, teremos que levar em consideração um projeto de educação que desenvolva a capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social.

Educação é o desenvolvimento consciente dos homens no referente à tomada de consciência de si mesmo e de seu destino, e no preparar-se e atuar a toda hora para alcançar esse destino e no obter todos os meios para que este destino se realize (SCHMITZ, 1984, p.35).

Neste sentido, entendemos que a Educação Inclusiva deva ser um conjunto de recursos específicos com método de ensino, apoio de materiais ou de serviços de pessoal especializado, que responda adequadamente às necessidades educativas de todos os alunos e, principalmente, das pessoas com deficiência. É a sociedade se adaptando em seus sistemas mais amplos para atender em nossas escolas regulares a esta clientela.

Ao pensarmos em todo o processo de inclusão, teremos que lutar por uma política educacional que tenha suas ações voltadas no sentido de promover a integração e a participação das pessoas

com deficiência em todas as atividades da escola, oferecendo-lhes, igualdade de oportunidades.

Nós não podemos medir esforços enquanto Educadores e Profissionais da Linguagem para contribuir de forma decisiva com o processo de construção desta sociedade inclusiva, que fundamenta e fortalece o pleno direito de cidadania para todos.

Procurando refletir sobre novas indicações dentro de uma sociedade que plantou concepções bastante amplas, a partir do momento em que procuramos conhecê-las melhor e/ou vivenciar algumas delas, deparamo-nos sempre com modos de organização que nos surpreendem. Entendemos que, ao trazer essa afirmativa para o mundo dito inclusivo, muitas questões ficam sem resposta, provocando, naqueles que buscam “olhar”, de uma forma mais cautelosa e com muita atenção, a reconstrução de propostas até então adotadas em qualquer contexto, diante de um prognóstico nem sempre afirmativo dessa mesma sociedade.

Dentre esses espaços, destacamos o da escola como sendo aquele no qual emergirão ou serão desperdiçadas muitas energias e, fatalmente, uma onda de fracasso pode manter-nos paralisados, caso essas abordagens sejam expostas de maneira pouco coerentes e dissociadas das necessidades que, em geral, são conhecidas pelos que compõem as mais variadas instituições, nos seus diversos níveis.

Com o intuito de não repetir algumas mazelas, os estudos que realizamos no mestrado (Costa, 2008; Dias Jr, 2010) trouxeram através das pesquisas empreendidas, um novo e adequado olhar sobre a realidade, seja em nossa atuação como Fonoaudióloga no contexto escolar inclusivo, seja como Professor de Língua Portuguesa como 2ª língua na modalidade escrita para surdos usuários da Libras.

### **Um trabalho em parceria: o agir do fonoaudiólogo**

São relativamente recentes as discussões sobre o exercício multidisciplinar da atividade dos Profissionais da Linguagem; portanto, o número limitado de investigações implica a

necessidade de mais discussões em torno do tema. Selecionamos, então, os principais autores que estudam o assunto e fomos construindo o referencial que embasou nossas reflexões. Essas observações foram balizadas pelos fundamentos teóricos emanados de autores como Quadros (2002), Karnopp (2005), Lacerda (2003), Zorzi (2012), Cárnio (1995) dentre outros. A partir do que até agora ficou delineado para o exercício dessa atividade e a composição da formação que, no momento, é executada, procuramos trazer algumas respostas que deixassem mais clara a competência exigida para sua atual execução.

Por se tratar de uma abordagem qualitativa, procuramos verificar o que pensam os Profissionais da Linguagem sobre o trabalho multidisciplinar. Procuramos, então ouvir o que os Professores e Fonoaudiólogos tinham a dizer sobre essa participação, uma vez que as abordagens teóricas até então analisadas divergiam da prática apresentada.

Utilizamos como instrumento, uma entrevista semi-estruturada com perguntas predeterminadas, abertas, buscando favorecer o aspecto dialógico. Esse instrumento oferece condições ao entrevistado de discorrer livremente sobre o tema proposto. Os dados ressaltaram as principais ideias explicitadas pelos participantes, para assim podermos reuni-las e conhecer melhor a posição desse grupo em relação a atuação conjunta no processo educacional inclusivo.

Procuramos obter informações sobre como os Profissionais consideram sua atuação para o desempenho escolar e social dos alunos nas salas de aula. O material obtido através do relato dos Professores e Fonoaudiólogos foram transcrito integralmente e depois analisado. As opiniões formuladas foram agrupadas em categorias comentadas detalhadamente. A análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, segundo reagrupamentos analógicos.

Categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente,

por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 1989).

Entendemos que o trabalho multidisciplinar entre o Professor e o Fonoaudiólogo Escolar é uma peça fundamental para que o desempenho escolar dos alunos surdos, no contexto educacional inclusivo, seja desenvolvido de forma efetiva.

Sabe-se que a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino representa um processo individual (para o aluno) e acarreta uma reorganização institucional (para a escola). Em se tratando do aluno, faz-se necessário estabelecer, para cada caso, o momento oportuno para que ele comece a frequentar a classe comum do ensino regular, se esta for a sua opção.

A escola, comum ou especializada, deve preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código linguístico a fim de que sua comunicação permita o ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade. O trabalho de linguagem, tanto em Língua Portuguesa (oral/escrita) quanto na Libras (Língua Brasileira de Sinais) é desenvolvido de forma a dar à criança surda um instrumento linguístico que a torne capaz de se comunicar.

### **Mas, qual o papel do fonoaudiólogo na escola? Há um trabalho multidisciplinar?**

A grande questão que se coloca para nossa reflexão é conhecer melhor as interfaces da atuação dos Profissionais da Linguagem, favorecendo o desenvolvimento educacional do aluno através de um trabalho multidisciplinar.

Poucas pessoas sabem que a Fonoaudiologia surgiu dentro da escola. Muitos associam a atuação do fonoaudiólogo à clínica e ao hospital e fica surpresa quando ouve falar sobre o seu trabalho na educação. É comum escutar: *Qual o trabalho do fonoaudiólogo na escola? Ele pode realizar tratamentos no ambiente escolar?*

A comunicação é um fator indispensável para o processo de aprendizagem, assim o fonoaudiólogo é o profissional com

formação técnica e científica e com habilitação legal para atuar em todos os aspectos relacionados à comunicação humana. No contexto educacional, ele assume o papel de educador e, juntamente com outros profissionais, assume o compromisso de compor a equipe multidisciplinar da escola. Seu principal objetivo é promover as potencialidades comunicativas, afetivo-emocionais, sociais e de aprendizagem dos alunos (ULLIANE, 2016).

O fonoaudiólogo escolar pode e deve atuar em todos os níveis de ensino. No entanto, é fundamental uma ênfase maior no período chamado de “primeiras aprendizagens” como a alfabetização, pois a criança que apresentar dificuldades nessa primeira etapa poderá enfrentar problemas futuros nas disciplinas do currículo escolar. Logo, esse acompanhamento torna-se decisivo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Segundo Ulliane (2016), o fonoaudiólogo escolar é um dos principais especialistas no que se refere ao trabalho de orientação aos professores e familiares dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, podendo, inclusive, acompanhar o andamento de tratamentos realizados fora da escola. Além disso, desenvolve programas de capacitação para os professores; promove ações que potencializem as habilidades linguísticas dos alunos no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita; cria projetos na área de saúde auditiva e vocal para alunos e professores; realiza avaliações breves com o objetivo de identificar problemas de comunicação em alunos e professores; e elenca problemas fonoaudiológicos e de aprendizagem mais comuns na comunidade escolar.

O fonoaudiólogo realiza atendimento clínico dentro das escolas? A resposta é não, pois ao assumir o lugar de educador, esse profissional deve elaborar procedimentos para identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem, mas o atendimento clínico deve ser realizado fora do ambiente escolar, ou seja, no âmbito dos serviços de saúde oferecidos público ou privadamente.

Ulliane (2016) ainda diz a razão pela qual o fonoaudiólogo escolar não deve realizar atendimento clínico na escola, porque parte-se da ideia de que a Escola é um espaço de aprendizagem e

atividades em grupo, torna-se inviável a realização de um trabalho individualizado, pois ao ser conduzido dentro da escola privaria o aluno de participar de outros momentos e atividades em grupo. Além de que, atendimentos clínicos, principalmente na escola regular, são contrários às diretrizes educacionais do Ministério da Educação (Brasil, 2001), que não permitem esse tipo de acompanhamento no referido espaço. Isso ainda é proibido, conforme a legislação que regulamenta a atuação do fonoaudiólogo.

Zorzi (2012) explica que a Fonoaudiologia Educacional é uma especialidade nova dentro da fonoaudiologia voltada para as questões do ensino e da aprendizagem. E deve, portanto, tentar compreender o aluno, suas dificuldades de aprendizagem, com foco no professor para que ele tenha uma condição mais propícia na hora de ensinar.

As questões acerca do papel do fonoaudiólogo educacional apontadas em pesquisas (ULLIANE, 2016; ZORZI, 2012) mostram que é preciso intensificar ainda mais os estudos nessa área, pois se observa o quanto tal atuação é pouco refletida e compreendida, o que determina dificuldades para uma atuação efetiva. Uma questão central é definir melhor a função do fonoaudiólogo na escola; figura desconhecida, nova, que, com um delineamento mais adequado poderia favorecer um melhor aproveitamento deste profissional no âmbito escolar, ou seja, seus direitos e deveres; o trabalho multidisciplinar entre o fonoaudiólogo e o professor; limites da atuação e divisão de papéis desses profissionais (QUADROS, 2004; LACERDA, 2003).

As ações desempenhadas por profissionais da Educação precisam, portanto, se concretizar numa perspectiva de cooperação. Os limites entre eles são tênues. Na próxima seção, versaremos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa para surdos.

## **O professor de Língua Portuguesa para surdos usuários de libras**

As tarefas do professor de Língua Portuguesa dentro do cenário da educação não têm maior importância que as dos demais

profissionais docentes de outras disciplinas, entretanto suas ações ganham considerável relevo, uma vez que todos demais campos do conhecimento se explicitam por meio da linguagem. É grande a responsabilidade social desse professor, já que a ele cabe contribuir para que os educandos desenvolvam as competências linguístico-interacionais que lhes permitirão aprender e verbalizar os resultados de suas aprendizagens de modo eficiente, assim como interagir adequadamente na sociedade, a fim de garantir seus direitos de cidadãos.

*A figura do professor [de português] comparece a este quadro de tão amplas dimensões como um interventor solidário, que orienta, que aponta caminhos, que estimula, que facilita, afinal, o processo de desenvolvimento do aluno e promove a ampliação das competências necessárias ao exercício de sua cidadania. Não há outro caminho. As exigências atuais recaem, cada vez mais, sobre pessoas competentes, que sejam capazes de atuar socialmente com versatilidade, com criatividade, com fluência e desenvoltura, na discussão e resolução dos mais diferentes problemas. Isto desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua para o uso, para a reflexão investigadora, para a aplicabilidade do que se ensina e do que se aprende (PERNAMBUCO, 2002, p. 7).*

O professor de Língua Portuguesa tem a missão de fazer com que seus alunos sejam conscientes dos papéis que podem assumir socialmente, daí a importância do domínio funcional da língua, que se concretiza por meio de textos (orais, escritos e  *sinalizados*). Segundo os PCN+ (cf. 2002, p.19) Brasil (2002), cabe ao professor de línguas (portuguesa ou estrangeira) “fazer um aprofundamento no processo de apropriação das várias formas mais complexas de textos que circulam em diversas situações sociais de utilização da língua”.

Além disso, a existência de diferentes domínios discursivos e de *locus* midiáticos traz ao professor o dever de tornar o aluno capaz de atuar nas diversas práticas sociais com propriedade, tendo em vista a plena participação cidadã, bem como a inserção no mercado de trabalho.

Desta maneira, é necessário que o professor tenha a competência de ensinar sobre as propriedades e o funcionamento

da língua a fim de usá-la de modo produtivo e compreensivo, construindo no aluno autonomia e consciência de prática cidadã responsável.

O professor tem ainda o ofício de transformar o aprendiz de Língua Portuguesa em alguém capaz de ler textos proficiente e criticamente, bem como um indivíduo eficiente na produção de textos orais, escritos e sinalizados, no caso dos surdos, nos dois últimos, em situações públicas ou privadas da vida letrada.

Segundo Freire (2006), Antunes (2007) e Perrenoud (2000), a metodologia do professor deve contribuir significativamente para que seus alunos possam agir conscientemente na sociedade. Libâneo (1994) diz que o processo de ensino pode ser considerado uma ação conjunta entre o professor e os alunos, na qual o professor estimula e dirige atividades tendo em vista a aquisição/aprendizagem dos alunos. Podemos dizer, portanto, que a aula é uma forma didática básica de organização do processo de ensino. A aula é uma situação didática específica com fins instrutivos, com objetivos determinados em que se devem coadunar os métodos e estratégias didáticas adequados, tendo o propósito de fazer com que os alunos desenvolvam competências e habilidades predeterminadas.

Segundo Antunes (2003, p.19), a prática do professor de Língua Portuguesa não pode se reduzir à simples memorização de regras, mas fazer com que o estudo da língua extrapole o espaço físico da sala de aula, estendendo-se a todos os lugares em que os alunos possam chegar e agir em meio aos demais.

Todas as escolas especiais e inclusivas para alunos surdos têm em seu corpo docente professores ouvintes de Língua Portuguesa, que ensinarão sua Língua Materna. Ou seja, os professores ensinarão uma segunda língua para esse grupo de alunos. Uma outra questão importante diz respeito ao fato de haver a distinção de modalidades existentes entre a Língua Portuguesa (falada/escrita) e a Libras (gesto-visual).

Por isso, será requerido do profissional docente um conhecimento específico e especializado sobre as características desse contexto que se lhe apresenta. Depois de várias observações

de aula de português para surdos, bem como embasado em nossa prática nesta área, propomos categorias de requisitos básicos e fundamentais para o perfil deste profissional, baseadas em Quadros (1997) e Quadros & Schmiedt (2006); Antunes (2003); Selinker (1972, 1978, 1994); Krashen (1984, 1995); Dorziat (2009); Skliar (1998) e Brochado (2003).

O professor de língua portuguesa para surdos deve (cf. DIAS JR. 2010):

1º – Ter graduação plena em Letras (português): o exercício docente em língua portuguesa exige a formação mínima de Licenciatura plena em Letras, curso que oferece a possibilidade de estudo do sistema da língua em seus diferentes níveis (fonético/fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico), além de aspectos ligados à língua em uso (textual, pragmático, discursivo, psicossocial e histórico). Esses conhecimentos conferirão ao professor autoridade de uso como também de ensino, pois não se pode ensinar aquilo que não se sabe.

2º – Ser Proficiente em Libras: Além do conhecimento aprofundado em Língua Portuguesa, é condição igualmente necessária que o professor seja proficiente em Libras, que englobe da mesma forma os aspectos fonético/fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico, além de aspectos ligados ao uso da Libras: aspectos textual, pragmático, discursivo, psicossocial e histórico.

3º – Ser pesquisador: consideramos que todo professor, por excelência, deve desenvolver o *ethos* de pesquisador, entretanto o professor de Português como segunda língua para surdos precisa ter conhecimentos específicos sobre essa área de atuação, que ainda guarda muito a ser descoberto e partilhado. O pesquisador precisa estar atento às novidades reveladas pela ciência advindas da academia e da prática docente.

4º – Ser conhecedor do processo de aquisição de segunda língua (AL2) em modalidades linguísticas diferentes: partindo do pressuposto que a Libras é considerada a primeira língua (L1) dos surdos e genuinamente natural, a Língua Portuguesa deve ser entendida como sua segunda língua (L2). O processo de aquisição de L2 se

assemelha ao da L1, mas apresenta algumas características específicas. No caso da Libras, as especificidades estão também ligadas ao fato de esta ser uma língua de natureza gesto-visual, bastante diversa, portanto, quanto ao seu modo de apresentação, da Língua Portuguesa.

5º – Ser capaz de atuar na heterogeneidade: numa mesma sala, o professor pode se deparar com surdos usuários de Libras que possuam níveis diferentes de domínio dessa língua e ouvintes. Isso pode se tornar um grande complicador no/do processo ensino/aprendizagem, cabendo à desenvoltura e à perspicácia docentes indicar meios percebidos na prática e refletidos na teoria.

6º – Conhecer a identidade e a cultura surdas: a expressão linguística de uma comunidade é um importante espelho onde se refletem as práticas sócio-culturais desta parcela social, cuja identidade pode e deve ser conhecida, entendida e interpretada, pois revela a percepção de mundo e a forma de gerenciar os mais diversos fatos ocorridos que lhe afetam.

7º – Ter criatividade para elaborar e usar recursos didáticos para o ensino da LP: a cultura surda apresenta profunda ligação com elementos visuais, por isso deve vir à tona a criatividade no professor de Língua Portuguesa para surdos, a fim de propiciar condições mais adaptadas e pertinentes ao ensino de língua estrangeira. Recursos visuais despertam bastante interesse de aprendizagem nos surdos de uma maneira real, pois a visão é o principal órgão de captação de informações nesses indivíduos.

O ofício docente deve ser alicerçado em conhecimentos teóricos e práticos, deve estar aberto ao novo, e buscar adequação, como também deve estar preparado para as possíveis adversidades que possam surgir no caminho trilhado. Por isso, é importante, a nosso ver, que o professor possa fazer um diagnóstico e conhecer bem seus educandos, a fim de que possa contribuir eficazmente para cada um em sua especificidade.

É importante que haja, nesse processo, a inclusão de outras pessoas interessadas (família, pesquisadores, fonoaudiólogos, etc.) em cooperar para que outros possíveis problemas sejam

minimizados, além de fomentar a criação de redes de colaboração, unindo mais esforços para que os indivíduos atendidos pelo sistema educacional possam usufruir de suas competências e habilidades desenvolvidas em prol da construção de relações sociais sem obstáculos ou fronteiras.

### **À guisa de conclusões... Fonoaudiólogo e professor: entre domínios e fronteiras por uma efetivação da educação de surdos**

Como pudemos observar, a partir dos relatos, a atuação multidisciplinar dos Profissionais da Linguagem ainda não é considerada adequada e ideal. Os sujeitos revelaram que estão satisfeitos com seu trabalho, embora reconheçam que existem inúmeros obstáculos a serem superados; superação que nem sempre conseguem. Segundo eles, o trabalho multidisciplinar exige uma infra-estrutura melhor, visto que a oferecida atualmente é bastante precária, o que demanda ações que constam nas políticas públicas, mas, até o momento, não foram implementadas. Entendemos, com efeito, que o trabalho multidisciplinar se constitui uma peça fundamental para que o aluno surdo possa de fato receber as informações propostas em sala de aula, uma vez que a língua de instrução que circula nas diversas escolas é a Língua Portuguesa.

Assim, tentando alcançar o objetivo proposto, a partir dos seus próprios relatos, foi possível constatar que os Profissionais da Linguagem atuam com muito empenho, exercendo sua atividade em condições muitas vezes adversas, uma vez que a permanência de alguns desses fatores não depende de sua participação. Eles tentam criar condições para resgatar a comunicação entre o professor da disciplina e o aluno surdo, embora ainda não tenham conseguido chegar a um patamar desejado que facilite sua ação. O modelo bilíngüe adotado não tem sido devidamente implementado, na perspectiva de atingir os padrões de qualidade esperados para o desenvolvimento dos alunos surdos que vivenciam na escola seu processo educacional/social.

O agir em prol de um bom e satisfatório processo de ensino-aprendizagem precisa estar aberto e consciente de uma atuação de diversos personagens, cada um no seu espaço, sabendo, entretanto, que ele não é suficiente em si mesmo. A ciência é eminentemente holística e age em comunicação de diversas áreas.

No que tange a aquisição/aprendizagem de língua, o fonoaudiólogo escolar e o professor de Língua Portuguesa, como L2 na modalidade escrita para surdos usuários de Libras, precisam aproximar seus saberes e competências para um bom desenvolvimento de seus objetivos, que, essencialmente, se inter-relacionam.

Essa realidade tão necessária: a atuação em conjunto, sempre foi uma tônica nas orientações da Grande Mestre e tão comprometida Professora Wanilda: mesclar saberes; transladar atuações; fazer educação. A sua formação tão ampla trouxe-nos múltiplos olhares a respeito de algo que parece ser tão simples, mas que ainda impõe barreiras. Esperamos, com este trabalho, contribuir para que a atuação desses profissionais ganhe mais solidez, uma vez que foi forjado em meio ao desconhecimento quase total da sociedade sobre o papel exercido por cada um na Educação Inclusiva.

Engana-se o profissional que se sinta “ameaçado” pela “intromissão” de outro que também atue no campo da linguagem. Há muito mais pontos que ligam e quase nenhum que separe, por isso, que este trabalho nos faça transver aquilo que muitos chamam de limites, que, na verdade, são pontos de comunhão.

## **Referências**

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1989.

BRASIL, **Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 set.2001**: institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, Diário Oficial da União, 14 set.2001.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=234606](http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=234606)>. Acesso em: 6 mar. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

BROCHADO, M. S. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de doutorado. São Paulo: UNESP, 2003. *mimeo*.

CÁRNIO, M. S. **Conceitos e compreensão de leitura de surdo no contexto da educação especial**. São Paulo, 1995. (tese de Doutorado-FFLCH/USP).

COSTA, K.P.R. **O texto do intérprete de Libras no contexto do bilingüismo e o pretexto da inclusão**. [dissertação]. Recife: Universidade Católica de Pernambuco; 2008.

\_\_\_\_\_. **Estratégias Pedagógicas** utilizadas por Professores de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em Portugal. [Tese de Doutoramento]. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/FPCEUP; 2016.

DIAS JR., J. F. **Ensino de língua portuguesa para surdos: contornos e práticas bilíngues**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

DORZIAT, A. **A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: Algumas considerações**. Rev.Bras.Ed.Esp., Marília, v.15, n.2,p.269-288, Mai-Ago, 2009.

\_\_\_\_\_. **O outro na educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferenças, Currículo e Inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KARNOPP, L.. **Aquisição da Linguagem de sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp.** Revista virtual de estudos da Linguagem. Revel.vol.3, n.5, agosto de 2005. ISSN1678-8931. www.revel.inf.br.

KRASHEN, S. D. **Writing: research, theory and applications.** Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1984.

\_\_\_\_\_. **Principles and practice in second language acquisition.** Language Teaching Methodology Series. University of Southern California, Phoenix ELT, 1995.

LACERDA, C. B. F de. **A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula.** Roma: relatório científico de pós-doutorado apresentado à FAPESP, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de PE. **Matriz Curricular de Referência das Competências Básicas em Língua Portuguesa para o Estado de Pernambuco.** Descritores - vinculados à produção textual oral e escrita e à leitura - com respectivos comentários, SEDUC: Recife, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

QUADROS, R. M. **Idéias sobre a formação de intérpretes.** 2002. (curso de curta duração ministrado).

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a aquisição de Linguagem.** Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

\_\_\_\_\_. SCHMIEDT, M. L. P.. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SCHMITZ, E. F. **O Homem e sua Educação - Fundamentos de Filosofia da Educação**. Porto Alegre: Sagra, 1984.

SELINKER, L. **Interlanguage**: International Review of Applied Linguistics, 10, 1972.

\_\_\_\_\_.; LAMENDELLA, J. **Two perspectives on fossilization in interlanguage learning**. Interlanguage Studies Bulletin, 1978.

\_\_\_\_\_. **Rediscovering Interlanguage**. Applied linguistics and language , 10, 1994.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ULLIANE, C. O Papel do Fonoaudiólogo na Escola. 2016.

WERNECK, **Claudia**. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**, Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZORZI. **O Papel do Fonoaudiólogo educacional no contexto inclusivo (2012)**. Congresso Educar & Educador, São Paulo. Brasil.



## CAPÍTULO 12

### A FAMÍLIA E O AFETO: Entrelaces para aquisição da linguagem de crianças surdas

Marcela Gomes Barbosa<sup>1</sup>  
Maria Janaina Alencar Sampaio<sup>2</sup>  
Wilma Pastor de Andrade Sousa<sup>3</sup>

#### Introdução

A família é um tema geracional de grandes reflexões, em especial quando engloba aspectos relacionados ao surdo. Desse modo, o objetivo deste artigo é refletir acerca do envolvimento que a família e o afeto exercem no processo de aquisição da linguagem da criança surda, à luz dos estudos de base Sociointeracionista. Para dialogarmos com as nossas indagações, escolhemos o teórico revolucionário Lev Seminovitch Vygotsky devido à sua sensibilidade e preocupação para com o ser humano, sobretudo aqueles com algum tipo de deficiência, dentre esses tipos, a surdez. É importante ressaltar que a sua perspectiva não se restringe às questões orgânicas, mas viabiliza novos caminhos para o desenvolvimento global da pessoa surda e todo o seu contexto educacional.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, bolsista na modalidade II, PROSUC/CAPEL. E-mail: marcelaa.mgb@gmail.com

<sup>2</sup>Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail:sampaioufrpe@yahoo.com.br

<sup>3</sup>Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: wilma.pastor@ufpe.br

Esta pesquisa é de caráter qualitativa, do tipo bibliográfica, desenvolvida por meio de reflexões a partir de livros, artigos e dissertações acerca da temática proposta.

Trata-se de um estudo que se justifica pela importância que a família exerce no desenvolvimento emocional, linguístico e cognitivo do sujeito. Logo, refletir acerca dessa temática se apresenta relevante para o campo da aquisição da linguagem por ser um assunto que interfere diretamente na formação identitária do ser humano.

A motivação reflexiva do presente artigo foi inspirada na querida professora Wanilda Cavalcanti, ser humano singular, nossa mãe científica. Todas nós, autoras deste texto, tivemos o privilégio não apenas de estudar com ela, mas também de recebermos o incentivo na área que escolhemos. Ela é, sem dúvida, a nossa referência.

Este artigo está organizado, inicialmente, com um tópico sobre os laços familiares que constituem o primeiro núcleo social da vida de qualquer pessoa. Em seguida, fazemos uma reflexão acerca da aquisição da linguagem de crianças surdas sob o viés Sociointeracionista. Na sequência, apresentamos o desenho metodológico seguido da análise e discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

## **1. Laços familiares**

Muito se discute sobre o fato de a família ser a base da formação do sujeito. Ela constitui a esfera em que ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança. Assim sendo, o núcleo familiar é o local no qual emergem os vínculos comunicacionais primários, compostos de significados e sentidos absorvidos por meio da internalização das trocas dialógicas, possibilitando, de acordo com Kelman et al. (2011), o desenvolvimento do pensamento.

Segundo Negreli e Marcon (2006, p.98), “é na família que se inicia a sociedade, nela os indivíduos organizam conceitos e buscam a

maturidade por meio de trocas entre seus membros.” Sendo assim, existem diversas formas de educar em todo ciclo vital e a familiar é responsável na constituição da personalidade do sujeito. Corroborando essa ideia, Gomes (1994) afirma que a família é considerada o agente primário de socialização, constituída como a principal unidade social do indivíduo. Acrescentamos ainda, que a família é, sem dúvida, o primeiro local das primeiras experiências do indivíduo, entre essas experiências, destacamos a afetiva e a linguística.

Estudos estatísticos demonstram que cerca de 0,1% das crianças nascem com perda auditiva severa ou profunda, e 95% dessas crianças são filhas de pais ouvintes (ALMEIDA, 2009). O diagnóstico de surdez poderá levar a maioria das famílias, em um primeiro momento, ao sentimento de luto pela morte simbólica de seu filho idealizado. A partir daí, a maneira como cada membro da família irá vivenciar a experiência da surdez contribuirá na formação e no desenvolvimento cognitivo e afetivo da pessoa surda.

Diante dessa realidade, o que dizer da família de crianças surdas, uma vez que, na sua maioria, é composta por pessoas ouvintes? Como essa família influencia na constituição do sujeito, já que, geralmente, não fala a mesma língua? Como acontecem ou não as experiências afetivas e linguísticas? Esses são alguns dos questionamentos que trazemos neste artigo como forma de provocar essa discussão que consideramos pertinente, sobretudo quando se trata de aquisição de linguagem.

De acordo com o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, o termo afetividade significa o conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos. Conforme já discutimos, a família configura-se o primeiro núcleo do qual o sujeito faz parte, logo, base para a construção do ser humano, ela é considerada o ambiente responsável pela referência desses eventos afetivos.

Silva e Bastos (2013, p.26) afirmam que as “relações afetivas estabelecidas no ambiente familiar nos primeiros anos de vida da criança são muito importantes, pois essas vivências a ajudam a amadurecer emocionalmente e a interagir socialmente com mais

confiança”. No caso das pessoas surdas filhas de pais surdos, utentes da língua de sinais, essas relações, em geral, estabelecem laços afetivos e de confiança desde as primeiras interações por meio da mesma língua, a língua de sinais. Entretanto, as pessoas surdas filhas de pais ouvintes, que não sabem língua de sinais, frequentemente têm as relações familiares prejudicadas em função da comunicação truncada, já que a língua oral, falada pelos pais, não lhes é acessível naturalmente.

Retomando o conceito acerca da afetividade:

A afetividade está diretamente ligada às emoções, por isso pode determinar a maneira como as pessoas veem as situações e como se manifestam a seu respeito. Desde a infância, a autoestima é alicerçada pela afetividade, pois uma criança que recebe afeto se desenvolve com muito mais segurança e determinação (REGINATTO, 2013, p. 04).

Além disso, podemos considerar a afetividade como fonte de interconexões dos estímulos sociais, interacionais e porque não considerar que o fortalecimento do vínculo afetivo ocorre desde a vida intrauterina, na barriga da mãe. Esse vínculo afetivo nas interações de comunicação mãe bebê é crucial para a aquisição da linguagem. Para as crianças surdas filhas de pais ouvintes, a aquisição da linguagem fica prejudicada, já que, em geral, a criança só tem acesso a língua de sinais tardiamente.

## **2. Aquisição da linguagem de crianças surdas: Lev Seminovitch Vygotsky em cena**

Ao longo dos anos a aquisição da linguagem recebeu influência de grandes áreas da Psicologia, Linguística e Psicanálise. Podemos dizer que surgiram diversas tendências, dentre elas, destacamos o Sociointeracionismo, representado por Lev Seminovitch Vygotsky, o qual servirá de eixo para a nossa reflexão.

Para Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p.114), “a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam”. Depois, converte-se em

linguagem interna e transforma-se em função mental interna, concebendo caminhos primordiais ligados ao pensamento. Nesse sentido, a linguagem social se desenvolve nas interações e nas relações interpessoais. De acordo com o Sociointeracionismo, “a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento” (REGO, 2000, p. 64).

Segundo Oliveira (1997), a teoria vygotskyana apresenta duas funções da linguagem que constituem o sujeito: intercâmbio social e pensamento generalizante. A primeira, considerada como principal função, diz respeito à comunicação do homem com seus semelhantes. A segunda, cuja linguagem ocorre de forma mais elaborada, é aquela em que a linguagem se torna um instrumento do pensamento.

É importante ressaltar que tanto a função da linguagem referente ao intercâmbio social como a do pensamento generalizante estão presentes na criança ouvinte, visto que ela será exposta à língua de forma natural, na modalidade oral, desde o nascimento, mas, no caso do sujeito surdo, este apenas terá acesso naturalmente a uma língua se os seus pais forem surdos, pois será exposto à mesma língua desde o seu nascimento. Nesse contexto, “o indivíduo ao adquirir uma língua natural é capaz de se desenvolver plenamente; vivenciando, aprendendo e se comunicando, além de se identificar com sua cultura.”(DIZEU; CAPORALI, 2005, p.592).

Ao refletirmos acerca da singularidade linguística do surdo brasileiro, não podemos deixar de ressaltar a importância da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) o mais precoce possível, em especial, para as crianças surdas filhas de pais ouvintes, pois as crianças surdas oriundas de famílias de pais surdos, em geral, já nascem permeadas por essa língua. O acesso a língua de sinais desde o nascimento é crucial para a criança surda porque:

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais desde a mais tenra idade possibilita às crianças surdas maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades. Possibilita a estruturação do

pensamento e da cognição e ainda uma interação social, ativando consequentemente desenvolvimento da linguagem (BRASIL, 2006, p.26).

A garantia de acesso a uma língua de forma natural pela criança surda está posta nas políticas públicas brasileiras, a exemplo da Lei nº 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 que orientam a adoção do bilinguismo para a pessoa surda. Nesse sentido, no Brasil, a primeira língua (L1) é a Libras e a segunda língua (L2) é a Língua Portuguesa oral e/ou escrita.

Conforme dados de pesquisa realizada por Barbosa (2019), com a participação de 10 (dez) pais de filhos surdos, tendo como objetivo analisar o relato desses pais sobre o atendimento às suas demandas para compreensão do papel que poderão desempenhar no processo de aquisição da linguagem na perspectiva bilíngue, que pode repercutir na melhoria da comunicação e da aprendizagem dos filhos surdos. Observamos a inexistência de orientação dos profissionais aos pais sobre o bilinguismo após o diagnóstico da surdez.

Entendemos que todos esses aspectos, somados às questões comunicativas que implicam na aceitação e no uso da Libras no cotidiano familiar, fazem com que os interesses sobre a família de crianças surdas se tornem prioritários na condução das políticas públicas. Ou seja, o acompanhamento de familiares de crianças surdas não pode ser meramente informativo (conteudístico) sobre questões gerais da surdez. Precisa, sim, acolher questões de relações parentais, que, segundo Kelman et al. (2011), necessitam de intervenções psicológicas e formativas mais profundas. Logo, um enfoque psicoeducacional pode ser mais produtivo e significativo para as famílias de surdos, especialmente, por envolver experiências em grupo, em que as situações individuais são compartilhadas (ressignificadas) na esfera coletiva.

Sabemos que a falta de comunicação se constitui como um impedimento na interação entre os filhos surdos e seus familiares, principalmente, aqueles nascidos em lares de ouvintes. Por isso, ressaltamos a necessidade de os pais conhecerem as etapas

concernentes ao processo de aquisição da linguagem de crianças surdas, pois um contato mais próximo, provavelmente, possibilitará o fortalecimento do vínculo afetivo entre eles.

Quadros (1997) elenca os estágios sobre a aquisição da linguagem de crianças surdas, considerando as seguintes etapas: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

O pré-linguístico, segundo Petitto e Marentette (1991 *apud* QUADROS, 1997), é o momento do balbucio, ou seja, sons sem significados, sua origem dar-se desde o nascimento até por volta dos (14) quatorze meses de idade. O estágio de um sinal, de modo geral, é uma fase que começa aos (12) doze meses até por volta dos (02) dois anos de idade. Para Karnopp (1994 *apud* QUADROS, 1997), nos os bebês surdos, filhos de pais surdos, este estágio inicia-se aos (06) seis meses. O estágio das primeiras combinações começa por volta dos (02) dois anos de idade. E, por último, o estágio de múltiplas combinações que ocorre entre (02) dois anos e meio a (03) três anos de idade. Portanto, observa-se a capacidade inata para a linguagem em ambos os sujeitos, surdos e ouvintes.

Apesar da semelhança de “aquisição da língua de sinais e línguas orais entre crianças surdas e crianças ouvintes, é importante ressaltar que essa equivalência ocorre apenas em crianças surdas filhas de pais surdos que usam a língua de sinais” (CHAIBUE, 2010, p.79). Conforme já discutido anteriormente, esse público corresponde à minoria, já que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

### **3. Metodologia**

Este estudo buscou refletir acerca do envolvimento que a família e o afeto exercem no processo de aquisição da linguagem da criança surda, à luz dos estudos de base sociointeracionista. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, bibliográfica. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é desenvolvida através de universos de significados, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao mais

profundo das relações e dos processos e fenômenos que não devem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica tem por “objetivo inserir o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Tais como: livros; revistas; publicações em periódicos e artigos científicos; monografia; dissertações; teses etc.”.

Esta pesquisa foi realizada por meio de um levantamento dos estudos existentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o seguinte descritor combinado: família, afeto e surdo, por concentrar os estudos brasileiros de pós-graduação. Como resultado, encontramos (20) vinte pesquisas, as quais foram publicadas entre os anos de 2006 a 2020 assim distribuídas: (05) teses e (15) dissertações, constituindo-se o *corpus* deste estudo.

Como critério de inclusão, foram selecionadas para análise as pesquisas referentes à temática proposta neste artigo, sendo excluídas as demais que se distanciaram do nosso objeto de estudo.

Para a realização desta pesquisa, adotamos algumas fases: primeiro fizemos um levantamento dos trabalhos existentes na BDTD, em seguida selecionamos os trabalhos por ano e título e, por fim, realizamos a leitura dos resumos para reflexão da proposta existente referente a nossa temática. Desse modo, seguimos para a organização e análise dos dados, os quais foram analisados com base na teoria da análise de conteúdo sugerida por Bardin (2016).

A partir do levantamento das pesquisas de dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2006 a 2020, perfazendo um total de (20) vinte estudos, selecionamos (04) quatro dissertações por se aproximarem mais da nossa temática em questão, as quais foram identificadas pelo título e leitura dos resumos. Vale ressaltar que a análise e discussão dos dados advêm dos resultados constantes nos resumos e considerações finais de cada trabalho selecionado.

#### 4. Análise e discussão dos dados

Realizamos a análise dos dados das (04) quatro dissertações selecionadas, dentre os (20) vinte estudos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio da apresentação do quadro 1. Para tanto, veremos a seguir a caracterização dessas pesquisas escolhidas, sendo todas organizadas por: ano, título, objetivo e resultado.

**Quadro 1.** Apresentação das pesquisas selecionadas na (BDTD), no período de 2006 a 2020, com temáticas relacionadas ao objeto de estudo do nosso trabalho.

Ano	Título	Objetivo	Resultado
2006	Análise comparativa da intervenção fonoaudiológica na surdez: com a família ou com os pais?	Verificar se a participação de um familiar ouvinte no Programa gera mudanças no comportamento comunicativo das famílias atendidas.	Os resultados indicaram que os participantes diretos do Programa demonstraram ter um envolvimento maior e uma melhor percepção da vida da criança surda. As mudanças relatadas nos depoimentos mostraram alterações na dinâmica familiar, ou seja, a comunicação e a interação familiar se modificaram, gerando uma melhora no relacionamento entre os seus membros e na aceitação da surdez, indicando que o Programa é eficaz na intervenção fonoaudiológica a crianças surdas e seus familiares ouvintes.
2016	A criança surda e seu irmão ouvinte: aspectos da comunicação.	Conhecer como a criança surda e seu irmão ouvinte interagem em contextos lúdicos, com a finalidade de perceber como se dá a comunicação entre os irmãos e	Durante várias situações de brincadeiras e jogos analisados nesta pesquisa, podemos perceber a grande dificuldade que há no desenvolvimento da comunicação entre os irmãos. Constatamos uma grande perda na interação entre eles devido à ausência de uma língua comum. Dessa forma, consideramos importante que as instituições, escolas e profissionais

		se a mesma se faz pelo uso da linguagem de sinais, além de compreender qual a percepção sobre a surdez que o irmão ouvinte apresenta no momento.	ligados à área da surdez possam se empenhar em oferecer cursos de Libras para a toda a família, contemplando os irmãos ouvintes que convivem com os surdos e esclarecendo sobre o que é ser surdo no mundo de hoje, além de propiciar aos irmãos momentos lúdicos juntos, para que a família perceba o quanto a relação de amizade e afeto entre os irmãos é importante para o desenvolvimento da linguagem, cognitivo e sociocultural.
2019	Experience of parenting with deaf children: challenges and possibilities (Vivência da parentalidade com filho surdo: desafios e possibilidades).	Investigar como pais e mães ouvintes vivenciam a parentalidade com um filho surdo.	A vivência do luto pelo filho idealizado, das emoções e dos sentimentos decorrentes deste processo, assim como o suporte da rede de apoio e o conhecimento acerca da surdez e das potencialidades da pessoa surda são elementos essenciais que possibilitaram aos pais ressignificar o diagnóstico e se relacionar com o filho surdo. Isto repercutiu no processo de resiliência frente à surdez do filho e na promoção de saúde de todos os membros da família. Os resultados desse estudo apontam, ainda, a necessidade de apoio e orientação para os pais ouvintes, que muitas vezes ficam mobilizados e desorientados frente à criação de um filho surdo.
2019	A libras e sua capacidade de romper silêncios e criar laços no contexto familiar pais	Compreender como (1) a inserção nessa língua transforma o processo de interação e	Os resultados indicam que: (i) o processo de ensino-aprendizagem da Libras propiciou melhorias nas interações no contexto familiar e aproximação afetiva entre pais ouvintes e filho surdo; (ii) os sentidos que os pais participantes

	ouvintes de criança surda.	comunicação de uma família, (2) a libras auxilia na criação de laços afetivos e (3) (res)significa, nessa família, a concepção que tinha sobre a surdez.	tinham sobre a Libras e a surdez antes do ensino-aprendizado da Libras foram ressignificados; (iii) as ações colaborativas repercutiram na reflexão da pesquisadora-participante sobre sua ação como pesquisadora e, com isso, na reorganização de sua prática como pesquisadora que segue a PCCol.
--	----------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras

A pesquisa intitulada “**Análise comparativa da intervenção fonoaudiológica na surdez: com a família ou com os pais?**”, apresenta um dado relevante, o de que o impacto da confirmação da surdez transforma toda configuração da família, o relacionamento afetivo, social e comunicacional com essa criança. Observamos como essa dinâmica familiar interfere no processo de aquisição da linguagem da criança surda.

Percebemos no perfil dessa família uma barreira na comunicação por não terem, inicialmente, uma língua em comum, visto que a linguagem na perspectiva Sociointeracionista origina-se através de suas experiências sociais. Segundo Gomes (1994), a família é considerada o agente primário de socialização, base principal da unidade social do indivíduo. Os resultados mostraram que, com a participação dos familiares ouvintes no programa de intervenção fonoaudiológica, houve melhora no relacionamento entre seus membros, contribuindo na comunicação e interação de todos. A melhora no relacionamento está diretamente ligada ao fortalecimento dos laços de afetividade que interferem no processo de aquisição da linguagem da criança, sobretudo daquelas que nascem em lares de falantes de uma língua que não lhe é acessível naturalmente, a exemplo da criança surda filha de pais ouvintes.

Ao analisarmos a pesquisa intitulada “**A criança surda e seu irmão ouvinte: aspectos da comunicação**”, dentre outros achados, observamos a limitação de interação entre os irmãos devido à ausência de uma língua em comum. Os resultados desse estudo

mostram a possibilidade de se criar momentos lúdicos entre irmãos (surdo e ouvinte) para a família perceber que a relação de amizade e afeto entre eles contribuem para o desenvolvimento da linguagem, cognitivo e sociocultural. A este respeito, Silva e Bastos (2013), relatam que as relações afetivas precisam ser estabelecidas nos primeiros anos de vida da criança, possibilitando o amadurecimento emocional e dando condições de interagirem socialmente com mais segurança.

As relações afetivas comungam para aquisição da linguagem, pois é através dos relacionamentos baseados nas experiências e nas trocas que a linguagem vai se consolidando e se construindo. Entretanto, quando isso não acontece desde cedo costuma trazer danos para a criança e, infelizmente, esses danos muitas vezes são irreversíveis.

Dentre os resultados da terceira pesquisa analisada, intitulada **“Experience of parenting with deaf children: challenges and possibilities”** (Vivência da parentalidade com filho surdo: desafios e possibilidades), destacamos a necessidade de apoio e orientação para os pais ouvintes que, na maioria das vezes, ficam mobilizados e desorientados frente à criação de um filho surdo. Esse achado confirma a pesquisa de dissertação de Barbosa (2019). Ao analisarmos a situação vivenciada pelos pais ouvintes com filho surdo, as relações afetivas demandam de ressignificações, pois têm em seus braços outro filho que não idealizaram. Em consequência disso, também altera o processo interativo que terá impacto na aquisição de linguagem do surdo, devido a pouca e/ou inexistência de interação entre a microcultura (família) ouvintes e o surdo, conforme defendem Vigotskii, Luria e Leontiev (2010), quando dizem que a linguagem tem origem como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam.

Por fim, a pesquisa intitulada **“A libras e sua capacidade de romper silêncios e criar laços no contexto familiar pais ouvintes de criança surda”**, traz algumas considerações importantes, dentre elas destacamos a constatação de que, quando pensamos no perfil de crianças surdas filhas de famílias ouvintes, a falta de uma língua

em comum poderá acarretar grandes danos no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social, cultural, emocional e da linguagem.

Sem dúvida a Libras se configura como um elo na interação do surdo com seus familiares ouvintes, facilitando o entrelaçamento da família, afeto e aquisição da linguagem. A constatação de que o processo de ensino-aprendizagem da Libras favorece na melhoria nas interações familiares e na aproximação afetiva entre pais ouvintes e filhos surdos, foi outro achado desta pesquisa que se mostrou relevante para o nosso estudo. Com base na teoria sociointeracionista, esse dado revela uma das funções da linguagem que constitui o sujeito que é o intercâmbio social, conforme Oliveira (1997).

### **À guisa de conclusão**

Ao retomar o objetivo deste artigo que é refletir acerca do envolvimento que a família e o afeto exercem no processo de aquisição da linguagem da criança surda, à luz dos estudos de base sociointeracionista. Ressaltamos que a interação com o ambiente permite o processo de ressignificação no qual o sujeito se transforma e é transformado. Em virtude disso, destacamos a importância das famílias de surdos estarem envolvidas nesse processo, pois é o primeiro laço afetivo da criança. Sendo que a microcultura (família) demanda de orientação por parte de profissionais, em especial, quando falamos das famílias ouvintes, pois a língua de circulação é oral-auditiva.

Nos estudos analisados, observamos a existência de barreiras na interação e nos laços comunicacionais entre o surdo e a família ouvinte, provavelmente, devido a pouca e/ou inexistência de uma língua em comum. Outro aspecto observado foi a necessidade de os pais serem informados acerca do processo de aquisição de seu filho surdo e como toda essa conjuntura altera na afetividade do núcleo familiar, por consequência, na linguagem da criança. Portanto, a aquisição da linguagem de crianças surdas necessita de um olhar para a singularidade linguística desses sujeitos, pois quando o ambiente

proporciona experiências sociais, esse ser se constitui na linguagem através das possibilidades de interações. No entanto, para que isso aconteça, necessário se faz garantirmos que essas interações ocorram sem barreira na comunicação, por isso a importância da língua de sinais e, por meio dela, o envolvimento da família no processo de aquisição da linguagem da criança surda.

## Referências

AKIYAMA, R. **Análise comparativa da intervenção fonoaudiológica na surdez: com a família ou com os pais?** 2006. 205f. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo. Mestrado em Fisiopatologia Experimental. São Paulo, 2006.

ALMEIDA, M. J. F. O desenvolvimento da literacia na criança surda: uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. **Revista online Mediações**, v.1,n.1,2009. Disponível em: <<http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article>>. Acesso em: 16 jun.2021.

BARBOSA, M.G. **Falando sobre filhos (as) surdos (as):** algumas considerações sobre a (in)visibilidade dos pais na educação bilíngue.2019.80f. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Pernambuco. Mestrado em Ciências da Linguagem, Recife, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL.**Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 04 jun.2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº10. 436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)  
pdf>. Acesso em: 04 jun.2021.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** 4. Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BEZERRA, V. da S. **A libras e sua capacidade de romper silêncios e criar laços no contexto familiar pais ouvintes de criança surda.** 2019. 235f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Guarulhos, 2019.

CHAIBUE, K. A relação entre leitura e escrita da língua portuguesa na perspectiva da surdez. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, UEG-Inhumas, v. 2, n. 1, p. 74-86, 2010. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TpRDy\\_xYqOOJ:https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2823/1790+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TpRDy_xYqOOJ:https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2823/1790+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br) Acesso em: 19 jun.2021.

DIZEU, L. C. T de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n.91, p.583-597, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/?lang=pt>>. Acesso em: 04 jun.2021.

GOMES, H. G. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Rev. Brasil. Cres. Des. Hum.** São Paulo, v. 4, n. 5, p. 34-35, 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/37714/40439>>. Acesso em: 30 maio. 2021.

GUIMARÃES, S. de. O. M. **A criança surda e seu irmão ouvinte: aspectos da comunicação.** 2016. 97f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, Campinas, 2016.

KARNOFF, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos.** Dissertação (Mestrado), PUCRS, Instituto de Letras e Artes,

Porto Alegre, 1994. In: QUADROS, R. M de. Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, 17(33), 349–366. Disponível em:<<https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3737>>. Acesso em: 17 jun.2021.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/afetividade/> Acesso em: 21 jul.2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

NEGRELI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**, n.1, v.5, Maringá, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5146>>.Acesso em: 29 maio.2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PETITTO.; MARENTETTE. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontonegy of Language. In: *Science*. v. 251. American Association for the Advancement of Science. 1991.p.1397-1556. In: QUADROS, R. M de. **Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M de. **Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REGINATTO, R. **A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem**. Revista de Educação do Ideau. v. 8, n.18, jul./dez. 2013. Disponível em:<[https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/97ec1d6cfd138ed1e3f855a7040094a111\\_1.>](https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/97ec1d6cfd138ed1e3f855a7040094a111_1.>) Acesso em: 30 maio 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, A. C. F. Q. dos. **Vivência da parentalidade com filho surdo: desafios e possibilidades.** 2019. 102f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestrado em Psicologia Clínica. Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, L. S.; BASTOS, T. Pais ouvintes e filhos surdos: impasses na comunicação. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Cultura e Educação**, n. 8, p. 25-34, 2013. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/2010?download=222>>. Acesso em: 29 maio.2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação/1.ed.** - 19 reimpressão - São Paulo: Atlas, 2010.

VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



## CAPÍTULO 13

# O USO DO TEXTO NÃO VERBAL COMO ESTRATÉGIA PARA POTENCIALIZAR A ARGUMENTAÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Sandra Maria de Lima Alves<sup>1</sup>

### Introdução

A aquisição da linguagem é um tema que por anos tem intrigado diversos teóricos, estudiosos do assunto, professores, além de profissionais de psicologia e educação em geral. Por ser um vasto campo de estudos, pesquisas em desenvolvimento nessa área são cada vez mais numerosas devido à grande variedade de disciplinas que se dedicam ao tema ou, de alguma forma, relacionam-se com ele.

Entretanto, ainda que numerosos e detalhados os estudos acerca do processo de aquisição de linguagem, especialmente, de primeira língua, nenhum deles substitui o encantamento provocado ao vê-se crianças começando a utilizar linguagens pela primeira vez e tornando-se falantes autônomos e multimodais em poucos anos.

Nesse sentido, a interação tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos indivíduos, da mesma

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professora de Língua Portuguesa da Faculdade Damas e do Ensino Médio dos Colégios São Luís, Damas e Exímius.

forma, a afetividade ocupa um relevante espaço para o progresso desse processo. Assim, com o marco no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, a aquisição de linguagem é um processo de construção linguístico, social, cognitivo e cultural rico, dinâmico e não linear que agrega elementos multimodais, os quais proporcionam a interação do indivíduo consigo, enquanto pensamento, e com os outros através da comunicação e troca de experiências.

Portanto, gestos, sinais, expressões faciais, forma de olhar, produções verbais e postura fazem parte do aprendizado social e complementam o intersubjetivo sistema comunicativo. Por isso, os estudos em línguas de sinais têm ajudado a mostrar como a modalidade visual pode ser utilizada simbolicamente, ampliando, assim, o conceito de linguagem.

Quando o foco pedagógico é o surdo, não basta ser especialista em Libras (Língua Brasileira de Sinais) para garantir êxito no processo de ensino-aprendizagem. O educador precisa conhecer bem as características específicas dos alunos, as maiores dificuldades relacionadas à sua aprendizagem, além de pensar estratégias capazes de elevar sua autoestima, muitas vezes, vinculada à ideia de incapacidade.

Desde a educação infantil, é imprescindível que a criança surda tenha oportunidade de interagir com professores bilíngues. Caso o docente não domine a Libras, o intérprete de língua de sinais entrará em ação. Quanto aos pais, quase sempre ouvintes, cabe-lhes atender a necessidade de se comunicarem com o filho surdo por sinais, no dia a dia, o que dificilmente tem acontecido na realidade brasileira, uma vez que não são orientados para tal, desde o recebimento do diagnóstico da surdez do filho.

Aprender uma língua leva tempo. A qualidade das aulas de línguas se relaciona intimamente com o modo como se trabalha com os textos, o que engloba oralidade, escrita, leitura e gramática. Quanto à escrita, ainda ocorre muita desinformação teórica por parte dos professores, sobre sua natureza, características próprias e sobre os princípios da textualidade. Segundo Karnopp (2002), a escrita do surdo deve ser concebida como uma prática social inserida em relações sociais de determinada comunidade. Em

contrapartida, ainda é muito recorrente, na sociedade, a crença de que o surdo é incapaz de escrever bem, em língua portuguesa, posição contestada por autores como Almeida e Lacerda (2015) os quais afirmam que os surdos podem aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito.

Nesse sentido, pensar sobre o texto — como ele surge nas aulas de língua portuguesa, como é trabalhado junto aos alunos surdos e ouvintes, quais as suas reais possibilidades de otimização no processo de argumentação, de comunicação e expressão — dominou nossas reflexões nesta pesquisa.

Tais reflexões fizeram surgir o objetivo que demarcou a questão desta pesquisa: analisar as produções textuais escritas de alunos surdos e ouvintes do Curso de Letras/Libras presencial da Universidade Federal de Pernambuco, no que tange à construção da argumentação com estímulos da linguagem não verbal, diante da crença que circula na sociedade de que surdos dificilmente estarão aptos para escrever em língua portuguesa com alguma qualidade.

Quanto à metodologia da pesquisa, adotamos a investigação qualitativa. O *corpus* foi constituído de textos escritos pelos alunos surdos e ouvintes, de observações, de entrevistas bem como de alguns recortes de filmagens em vídeos. Para análise do objeto de estudo, inspiramo-nos na análise de conteúdo de Bardin (2002). As produções dos alunos foram analisadas de acordo com Liberal (2013) no tocante às características discursivas do ponto de vista do enunciado, da organização temática, da sequência e da articulação das ideias.

## **1. Texto e textualidade: noções fundamentais**

Como o uso da linguagem ocorre na forma de texto verbal e não verbal, convém destacar, o sentido de um texto não está nas palavras isoladas que o compõem nem simplesmente na sua estruturação sintática. Daí a importância dos fatores textuais

responsáveis pelo estabelecimento da coesão e, em consequência, pela construção do sentido.

De acordo com a perspectiva elaborada por Koch e Elias (2016), a área da linguística denominada de linguística textual toma como objeto particular de investigação não apenas a palavra ou a frase isolada, mas também o texto, este considerado como a unidade básica da manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por intermédio de textos e há diversos fenômenos linguísticos só explicáveis com base nas compreensões dentro de um texto. Assim, este deve ser compreendido como uma manifestação constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelo sujeito no momento da sua produção, de modo a permitir ao parceiro a assimilação de conteúdos e, sobretudo, a interação comunicativa.

A textura ou textualidade é, na verdade, o que faz de uma sequência linguística um texto, e não uma sequência ou “amontoador” de frases ou palavras soltas. Segundo Marcuschi (1983), às vezes, a textura pode ser exercida mesmo sem o apoio dos elementos coesivos; o que importa, nesse caso, é a relação de sentido estabelecida pelo texto com o leitor. Assim, pode-se construir um texto composto de elementos coesivos no seu interior, mas não se configurar unidade compacta dotada de significado. Pode-se afirmar, portanto, que, para Marcuschi (2008), a textualidade resulta da sequência lógica de atos de linguagem, não apenas de frases relativamente coesas.

A esse respeito, de acordo com Koch (1997), percebe-se a sequência como texto quando o receptor é capaz de entendê-la como unidade significativa global. A mesma autora afirma que a textualidade é um conjunto de características que fazem o texto ser assim considerado; ele não se confunde com mera sequência de frases. A referida autora reforça seu argumento, dizendo que são vários os fatores atribuídos à textualidade: coerência, coesão, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

A coerência é um dos fatores responsáveis pela boa construção do texto. Entretanto, convém lembrar, ela não se relaciona à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, mas à interlocução comunicativa, possibilitando a interação entre dois usuários. Marcuschi (1983) refere-se à coerência, afirmando ser ela o resultado de processos cognitivos operantes entre usuários dos textos. Ela é o nível da conexão conceitual-cognitiva e estruturação do sentido e manifesta-se, em grande parte, macro textualmente.

Para Marcuschi (2008), a base da coerência é a continuidade de sentido em meio ao conhecimento ativado pelas expressões do texto. Baseada em tal constatação, Koch (1997) define-a como o modo de organização dos elementos subjacentes ou discurso, ou texto, construindo, na mente dos interlocutores — produtor e leitor —, configuração de sentidos. Na realidade, não é algo pronto e dado em um texto, para sua possível qualidade, mas resulta de situação de interação.

Vale ressaltar a presença dos elementos coesivos, os quais oferecem pistas para a construção da coerência global. Em outras palavras, a formação das cadeias coesivas tem papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo emissor. Sendo assim, a coerência funciona como fator fundamental da textualidade, pois ela é responsável pelo sentido lógico do texto. Pode-se, pois, afirmar: ela, além dos aspectos lógicos e semânticos, envolve aspectos cognitivos, já que só se aceita um texto como coerente, quando este apresenta configuração conceitual compatível também com o conhecimento de mundo do receptor — o sentido de um texto é construído pelo produtor e pelo receptor.

Para Koch e Travaglia (2002), a coesão consiste na relação, nos nexos entre os elementos textuais, por isso é sintática e gramatical, mas também semântica, já que, em muitos casos, os mecanismos coesivos se baseiam em uma relação entre os significados de elementos superficiais. Nesse sentido, segundo os mesmos autores, a coesão constrói a unidade formal do texto estabelecida por meio de mecanismos gramaticais e lexicais. Entre os primeiros, estão os pronomes anafóricos, os artigos, a

concordância, as conjunções, que expressam relações entre os elementos da frase, entre frases e sequências de frases. Entre os segundos, tem-se a reiteração, a substituição e a associação. A reiteração se dá pelo processo de nominalização; a substituição ocorre quando se usa a sinonímia, a antonímia ou a hiponímia; a associação se dá quando é possível relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo.

As relações de sentido são manifestadas, sobretudo, por certa categoria de palavras, as quais são chamadas de elementos coesivos. Na verdade, a função desses elementos é pôr em evidência as várias relações de sentido entre os enunciados, confirmando, assim, a noção de coesão e coerência.

## **2. Da coesão sequencial ao estabelecimento da argumentação**

A relação que se deve estabelecer entre os vários segmentos de um texto recebe o nome de coesão. Portanto, há coesão quando os vários enunciados estão organizadamente articulados entre si, ou seja, existe concatenação entre eles. Tal coesão pode estabelecer-se de duas diferentes formas: por meio da remissão ou da sequenciação. Demos maior ênfase a chamada coesão sequencial, pois esta é responsável por contribuir para a progressão do texto e, conseqüentemente, para a construção da argumentação.

Segundo Koch (2004), por meio de tal coesão, o texto avança, garantindo-se, dessa forma, a continuidade dos sentidos. O sequenciamento de elementos textuais pode ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências, ou pode ocorrer na progressão do texto com recorrências das mais variadas ordens, como, por exemplo, recorrências de expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos (rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

A coesão é marcada com mecanismos linguísticos ou operadores argumentativos. Os conectores são palavras, ou mesmo expressões e locuções, responsáveis pela concatenação, pela criação de relações necessárias entre os vários segmentos componentes de um texto. Por

exemplo: então, portanto, já que, uma vez que, com efeito, porque, mas, assim, daí, isto é, ou seja, etc. A presença deles tem a utilidade de unir partes textuais e estabelecer relação de sentido — de causa, finalidade, conclusão, contradição, de conclusão etc.

Na realidade, esta relação semântica é veiculadora de função argumentativa. Em outras palavras, quando o redator faz uso de determinado tipo de conector, deve estar consciente do tipo de relação a estabelecer, para elaborar sua argumentação. A preocupação com a escolha dos operadores disponíveis deve-se ao fato de que esses não são elementos vazios, meramente formais.

Ao serem permutados por outros, o sentido sofre a devida consequência, que pode ser de legibilidade ou de truncamento do texto. Ainda mais: o uso inadequado de um conector pode gerar paradoxos semânticos, que, com certeza, comprometem bastante o texto na sua totalidade, de acordo com Fiorin (2015). Conforme o mesmo autor, cada elemento coesivo manifesta um tipo de relação distinta e, segundo Travaglia (2008), a função é lógico-semântica.

Enfim, tais elementos coesivos são operadores argumentativos, porque assumem a função de mostrar, explicitar a força e a direção dos argumentos defendidos por determinado sujeito. As relações estabelecidas no discurso são: de conjunção, disjunção argumentativa, contra junção, explicação ou justificativa, comprovação, conclusão, comparação, generalização ou extensão, especificação ou exemplificação, contraste e de correção ou redefinição. A concepção de Fiorin (2015) a respeito dos conectores é de que a presença deles serve não só para unir as partes textuais, como também para estabelecer relação semântica, que é dotada de função argumentativa. Na verdade, cada operador manifesta uma função distinta.

### **3. O construto argumentativo na produção dos textos escritos dos alunos surdos: o não verbal como suporte**

É fato que hoje os textos possuem, cada vez mais, além do aparato tecnológico, variação de cores, sofisticacões, recursos não

verbais que existem não por acaso ou despreziosamente, mas comungam de intencionalidade, aceitabilidade e estão presentes em situações socioculturais. Tal consideração se estende a todos os alunos, surdos ou ouvintes.

Aguiar (2004) defende que não mais é adequado ler os textos, considerando-se apenas a linguagem escrita, pois esta constitui só uma das possibilidades de comunicação de modo geral. Tal abordagem, segundo Alves (2019), refere-se à questão multimodal implicada nos gêneros textuais trabalhados em nossa pesquisa de doutorado. Segundo Vieira (2007), os textos multimodais estão em evidência e, por essa razão, não se deve interpretá-los somente com a atenção voltada à língua escrita e à oral.

Ainda segundo a autora, o texto não verbal serve como simulacro do mundo real: se o discurso não verbal for bem interpretado, o sentido da comunicação será garantido. Por tal razão, cabe aos educadores atribuir novo sentido às potencialidades emergentes das imagens no contexto cultural, investindo nas várias possibilidades de sentido desveladas pela polissemia do signo. Urge ao professor de língua portuguesa assumir um olhar ampliado sobre seu objeto de trabalho, já que há textos que integram várias modalidades de recursos de comunicação. Trata-se do fenômeno multissemiótico onipresente na contemporaneidade.

Pereira (2005) faz advertência bastante relevante a esse respeito. Conforme a citada autora, trabalhar com gêneros não significa abandonar o ensino de gramática; ao contrário, o ensino da língua com base nos gêneros pode, inclusive, contribuir para fazer o aluno compreender como os recursos léxicos e gramaticais atuam nas situações comunicativas entre interlocutores. No gênero propaganda, por exemplo, a presença das imagens é imprescindível. Elas sugerem o que devemos fazer, valorizar ou desejar e moldam pensamentos e comportamentos. Logo, defende Kellner (1995), é preciso recorrer à pedagogia crítica capaz de analisá-las, para, assim, reconhecer o quanto podem construir significados diversos.

O termo não verbal assume várias acepções, que se definem conforme os contextos de uso. Segundo Guiraud (2001), temos a imagem como representação da forma ou do aspecto de um ser ou de um objeto por meios artísticos. Trata-se, pois, da abstração que envolve a presença de um aparelho psíquico em plena capacidade de fazer suas funções de receptor ou produtor da imagem de uma coisa ou objeto. Tal conceito está intrinsecamente associado ao de imaginação, que, segundo o mesmo autor, significa a faculdade de evocar imagens de objetos anteriormente percebidos. Quando os autores evocam a metáfora, estão articulando termos como representação, pensamento e linguagem: portanto, já estão fazendo a articulação necessária dos registros imaginário e simbólico; estão remetendo-nos à dimensão psíquica e complexa da imagem não entendida isoladamente, nem por si mesma, já que se vincula à linguagem humana.

Ao se considerar que a língua de sinais é de natureza visoespacial, o peso da imagem passa a ser “determinante” na aquisição da língua portuguesa. Por essa razão, a aprendizagem do surdo não pode limitar-se à mera apresentação dos conteúdos em Libras. Segundo Campello (2008), as potencialidades da linguagem não verbal precisam ser muito exploradas, já que a cultura surda se vincula à semiótica imagética. Santaella (2012), reforça tal argumento, salientando que o homem, enquanto indivíduo social, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, possibilitando-lhe produção de conhecimento e de interpretação do mundo não apenas por intermédio da linguagem verbal, mas também por meio de imagens, gráficos, sinais.

Retomando a questão da argumentação, as práticas sociais e de linguagem estão, na essência, relacionadas àquela. Nos vários gêneros textuais, como, por exemplo, artigo de opinião, crônica argumentativa, artigo científico, percebe-se a importância da argumentação na legitimação do discurso. Para Koch (2002), o homem constantemente necessita, nas suas relações sociais, avaliar, julgar, criticar, ou seja, formar juízo de valor. Nas atividades discursivas é

que ele constrói sentido. Tal sentido se constitui com base em formas verbais e não verbais.

Destarte, pudemos observar que a cognição nos indivíduos, que apresentam alguma necessidade especial, não constitui problema quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Ambos, ouvintes e surdos, alcançam sem distinções todas as capacidades e habilidades intelectivas de maneira completa e nunca em defasagem. O que necessariamente será irrefutável são as condições pertinentes a cada situação própria da conquista da aventura que é aprender.

#### **4. O aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**

No nosso processo sociocultural, focado nas línguas orais-auditivas, ainda é difícil admitir a ideia de que o som pode ser e é dispensável na aquisição da língua portuguesa. Os pesquisadores vêm mostrando, inclusive, que a ausência dos sons não constitui impedimento para uma língua se desenvolver. A associação feita comumente de letra com som faz pensar que este seria o único caminho para tal aquisição. Essa é a razão pela qual oralização ou a consciência do som aparece como condição *sine qua non* no processo da linguagem escrita.

Nesse sentido, Guarinello (2007) salienta que escolas especiais para surdos priorizam o desenvolvimento da fala e da audição, como se isso fosse um pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita. Ou seja, primeiro é esperado que o surdo fale e depois que aprenda a escrever.

As práticas didáticas repetitivas da linguagem escrita têm sido centradas em cansativa e desestimulante memorização de um sistema abstrato e estático de regras a que o aluno se submete, a fim de “supostamente” saber falar e escrever bem. Diante dessa situação, as dificuldades dos surdos se exacerbam, quando poderiam, ao contrário, ser minimizadas na escolarização.

Quando se tem contato com a visão científica, concomitantemente, da língua e do fenômeno da surdez, revela-se que, mesmo para os

ouvintes, dominar o uso de uma língua, que implica apropriação de regras, independe de leitura e escrita. Na língua sinalizada, o processo ocorre de forma análoga. Os surdos, uma vez expostos ao desempenho linguístico do seu grupo social, ativarão os mecanismos cerebrais necessários para o daquele sistema.

Fernandes (2003) e Quadros (2007) descobriram, em suas pesquisas, que os “erros” encontrados na formação de novas palavras pelas crianças surdas são os mesmos ocorrentes nas produções das ouvintes: troca de letra, espelhamento, formação de palavras, dentre outros. Com a presença ou não de sons, eles ocorrem durante a alfabetização. As autoras em discussão afirmam, com base em seus estudos, que as crianças surdas tendem a levar vantagens sobre as ouvintes no momento da aprendizagem da leitura, por aquelas não precisarem da lenta elaboração sonora das palavras. Como a significação se vincula à contextualização, leitura e escrita são sempre consequência e produto de tal processo.

Daí inferimos que oferecer condições de ensino/aprendizagem que foquem os fatores memória e pensamento visuais atende bem à demanda dos surdos na sua lógica linguística natural. Isto aponta para o fato de que a consciência dos sons não facilita as condições para a aquisição de uma língua. Tal raciocínio vale também para as crianças ouvintes em processo de alfabetização.

Vygotsky (1998) descobriu que, na prática da fala, a criança não tem consciência nem dos sons, nem das regras usadas para a articulação das palavras. Ela faz a introjeção linguística por meio da representação simbólica dada pelas palavras ao mundo conceitual.

A educação de surdos no Brasil ainda precisa promover muitos debates com linguistas e pesquisadores da surdez, a fim de serem desenvolvidas metodologias inclusivas, em que a criança surda protagonize seu aprendizado ativa e criativamente, no espaço escolar. Uma melhor opção metodológica passa necessariamente pelo deslocamento do português como língua materna, ou primeira língua, para todos os brasileiros incondicionalmente. Para o surdo, deve ser considerada como segunda língua.

Vê-se que muitos professores ainda não identificam que o aprendiz surdo, na escola, está transitando nos estágios denominados de interlínguas. Isso ocorre da mesma maneira com outro aprendiz de uma segunda língua qualquer. Logo, convém refletir, teoricamente, sobre estratégias que não desconsiderem, em nenhum momento, a existência de influências da primeira língua sobre as que lhe são subsequentes para se trabalhar eficazmente com os alunos surdos.

Portanto, é pertinente considerar que a escrita requer dupla abstração por parte das crianças de modo geral: em primeiro lugar, considere-se os vínculos representativos entre a oralidade e a escrita; em segundo plano, também se respeite o endereçamento da fala e da escrita a um outro imaginário, que é parte constituinte dos atos de linguagem. A construção da escrita de surdos não pode desvalorizar o ludismo e a interação da língua de sinais com a língua portuguesa. Neste caso, aquela é a fundadora da aprendizagem do processo da escrita.

Com o intuito de entender melhor o lugar do texto não verbal no tocante ao seu poder de potencializar a argumentação dos textos escritos de alunos surdos e ouvintes, faremos, a seguir, algumas reflexões que julgamos necessárias acerca de alguns recortes dos textos dos referidos alunos.

## 5. Metodologia

Salientamos que as produções escritas foram resultantes de atividades desenvolvidas durante um curso de extensão, ministrado pela pesquisadora na Universidade Federal de Pernambuco. Os textos integram o *corpus* da pesquisa, a qual contou com a participação de 11 sujeitos, sendo 6 surdos e 5 ouvintes. Destacamos que o curso foi realizado em oito encontros, sendo quatro no turno da tarde e quatro à noite.

Os participantes produziram textos escritos em cada um dos encontros didáticos que aconteceram. Esclarecemos que nos propusemos analisar os resultados através de recortes expressos

em Libras (pelos surdos e traduzidos pela intérprete que acompanhou toda a pesquisa).

O cerne da análise das produções foi a investigação a respeito da construção da argumentatividade a partir das propostas didáticas de produção, com base em gêneros textuais do tipo dissertativo/ argumentativo como característica constituinte.

Para cada gênero textual, foi empregada uma proposta didática de produção para apoiar o trabalho que propusemos, discutindo as temáticas, comentando sobre os personagens, exibindo videocliques, comentando as situações vivenciadas, realizando dinâmica de grupo e ainda incentivando mais ativamente a participação dos surdos nas discussões. Dentre as várias propostas didáticas trabalhadas, no curso de extensão, destacaremos aqui aquelas em que a pesquisadora usou o texto não verbal como apoio para as produções escritas de alunos surdos e ouvintes. Salientamos que todas as propostas didáticas vivenciadas com os alunos tiveram como propósito final a produção de textos escritos do gênero argumentativo.

Na proposta didática 1, os alunos surdos e ouvintes foram, a partir da leitura de um texto não verbal, do gênero charge, solicitados a interpretar a mensagem e tecerem considerações acerca do eixo temático do referido texto. Em seguida, a pesquisadora fez dois questionamentos norteadores para a discussão em grupo: qual é a temática do texto lido e como você se posiciona frente a tal tema?

A intencionalidade da dinâmica, neste caso, foi exatamente perceber como os alunos relacionaram a imagem a seus conhecimentos prévios de atualidade. Com essa dinâmica, a pesquisadora também intencionou verificar de que forma o texto chargístico contribuiu para a construção de sentido, tanto de alunos surdos quanto de alunos ouvintes.

Ficou evidente, portanto, que a leitura da charge de maneira competente, por parte dos referidos alunos, contribuiu para as relações com os problemas no contexto social em que eles estão

inseridos. Tal relação de sentido repercutiu para a escrita do texto com coesão, coerência e, principalmente, argumentatividade.

Na proposta didática 2, a pesquisadora levou como texto de apoio para a discussão o Videoclipe da cantora Pitty, “Na sua Estante”. Depois da projeção do videoclipe, os alunos tiveram um tempo cronometrado para registrarem em seus cadernos suas impressões acerca do clip e formularem duas perguntas sobre a mensagem tratada.

A intenção dessa estratégia foi verificar o grau de concentração e abstração dos alunos, considerando que o vídeo era totalmente não verbal. Posteriormente, os alunos fizeram suas considerações orais/sinais a respeito do eixo temático tratado no videoclipe e, finalmente, foram solicitados a produzirem o texto escrito, no qual puderam relacionar o tema com as suas vivências afetivas, considerando que esse era o cerne da questão tratada no videoclipe.

## **6. Análise e discussão dos resultados**

O ato de escrever deve ultrapassar as fronteiras de um simples exercício, o qual aponta para o atendimento aos esquemas formais e estilísticos. O desafio reside em fazer com que os alunos desenvolvam competência e habilidade discursivas capazes de fazê-los perceber os recursos expressivos da linguagem, de forma a operar as variações intertextuais com consciência, estabelecendo, assim, uma vivência ativa com a linguagem. Os excertos abaixo mostram a vivência de alunos surdos e ouvintes em situação de produção de textos escritos:

### Quadro 1. Temática- Desmatamento no Brasil-gênero charge

**Texto original:**

**Produção escrita de aluno surdo:** as arvores são muito importante porque nos fornecer oxigênio e sem elas a vida era impossível as arvores também nos forecem sombra.

**Produção escrita de aluno ouvinte:** O homem pode e deve fazer uso das florestas e demais recursos naturais do nosso planeta, mas, de forma consciente, pensando nas consequências e nas futuras gerações e na atual também pois as consequências já são bem visíveis [...].

**Texto traduzido:**

**Produção do aluno surdo:** “As árvores são muito importantes porque nos fornecem oxigênio e sem elas a vida seria impossível, as árvores também nos fornecem sombra.”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Os tempos verbais são responsáveis por situar o leitor no processo comunicativo da linguagem. As formas verbais predominantes nos textos argumentativos são os do tipo presente, embora nos argumentos variem entre os do pretérito, fazendo referência aos aspectos verbais, cuja importância recai exatamente nesta funcionalidade dos tempos (passado, presente e futuro) conduzindo-os para além do limite temporal (KOCH E TRAVAGLIA, 2002). Na verdade, observa-se que seu uso reflete o registro frequentemente estabelecido entre os interlocutores.

Nos textos acima, pode-se entrever que os alunos surdos e ouvintes selecionaram pertinentemente os tempos verbais apropriados aos textos do gênero argumentativo, uma vez que todos os verbos selecionados estão na direção de temporalidade: presente do indicativo e futuro do pretérito. Os exemplos a seguir confirmam tal apropriação: **“as arvores são muito importante porque nos fornecer oxigênio e sem elas a vida era impossível as arvores também nos forecem sombra.”** (aluno surdo-fragmento de texto original).

**“O homem pode e deve fazer uso das florestas e demais recursos naturais do nosso planeta mas, de forma consciente, pensando nas consequências e nas futuras gerações e na atual também pois as consequências já são bem visíveis” [...] (aluno ouvinte-fragmento de texto original).**

No tocante aos aspectos linguísticos da norma culta da língua portuguesa, observamos que os textos apresentam desvios no que se refere ao uso da pontuação, uso da vírgula, concordância verbal/nominal e acentuação.

Enfatizamos que os alunos surdos e ouvintes conseguiram realizar um plano organizacional dentro dos moldes do gênero argumentativo, pois aponta para uma progressão de ideias, as quais seguem uma estratégia lógica no que tange à tese pretendida, isto é, a defesa de um ponto de vista. O caráter argumentativo foi amplamente compreendido e desenvolvido com os aspectos pertinentes ao gênero proposto. Tal afirmação pode ser exemplificada com o uso dos operadores argumentativos, “mas”, “pois”, “também”, “e”, “porque”. Logo, os textos cumprem com o propósito argumentativo.

No que se refere aos aspectos enunciativos e observando os conteúdos temáticos das produções, percebemos que os autores constroem seus textos, de forma geral, mantendo a temática sugerida presente. A principal estratégia de manutenção do tema observada foi o uso de palavras do mesmo campo lexical alternadamente, como por exemplo, “árvores”, “florestas”.

**Quadro 2.** Temática- Desilusão Amorosa- Videoclipe da cantora Pitty, “Na sua Estante”.

**Texto original:**

**Produção escrita de aluno surdo:** “**Infelizmente** ele decidiu a tirar o tempo que é o suicídio, que estava jogando o lixo para se transformar a bicicleta que mostrar ele não é a valorização. Foi vendido por uma mulher que ele amava, **talvez** ele se arrepender a tirar o tempo, e só é que ele deveria conversar ou reforçar foram corajoso, **possivelmente** conquistar a mulher.”

**Texto traduzido:**

**Produção escrita de aluno surdo:** “**Infelizmente** ele decidiu “tirar seu tempo”, ou seja, se suicidar e se jogou no lixo para se transformar em bicicleta, o que mostra que ele não se valorizava. Ele foi vendido para essa mulher que ele amava, **talvez** ele tivesse se arrependido de ter “tirado seu tempo” e que deveria ter tido mais coragem para conversar, **possivelmente** assim poderia ter conquistado a mulher.”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Ao usar o modalizador subjetivo *Infelizmente* o aluno surdo explicita sua tristeza com relação à morte do personagem do Vídeo Clipe na “Na sua Estante” (Vídeo usado como recurso para situação de produção). Observa-se que ao usar tal modalizador subjetivo o aluno surdo denuncia o seu ponto de vista sobre o tema abordado, com certo grau de pessoalidade ao texto, o que não é muito indicado ao texto argumentativo, pois uma de suas características é a impessoalidade. Os modalizadores discursivos quase asseverativos *Talvez e Possivelmente* também indicam ponto de vista no discurso do aluno surdo. Tais modalizadores, porém, comprometem o poder de convencimento, justamente pelo fato de suscitar dúvida, o que fere o propósito fundante da argumentação.

No texto, o uso do pronome “ele” promove a retomada do referente “personagem principal do clip”. A pronominalização que comparece aqui é um caso de anáfora, muito comum em produções textuais escritas ou orais em língua portuguesa. Destacamos que a escrita do participante surdo mistura os elementos da Libras com elementos específicos da língua portuguesa, configurando um excerto híbrido de pensamento espacial e sintético com os elementos do português que é analítico.

**Quadro 3.** Temática- Desilusão Amorosa- Videoclipe da cantora Pitty, “Na sua Estante”.

**Texto original:**

**Produção escrita de aluno ouvinte:** “Esse clipe da cantora Pitty, que na época fez um grande sucesso principalmente com a frase que diz: “Eu estava aqui o tempo todo só você não viu” foi muito usado pelas adolescentes que sofriam por desilusões amorosas, pois esse vídeo mostra um amor não correspondido. O clipe tem algumas metáforas, como por exemplo, o coração que remete ao tempo, que nós precisamos aproveitar o relacionamento ou para se declarar como é mostrado no clipe, o tempo vai passando e ele não tem coragem de se declarar e pode virar uma tragédia quando o se interessa por outro.”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Neste texto do aluno ouvinte, verifica-se a presença recorrente da coesão lexical por reiteração das expressões “vídeo clip”, “clip” e “declarar”. Em contrapartida, o participante ouvinte, ao usar o pronome “ele”, equivoca-se, pois a pronominalização não nos remete a nenhum referente. É importante frisar que o mau uso do pronome comprometeu o sentido, pois não podemos entender que ao vídeo clip pode **“faltar com coragem.”** Ou seja, a coerência, nesse caso, não se faz presente, pois o redator usa um referencial que não retoma **adolescentes**, nem tampouco **vídeo clip**. Verifica-se, nesse caso, que o ouvinte, ao fazer uso da pronominalização, equivoca-se, diferentemente do texto aluno surdo.

Os fragmentos acima retratam com propriedade as vozes próprias do sujeito no enunciado, o qual cria condições para maior realização na integração de sentidos. Ao trazer à tona a voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado, o enunciador legitima seu ponto de vista e recupera sua história, materializando em sentidos pessoais, os quais poderão atuar na constituição de novos significados compartilhados.

## Considerações finais

Para finalizar, nesse estudo, apresentamos uma argumentação desmistificadora da ideia de que surdos não são capazes de produzir textos argumentativos em língua portuguesa, dentro dos critérios sistematizados pela linguística textual, com qualidade similar às produções de alunos ouvintes.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos surdos e ouvintes, participantes da pesquisa, verificou-se que eles são capazes de argumentar por intermédio de produções escritas. Foi gratificante ver, nas produções dos dois grupos, o uso das estratégias argumentativas, legitimando suas posições ou, até mesmo, inserindo a contra argumentação sobre os temas em questão.

Nesse sentido, percebemos nos textos, tanto no nível macro textual, como no micro textual, como visto nas análises, a presença de valiosas estratégias argumentativas, como por exemplo, uso da remissão, dos mecanismos linguísticos, dos operadores argumentativos, estabelecendo as devidas relações lógico-semânticas.

O uso destes elementos linguísticos, presentes nos textos dos alunos, indubitavelmente, contribuiu para a argumentação, visto que, quando usados, orientaram a conclusão, a organização do texto e a defesa da tese, assumindo função imprescindível no estabelecimento da coesão e da coerência.

Através das produções escritas, os alunos demonstraram poder de influir no comportamento do seu interlocutor. Por essa razão, defendemos que nessa pesquisa os participantes cumpriram com este ato linguístico fundamental: o de argumentar.

Assim, atendendo ao objetivo desse estudo, foi possível constatar que uso do texto não verbal, como recurso possível para potencializar a argumentação de alunos surdos e ouvintes, ajudou na escrita de novas produções, como foi possível demonstrar na medida em que pudemos apresentar recortes desses excertos, embora estejamos conscientes de que toda pesquisa tem suas limitações e, nesse caso, entendemos que outros aspectos da

produção de textos escritos em língua portuguesa por surdos precisam ser discutidos.

Por fim, ousamos afirmar que, obviamente, outras demandas estão envolvidas no processo de ensino aprendizagem da língua escrita que merecem ser observadas, mas partimos do princípio de que independentemente das especificidades do surdo ele é capaz de produzir textos escritos com proficiência, assim como os ouvintes.

## **Referências**

- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALVES, S. M. L. **A construção da argumentação em textos escritos de alunos surdos e ouvintes de um curso de Letras/Libras presencial**. Tese de doutorado. Recife-PE, Universidade Católica de Pernambuco, 2019. 180f.
- ALMEIDA, D. L. SANTOS, G. F.D. LACERDA, C. B. F. **O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 03, p. 30-57, Set./Dez. 2015.
- BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo, Contexto, 2015.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo, Plexus, 2007.
- GUIRAUD, P. **A Linguagem do corpo**. São Paulo, Ática, 2001.
- KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: **Letramento e minorias**. Porto Alegre, Mediação, 2002.

- KELLNER, D. **Lendo imagens criticamente**: em direção a uma pedagogia pós-moderna. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- KOCH, I. G.V. ELIAS, V.M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 2002.
- KOCH, I.G. V. **Texto e Coerência**. São Paulo, Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LIBERALI, F. C.. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual, o que é e como se faz**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Série Debates, v. 1. 1983.
- \_\_\_\_\_. **A produção textual**. Análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- PEREIRA, M. H. M. **Tinha um gênero no meu do caminho**: a relevância do gênero para a constituição de estilo de escolares. Tese de Doutorado. 276f. São Paulo, Universidade Estadual de Campinas: 2005.
- QUADROS, R. M. L.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Ed: Petrópolis: Arara Azul, 2007. Cap. 4, p.129-129.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- VIEIRA, J. A. **Novas perspectivas para o texto**: uma visão multisemiótica. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. Mind in society. In: COLE, M. et al. (Eds.). **The development of higher psychological process**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1998.



## CAPÍTULO 14

### O SOCIOINTERACIONISMO VYGOTSKYANO: Um olhar sobre a surdez

Sandra Rosa de Magalhães Souza<sup>1</sup>

#### Introdução

A teoria sociointeracionista de Vygotsky discorre sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Desta forma, o pensamento não está expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir (VYGOTSKY, 1987), a natureza do desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico.

Um autor que tem como principal legado intelectual, a teoria histórico-cultural, embasou campos como os da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, com um aporte riquíssimo, suas publicações. Em vida e obra identificamos sua busca interdisciplinar pelas ciências, que lhe renderam obras como: *Pensamento e Linguagem* e *A Formação Social da Mente*, sendo os livros mais conhecidos de Vygotsky, publicados no Brasil. Sobre a segunda publicação, afirmam alguns estudiosos ter sido Vygotsky o primeiro psicólogo a mostrar possíveis mecanismos pelos quais a cultura se torna parte de cada ser humano.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP; Especialista em Libras e a Inclusão da Pessoa Surda pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda-FACHO; Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Tradutora Intérprete de Libras na UNICAP; Professora Braillista. Contato: sandra-rosamag@hotmail.com

Desvincular Vygotsky e a teoria histórico-cultural de suas raízes marxistas é ignorar sua teoria na essência, pois a gênese do conhecimento marxista se expressa nas relações culturais onde o homem se expressa como principal agente de seus reais anseios, e esta dissociação estaria relacionada à falta de entendimento ao trabalho desenvolvido pelo autor.

Assim, o objetivo é buscarmos com as discussões com autores, estudiosos de sua teoria, trazer conteúdos encadeados de forma racional, justificados e coerentes. Para atingir esse objetivo empregamos a pesquisa bibliográfica buscando em publicações em bases eletrônicas de dados como: portal de periódicos Capes e Scielo, bem como livros e outras publicações. No diálogo desses estudiosos, com o que postula Vygotsky, são estreitas as relações que ligam sua teoria sociointeracionista, embasando seus trabalhos e pesquisas que se harmonizam.

Desta forma, o olhar de Vygotsky sobre a criança com deficiência e suas contribuições significativas, no que se refere a área da surdez, é o lugar de onde as possibilidades de investigação e intervenção que a teoria histórico-cultural, apresenta à educação da pessoa surda, que nos debruçamos. Dentre suas pesquisas, encontramos sustentação teórica em defesa da língua de sinais, como via imprescindível para o trabalho educacional com crianças surdas.

## **Fundamentação Teórica**

### **1. Sociointeracionismo - Lev Semyonovich Vygotsky**

Nasceu em 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, filho de uma culta família judia, foi promissor em seus estudos concluindo o curso secundário aos 17 anos. Aos 18 anos ingressou no curso de medicina, vindo a desistir para ingressar no curso de Direito, na Universidade de Moscou, concluindo em 1918. A trajetória marcada pela dedicação aos estudos, a interdisciplinaridade permeou o curriculum do acadêmico que se empenhou também a

estudar Filosofia, Literatura e História da Arte. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas.

De volta à Gomel, cidade onde viveu por um longo período, se dedicou a palestras e publicou um estudo sobre métodos de ensino em literatura. Nesta cidade, inaugurou uma editora e uma revista literária, se dedicou aos estudos na área de distúrbios de aprendizagem e de linguagem, nas diversas formas de deficiências congênicas e adquiridas, vindo a se graduar em Medicina, fundou o laboratório de psicologia da Escola de Professores, na mesma cidade. Com sua dedicação às pesquisas e o seu pensamento inovador o conduzia a investigações mais específicas com as quais,

A partir do decisivo ano de 1924, Vigotski estabeleceu duas metas básicas (Wertsch, 1985): a primeira era reformular a teoria psicológica segundo os preceitos do marxismo; e a segunda era desenvolver meio concretos de lidar com os imensos problemas com os quais se confrontava, àquela época, a União Soviética. Entre eles estavam o analfabetismo em massa e a falta de assistência a pessoas com deficiências de qualquer tipo. Dentro dessa última preocupação, surgiu o interesse de Vigotski pela Defectologia, ramo da ciência soviética que tradicionalmente se ocupava do estudo de crianças com vários tipos de “problemas” ou “defeitos” - cegueira, surdez, mudez e ainda outros problemas físicos e atrasos no desenvolvimento mental. Publicando seus primeiros artigos sobre a Defectologia a partir de 1925, ele foi o fundador e primeiro diretor do Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas de Moscou (LORDELO, 2007, p.44-45).

Empenhado em auxiliar o desenvolvimento de crianças, passou a centrar suas pesquisas na compreensão dos processos mentais humanos. Com sua participação no II Congresso de Psicologia, em 1924, em Leningrado, galgou espaço no Instituto de Psicologia de Moscou, período em que escreveu *Problemas da Educação de Crianças Cegas, Surdas-mudas e Retardadas*.

Quando se analisa a extensa produção escrita de Vigotski, nota-se que foram poucos os livros que escreveu com a intenção de serem livros. Pode-se afirmar que livros mesmo foram os seguintes: *Psirrologuia iskusstva* (Psicologia da Arte), escrito em 1925 e publicado somente em 1965; *Pedagoguitcheskaja psirrologuia* (Psicologia Pedagógica) de 1926, e *Michlenie e retch* (traduzido no Brasil como *Pensamento e linguagem* ou

Construção do pensamento e da linguagem), de 1934; e uma série de livros didáticos para o ensino à distância (por correspondência), tais como Pedologia da idade escolar (Pedologuia chkolnogo vozrasta), de 1928, Pedologia da juventude (Pedologuia iunochevskogo vozrasta), de 1929, e Pedologia do adolescente (Pedologuia podrostka), escrito entre 1930 e 1931. Alguns capítulos deste último livro didático foram republicados no volume 4 de Obras reunidas (Sobranie sotchineni) (PRESTES; TUNES, 2012, p.328).

Sua produção intelectual foi intensa e relevante, e teve início aos 21 anos. A preocupação com as questões referentes à pedagogia era notável, o registro de sua contribuição publicando um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias, em 1922, revela essa asserção. O foco de suas pesquisas se debruçava nos problemas que envolviam crianças com defeitos congênitos como: cegueira, retardo mental severo, surdez com as quais dedicou seus estudos na tentativa de compreender os processos mentais humanos, sobre isto destaca Goldfeld (2002),

Vygotsky desenvolveu seus trabalhos entre os anos de 1926 e 1936, tendo como pretensão a criação de uma psicologia marxista. Ele se opôs às duas correntes vigentes na época: o behaviorismo, que não considerava os aspectos da consciência humana, mas apenas as funções mentais inferiores, e o idealismo, que tinha como metodologia a introspecção e limitava-se a descrever os fenômenos psíquicos sem explicá-los. O autor baseou-se em estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem e percebeu que deveria estudar estas funções em suas origens (GOLDFELD, 2002, p.48).

Apesar de seu curto período de vida, seu legado foi de grandes contribuições teóricas. Essas teorias despontam no período da Revolução Russa, alguns consideram ter sido influenciado pelo pensamento de Marx. Muitos autores consideram mero resquício do discurso dominante existente no ambiente cultural no qual vivia Vygotsky ou mesmo uma concessão a pressões políticas externas e estranhas ao universo do pensamento vygotskyano. Nesse contexto, Vygotsky desenvolve sua teoria sobre as funções psicológicas superiores: pensamento e linguagem (DUARTE, 2001).

Vygotsky faleceu em 1934, aos 37 anos, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu durante quatorze anos. Alguns dos

seus escritos foram publicados logo após sua morte, sua obra foi proibida na União Soviética em 1936. Após 20 anos de veto, ressurgiu a reedição, em 1956. A publicação de *Pensamento e Linguagem* no ocidente acontece, pela primeira vez, em 1962 (LORDELO, 2007).

O trabalho do autor está no campo da psicologia, na busca do confronto com as teorias empiristas e subjetivistas. Nessa perspectiva, é necessário considerar a contribuição materialista dialética de sua teoria, alicerçada no marxismo, com foco no trabalho como meio de determinação das relações entre os homens e como meio de construção de sua consciência.

Dessa forma, desvincular Vigotski e a teoria histórico-cultural de suas raízes marxistas é desconsiderar a sua teoria na essência e não compreender o trabalho desenvolvido pelo autor, objetivando estruturar uma psicologia marxista, condizente com a realidade da União Soviética da época, pós-revolução de 1917, que buscava a reconstrução social, e, no campo da educação, buscava a formação do homem novo, fortemente influenciado pelas concepções marxistas (CAVALCANTE, 2016, p. 154).

A autora aponta a importância de Vygotsky para a psicologia, enquanto ciência que busca entender as funções psíquicas humanas, bem como seu vínculo marxista, que não pode ser desconsiderado. Vygotsky produziu sua contribuição teórica de orientação mais declaradamente marxista na obra *O Significado Histórico da Crise na Psicologia*, publicada em 1927. Ainda que alguns considerem destoante o resgate do verdadeiro sentido dos pressupostos teóricos marxistas de Vygotsky (LORDELO, 2007; CAVALCANTE, 2016).

Ao invés de buscar autores que interpretam Vigotski procurando distanciarlo de Marx, devemos procurar compreender o que a obra deste fundamenta a obra daquele. Esse é um aspecto não-secundário com o qual é preciso ter muito cuidado. As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, da sua concepção do homem como ser histórico (DUARTE, 2001, p.79).

Dessa forma, Vygotsky entendia a formação do ser humano numa perspectiva sócio histórica do desenvolvimento, e iniciou suas pesquisas com crianças. Essas, por sua vez, contribuíram para o estudo de aquisição da linguagem sob o olhar social, contemplando questões sobre o significado e sentido das palavras, a formação de conceitos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o processo das brincadeiras nas crianças, “considerando a influência da situação socioeconômica sobre o indivíduo” (GOLDFELD, 2002, p.48).

O teórico recicla o seu significado e o conceito de mediação, no que se refere à interação do homem com o ambiente com uso de instrumentos, transpondo para a esfera do uso de signos, potencializando o seu alcance. A mediação consiste na intervenção de um elemento intermediário em uma relação. O instrumento é o agente propulsor, criado pelo homem com a intenção de viabilizar seu trabalho e sua sobrevivência, enquanto os signos são instrumentos psicológicos, que dão suporte ao homem diretamente nos processos internos. No que concerne à relação entre linguagem e atividade mediada pelo uso de instrumentos, Vygotsky, “no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VYGOTSKY, 1989, p. 27), o que considera o estudioso.

Vygotsky (1989) concebe o homem e seu desenvolvimento numa concepção sociocultural, percebe que esse se estabelece na interação com o meio em que está inserido. É por meio da linguagem, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, que acontecem as relações interpessoais, tal fato não se concretiza por si só, é necessário que haja uma relação dialética do indivíduo com outro por meio de interação.

A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a

linguagem, segundo Vygotsky, segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo (GOLDFELD, 2002, p. 56).

Considera o teórico que, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1989, p.108 apud GOLDFELD, 2002, p.56). Isso posto, encontramos a relevância nos estudos do desenvolvimento da criança, contemplando a importância das relações sociais e linguísticas na constituição do sujeito e ressaltando o contexto social como base de análise nos casos de atraso de linguagem em crianças.

## **2. A Surdez**

O debate em torno de questões sobre a surdez tem suscitados grandes interesses na área da educação, estas são amplas e complexas e envolvem diferentes campos do conhecimento como a fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e a linguística. Para a definição de pessoa com surdez ou ainda pessoa com deficiência auditiva. Na concepção clínica, “deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB)4 ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004). A surdez pode se apresentar: quanto à origem - congênita ou adquirida resultantes de alguma doença ou trauma; quanto ao tipo - condutiva, sensorio-neural, mista e central ou na escala de graus quanto a perda auditiva - leve, moderada, severa e profunda (NASCIMENTO, 2008; DI DONATO, 2012). É fundamental destacar as contribuições de Vygotsky na esfera das deficiências, tendo em vista sua dedicação na investigação dos aspectos que envolvem crianças deficientes, inclusive crianças surdas, considerando as condições socioeconômicas em que estão inseridas.

Vygotsky tem seu olhar sobre a surdez em razão da centralidade que atribui a mediação semiótica no desenvolvimento do psiquismo, e no que diz respeito à educação de surdos, duas vertentes eram consideradas pelo teórico, a oralização e a língua de sinais, como meios de interação social e comunicação. A princípio

se inclinava a primeira, entendendo que a segunda não promoveria subsídios suficientes para a apreensão e elaboração de conceitos, o que, posteriormente, passa a considerar a importância dos múltiplos meios de comunicação na educação desses sujeitos, sendo na forma oral ou mesmo sinalizada, viabiliza apropriação cultural do sujeito surdo (NUERNBERG, 2009).

Se a língua de sinais ocupa um lugar fundamental enquanto signo verbal privilegiado nos processos de mediação social e só constitui em situações de interlocução significativas, apenas a Língua de Sinais cumpre o papel mediador de material semiótico indispensável à elevação das funções psicológicas superiores da pessoa surda. Neste sentido, reconhecemos a Língua de Sinais como a objetivação da realidade material do signo na consciência surda, funcionando como elemento agregador das comunidades de surdos que se caracterizam por compartilhar, além da língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (FERNANDES, 2017, p.39).

Vários autores versam sobre a educação e a proposta bilíngue para surdos com base na concepção de Vygotsky. Lacerda (1996; 2000), contribui analisando as interlocuções e as interações como trocas de conhecimento entre surdos e ouvintes. Lacerda e Lodi (2014) postulam sobre a importância destas interações nos espaços escolares e o papel da língua de sinais nesse processo. Goldfeld (2002), discorre sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, concatenado as concepções de Vygotsky para esse fim. Sob esse olhar, Dorziat (2011), considera que a interação com pessoas ouvintes é necessária, estreitando laços interdiscursivos e plurilinguísticos que vão permitir a apropriação de um saber social e cultural abrangente. Todas essas contribuições revelam as possibilidades de investigação e intervenção que a teoria histórico-cultural vygotskyana, confere à educação da pessoa surda.

Um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento

adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo (VYGOTSKY, 1987, p.4).

Para o teórico, os métodos de análise entre pensamento e linguagem estavam equivocados, uma vez que o significado da palavra a unidade que pertence tanto ao pensamento quanto à linguagem. “É no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem e formam o pensamento linguístico” (GOLDFELD, 2002, p.55). É possível entendermos que, para o estudioso o significado da palavra é a chave da compreensão entre pensamento e linguagem “O significado da palavra é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (VYGOTSKY, 1987, p.104).

A teoria de Vygotsky está ancorada, no que concerne os estudos do desenvolvimento de crianças, considerando importante o meio social e as experiências linguísticas na formação do sujeito e no desenvolvimento do pensamento.

Entendemos que, por meio da interação enquanto atividade privilegiada a produção da linguagem e a constituição do sujeito, a prática da linguagem é postulada nos trabalhos de Vygotsky que, revelam estudos sócio-psicológicos relevantes, o pesquisador concebe como um processo dialógico a relação entre pensamento e palavra. Para Vygotsky (1989), a linguagem é fruto de um processo maior, que não é individual e se estabelece com a ajuda do outro, numa relação construída pela interação.

Reconhecer a condição bilíngue do surdo implica, de acordo com Lacerda e Lodi (2014), conferir o direito linguístico deste indivíduo, assegurando a interação destes com usuários da língua de sinais, garantindo seu pleno desenvolvimento, por meio do uso de sua língua. A interação com interlocutores da língua de sinais, o

mais cedo possível, possibilitará a criança surda tenha um acesso, não fragmentado, com o mundo e com a linguagem.

A aquisição da língua de sinais exerce função comunicativa, possibilitando que eles apreendam sobre o mundo que os rodeiam e tenham o pensamento estruturado. Consideremos que a realidade da maioria das crianças surdas serem filhas de pais ouvintes, vindo a adquirir essa língua, quando eles chegam às escolas. Nesse contexto, a condição bilíngue dos surdos, filosofia que considera as singularidades linguísticas desses estudantes, entende que os aprendizes da língua, devam desenvolvê-la como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas e na qualidade de ativos do processo educacional de seus pares (CARVALHO; CAVALCANTI; SILVA, 2020).

Legalmente reconhecida como língua da comunidade surda brasileira, a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002), não só é utilizada pelos surdos, bem como “por aqueles que se interessam, reconhecem e aceitam a diversidade, como partícipes de outra forma de organização” (ALMEIDA, 2016, p.12). A Libras, em sua forma de expressão, se apresenta de numa linguagem visuo-espacial “constituindo-se em um sistema social e histórico de representação do mundo como produção de linguagem e sentido” (2016, p. 12), sendo esta dotada de significações.

Não obstante, é preciso reconhecer que o surdo é visto como um sujeito bicultural, por conviver em situações linguísticas e práticas cotidianas entre duas línguas, Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, esta última majoritária em nosso país. O seu acesso a todos os meios de interação, como o convívio social, o uso da tecnologia, permitem que ele interaja com o mundo que o cerca. Nesse sentido, entendemos que o sujeito surdo tenha competência em ambas as línguas, Libras e Língua Portuguesa, tanto no meio acadêmico quanto social, ainda que o Português seja na modalidade escrita (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p.982).

Nessa ótica, ainda que estes tenham a oportunidade de frequentarem “escolas de melhor qualidade encontram muitas dificuldades para lidar com a língua de natureza oral-auditiva” (NASCIMENTO, 2008, p.43), que é hegemônica no meio em que

vivem. Ainda enfrentam “as dificuldades inerentes às diferentes modalidades das duas línguas por meio das quais necessitam interagir”, bem como outras especificidades inerentes a cada uma dessas línguas que acentuam a problemática.

No entanto, Cavalcanti (2011), corrobora que a aquisição de uma língua é pródiga e proporcionar à pessoa surda exposição a uma língua, o mais cedo possível, preenche as condições necessárias que facilite esse processo de maneira incontestável. Assim, Goldfeld, (2002) considera que os problemas da criança surda, de ordem comunicativa e cognitiva, que compromete seu desenvolvimento, estão no ambiente social em que interage, não fazendo uso de uma língua que possa ser obtida de forma natural, a língua de sinais, este se apresenta insatisfatório. Vygotsky enfatiza que as complicações da surdez são resultantes das questões socioculturais e que a educação desses sujeitos tenha como premissa minorar tais prejuízos.

### **Considerações finais**

Este estudo se propôs a buscar discussões com estudiosos da teoria sociointeracionista de Vygotsky que tem se mostrado corrente e é reconhecidamente base significativa em pesquisas e debates nos espaços acadêmicos. Vygotsky contribuiu com uma abordagem teórica, sistematizada e fundada em estudos complexos e abrangentes sobre o desenvolvimento humano e como ele se estabelece nos espaços histórico e cultural em que estão inseridos.

Nesse sentido, sua teoria contribui no entendimento do sujeito enquanto autor, na construção de conhecimento, por meio da interação social. Em sua abordagem sociointeracionista se propunha a conceber os aspectos tipicamente humanos do comportamento e formular hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. Suas grandes contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil, a priori àquelas com deficiência, nesse estudo destacamos

a surdez, sua relação com a aprendizagem no meio, assim como o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Corroborando com autores como Goldfeld (2002), Cavalcanti (2011), Lacerda e Lodi (2014), Almeida (2016), Fernandes (2017), entre outros, Vygotsky considera que a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo, é nesta que se estabelecem as relações sociais, e na surdez é impossível o acesso às formas de linguagem que dependam dos recursos da audição. Assim, o teórico considera a língua de sinais como um meio de viabilizar a apropriação da cultura do sujeito surdo.

Arelado a isto, entendemos a necessidade de ampliar outras pesquisas sobre esse teórico que tem se debruçado sobre o desenvolvimento da linguagem, que além da função comunicativa, também tem a função de constituir o pensamento (GOLDFELD, 2002). Neste contexto, vimos que a problemática do surdo tem origem no meio social em que ele está inserido, tais achados se confirmam por autores que discorremos neste artigo e que são partícipes do pensamento vygotskyano.

## Referências

ALMEIDA, D. L. de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**, São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8756/TeseDLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 15 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.436/2002 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.doesp.net/federal.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAVALCANTE, E. B. **Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013**. Campinas-SP, 2016. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319226/1/Cavalcante\\_ElenyBrandao\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319226/1/Cavalcante_ElenyBrandao_D.pdf). Acesso em: 08 jun. 2021.

CARVALHO, M. E. de; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. da. Libras e Língua Portuguesa: línguas que se entrelaçam na educação bilíngue. **Revista Diálogos (REVDIA)**, MGS, ISSN 2319-0825, 2020. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FC4a\\_xbWyFkJ:https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/9373/pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FC4a_xbWyFkJ:https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/9373/pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br) Acesso em: 13 jul. 2021.

CAVALCANTI, W. M. A.. Aquisição da Língua Portuguesa por surdos usuários de Libras: analisando algumas práticas. Cascável, **Revista Línguas & Letras**, Paraná, Unioeste, 2011. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5511> Acesso em: 11 jun. 2021.

DI DONATO, A. **Desempenho da Escrita de Palavras do Português por Aprendizes Surdos**: Construção e Validação de Protocolo. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6395/1/ArquivoTotal.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

DORZIAT, A. (org.). **ESTUDOS SURDOS**: diversos olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DUARTE, N.. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,Newton/VigotskieoAprenderaAprender.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERNANDES, S. Práticas de letramento em contextos de Educação Bilíngue para Surdos. **Revista Forum**, 2017. Disponível em:

<https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/289> Acesso em: 13 jul. 2021.

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

LACERDA, C. B. F.. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251612/1/Lacerda\\_CristinaB.F.deCristinaBrogiaFeitosade%29\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251612/1/Lacerda_CristinaB.F.deCristinaBrogiaFeitosade%29_D.pdf). Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Caderno CeDes, v.20, n. 50. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. LODI, A. C. B. (Org). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 4 ed. 2014.

LORDELO, L. da R.. **A Consciência como Objeto de Estudo na Psicologia de L.S. Vigotski: uma reflexão epistemológica**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, Salvador-BA. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16086>. Acesso em: 11 jun. 2021.

NASCIMENTO, G. R. P. do. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7222/1/arquivo3553\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7222/1/arquivo3553_1.pdf). Acesso em: 11 jul. 2021.

NUERNBERG, A. H.. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvjtntbCCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PRESTES, Z.; TUNES, E.. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de psicologia**: Campinas/SP, jul-set, v. 29, n. 3. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X201200030003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X201200030003). Acesso em: 10 jun. 2021.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 957-985, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339832472009.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



**PARTE 3**

**HOMENAGENS**



## CAPÍTULO 15

### CONHECENDO UM POUCO SOBRE A PROFESSORA WANILDA CAVALCANTI, A PARTIR DOS SEUS COMPANHEIROS DE TRABALHO

Deixando seu rastro por onde passou. Uma grande amiga de longas datas a homenageia:

RECORTES DA VIDA PROFISSIONAL DE UMA EDUCADORA  
COMPROMETIDA COM A INCLUSÃO SOCIAL: WANILDA CAVALCANTI

*“Não sei ... Se a vida é curta ou longa demais para nós.  
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas”  
(Cora Coralina)*

*Inspirada em Cora Coralina, começo dizendo que vou falar de uma educadora que, no decorrer da sua trajetória profissional, sabe tocar o coração das pessoas com quem convive. Para tanto, torna-se necessário situar a sua atuação no tempo e no espaço. É importante dizer que se trata de uma pessoa com quem tenho uma intensa relação de amizade, antiga e sempre recriada, marcada por idas e vindas e muita proximidade.*

*Tudo começou nos anos 80, quando assumi a direção de Departamento de Ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco, é nesse instante que conheci Wanilda Maria Alves Cavalcanti, designada para exercer a coordenação da Divisão em questão por conta da vasta experiência na área. Durante 4 anos (1984/1987), Wanilda coordenou, com afinco, a execução da política de expansão e melhoria da Educação Especial no estado de Pernambuco.*

*Nos anos 90 (1992-1995), Wanilda coordena, pela segunda vez, a equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação de Pernambuco. Nesse momento, trabalhávamos em setores diferentes, mas a distância não atrapalhou a nossa cumplicidade com a Educação Especial. Ainda, nos anos 90, vivenciei outro importante e agradável encontro com Wanilda, dessa vez, na Prefeitura da Cidade do Recife. Nós passamos a atuar na Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade de Recife e Wanilda assumiu a coordenação da Divisão de Educação Especial. Nessa oportunidade, ela demonstrou, de forma ímpar, a capacidade para gestão de políticas públicas.*

*No início dos anos 2000, voltamos a nos encontrar, dessa vez, na Fundação Joaquim Nabuco, quando fizemos parte da equipe da Escola de Governo e Políticas Públicas. Nesse espaço, Wanilda teve relevante participação na formulação e desenvolvimento do Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.*

*Na Universidade Católica temos convivido, anos a fio, atuando em espaços acadêmicos diferentes, mas sempre mantendo os nossos encontros, ora para uma boa prosa no Café com Quê, ora em espaços acadêmicos para discutirmos e estudarmos questões vinculadas à educação. E, em qualquer uma das modalidades de encontro, sempre existe um tempo para falar de educação inclusiva.*

*Conviver com Wanilda possibilitou-me a aproximação com a sua família. Tive o prazer de conhecer o saudoso Pedrinho, por quem nutri uma grande amizade. Conheço os filhos Marcelo, Daniela e Renata e os netos. São todos muito queridos. Por tudo isso, sou grata por ter participado de tantos momentos da vida profissional de Wanilda. Você, Amiga, fez e está fazendo a sua parte no que tange à inclusão social, cumprindo exemplarmente a sua missão de educadora. Tenho certeza de que a nossa Amizade vai continuar, mesmo que sigamos rumos diferentes no futuro próximo. Obrigada por ser uma genuína Amiga, ontem, hoje e sempre.*

*“Amigas para sempre é que nós iremos ser  
Na primavera ou em qualquer das estações  
Nas horas tristes, nos momentos de prazer  
Amigas para sempre”*

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria da Conceição Bizerra (Secretaria de Educação/UNICAP)**

Para homenagear a queridíssima colega de trabalho os professores da UNICAP lhes escrevem:

*Palavras para Wanilda*

*Eliane Brum escreve em seu livro “Meus desacontecimentos”, que “recordações são fragmentos de tempo” (BRUM, 2014, p.9). Nesta minha homenagem à Wanilda, vou tentar juntar os fragmentos desde o início da nossa amizade até os dias atuais e tecê-los, fio a fio, para a contação dessa história.*

*Foi nos anos 80 do século passado, que tive o prazer de conhecer e conviver com Wanilda. Ela, professora dos cursos de Psicologia e Fonoaudiologia e eu, professora do curso de Psicologia. Mantínhamos conversas intermináveis na sala dos professores, entre uma aula e outra, acompanhadas de um cafezinho. Essas são lembranças muito significativas, no entanto, não sei dizer quando o convívio diário se transformou em amizade. Sei apenas que somos grandes amigas.*

*No final da década de 90, também do século passado, nossa amizade ganhou novos laços: eu terminando o doutorado, ela começando. Ambas na mesma Universidad de Deusto, no norte da Espanha. Tempos bons e, ao mesmo tempo difíceis. Foi nesta época que me aproximei mais da sua família: do esposo Pedrinho, de Dani, sua filha caçula. Realizamos pequenas viagens pela Europa, rimos muito e comemoramos como nossas, as realizações uma da outra. Foi desse tempo que aprendemos a viajar juntas nas nossas férias, sempre acompanhadas por Dani, nossa fiel escudeira, como diria Miguel de Cervantes com o seu Dom Quixote de La Mancha.*

*Nesse momento, minhas recordações vagueiam pelo crescimento e amadurecimento profissional de Wanilda. Sua volta do doutorado, novas atividades acadêmicas, sua dedicação aos temas da acessibilidade e da deficiência auditiva, sua atuação no Núcleo de Apoio ao Discente (NAD) e, posteriormente, ao Docente (NADD). Somado a tudo isso, passa a exercer a docência no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, além de outras tantas atividades acadêmicas.*

*Comecei essa escrita citando Brum e termino fazendo minhas as palavras dela: “o ponto final de quem conta nunca é fim, apenas princípio” (Brum, 2014, p.111)<sup>1</sup>. Assim sendo, como minha amizade com Wanilda continua, novos contos não de surgir.*

**Prof<sup>a</sup> Dra. Albenice de Oliveira Lima (UNICAP)**

*Wanilda é uma querida por mim, pessoa do bem, iluminada e respeitada, e assim quis Deus que meu caminho se cruzasse ao dela, para aprender sempre.... Que assim possamos seguir nessa caminhada da vida. “Que sorte minha”! Obrigada por tanto, pela sua competência, sabedoria e amor ao que faz por e para nós.*

*Inspiração é o significativo para atribuir à Wanilda Maria Cavalcanti!*

**Prof<sup>a</sup> Ma. Conceição Silveira (UNICAP)**

*Para o livro dedicado a Wanilda por seus orientandos*

*A mais significativa homenagem que se poderia prestar a Wanilda, pessoa que destina sua vida profissional ao ensino e à transmissão de sua sabedoria científica aos alunos, é dedicar-lhe um livro. A carreira acadêmica de Wanilda é um exemplo para todos nós que com ela convivemos, recebendo dela lições diárias de saber, competência, dedicação, seriedade, ética e altruísmo, sendo desprovida de qualquer arrogância ou vaidade. Como pesquisadora, dedica-se a temas, como a surdez e a cegueira, tendo extremo realce sua luta*

---

<sup>1</sup> BRUM, E. **Meus desacontecimentos**: a história da minha vida com as palavras. São Paulo: Leya, 2014.

*incansável e tenaz em favor da inclusão social e científica. Não poderia deixar de ressaltar em Wanilda a sua generosidade e a sua capacidade de acolhimento ao outro, sempre sensível aos problemas dos que a circundam. Sempre uma palavra e uma mão amiga. Obrigada!*

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho (UNICAP)**

*A professora Wanilda Cavalcanti engrandece o Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade Católica de Pernambuco, com sua posição crítica e consciente em defesa das minorias linguísticas. Afinal, ser pesquisador e professor não é, tão somente, ensinar, isto é, transmitir conhecimento ou instruir alguém em determinado assunto; investigar e apresentar resultados. Ser pesquisador e professor é dividir e compartilhar conhecimento, entender o outro e respeitá-lo em sua individualidade. É acreditar, defender uma causa e lutar por ela arregimentando alunos e colegas. Essa força e qualidades Wanilda traz e ultrapassa seu modo de ser, irrompendo nas pesquisas e orientações que desenvolve em educação especial, campo em que é referência nas pesquisas sobre linguagem, educação e sujeito surdo. A generosidade da professora Wanilda Cavalcanti é seu cartão de visitas. Quem nunca se sentiu acolhido no gabinete ou diante da professora e colega de trabalho? Qual aluno não precisou de uma atenção a mais e não a teve? Wanilda sabe escutar, compreender e orientar quando é preciso. Agradeço os anos de convívio, aprendizado e dedicação incondicional ao PPGCL, Programa do qual Wanilda faz parte desde sua origem e contribui para seu fortalecimento. Parabéns pela justa homenagem!*

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)**

*O que dizer da minha amiga do coração?*

*Começamos praticamente juntas no curso de Fonoaudiologia e brincamos que somos tombadas, com plaquinha e tudo. Nessa época, não éramos tão próximas, apesar de sempre colegas.*

*O Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem nos uniu de vez e desde 2007 somos inseparáveis, trabalhando juntas e fortalecendo a nossa amizade.*

*Wanilda, querida, tenho grande admiração pela pessoa do bem que você é, além de ser para mim, também, um exemplo de profissional, docente e pesquisadora. Você está sempre à frente em todos os assuntos relacionados à inclusão, ao estudo do bilinguismo, da surdocegueira, entre tantos outros e, isso, em meio a tantos motivos, conduziu os seus alunos a elaborar esse livro em sua homenagem. Parabéns! Orgulho imenso da minha amiga!*

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo (UNICAP)**

*Wanilda é muito querida e admirada por mim tanto como profissional (docente e pesquisadora) quanto como pessoa que tem uma grande sensibilidade e uma bela alma humana! Foi minha professora da graduação do Curso de Fonoaudiologia e suas disciplinas e conhecimentos compartilhados impulsionaram meu interesse em pesquisar a linguagem de crianças cegas, tema que trabalhei no mestrado e no doutorado, pois fiquei muito sensibilizada em suas aulas para estudar a linguagem dessa minoria linguística. Suas aulas eram encantadoras e traziam informações extremamente relevantes. Sua abordagem contribuiu ao meu crescimento pessoal e profissional. Em 2012, iniciei meu trabalho como docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP, senti uma enorme alegria ao fazer parte da mesma equipe de Wanilda e passei a conviver de forma mais próxima com a grandiosidade da pessoa solidária, amiga, sábia, tranquila e dedicada a melhorar a qualidade de vida de muitas pessoas. Seu olhar para as minorias linguísticas, sua luta para que a inclusão aconteça vem tocando e modificando vidas. Ela semeia o amor, pois seu trabalho de lutar pela inclusão de pessoas que representam as minorias linguísticas vem conquistando espaço e engajando seguidores que lutam nessa mesma direção.*

*Abraço com muito afeto,*

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Renata da Fonte (UNICAP)**

*Wanilda é a minha estrela guia na Universidade Católica de Pernambuco.*

*Ser humano ímpar, com um coração imenso e muito amor para dar, doar...*

*Pessoa e profissional na qual me inspirei enquanto pesquisadora e durante todo período que coordenei o Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Com sua generosidade infinita, Wanilda me ensinou muito sobre coordenar de forma compartilhada e com ela eu, também, compartilhei alegrias e angústias da gestão; vitórias pessoais e de discentes, desafios da minha vida particular e profissional.*

*Afirmar, no início, que ela é a minha estrela guia, estrela que guia, acolhe, protege, alimenta e enche de amor: amor de mãos, amor de abraços, amor de lágrimas, amor - simplesmente - de irmãs!*

*Obrigada, Wanilda, por despertar o melhor em mim e a vontade de prosseguir mirando o seu exemplo.*

*Beijos,*

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Roberta Caiado (UNICAP)**

*Conheci a profa Wanilda pessoalmente há pouco tempo, quando ingressei no programa (PPGCL). De imediato, pude perceber sua forma muito especial de ser. E, ao longo desses dois anos de convivência como colegas, fui confirmando a ideia inicial. Sempre cordial e solidária, Wanilda representa um porto seguro em nosso grupo.*

*Quanto ao seu trabalho, pode-se dizer que se destaca como pioneira na luta em favor da inclusão de pessoas com deficiência. Ao longo de muitos anos, vem desenvolvendo pesquisas e ações em prol das mudanças necessárias que atendam àqueles(as) que demandam formas alternativas de interagir socialmente.*

*Wanilda está sempre atenta a tudo e a todos a sua volta, Seus posicionamentos são sempre firmes e coerentes, contribuindo assim para a contínua edificação de nosso programa e de nossas vidas.*

**Prof<sup>a</sup> Dra. Rossana Ramos Henz (UNICAP)**

**Seus colegas de outras instituições completam as homenagens:**

*Wanilda,*

*Quando me propus a trabalhar com a Fonoaudiologia, e ainda mais uma Fonoaudiologia que se voltava para a educação, me chamaram de louca, idealista. Previram para mim um futuro, sem “status”, nem dinheiro. Mesmo assim persisti, porque ainda acredito no ser humano, na sua capacidade de construir.*

*Você minha amiga, é mais uma prova de que estou certa. São pessoas como você que me estimulam e estimulam a tantos outros, a continuar o caminho, a lutar por algo tão criticado, tão desacreditado: a formação de gente nova.*

*Graças que a vida, nem as pessoas insensíveis, não destruíram em você essa naturalidade, simplicidade de ver o mundo e acreditar acima de tudo, que o amor prevalece e que o homem não é capaz de viver sem companheiros.*

*Muito grata pelos seus ensinamentos, e pelos poucos momentos, mas intensos, que compartilhamos.*

*Um grande abraço e todo o meu carinho,*

**Prof<sup>a</sup> Ma. Andréa Carla Lima Coelho (FUNESO)**

*Eu era estudante de pedagogia na FACHO, aluna de Wanilda, recebi o convite para trabalhar na secretaria de educação junto com ela. Realmente, Wanilda é uma pessoa iluminada para nós. Lembro nitidamente das aulas com muita serenidade, com um olhar bem profundo para as alunas. Ela era nossa gerente maior da secretaria de educação e, para mim, ela foi uma luz, uma profissional iluminada, serena, comprometida, fazendo tudo com muita seriedade. Depois fui para Garanhuns, São Paulo, lecionei em algumas faculdades,*

*mas sempre tive Wanilda como a minha melhor e maior referência de educação especial, além de pessoa maravilhosa. Sinto-me muito honrada em tê-la como mestra. Uma das coisas que sempre me chamou a atenção em Wanilda foi a firmeza, a segurança, a tranquilidade de passar as coisas para o estudante. Eu sou imensamente grata a Deus por ter encontrado ela na minha vida e por ter infinitos momentos de aprendizado com ela!*

**Prof<sup>ª</sup> Esp. Maria Auxiliadora Gomes de Moraes (Cili)**  
**(FACHO/Secretaria de Educação)**

*Falar de Wanilda é falar de competência, de acolhimento, de seriedade e de firmeza. A minha convivência com esta ilustre professora me fez perceber o quanto ela sabe aliar o saber acadêmico a uma imensa dose de humanismo, o que a faz uma pessoa especialmente vocacionada para o diálogo. Perspicácia e a rara habilidade de saber ouvir e enxergar o que há de bom nas pessoas, a credenciam para um diálogo sempre franco e eficaz, seja com os alunos, companheiros de trabalho e superiores. A preocupação constante e proativa com as pessoas com deficiência é uma das características significativas de sua atuação pedagógica e revela a grandeza de sua personalidade. Certamente, a convivência com Wanilda é sempre um privilégio e uma oportunidade de aprendizagem. Para mim, foi uma grande satisfação contar com sua profícua colaboração num momento muito relevante da história da Fundação Joaquim Nabuco que foi a realização do mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas.*

**Prof<sup>ª</sup> Esp. Creuza Maria Gomes Aragão**  
**(Diretora da Escola de Governo da Fundação Joaquim Nabuco)**

*Eu conheci Wanilda na FACHO como aluna dela no curso de pedagogia, desde então ela foi um marco na minha vida profissional e pessoal, fomos cultivando uma amizade muito respeitosa e valorosa e mais tarde quando ela foi supervisora na secretaria de educação me chamou para participar da equipe junto com ela, depois tive a oportunidade de dar algumas aulas na FAFIRE e UNICAP com ela. É uma pessoa muito íntegra e comprometida, muito estudiosa e disciplinada, além de muito amiga e parceira. A Wanilda toda a minha gratidão sempre!!!!*

**Prof<sup>ª</sup> Esp. Maria Auxiliadora Diniz Albuquerque (Dorinha)**  
**(FACHO/Secretaria de Educação/FAFIRE)**

Wanilda,

*Nós temos juntas um passado construído na viola da vida, com muitas sinfonias fortes e serenas, repletas de variadas notas com tons de inclusão.*

*O futuro não se faz do nada, mas se alimenta da fecundidade do tempo histórico.*

*Cada aniversário é um futuro que se inicia. Obrigada pela toada alegre e harmoniosa cantada em parceria na vida. Desejo que a viola de sua vida continue a tocar os corações humanos.*

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)**

*“Transver”*

*Wanilda é dessas pessoas que quando você conhece quer “levar pra casa”... sua potência como pessoa nos invade de tal forma que é impossível não ser tocada por suas causas, suas bandeiras do trabalho, da academia e da vida: a educação de surdos, o ensino e acesso à LIBRAS, o Português escrito para o surdo, a escola inclusiva. Graças ao encontro com Wanilda, na criação do Mestrado em Ciências da Linguagem da UNICAP, no início dos anos 2000, as questões dela passaram a me atravessar também.*

*Quantas conversas oportunizadas pelas inúmeras bancas que participamos juntas, quantas discussões extremamente inovadoras, quanto carinho, através do abraço gostoso, do lanchinho afetivo nos inúmeros encontros...*

*Através de Wanilda, conheci os pesquisadores brasileiros que têm como tema de pesquisa a língua de sinais: Karnopp, Quadros, Skliar, Stumpf...*

*Suas inquietações me mobilizaram a encarar a criação de um curso Letras-Libras na UFPB! Ao lado de Evangelina Faria criamos a licenciatura Letras-Libras, com a intensa consultoria de Wanilda... Tentamos até “roubá-la” da UNICAP, rsrs*

*Estivemos juntas num pós-doc, em 825 trocas de e-mail, 15 bancas de Mestrado, 11 de doutorado e inúmeras bancas de qualificação, muitos telefonemas, trocas de mensagens no whatsapp. Estivemos juntas na organização de eventos importantes como o I ENEAL - Encontro Nordeste de Aquisição da Linguagem, em 2005, organizado pela UNICAP, fomentado pela querida Marígia Aguiar, coordenadora da pós-graduação. Este encontro foi para mim um marco, mostrando a força da Aquisição da Linguagem no Nordeste. E que venha muito mais!*

*Wanilda é sinônimo de luta: luta pelo acesso à Libras como primeira língua para os surdos; luta pelo ensino de português como segunda língua para surdos; luta para propor ensino de inglês para surdos; luta para compreender a surdocegueira e a Libras tátil; luta para compreender os processos envolvendo os portadores de Síndrome Congênita do Zika vírus; luta para compreender e pensar a escola inclusiva num país tão desigual e excludente como o nosso!!*

Obrigada, Wanilda, por ser parceira, por nos provocar e convocar para luta! Como diz o poeta Manoel de Barros “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2015, p.83)<sup>2</sup>

E você, Wanilda, nos leva, nos impulsiona neste transver SEMPRE!!

**Prof<sup>a</sup> Dra.Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)**

Em um olhar retrospectivo da minha formação e atuação profissional, um nome reverbera em minha memória com movimentos de chegadas e partidas: Wanilda Cavalcanti. Fui tomada de surpresa ao ouvi-la, como avaliadora em minha banca de mestrado, narrar o seu olhar sobre a minha trajetória como estudante de Fonoaudiologia até aquele momento e o quão orgulhosa você estava. Fiquei impactada e profundamente emocionada, pois ela não fazia ideia o que representava na minha vida. Agora, tenho a oportunidade de seguir seus passos e fazer o mesmo. Como estou honrada! Sentada nas primeiras fileiras, eu anotava cada palavra sua nas aulas de Audiologia Educacional na UNICAP, nos anos finais da década de 80. Um rascunho valioso, sem perder nenhum registro da sua fala entusiasmada, elegante e profundamente amorosa. Por sua mediação, ingresso na educação de surdos. Eu resisti. Mas ela insistiu. E olha eu aqui! Fiquei lotada, como professora concursada, na mesma escola pública que havia estudado. Sem saber, ela mudou o rumo da minha vida. Ainda como professora, estive sob sua gestão em três oportunidades na Educação Especial das Secretarias de Educação do Recife e do Estado de Pernambuco, onde trouxe contribuições importantes. Outros encontros se fizeram presentes em formações pedagógicas, eventos científicos e como avaliadora de processos seletivos que eu participava. No mestrado, fui às lágrimas com suas palavras. No concurso para professora de Fonoaudiologia da UFPE, após eu declamar uma poesia em Libras para concluir a prova didática, vi as suas serem enxutas com discrição. Na defesa do doutorado, não poderia faltar o seu olhar crítico, atento e colaborativo. E assim, segui meus caminhos atravessada pelas múltiplas Wanildas, cada uma com a sabedoria e a beleza do seu tempo. À você, querida persona inspiradora, ofereço minha profunda admiração. Muito obrigada por existir!

**Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana Di Donato Chaves (UFPE)**

---

<sup>2</sup> BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

*Querida amiga Wanilda,*

*Talvez, você não tenha a exata dimensão do quanto foi importante e determinante para a minha vida pessoal e profissional.*

*Ainda muito jovem, na universidade, cursando Fonoaudiologia, ficava embebecida com sua paixão pelos surdos, paixão essa, que sinto e compartilho até hoje.*

*Com você aprendi a compreender que a diversidade também é um modo de ser. Você foi uma dessas professoras que dava sentido ao fazer fonoaudiológico e a minha missão enquanto ser humano.*

*Adorava assistir suas aulas, você, sempre elegante e perfumada, falando com propriedade, firmeza e, ao mesmo tempo leveza, sobre o surdo e a inclusão.*

*Quando conclui a graduação e lhe disse que ia tentar o mestrado, lembro o quanto você vibrou e me apoiou. Na caminhada do mestrado, também me acompanhou e estava lá, na qualidade de membro examinador, participando daquele momento tão sublime da defesa de minha dissertação que tratava justamente sobre o surdo.*

*Ao finalizar o mestrado não tinha perspectivas claras e seguras de trabalho, mas você sempre estava ali, me indicando para ministrar um curso, um módulo, uma palestra, uma aula. Até parecia que você adivinhava que minhas contas estavam por vencer e eu estava preocupada pensando em como fazer para honrar meus compromissos financeiros.*

*Na minha vida pessoal, sua presença marcante não foi diferente. Acompanhou meu processo de separação e minha luta na educação de Natália. Lembro bem quando decidi sair do país com ela em busca de outros horizontes, de você não conter suas lágrimas ao ir na sua casa me despedir de você.*

*Meses após o meu retorno ao Brasil, nossos caminhos se cruzaram novamente na Católica, como colegas e parceiras de trabalho. Anos depois, com meu ingresso na UFPE, nossos caminhos profissionais tomaram rumos diferentes, mas tenha certeza de que seus ensinamentos permanecem até hoje no meu exercício profissional.*

*Finalizo, agradecendo a Deus pela presença de sua vida em minha vida e agradecendo à você por sua generosidade, apoio, incentivo, carinho, acolhimento, palavras e exemplos. Mais que professora, você foi, e ainda é, uma amiga do peito.*

*Um forte abraço,*

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Ana Augusta Cordeiro (UFPE)**

*Professora Wanilda Maria Alves Cavalcanti,*

*A palavra é gratidão!*

*Eu só tenho a agradecer a essa pessoa tão maravilhosa, que um dia cruzou meu caminho e até hoje, por mais de quatro décadas, vem contribuindo para a minha história de vida. Gratidão que, movida por grande emoção, me leva a escrever essas poucas palavras diante de tantas lembranças guardadas no meu coração!*

*Desde os anos de 1980, tive a sorte e o privilégio de conhecer e conviver com a Professora Wanilda, pessoa muito querida, amiga e companheira, exemplo de competência e excelência profissional! Um encanto de mulher, a fada madrinha dos pernambucanos que trabalham na área da inclusão e da Educação Especial, ela tem a história das pessoas com deficiência na palma da sua mão.*

*É interessante como as pessoas passam pelas nossas vidas e deixam marcas. Marcas que o tempo não apaga, marcas positivas, inesquecíveis, histórias e lembranças que nos faz um ser humano mais feliz. Foi assim com a minha fada madrinha!*

*Lembro que quando a conheci eu fazia graduação lá na Facho, eu achava ela linda e maravilhosa, um charme! Nesse mesmo período, comecei a trabalhar no estado de Pernambuco, na Secretaria de Educação, e lá estava ela! Era a diretora da Educação Especial, função que, por várias vezes, ocupou com tanta competência e maestria. E eu tive o prazer de trabalhar ao seu lado e com ela aprender muito! Sempre paciente, me recebeu de braços abertos.*

*Lembro ainda das nossas conversas por telefone, nossas confidências, nossa viagem ao Rio de Janeiro para realizar o Curso da Fundação Roberto Marinho (O Tele curso 2000 legendado), as reuniões e formações que ela ministrava para os professores do estado, todas muito interessantes e ela sempre nos presenteava com uma mensagem de esperança, de otimismo, de carinho, de amizade.*

*Lembro também quando estive para defender a dissertação do mestrado na UFPB, eu e Sylvoia, que maratona! E era a primeira comunhão de sua neta bem nesse período, mas deu um jeito para nos ajudar e assim foi possível concluirmos essa etapa da nossa vida profissional, ela bem sabe o que tivemos de enfrentar! Rsrsr*

*E no meu doutorado lá em São Carlos, mais uma vez, ela ao meu lado na qualificação e na defesa, mesmo que de forma remota, sozinha, por várias horas diante de um computador, torcendo por mim e mostrando caminhos, sugestões para que uma “pernambucana” pudesse contar uma história que ela, melhor do que ninguém, conhece, plantou a semente e tanto contribuiu para a construção da história da Educação de pessoas surdas no nosso estado.*

*Mas, minhas lembranças não se esgotam aqui, nem daria conta de registrar tantas conquistas de uma mulher que transformou tantas vidas, inclusive a minha!*

***Obrigada Wanilda! Obrigada Deus!***

***Prof<sup>a</sup> Dra. Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos (UFRPE)***

*A professora e pesquisadora Wanilda Cavalcanti, uma pessoa estimada por todos, é uma referência para todos nós. Lembro da primeira vez que a conheci, quando conversávamos sobre a educação de surdos e das questões implicadas pelas línguas, ela expressou uma sensibilidade sem igual com perspicácia sobre o valor da Libras para os surdos. Essa perspicácia sempre foi transmitida aos seus orientandos, dos quais tive algumas inserções ao participar de suas bancas e perceber o quanto o seu empenho foi*

*importante para que o nordeste do país compreendesse esse valor. A querida Wanilda Cavalcanti apresenta um legado na área da educação de surdos a partir das questões que envolvem a aquisição da linguagem e o ensino de línguas. Suas produções, assim como suas orientações, multiplicaram o saber sobre a condição bilíngue dos surdos, especialmente, na região nordeste do país. A professora Wanilda Cavalcanti também ensinou muitos alunos a serem professores, fonoaudiólogos, psicólogos melhores no reconhecimento do outro que apresenta uma outra língua. Suas práticas impactaram diretamente na educação especial e na educação inclusiva, garantindo a compreensão de que a educação bilíngue de surdos apresenta características próprias. Guardo comigo na memória e no meu coração o seu olhar carinhoso, sereno e alegre que sempre marca sua forma de ser e de atuar na vida. Com certeza seu legado continuará presente nas próximas gerações, em especial, neste momento em que as sementes do seu trabalho floresceram junto com várias sementes de todos os seus discípulos, colegas e a comunidade surda, por meio da aprovação da lei que implementa a educação bilíngue no Brasil em 2021. Wanilda Cavalcanti é uma das grandes guerreiras da área da educação de surdos, uma guerreira amável e serena que deixa suas marcas na história.*

**Prof<sup>a</sup> Dra. Ronice Muller de Quadros (UFSC)**

## CAPÍTULO 16

### COMO DEFINIR WANILDA CAVALCANTI NA VIDA DOS SEUS PUPIL@S

Wanilda significa muito mais do que uma professora ou orientadora acadêmica e científica para nós. Ela é nossa mãe, amiga, irmã, conselheira e eterna incentivadora. Nossa Wanilda é tão cuidadosa e amorosa conosco que nos intitulamos de “os pupil@s de Wanilda”. Pois é desse modo que nos sentimos, sempre sobre o olhar criterioso, amigo e acolhedor dela.

Para celebrarmos a nossa imensa alegria em sermos os pupil@s da professora Wanilda, escrevemos um pouquinho do imenso sentimento de gratidão que temos por ela, que é e sempre será nossa eterna orientadora na academia e na vida:

*Feixes de memórias vêm à minha mente...o café na praça da alimentação...a boa conversa enquanto observávamos o passeio despretenso de pavões...gansos e as outras aves em meio às flores jardim...os encontros de orientação... os “puxões de orelhas”... o mergulho nas teorias linguísticas... ensinamentos... aprendizados compartilhados... construídos sob olhar atento da mestra que cuida com atenção de seus pupilos/suas pupilas. Professora Wanilda, gratidão por seus ensinamentos, seu olhar atento, seus questionamentos, suas correções, por tudo que me proporcionou. Sinta-se abraçada!*

*Com carinho,*

**Ana Zulema.**

*Sou muito grato pela oportunidade descrever sobre a professora Wanildanesta homenagem. Wanilda e eu nos conhecemos há basicamente uma vida, 11 anos exatamente. Desde o princípio, Wanilda sempre esteve lá para me apoiar, presente em diversos momentos importantes – bons e ruins. À ela, devo muito do que sei e sou em minha vida profissional. Sou muito grato por nosso vínculo especial. Nossa jornada começou quando ingressei no mestrado em 2010. De lá para cá, passamos por avaliações, bancas, conselhos e, inclusive, uma experiência de quase morte, que compartilhamos com Flavinha... hahaha. Uma aventura em um voo para um congresso em Juiz de fora. Entretanto, nosso*

*vínculo não é só acadêmico. Compartilhamos diversos momentos de nossas vidas – para mim, ela é como uma mãe. Recebi conselhos que não posso pagar e vivenciei momentos que muito me ensinaram e moldaram a pessoa que sou hoje. Obrigado, professora, por tudo que fez e faz por mim e na minha vida!*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

### *Um feliz encontro*

*Ingressei no curso de Fonoaudiologia da Unicap em 2018.1 como portadora de diploma. Foram as dificuldades na fala e na aprendizagem da minha filha, que me fizeram decidir mudar radicalmente de área de atuação, saindo das ciências humanas (Economia) para envolver-me pela área da saúde e, acabei me apaixonando.*

*Em março comecei a frequentar as aulas numa turma bem pequena, apenas 6 alunos, o que nos deixava muito próximos dos professores. Logo conheci a professora Wanilda Cavalcanti, na disciplina de Fono e Psicologia 1, que me recebeu de forma acolhedora e amorosa. A impressão que ela me passou foi a de uma pessoa extremamente educada e gentil, transbordando de conhecimento, disposição e alegria em ensinar. Suas aulas sempre foram muito agradáveis, ricas de informações, que nos fazia refletir muito sobre o olhar humanizado que devemos ter com nossos pacientes.*

*No segundo período nossa convivência ficou mais intensa, pois além de cursar a disciplina de Fono e Psicologia 2, fui selecionada para fazer sob orientação dela, trabalho de iniciação científica na área da surdez. Entrei no universo dos surdos e não saí mais e nem de perto dela. Escrevemos sobre a importância da fonoaudiologia na comunicação do idoso surdo, na escrita da criança surda e, por último no TCC, na inserção do surdo no mercado de trabalho.*

*Infelizmente a pandemia do covid-19 nos afastou fisicamente e os encontros passaram a ser virtuais. Comecei a sentir falta das conversas na sala dela, tomando café na caneca, comendo uns biscoitos (nunca faltava lanchinhos na gaveta, ela estava sempre alimentando a gente), pedindo e escutando os maravilhosos conselhos e orientações. As escutas dela para meus problemas relacionados ao desenvolvimento da minha filha sempre me acalantam e me dão forças para continuar lutando, aprendendo, crescendo.*

*Não tenho palavras para definir o quanto sou grata por tê-la na minha história de vida, de graduanda. Ela me ajudou muito no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. Aprendi bastante ao longo desses 4 anos de graduação. Tenho certeza de que me torno sempre uma pessoa melhor quando a escuto falar, orientar, aconselhar. Ela me acalma e me motiva. Um anjo que quero ter sempre por perto.*

**Cândida Frederica Ribeiro Filgueiras**

*Falar em poucas palavras o que a professora Wanilda significa na minha vida é bem complicado. Primeiramente, por ter me tornado fã incondicional de seus escritos e pesquisas antes mesmo de conhecê-la pessoalmente. Lembro bem do dia que fui até a UNICAP ao seu encontro, cheia de planos e projetos para submeter-me a seleção do doutorado e naquele instante me tornei admiradora do ser humano para além da vida acadêmica.*

*Nos dias de hoje é completamente raro encontrar alguém dentre a academia que consiga ser expertise de alguma área, referência como ela é e ao mesmo tempo ser dona de um coração, de uma humanização gigantesca.*

*Ainda estou no processo, longe de concluir o doutorado, mas, neste percurso perante tantas adversidades, sou muito grata por tê-la em minha jornada e muito orgulhosa em dizer que sou orientanda de Professora Wanilda Cavalcanti.*

*Rogo para que o tempo nos permita trilhar muitos caminhos, muitas jornadas e nos proporcionar momentos ricos de conversas, produções e muitas risadas, pois seu sorriso é luz para nossa caminhada.*

**Cicília Gabriela Correia Tavares**

*À minha querida professora, Dr<sup>a</sup>.Wanilda Cavalcanti, que merece todas as homenagens do mundo. Desde o primeiro momento, me cativou em graça e beleza, pensei: “que sorte a minha!” por ter uma orientanda/mãe/amiga que é como uma leoa pelos seus.*

*Me sinto privilegiada, honrada e muitíssimo feliz por fazer parte da sua história e principalmente, pela senhora fazer parte de uma forma tão marcante da minha. Ao longo desses anos, me fez admirá-la cada dia mais, me apresentastes um mundo mágico, que era tão sonhado por mim. Inspirando-me ao ver seu empenho cotidiano no trabalho vinculado seu lado máter, com seus queridos e amados filhos, tal qual a sua prontidão e disposição para conosco, seus orientandos. Provou-me ser possível e encantou-me por tamanho cuidado e amor pelos seus filhos, e, mesmo sem saber, fez-me acreditar que estou no caminho certo e me clareou os passos.*

*Escrever esse texto me emociona muito e, é claro, estou em lágrimas. Traduzir em palavras o que está no meu coração é algo muito forte e ao mesmo tempo delicado. Me faz lembrar das noites em claro que passava escrevendo na expectativa pelo seu retorno, da época do mestrado e das nossas manhãs/tardes juntas na sala mais animada da Unicap, a senhora tão pacientemente me apresentando pouco a pouco esse mundo encantado da academia.*

*Saiba que a nossa relação fincou marcas profundas em meu ser, refletindo isso em cada minúsculo ato que eu faça em minha vida profissional, e é claro, máter.*

*Querida professora, te afirmo que levarei adiante disseminando todos ensinamentos (explícitos e implícitos) que aprendi ao longo da nossa jornada (passada e presente) e espero poder perpetuar ao menos uma parte em meus alunos do que fora perpetuado em meu interior, o desejo de continuar levando adiante tanto amor e carinho pelo que faço deve, principalmente ao seu ser de luz, à sua vida.*

*Te agradeço imensamente, essas singelas palavras traduzem o desejo de continuar aperfeiçoando meu amor e admiração por você através do ensinar, com todo amor do mundo,*

**Débora Cardoso**

*Já se tentaram várias fórmulas, modelos, caminhos para o que se espera de um professor. Talvez, nas tentativas realizadas, esqueceram de dar uma passada por Recife e se depararem com uma instituição conhecida por todos nós, a Wanilda Cavalcanti.*

*Seja para quem ainda está no período de “achegamento” eu (Rege), “— mas que veio para ficar e permanecer —; ou de quem já é da família há tempos (eu, Flavinha), ter a doce oportunidade de ser embebido pela melhor e única água do rio da vida (como já dizia Êfeso) que não para, permite que nos aproximemos da perfeição da nossa própria natureza. Wanilda provoca isso em nós! A capacidade de sair de si, de ligar o significado das coisas, não por elas, mas pelo que representam.*

*A percepção do outrem sob a ótica do cuidado, a todos nós que convivemos com a profa. Wanilda, possibilita uma reflexão individual sobre as vicissitudes da nossa própria existência, não apenas enquanto educador, mas como indivíduo e que repercute naqueles com quem convivemos.*

**Flávia e Regenilson**

### *História de Iana com Wanilda*

*A minha história com a professora Wanilda começou por volta dos anos 1998, quando fui sua aluna pela primeira vez na disciplina de audiologia educacional no curso de fonoaudiologia da UNICAP. Naquela ocasião me encantei pela disciplina e pela forma delicada, respeitosa e apaixonada pela qual ela falava da pessoa com deficiência e das minorias linguísticas.*

*O tempo foi passando, me formei em fonoaudiologia, fiz especialização em linguagem na UFPE, mestrado em letras na UFPB, e acompanhava de longe as publicações e avanços acadêmicos dessa professora queridíssima. Em 2018 tive a oportunidade de ingressar no curso de doutorado em Ciências da linguagem sob a orientação dela e então a alegria estava completa.*

*Durante esses 4 anos como orientanda da professora Wanilda posso afirmar que não só aprendi como aluna e pesquisadora, mas sobretudo como ser humano. Ela tem esse poder mágico de encantar e conduzir seus orientandos para o caminho da ciência com responsabilidade e afeto. Comigo aconteceu exatamente assim, fui encorajada a dar voz a um sentimento já existente; de falar da singularidade do sujeito com algum transtorno ou dificuldade no âmbito da linguagem como mediadora da aprendizagem; dessa forma consigo enxergar não apenas o que falta no sujeito, mas sua forma particular de interagir na e pela linguagem. Isso é estupendo!*

*A palavra gratidão é pequena para expressar tamanho carinho, admiração e amor que sinto por essa pessoa linda por dentro e por fora. Hoje sinto Wanilda como uma mestra, amiga, mãe, irmã, confidente, enfim, guardo no peito lindas lembranças sobre essa linda relação entre o meu ser e o ser de Wanilda.*

*Obrigada por tudo, linda flor do campo!!!*

**Iana Maria de Carvalho Alves**

### *Um despertar para a educação inclusiva*

*Fevereiro de 2006 foi o primeiro encontro que tive com a Prof.<sup>a</sup>Wanilda; a disciplina era Fonoaudiologia e Psicologia, e com certeza foi uma identificação à primeira vista. Wanilda sempre foi minha referência de uma profissional ética, pesquisadora, sendo professora incrível e de muita elegância. Ainda na graduação, iniciamos nosso relacionamento de orientadora – orientanda, através do Trabalho de Conclusão de Curso “Mãos que falam: relatos dos alunos ouvintes sobre o sistema de inclusão escolar”. Com ele, ficamos entre os cem (100) melhores trabalhos do prêmio Excelência em Fonoaudiologia do ano de 2010.*

*Ela foi a maior incentivadora para que eu fizesse a seleção do Mestrado em Ciências da Linguagem. Fiz a prova, passei na seleção e ganhei uma bolsa de estudo. No entanto, para usufruir da bolsa, eu teria que mudar de orientadora; achei que fôssemos nos separar, mas nos aproximamos ainda mais: no período de 2010 a 2013, foram cinco (5) pesquisas juntas, que desencadearam vários artigos e participações em diferentes congressos.*

*O ano de 2013 foi muito marcante para nós duas, pois, além de amigas (confidentes em muitos momentos da minha vida), passamos a ser colegas de trabalho, quando iniciei minha vida profissional na Universidade Católica de Pernambuco e pude contar sempre com seus conselhos e apoio. Em 2015, passei na primeira seleção do Doutorado em Ciências da Linguagem e tive a honra de tê-la como minha orientadora. Foram quatro (4) anos de muitas descobertas, leituras, escritas, e-mails, lágrimas e muitos, muitos sorrisos, que resultaram na pesquisa “(Re)construindo percursos no processo de leitura em língua portuguesa por surdos do ensino fundamental: do problema ao encaminhamento de algumas soluções”.*

*Agradeço profundamente toda a dedicação, escuta, amor e carinho que sempre teve por mim e pela minha família. Nossa relação ultrapassa os limites profissionais; somos amigas, sempre seremos, pois a admiração, o respeito, o companheirismo sempre irão existir entre nós duas. Quando nos conhecemos, eu era uma adolescente sem ter certeza do meu futuro; hoje, sou uma mulher negra, mãe, doutora e professora pesquisadora e, com certeza, parte de tudo que sou está diretamente ligado aos seus ensinamentos.*

*Muito obrigada por tudo e por tanto,*

**Izabelly Brayner**

*Wanilda é daquelas pessoas admiradas por todos que a conhecem e que tem o prazer e a honra de conviver com ela.*

*É uma inspiração para seus orientandos e uma referência para todos que se dedicam ao estudo e pesquisa da aquisição, desenvolvimento e distúrbios da linguagem em suas diversas manifestações, especialmente da pessoa surda, relacionando as políticas de garantia e acesso aos direitos e à inclusão no âmbito da educação.*

*Conhecer Wanilda pessoalmente e ter o privilégio de ser sua orientanda, foi como ganhar um presente especial, uma orientadora acolhedora, incentivadora de potencialidades com uma pitada de carinho de mãe.*

*Deixo aqui meu total agradecimento e carinho a oportunidade de conviver de perto e aprender cada vez mais com Você!*

*Muito obrigada!!!*

**Janiely Tinôco**

*Ao longo da nossa existência, temos o privilégio de encontrar pessoas que ficam para sempre em nossas lembranças e em nossos corações. Essas pessoas nos inspiram com exemplos de honradez, profissionalismo, dedicação e ternura. Assim é Wanilda Cavalcanti. Uma pessoa que tem inspirado muitas outras e deixado seu legado, pois está sempre espalhando boas sementes e, por isso, colhendo bons frutos.*

*Como diz o poeta, “a vida é a arte do encontro”<sup>1</sup>, meu primeiro contato com ela foi pelos corredores da Unicap, enquanto cursava minha primeira graduação – Letras, 2004. Lembro do jeito gentil, sempre concentrada e apressadinha diante de suas tantas demandas de trabalho. Anos mais tarde, fui sua aluna em uma disciplina no mestrado. A partir de então, minha admiração só aumentou. Posteriormente, para minha grata surpresa, ela participou da minha entrevista para o Doutorado e banca de qualificação do projeto de tese, trazendo sugestões valiosas para o enriquecimento da pesquisa. Então, virei uma “agregada”, em virtude da minha irmandade de almas com Michele Carvalho, sua orientanda.*

*Todas as palavras são insuficientes para expressar minha admiração por essa mulher-professora incrível. Por isso, agradeço imensamente por um dia ter tido a honra da sua presença em um pedacinho da minha história.*

*Portanto, com muito carinho “eu te desejo vida, longa vida. Te desejo a sorte de tudo que é bom. De toda alegria, ter a companhia colorindo a estrada em seu mais belo tom”<sup>2</sup>.*

**Josiane Almeida da Silva**

---

<sup>1</sup> POWELL, B. MORAES, V. **Samba da Benção**. 1967.

<sup>2</sup> SARTORI, F. W. **Eu te desejo vida, longa vida**. In: Álbum saia de retalhos. Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/album/flavia-wenceslau/saia-de-retalhos-2011/>. Acesso em: 14/07/2021.

*Nos meus primeiros encontros de orientação no Mestrado em Ciências da Linguagem na UNICAP, fui questionado pela Profa. Wanilda se o indivíduo surdo não seria capaz de escrever em Português com fluidez. Intempestivamente, respondi que isso não seria possível. Ela apenas disse: Será que não?! No decorrer do Mestrado, ela foi me conduzindo a perceber uma realidade completamente diferente. A prática docente precisava ser revista, meus conceitos também. Não foi fácil! Foi uma caminhada de muitas pedras, topadas e reinvenções. Como pude crescer como professor, intérprete de Libras, pesquisador e como gente.*

*Essa caminhada ainda se prolongou no Estágio de Pós-Doutoramento, quando também a tive como minha supervisora, consolidando ainda mais profundamente o fazer ciência.*

*A experiência de Wanilda é como uma espada que nos fere para sentir e agir sobre aquilo que pesquisamos. A ponto de fazer com que mudemos completamente nossa percepção dos fatos.*

*Sou muitíssimo grato a ela em tudo! É preciso colocar vida na Academia! Isso é Wanilda. Somos hoje colegas, mas guardo com carinho o ser-seu-orientando-sempre!*

*Obrigado por nos reinventar!*

*Um xêro bem grande, Teacher!*

*Muito obrigado por tudo!*

**Jurandir Ferreira Dias Júnior**

*À Profa. Wanilda Cavalcanti, minha eterna Professora no Curso de Fonoaudiologia (2000) e Orientadora no Curso de Mestrado de Ciências da Linguagem (2008), por tudo que me proporcionou nesses longos anos de convivência. Sem ela, posso afirmar, não teria alcançado o nível de reflexão que desenvolvi até aqui.*

**Karla Patrícia Ramos da Costa Beyer**

*Homenagem a minha eterna professora e orientadora  
Wanilda Cavalcanti*

*Profa. Wanilda és uma pessoa singular e com o coração gigante.*

*Uma das maiores dádivas é transformar a história de alguém e a senhora transforma as nossas vidas com o seu amor e com a sua dedicação. Agradecemos a Deus pela sua vida e pela sua existência.*

*A ti dedico o poema repleto de carinho, gratidão e admiração.*

*Somos a própria história,  
Construímos uma história,  
Participamos da história de alguém,*

*Agregamos a história de alguém,  
Somos gerados pela história de alguém,  
Esse alguém participa da nossa história,  
Somos tocados pela história de alguém,  
Mas, a maior dádiva é transformar a história de alguém.*

**Marcela**

*Querida Wanilda,*

*Alguns professores marcam nossa vida, você é um deles. Agradeço por tudo que me ensinou. Desde a graduação até o doutorado, você tem acompanhado minha jornada e hoje tenho a honra de ser sua colega de profissão. Professora você é guia, inspiração, conselheira, amiga, é quem incentiva seus alunos a pensar antes de falar. É quem precisa da paciência para se manter num país que tanto desvaloriza seu saber, é a melhor amiga da educação, é um dos pilares de uma boa sociedade, é quem sabe que não sabe tudo, é sinônimo de mestra, é quem pode mudar vidas com o seu exemplo e assim transformar o mundo. Parabéns por se dedicar tão bem ao ofício de ensinar, você não é só a melhor professora, mas uma pessoa maravilhosa e para sempre terá lugar no meu coração.*

*Com carinho, admiração, amizade e gratidão,*

**Maria Janaina Alencar**

*Minha mãe científica*

*Melhor professora/orientadora do mundo, do universo, da galáxia, do infinito e além... Poderia continuar escrevendo, mas, ainda assim, não conseguiria definir Wanilda Cavalcanti.*

*Mulher a frente do seu tempo, esposa, mãe, avó, profissional, pesquisadora, amiga... São muitas as posições ocupadas por ela, mas cada uma delas é desempenhada com maestria.*

*Meu primeiro contato com ela foi durante a entrevista na seleção do mestrado da Unicap. No entanto, infelizmente, o meu projeto de pesquisa não abordava nenhuma temática estudada por ela e, por isso, não tive o prazer de tê-la como orientadora nessa etapa acadêmica. Mas, felizmente o mundo gira e, antes de fazer a seleção para o doutorado, cursei, como aluna especial, a disciplina "Aquisição de linguagem de crianças surdas", no ano de 2016, ministrada por ela. A partir desse momento, não a larguei mais, pois os limites e as possibilidades da educação inclusiva já faziam parte do meu fazer profissional e a garantia da educação bilíngue para surdos era algo que ainda necessitava de muitas reflexões.*

*Foram quatro anos de muito crescimento intelectual. Uma orientadora que eu posso definir como uma "mãe científica", pois não mede esforços para orientar os seus pupil@s,*

*mas também não pensa duas vezes na hora de puxar as orelhas deles e colocá-los de volta ao caminho da pesquisa. Ela não desiste nunca dos seus orientandos, coisas que só as mães zelosas fazem.*

*Enfim, agradeço a Deus por ter tido a oportunidade de conviver/pesquisar com essa pessoa tão incrível que vem deixando a sua marca na história da educação das pessoas com deficiência e nos corações dos seus alunos e orientandos. Deus a abençoe sempre!*

**Michele Carvalho**

*À querida professora Wanilda Cavalcanti:*

*Conheci a professora quando iniciei o meu mestrado em Ciências da Linguagem em 2011, apesar de conhecer o seu excelente trabalho como professora e pesquisadora. Mas com o contato, durante o curso, pude observar o quanto ela é dedicada e cuidadosa ao ensinar seus alunos. Neste mesmo ano fui agraciada com a sua orientação na minha pesquisa. Consegui concluir o meu estudo com os seus ensinamentos e compreensão por passar por um momento delicado com relação a minha gravidez. Atualmente(2020) agradeço a Deus por encontrá-la no doutorado como professora e orientadora. A professora merece muitas homenagens por ser uma excelente profissional, com seu jeito cativante, a sua alegria, a sua paixão e entusiasmo demonstradas durante suas aulas e orientações. Outra questão que a cada dia a admiro mais, é seu amor pelos surdos e por acreditar em suas potencialidades.*

*Beijos,*

**Michelle Mélo**

*Menininho que se cuida*

*Minha história com a professora Wanilda teve início do primeiro período na graduação de Fonoaudiologia na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), cheguei na aula atrasado e ainda me perdi dentro da universidade, assim que a vi, confesso que me senti intimidado, vendo uma senhora com um olhar sério e profundo, na ponta da mesa de reuniões e com material já escrito no quadro e um artigo entregue no começo da aula.*

*Enquanto os meses se passavam e as aulas eram dadas, professora Wanilda comentou sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), me senti interessado e busquei-a para ser minha orientadora. Eu não fazia ideia do que pesquisar, afinal estava iniciando o segundo ano da graduação, a professora sabendo do meu amor por Gerontologia, propôs pesquisarmos sobre idosos surdos e logo me interessei, porém, durante o percurso, pedir minha avó materna, no penúltimo dia da inscrição do PIBIC, grande incentivadora dos meus sonhos, Hilda Maria do Nascimento e quase desisti de me inscrever, continuei por ter feito*

*promessas e sonhado junto com vovó, consegui pesquisar na condição de bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).*

*Deu-se início a pesquisa e pude conhecer a mulher, que outrora, extremamente séria no início da graduação, conheci um ser gentil, amável, incentivadora de sonhos, aconselhadora e com um gigantesco coração de mãe. Os anos foram passando e não parei em apenas um PIBIC. Fiz a segunda iniciação científica junto a ela, mais uma vez como bolsista, também trabalhamos juntos em minha monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e não satisfeito, participei da seleção da monitoria acadêmica e fui aprovado, para a disciplina Audiologia Educacional, do curso de Fonoaudiologia da UNICAP.*

*Foram tantos feitos que ocorreram em nossas vidas, cheios de sentimentos com lágrimas e sorrisos, que buscar resumir em uma folha não foi nada fácil. Não ter o contato quase que diário foi difícil, então prestei a prova do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da UNICAP e fui aprovado, no entanto, concomitantemente fui aprovado na residência em Saúde do Idoso um dos meus maiores sonhos após a graduação e sigo na mesma. Prof<sup>ª</sup>. Wanilda, me aguarde, pois, seu menininho que se cuida, levando várias marmitas e lanches para a universidade, voltará para o mestrado com a senhora. Abraceijos do seu pupilinho!*

**Pablo Vinícius do Nascimento Pinto**

*À querida professora Wanilda Cavalcanti*

*Conheci a professora Wanilda em meu mestrado, em 2008, mas não nos aproximamos tanto, porque minha linha de investigação era mais próxima de outra professora. Escutava os colegas falarem sobre seu trabalho idôneo e a admirava por isso. Hoje, no doutorado, a vida me presenteou com sua presença como professora e orientadora de minha pesquisa e parafraseando a poeta registro que em minha colcha de retalhos cheia de pedacinhos coloridos com as vidas que passam pela minha, faço questão de costurá-la em minha alma, porque em cada encontro, em cada contato, uma vida, uma lição, um carinho, que me torna mais pessoa, mais humana, mais completa. Enxergo que a vida se faz assim mesmo, repleta de pedaços de outras pessoas que vão se tornando parte da gente também. Hoje, ela faz parte da minha e uma das razões é que ela não só transmite conhecimento, que é tanto, nem apenas orienta uma pesquisa, mas contagia o aluno com o amor pelo que faz, traz informações com encanto defendendo a bandeira da educação do surdo, enfatizando a importância da educação inclusiva. Aplausos, muitos aplausos a esta educadora singular, pois engrandece minha história com os retalhos costurados em mim. Admirações!*

**Rosilda Araujo**

*Minha querida Wanildinha,*

*“O educador se eterniza em cada ser que ele educa”. Paulo Freire.*

*Ao ler este pensamento que retrata a missão educativa, recordo-me de suas reflexões sobre essa tarefa que consome e, ao mesmo tempo, gratifica quem a exerce.*

*Em uma jornada científica de 6 anos (mestrado/doutorado), aprendi com você a perceber e valorizar as possibilidades. Nossa trajetória científica se eternizou em meu coração e guardarei com imenso carinho e respeito cada momento vivenciado. Foram muitos obstáculos, mas sempre encontrei nas suas sábias palavras estímulo para seguir em frente e de cabeça erguida.*

*Trazer para minha pesquisa o viés sobre a aquisição da língua portuguesa escrita para alunos surdos e ouvintes foi um desafio grandioso, nunca havia tido experiência com a aprendizagem de alunos surdos, haja vista que sempre fui professora de discentes ouvintes. A sua habilidade de antever essa possibilidade me impressiona até hoje. Impulsionou-me a buscar a excelência e superar as dificuldades. E nos momentos incertos, tranquilizava-me o coração com palavras sábias e generosas.*

*Os ensinamentos foram muito além dos conteúdos científicos sobre surdez, inclusão, bilinguismo, educação. Tive aprendizados importantes para a vida: você sempre alertou para o fato de que o real sentido da pesquisa é nos tornarmos pessoas melhores. É preciso compreender que a missão educativa vai muito além de ser professor. Ela reside no compromisso e na responsabilidade com a formação integral do aprendiz, sempre pautada no respeito às diferenças, na ética e, acima de tudo, na equidade.*

*Sinto-me privilegiada por tê-la sempre por perto, orientando-me e acreditando em mim. Gratidão por se dedicar ao dom de educar com tanta veemência e verdade. Você sempre será a minha ETERNA EDUCADORA.*

*Te amo, Wanildinha!*

**Sandrinha**

*A minha orientadora – quanta alegria em tê-la durante esse tempo, têm sido momentos de grande aprendizado, lições que levarei para minha vida acadêmica. Quando a conheci, na UNICAP, era a concretização de um sonho, uma oportunidade ímpar em ter a pessoa da qual tanto ouvir falar em minhas formações anteriores. A Professora Dr<sup>a</sup> Wanilda Cavalcanti tem sido uma fonte de conhecimentos, empoderada pela dedicação, seriedade, determinação e ética com que forma pesquisadores, sou uma privilegiada em compor esse legado.*

*A minha amiga e conselheira– sou grata por me mostrar que sempre haverá uma solução, quando tudo parece não seguir como pensamos ou planejamos, e nortear as melhores maneiras de um fazer produtivo e eficaz. É hora de revermos e seguirmos! A amiga Wanilda Cavalcanti tem sido presente, mesmo que de forma remota, firme e forte com suas palavras de incentivo, sou uma privilegiada por ser regada com tanto carinho.*

*À Wanilda Cavalcanti — o meu reconhecimento carinhoso, pelos incentivos, solicitude e os momentos de construção durante as orientações da minha dissertação com as pesquisas, estudos e escrita. Os resultados são notáveis, aprendizado e crescimento! “25A força e a honra são seu vestido, e se alegrará com o dia futuro.26Fala com sabedoria, e a instrução da bondade está na sua língua” (Provérbios 31). Obrigada!*

**Sandra Rosa de Magalhães Souza**

*Wanilda,*

*Como é difícil colocar em poucas palavras todos os sentimentos que envolvem homenageá-la.*

*São poucos anos que nos conhecemos, mas sua contribuição para meu crescimento acadêmico foi grande, me pergunto até hoje como você consegue com tanta humildade, ensinar tanto em diferentes âmbitos.*

*Primeiro tivemos nosso encontro para ver e ouvir o emergir a comunicação de surdocegos.....mas sei que emergiu uma grande parceria, amizade, companheirismo entre nós.*

*Muitos artigos, congressos, trabalhos, estudos, foram nossos momentos acadêmicos e outros foram de incentivo, palavras de carinho e claro um abraço acolhedor.*

*Há pouco tempo, tivemos nossas tramas e entrelaces com as crianças de SCZv, quantos estudos, análises e sonhos com algo tão novo; mas sua força e apoio me incentivava.*

*Tenho certeza que são poucas palavras, mas são milhões de emoções e sentimentos. Gratidão por tudo até agora. Você é a melhor orientadora do Universo!!!*

**Sueli Rached**

*Eu tenho o prazer de conhecer Wanilda há mais de 20 anos. O nosso primeiro contato foi durante a minha graduação em Fonoaudiologia na UNICAP. Fiquei encantada com o conhecimento dela sobre educação de pessoas surdas e a paixão que tem sobre o assunto. A partir de então, ela passou a ser a minha referência nessa área, sempre me inspirando e contribuindo para a minha formação. Com o olhar atento e carinhoso, ela nos estimula a buscarmos cada vez mais conhecimento.*

**Wilma Pastor**

## **PARTE 4**

# **RECORDAR É VIVER: REGISTRO DE BONS MOMENTOS**



## Família

Foto 1 – Wanilda Cavalcanti



Fonte: Arquivo pessoal Renata Vilarim.

Foto 2 - Wanilda, esposo e a neta Mariana



Fonte: Arquivo pessoal Renata Vilarim.

Foto 3 – Wanilda, filhas, genros e netos



Fonte: Arquivo Pessoal da Família

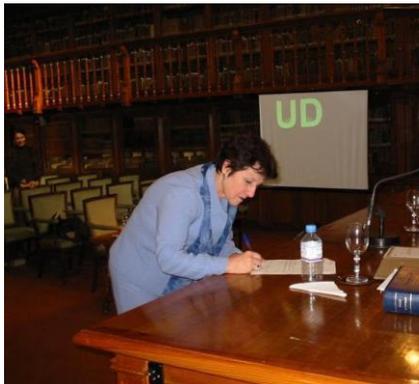
Foto 4 – Com os filhos



Fonte: Arquivo Pessoal da Família

## Estudos

Foto 5 - Defesa do Doutorado



Fonte: Arquivo Pessoal.

Foto 6 - Defesa do Doutorado



Fonte: Arquivo Pessoal.

## Profissão

As fotos a seguir são de um Evento da Secretaria Estadual de Educação.

Foto 7 – Equipe da Fundação Joaquim Nabuco



Fonte: Arquivo Pessoal de Conceição Bizerra.

Foto 8 – Evento da Prefeitura do Recife



Fonte: Arquivo Pessoal de Conceição Bizerra.

Foto 9 - Professores do PPGCL



Fonte: Arquivo Público Facebook do PPGCL

Foto 10 - Professores do PPGCL



Fonte: Arquivo Público Facebook do PPGCL

## Pupil@s

Foto 11 – Confraternização de 2018



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 12 – Encerramento de disciplina



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 13- Gelne 2017 - Recife



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 14 – Qualificação dos projetos do Mestrado/2019



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 15 – Ana Zulema



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 16- Antônio Moraes



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 17 – Cândida Filgueiras



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 18 – Cicília Tavares



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 19 – Débora Cardoso



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 20 – Flávia Ramos



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 21 – Regenilson Veras



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 22 - Iana Alves



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 23 – Izabelly Brayner



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 24 – Janaína Alencar



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 25 – Janiely Tinôco



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 26 – Josiane Almeida



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 27 – Jurandir Dias



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 28 – Karla Beyer



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 29 – Marcela Barbosa



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 30- Michele Carvalho



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 31- Michelle Mélo



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 32 – Pablo Pinto



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 33 – Rosilda Araujo



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 34 – Sandra Souza



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 35 – Sandra Alves



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 36 - Sueli Rached



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

Foto 37 – Wilma Pastor



Fonte: Arquivo Pessoal Pupil@s.

# **PARTE 5**

## **NOTA DOS ORGANIZADORES**





### **Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

Doutor em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco com ênfase em aquisição de segunda língua e língua estrangeira por surdos. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Letras – Português e Inglês pela Universidade Católica de Pernambuco e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Professor e coordenador dos cursos de Letras e professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.



### **Michele Elias de Carvalho**

Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - Unicap. Especialista em Coordenação Pedagógica Supervisão e Escolar - UFPE; Educação de Jovens e Adultos Globalização e Multiculturalismo – UFPE; e Educação Especial e Inclusiva – Uninassau. Graduada em Pedagogia – Funeso e Letras/Português – Uninassau. Possui seus estudos voltados para a aquisição da escrita de surdos e ouvintes. É docente da rede pública municipal desde os anos de 1995, tendo assumido funções de Supervisora Escolar, Gestora Escolar, Coordenadora Educacional, Chefe do Núcleo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Coordenadora do Programa de Correção de Fluxo Escolar e Chefe do Núcleo da Educação Especial.



## **Sueli Fernandes da Silva Rached**

Doutora em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco com ênfase em aquisição da linguagem do surdocego e crianças com Síndrome Congênita do *Zika vírus*. Psicopedagoga e Neuropsicóloga especializada em deficiência visual, surdocegueira e múltiplas deficiências, pelo Programa Hilton Perkins – Boston- USA. Atuação em consultório particular e na Fundação Altino Ventura (2003 – 2010); no ano de 2016, atuação no Centro de Reabilitação Menina dos Olhos CER-IV/FAV como voluntária para o atendimento de crianças com a Síndrome Congênita do *Zika vírus*. Artigos publicados em livros e revistas da área.

Wanilda Maria Alves Cavalcanti é mãe, irmã, avó, amiga, professora e pesquisadora, e muito querida por todos. Com formação em Letras Neolatinas, Psicologia e Pedagogia, tem se dedicado à luta pela inclusão de minorias linguísticas, atuando principalmente na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, e nos seguintes temas: inclusão, surdez, surdocegueira, cegueira, Libras, aquisição da linguagem e comunicação. Para homenageá-la, este livro, feito a muitas mãos, comemora sua vida e obra a partir de relatos de familiares, amigos, colegas e orientandos – todos muito gratos por terem (tido) a oportunidade de aprender com um ser humano tão bondoso –, e de artigos com contribuições de orientandos e ex-orientandos.

