

## Ensino de português como segunda língua para surdos: reflexões a partir das lentes da multimodalidade e da perspectiva histórico-cultural

Teaching Portuguese as a second language for the deaf: reflections from the  
lens of multimodality and the historical-cultural perspective

Karlamara Mirândola da Paixão Lima  
Jurandir Cardoso dos Santos Junior

**Resumo:** A educação de surdos vem sendo, ao longo da história, discutida e debatida, transitando entre diferentes espaços e esferas da atividade de pesquisa. Entre esses debates, figura o ensino de português para surdos – assunto tão complexo por descortinar não apenas perspectivas teórico-metodológicas, mas também tornar evidente o limiar de duas dualidades que se tensionam no espaço da sala de aula: a língua oral (Português) e a língua visual (Libras), com modalidades que se diferem e se contrastam. Na esteira desse debate, o presente artigo busca refletir sobre a prática do ensino de português para alunos surdos trazendo contribuições da abordagem da multimodalidade (Kress, 2010; Kress e van Leeuwen, 2001) e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1983, 1994, 2007, 2011). O trabalho apresenta uma revisão bibliográfica com olhares críticos e ilustra uma proposta didática envolvendo a leitura e escrita em língua portuguesa com estudantes surdos. Nossas reflexões sinalizam para um ensino de português em uma perspectiva de segunda língua, que considere a língua de sinais para construção do conhecimento, além da criação de um ambiente linguístico onde a visualidade e a interação se façam presentes e, neste aspecto, a multimodalidade abre possibilidades que ressignificam a maneira de olhar a surdez e as formas de se ensinar o código escrito de uma língua oral a surdos usuários da língua de sinais.

**Palavras-chave:** Ensino de Português. Língua de Sinais. Surdez. Multimodalidade. Interação.

**Abstract:** Deaf education has been discussed and debated throughout history, moving between different spaces and spheres of research activity. Among these debates is the teaching of Portuguese for the deaf – a subject so complex because it reveals not only theoretical-methodological perspectives, but also makes evident the threshold of two dualities that are tensioned in the classroom space: the oral language (Portuguese) and the visual language (Libras), with modalities that differ and contrast. In the wake of this debate, this article seeks to reflect on the practice of teaching Portuguese to deaf students, bringing contributions from the multimodality approach (Kress, 2010; Kress and van Leeuwen, 2001) and Vygotsky's historical-cultural perspective (1983, 1994, 2007, 2011). The work presents a bibliographical review with critical views and illustrates a didactic proposal involving reading and writing in Portuguese with deaf students. Our reflections point towards teaching Portuguese from a second language perspective, which considers sign language for the construction of knowledge, in addition to creating a linguistic environment where visuality and interaction are present and, in this aspect, multimodality opens up possibilities that give new meaning to the way of looking at deafness and ways of teaching the written code of an oral language to deaf users of sign language.

**Keywords:** Teaching Portuguese. Sign language. Deafness. Multimodality. Interaction.



## Introdução

O cenário educacional do século XXI tem sido marcado por avanços expressivos no que se refere à valorização, reconhecimento e defesa das diferenças. Nesse contexto que se deflagra, torna-se fundamental pensar em espaços educativos que possam acolher a pluralidade linguística, identitária e cultural, tendo em vista que a diversidade, além de constitutiva dos seres humanos, em grande medida, reflete e refrata os contornos sociais em que vivemos, demarcando as peças do multifacetado quebra-cabeça da sociedade atual.

A educação de surdos, uma das peças que constitui esse quebra-cabeça, tem passado por constantes transformações e ganhos significativos, consolidando-se, com passos firmes e de resistência, a partir das lutas dos movimentos surdos, das representações por meio de seus intelectuais, educadores e pesquisadores surdos, em uma educação que garante os direitos linguísticos e culturais desses indivíduos, superando, desconstruindo e rompendo com a visão de um ser incapaz, sem “voz” ou vez nas diferentes instâncias sociais.

Por certo, a surdez tem sido um tema bastante presente nas discussões da esfera educacional nos últimos anos, principalmente por conta da divulgação da língua de sinais (meio de comunicação e expressão das comunidades surdas) através dos diferentes recursos midiáticos. Com isso, são cada vez mais notórias, em termos quantitativos, pesquisas que emergem para esse campo com o intuito de discutir aspectos linguísticos da língua de sinais, aquisição da linguagem, o processo de ensino e aprendizagem, construções identitárias, marcas culturais, aquisição de segunda língua, e entre outros temas atinentes.

Dentre essas questões, emerge o ensino de português – prática tão discutida e que divide opiniões entre especialistas e pesquisadores da área, por suscitar diversas discussões teóricas e metodológicas a seu respeito. Um dos pontos de tensão que concentra a discussão está na crítica ao modo como o ensino de português ainda é ensinado aos surdos: sob o viés de uma perspectiva sonora e gramaticalista, desconsiderando a experiência visual e a



modalidade visual-espacial da língua de sinais, que deveria ser a base de instrução para a aquisição de uma segunda – o português escrito.

Ensinar português para alunos surdos tem sido um dos principais desafios para professores da área. Isso porque, pelo fato desse público ser usuário de uma língua em que a interação ocorre no modo espacial e visual, ensinar o código escrito de uma língua que se dá pela via oral e auditiva torna-se desafiador, complexo e coloca-nos diante de algumas questões e situações intrigantes, especialmente no que se refere à construção de sentidos e à compreensão do “silêncio” da palavra escrita.

Assim, buscamos, no presente artigo, tecer algumas reflexões acerca do ensino de português para surdos. Por meio de uma revisão bibliográfica com olhares críticos, lançamos mão das contribuições da abordagem multimodal (Kress, 2010; Kress e van Leeuwen, 2001) e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1983, 1994, 2007, 2011) para discutir como a multimodalidade contribui para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos; de que forma tais contribuições podem potencializar as práticas de leitura e escrita em língua portuguesa ao considerar um traço importante da língua de sinais: a visualidade; e em que medida a perspectiva interacionista e a abordagem multimodal podem fortalecer e empoderar o sujeito surdo na aquisição de uma segunda língua – o português.

Nessa direção, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira traz algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky para fundamentar as discussões referentes à surdez e à pessoa surda. A segunda reúne conceitos centrais sobre a abordagem multimodal, sinalizando pensamentos que versam a comunicação na contemporaneidade. Consoante à anterior, a terceira delinea caminhos possíveis para a prática educativa com alunos surdos sob a ótica da multimodalidade. A quarta situa enlaces possíveis entre a multimodalidade e a perspectiva histórico-cultural para aquisição de segunda língua e traz uma proposta didática para ilustrar o movimento de ensino por uma perspectiva de segunda língua, apontando possibilidades para um ensino não regulado pelo “som”, mas com contornos que articulam a visualidade e a língua de sinais como partes principais no processo.



## Contribuições da perspectiva histórico-cultural para pensar a surdez e o ensino da língua de sinais

Para discutir o ensino de línguas para a pessoa surda, assumimos como norteadoras de nossas reflexões as contribuições de Vygotsky. O teórico, apesar da morte tão prematura, deixou um denso arcabouço teórico para se pensar as questões da aprendizagem, do desenvolvimento e da educação, abrindo espaço para discussões que operam no âmbito da surdez e da educação de surdos como um todo.

Em *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal* (2011), Vygotsky traz à baila de discussões a educação, bem como os processos psicológicos das pessoas com deficiências e, nesse trabalho, aborda, entre outras, a surdez. Ao teorizar sobre as formas de desenvolvimento das pessoas com deficiência, o autor destaca o conceito de “compensação sociopsicológica” que, em linhas gerais, pode ser entendida como alternativas para suplantar as limitações trazidas pela deficiência a partir de instrumentos e meios para compensá-las, de modo a percorrer caminhos ditos “indiretos”, quando o desenvolvimento por vias diretas encontra-se limitado e impedido de ocorrer.

A perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky aborda, enfaticamente, a importância do diálogo no que tange o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, empreendendo um laborioso trabalho analítico da fala nesse processo. Contudo, ao pensarmos na surdez, em que há “privação da fala”, devido à característica biológica de ser destituído de audição, pode-se indagar como se daria o desenvolvimento cognitivo desse público, levando em consideração a importância da fala. Ao olhar para as pessoas surdas, Vygotsky teceu importantes considerações sobre a “linguagem” por elas utilizada.

[...] os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos [...]. Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com

as mãos [...]. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue inculcar na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras (Vygotsky, 2011, p. 868).<sup>1</sup>

Para Vygotsky (1983), a língua de sinais empregada pelas pessoas surdas constitui uma forma natural, no sentido biológico da palavra, entendendo-a como uma capacidade inerente ao homem a desenvolvê-la. Segundo os seus postulados:

[...] para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente [...]. As crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa, uma fala singular. É criada uma forma particular de fala não para surdos-mudos, mas construída pelos próprios surdos-mudos. É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente do que estas entre si, pois ela retorna a mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos (Vygotsky, 2011, p. 868).<sup>2</sup>

No que diz respeito ao acesso à linguagem, Vygotsky (1983, 2011) sinaliza que a criança surda deve ser exposta à língua, ter acesso a ela desde a mais tenra idade e de modo semelhante ao que acontece com as crianças ouvintes – por meio da interação com o outro. Entende-se que é a partir desse processo interativo, nas relações tecidas de modo dialógico com outras pessoas que a criança surda se desenvolverá cognitivamente e emocionalmente, ampliando a sua competência comunicativa, de modo a significar o mundo que está a sua volta.

Vygotsky (1994) tece uma argumentação que vai contra a segregação das pessoas com deficiência no espaço escolar. Assim, defende a inclusão da pessoa surda juntamente com crianças ouvintes nas instituições de ensino, de modo que a interação proporcionada pelo contato social possa produzir implicações benéficas para o desenvolvimento. Essa base sustenta a

---

<sup>1</sup> Os termos “surdos-mudos” e “criança surda-muda” foram mantidos tal qual estão na obra original. Considerando a época em que os textos de Vygotsky foram escritos, alguns equívocos terminológicos são comuns. No entanto, atualmente, as concepções sobre surdez preconizam como corretos os termos “surdo” e “criança surda”.

<sup>2</sup> O mesmo excerto da nota anterior se aplica a esta. Mantivemos o termo “surda-muda” e “linguagem mímica” conforme o texto original. Contudo, as terminologias corretas, atualmente, é “surda” e “língua de sinais”.

concepção de educação inclusiva vigente, no entanto, há que se considerar as formas com que a educação inclusiva se descortina na realidade das escolas brasileiras. Sustentada em nome de uma suposta inclusão, a prática de colocar alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar não tem produzido resultados satisfatórios. Apesar das legislações vigentes assegurarem o direito do surdo ao acesso ao conhecimento na língua de sinais, o direito ao intérprete e ao português como segunda língua, os estudantes surdos continuam privados do aprendizado em sua língua natural, visto que o ensino é pensado para pessoas ouvintes, e desconsidera-se todas as particularidades e singularidades referentes à surdez e à cultura surda neste espaço.

Outra importante contribuição da teoria histórico-cultural está incutida no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). O autor, no texto *A Formação Social da Mente* (2007, p. 97), define a ZDP como a distância existente o *nível de desenvolvimento real* (quando a criança consegue realizar tarefas de maneira autônoma, independente de outras), e o *nível de desenvolvimento potencial* (quando a realização de tarefas se dá por meio da orientação/assistência de um adulto, ou de forma colaborativa com os pares mais eficientes). A ZDP traz, em sua essência, o potencial transformador decorrente da ação direta dos mais experientes, como os professores, uma vez que, por meio do diálogo, orientação e assistência, ou mesmo na colaboração entre os pares, potencializa-se o desenvolvimento de ações e capacidades que não se manifestariam de maneira involuntária e espontânea. Com efeito, a interação pode promover progressos no desenvolvimento, de modo que o indivíduo poderá, posteriormente, realizar tarefas outrora tidas como incapazes de consecução, ou seja, as funções psicológicas superiores são fortalecidas e desenvolvidas, permitindo certa autonomia quando se deparar novamente com situações/problemas similares.

Partindo dessas definições, pode-se depreender que as contribuições de Vygotsky personificam bem uma das principais necessidades emergentes ao ensino de pessoas surdas: a interação. É por meio dessa interação, recíproca, simétrica ou assimétrica, que o sujeito surdo poderá internalizar conceitos, apreender mensagens, orientações e progredir na sua ZDP. Desse modo, ao



pensar no ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula da educação básica que contemplam pessoas surdas, questiona-se o fato de a interação ser pouca ou quase inexistente. A teoria vygotskyana reverbera a necessidade de que a criança participe de interações, especialmente as assimétricas, na relação com adultos e/ou crianças mais experientes – o que implicará significativamente no seu desenvolvimento. No entanto, considerando que o surdo comunica, organiza seus pensamentos e significa o mundo na sua língua natural – a língua de sinais –, e que o cenário educacional brasileiro é repleto de professores que desconhecem a língua de sinais, a comunicação, a interação com o aluno surdo não se efetiva, ocasionando em prejuízos na aprendizagem e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento potencial.

Por ser esse um lugar de reflexões, a educação precisa buscar caminhos que modifiquem esse cenário escolar e lhes dê o tom e a forma de um real e vivo diálogo com o sujeito surdo. Dessa forma, sugere-se pensar por um viés que desvela as muitas e interessantes camadas em que se constitui a comunicação humana.

### **A abordagem multimodal: caminhos para pensar a comunicação**

Com o advento e desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), as sociedades pós-modernas têm vivenciado um momento de interação profícua entre imagem e palavra, verbal e visual, alterando bastante a paisagem comunicacional nos últimos anos. Tal fenômeno, que não é recente, configura-se em um termo conhecido como “multimodalidade” – fenômeno este que sempre foi presente e constante nas diversas formas textuais e comunicacionais das sociedades humanas, nas suas mais variadas esferas.

A multimodalidade é oriunda da teoria da Semiótica Social, elaborada, a princípio, por Hodge e Kress (1988). Essa abordagem constitui um desdobramento desse campo teórico e surge com o intuito de discutir as formas de produção de sentidos, levando em consideração todos os modos semióticos orquestrados no processo de comunicação para materializar o sentido, por exemplo, a escrita, a imagem, o som, as cores, os movimentos,



marcas tipográficas, dentre outros – colocando-os no mesmo nível de importância. Assim sendo, a abordagem multimodal põe em evidência que todos os modos semióticos dos textos têm potencial para significar e contribuem para a compreensão da mensagem que se deseja transmitir, com formas diferentes e maneiras distintas (Kress, 2010).

Kress e van Leeuwen (2001, p. 46) destacam que “[...] na era da multimodalidade outros modos semióticos, além da linguagem, são tratados como capazes de servir a comunicação e a representação”. Os autores concebem a multimodalidade como o campo de estudo que busca explorar as formas de significação contemporâneas, considerando todos os modos semióticos utilizados no processo de representação e comunicação e, nesse aspecto, a linguagem – que outrora figurava como peça central – agora é vista como mais um dos numerosos recursos disponíveis aos produtores de sentido. Assim, modos semióticos antes marginalizados ganham espaço e destaque na comunicação.

Para Kress (2010), os significados produzidos na esfera da atividade humana são, por excelência, complexos. As formas que dispomos para materializar esses sentidos nas práticas sociais, seja por meio da fala, da escrita, dos gestos, expressões faciais, figuras, etc. constituem um laborioso trabalho concebido como “orquestração” – a seleção, combinação, planejamento que darão forma ao texto que se quer produzir e a mensagem que se quer comunicar.

Dessas definições, tem-se a afirmativa de que todos os textos são multimodais, pois orquestram mais de um modo semiótico para a sua significação. Daí decorre a necessidade de pensar como esses modos são lidos, vistos e interpretados, como as diferentes linguagens se articulam, se fundem e forjam os significados. Na esteira dessa discussão, Kress e van Leeuwen (1996), trazem importantes questões que precisam ser pensadas nesse jogo múltiplo e multifacetado: a maneira que se deve analisar os diferentes modos (separado ou de forma integrada) e a maneira como olhar para as partes do significado (olhar para o “todo”, compreendendo a junção das



suas partes, ou se cada parte deve ser vista de forma interativa, onde se afetam mutuamente).

É importante ressaltar que os diferentes modos semióticos vão fornecer potenciais distintos para comunicar e produzir significado. Os indivíduos têm à disposição diferentes modos e recursos a serem orquestrados para as diversas instâncias de comunicação. A depender do contexto situacional onde são empregados, dos participantes enunciativos (produtores e receptores do discurso), alguns modos serão mais úteis e terão proeminência sobre outros. Os caminhos em que a leitura se dá sempre levarão em consideração os sujeitos sociais envolvidos no processo. Convém indagar: em nossas práticas sociais, em que medida a multimodalidade se faz presente e torna a comunicação mais acessível quando o público receptor é, por exemplo, aquele que significa melhor no plano visual?

### **Delineando a prática educativa com alunos surdos pelas lentes da multimodalidade**

Há tempos a educação é vista como lugar de promoção do saber emancipatório. É em nome dessa educação que bandeiras foram levantadas, discursos estruturados e postos a toda voz no meio da sociedade. Mas esse espaço tão pretendo a dissolver as injustiças, a oferecer ferramentas para um desenvolvimento intelectual, social e político em níveis justos aos seus sujeitos, não conseguiu superar uns dos seus maiores desafios: as marcas de um ensino tradicional e excludente que ainda perdura em suas estruturas. Mesmo em meio a tantas mudanças na sociedade e diante de movimentos históricos, políticos e comunicativos da humanidade, esse ensino é direcionado por aspectos de insuficiência às necessidades deste tempo, de conteúdos e métodos sem significação para o aluno e de práticas que excluem os de pouco capital cultural (Bourdieu *apud* Pena, 2012, p. 5-6) e reservados a todas outras diversidades eminentes do sujeito ser.

Representante ainda tão eloquente da sociedade atual, a escola não pode estar alheia a suas mudanças e necessidades, antes é necessário atualizar o seu ensino com a ressignificação desses contextos. Sua estrutura



didático-pedagógica deve ressignificar-se de um “caráter multidimensional dos problemas e das soluções, isto é, apresentar um ensino que reconhece suas inter-relações” (Mantoan, 2015, p. 13). Logo, suas estratégias e ações devem reconhecer as diversidades trazidas por seus sujeitos e, partir delas, buscar a construção de um conhecimento tangível.

Nesse sentido, trazemos para o centro da sala de aula os alunos surdos, entendendo que a escola necessita reorganizar-se para compreender seus desafios e possibilidades, remodelando-se para além de uma mera inclusão em um espaço com alunos ouvintes, mas sim para uma inserção efetiva desses sujeitos, garantindo-lhes, por meio de novas práticas de ensino, um “lugar de fala” nos seus moldes e, conseqüentemente, o seu reconhecimento.

Em tempos de inovações na leitura, escrita e nas produções de sentido, todos os recursos ganharam visibilidade para as interpretações, desde os elementos de organização textual (tipografia) aos de composição de seus suportes, como o tipo de papel, diagramação, etc., assumindo, então, que todas as formas e meios para a construção de sentido textual devem ser veículos para as práticas letradas, por entender que cada sujeito já lê o mundo por essas “multilentes”, e não apenas pelos modos da escrita, visto que:

[...] o leitor se encontra antes mesmo de sua alfabetização, visto que ler corresponde a interpretar textos os quais não precisam ter o modo da escrita para serem considerados como tal. Assim, placas, palestras, músicas são exemplos em que a escrita pode ou não estar presente e, nem por isso, deixam de ser textos (Silva *et al.*, 2017, p. 120).

Para tanto, com relação ao aluno surdo, considera-se, em primeiro lugar, que esse sujeito já está no mundo e dialoga com ele, mesmo que tecendo esse diálogo na perspectiva das diferenças culturais e linguísticas que o formam. Comete-se um engano quem ousa defini-lo como um cidadão iletrado e sem percepções das atualidades. Como todos os seres humanos, o surdo é um sujeito histórico e sua interação com o mundo é pela visualidade. Em seu modo de ser, a comunidade surda constitui sua cultura de forma visual. Feita para ser vista, é em sua língua, de aspectos gestuais, espaciais e de movimento, que ele existe. Nela, sua identidade como sujeito surdo efetiva-se.



A *visualidade* é suporte significativo para o surdo em seu processo de aprendizagem, pois demanda a ampliação de sua capacidade de interpretações e manifestações. Ela é aspecto considerável de sua percepção para compreender como se dão os sentidos nas imagens e o que intentam dizer suas representações da realidade, chegando até o seu pensamento visual e sistematizando-se em significados (Santaella, 2012, p. 13). A experiência visual auxilia-o a olhar de forma curiosa e analítica para os recursos constitutivos de uma imagem (cena real), como cores, formas, disposição dos elementos, expressões, movimentos e demais signos habituais. Logo, se esse indivíduo absorve e expressa os sentidos à sua volta pela visualidade, suas experiências sobre essa deveriam ser contempladas como recursos de ensino, entretanto, conforme expressa Lebedeff (2010, p. 177) “[...] a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes (não surdos), com tímidas incursões pelo letramento visual e pela cultura surda”. A autora ainda acentua o distanciamento entre o discurso e a prática para esse letramento de alunos surdos, em que suas experiências visuais não são realçadas pelas práticas de ensino. Destaca a relevância do professor enobrecer a leitura de mundo e a maneira visual de leitura desse indivíduo surdo.

Pode-se entender que é pela multimodalidade que o surdo percebe os contextos à sua volta e devolve suas interpretações em seus modos diversos de recursos de sentido. Esse sujeito inter-relaciona-se com o mundo pelas multimodalidades. Isso significa que o professor pode e deve oferecer ao aluno surdo um ensino de língua não restrito à escrita, mas que o possibilita conhecer, ler e interpretar a língua em outras vias e formas, por exemplo, pelos campos comunicativos multimodais da Internet. Por meio de atividades de interpretação de charges, tirinhas, anúncios publicitários, vídeos (mesmo que apenas para a observação das cenas em movimento) e oferecer esses aportes pedagógicos em uma dinâmica de interação, buscando perceber o desenvolvimento visual de tudo que já está ao seu redor, como afirma Campello (2007), é considerar que esse ensino está vinculado ao uso da “visão”, e não da “audição”.



São inegáveis as diversas possibilidades de acessar o conhecimento nesta contemporaneidade e construí-lo pelos vários modos de linguagem. Assim sendo, a escola, como instituição formadora, deve refletir uma educação que abarque um diálogo multicultural, valorizando a linguagem em seu processo dinâmico na sociedade e na história e os variados modos e instrumentos existentes nas tecnologias comunicativas e de informação. Nessa perspectiva, a escola pode se tornar esse lugar que potencialize os sujeitos surdos a ressignificar suas relações de expressividade já existentes, configurando-se em um espaço para as reflexões críticas e éticas de textos das/nas redes sociais. Pelas novas práticas sociais do professor, os alunos surdos tornam-se participantes ativos nos processos envoltos às práticas letradas, dando-lhes acesso mais fácil nas diversas esferas de comunicação.

A linguagem, recurso central de interação para Vygotsky, é ainda lugar em que os indivíduos constituem a si e ao pensamento. Ela age para a comunicação e expressão dos seres humanos, mesmo que o aluno surdo seja “privado” de sua modalidade verbal-oral, pode interagir com o mundo pelas modalidades gestual e verbal-escrita. O indivíduo surdo já tem sua comunicação, em certa medida, de maneira multimodal. Ele enxerga e age sobre o mundo à sua volta mesmo antes de compreender uma estruturação de linguagem. Logo, sua interação com os demais sujeitos no ambiente escolar pode se efetivar por essas outras modalidades, significando sua expressividade por uma ótica multimodal.

Neste tempo das linguagens múltiplas, de formas comunicacionais que estão para além das que se materializam nos sons para as interações, a escola precisa explorar recursos multimodais para o ensino, utilizando-os, especialmente, na inserção do aluno surdo no mundo das informações e do conhecimento. Isso pode ocorrer no ensino de todas as disciplinas escolares, entretanto, abordaremos o ensino de Língua Portuguesa dentro desse contexto multimodal para contribuições à aprendizagem do aluno surdo.



## Multimodalidade, Interação e Ensino de Português para surdos: enlaces possíveis para aquisição de segunda língua

Como propósito deste trabalho, buscamos apresentar as contribuições da multimodalidade e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky para o ensino de português como segunda língua para alunos surdos. Nossa escolha por essas abordagens no ensino de línguas, mais do que uma relação íntima e próxima, revela nossa compreensão de que a interação entre os pares surdos é fundamental para o desenvolvimento e fluência, permitindo trocas simbólicas, tecidas de modo dialógico; e que a multimodalidade, abordagem que traz à tona outros modos de significar para além da linguagem verbal, considera um traço importante e marcadamente presente nas línguas de sinais – a visualidade.

Nesta seção, apontaremos possíveis enlaces entre a multimodalidade e a interação como formas capazes de potencializar a prática do ensino de português com alunos surdos, permitindo a construção de sentidos por outras vias que não considerem tão somente a escrita e o aspecto linguístico das palavras como modos de ler.

Ribeiro (2021) traz importantes considerações sobre as mudanças nas práticas de leitura e escrita e a permanência da linguística com as questões que estão no escopo verbal, especialmente a escrita, desconsiderando outros potenciais de significação. Segundo ela:

Nas palavras denunciadoras de Kress, “os linguistas não têm considerado camadas de expressividade do design”, assim como “a noção do senso comum de que o significado reside na linguagem verbal ou que a linguagem é a maneira central de representar ou de comunicar e que todas as outras são ‘extralinguísticas’ ou ‘paralinguísticas’ nunca foi e não será tão defensável” (2021, p. 28).

Pensando nos contextos em que se deflagram o ensino de língua portuguesa, as práticas ainda arraigadas ao plano estritamente verbal e a suposta “marginalização” de outros modos constantes na paisagem semiótica dos textos, convém questionar como decorre o ensino de português para alunos surdos – sendo esse público altamente visual, dada a modalidade da língua que utiliza ser visual-espacial. Como possibilitar aulas de leitura e escrita

significativas, tendo em vista que o surdo percorre um caminho visual para se chegar ao sentido que se materializa no plano verbal escrito? Para Kress “não podemos mais esperar compreender os textos escritos olhando apenas os recursos da escrita sozinha. Eles precisam ser vistos num contexto de escolha de modos feita” (2003, p. 11). É nesse contexto que a contribuição principal deste trabalho se instaura: os modos de olhar e produzir textos nas aulas de língua portuguesa quando o nosso público conta com alunos surdos. A multimodalidade, ao apontar para caminhos distintos de leitura, valoriza a experiência visual, a análise imagética, as cores, formas, o ambiente – enfim, toda a composição contribui para a compreensão leitora de igual modo.

São recorrentes, e por vezes densas, as discussões em torno da perspectiva assumida no ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Entre as perspectivas teóricas e metodológicas, está o *bilinguismo*, que tem investido maior visibilidade à língua de sinais. A proposta bilíngue emerge das discussões e reivindicações da comunidade surda pelo direito à sua língua materna (a língua de sinais) e bem como dos resultados de incessantes pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais e aquisição da linguagem. Segundo Quadros (1997, p. 27) “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Ou seja, torna acessível ao surdo as duas línguas: libras e o português na modalidade escrita. A autora complementa que os estudos têm mostrado essa proposta como a mais condizente e adequada para o ensino de crianças surdas, pois, “considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (1997, p. 27).

O ensino permeado pela filosofia bilíngue põe no jogo discursivo a análise, estudo e observação das duas línguas que são utilizadas pelo indivíduo. A oferta de um ensino bilíngue exige pensar que as duas línguas que se colocam para o sujeito surdo possuem modalidades distintas, uma vez que a língua materna desse (a língua de sinais) é espaço-visual, e a outra, oral-auditiva. Nesse sentido, a aprendizagem do português pela pessoa surda deve-se dar em uma perspectiva visual, por meio da visão de língua diferenciada. O princípio fundamental da educação bilíngue é ofertar ao aluno surdo um



ambiente linguístico rico de possibilidades pedagógicas em que os interlocutores estabeleçam a comunicação entre os seus pares de forma espontânea e natural.

E é essa a perspectiva que aqui reveste nossas reflexões. Defendemos que o ensino do português para o aluno surdo ocorra sob a ótica de uma segunda língua (L2) que está sendo adquirida. Como L2, os sentidos precisam ser construídos na sua língua materna (L1), a língua de sinais, levando em conta as particularidades dessa última. Defendemos também a interação que deve haver nesse contato entre línguas e culturas distintas – e é daí que emergem as ideias vygotskianas acerca da interação como potencializadora do desenvolvimento e da aprendizagem.

Face ao exposto, buscando ilustrar de uma maneira mais rica e esclarecedora o que seria conceber o ensino de português para surdos em uma perspectiva de segunda língua, faremos uma analogia ao processo que ocorre com os aprendizes ouvintes quando se dispõem a aprender um novo idioma, como o inglês. Para tanto, apresentaremos a seguir, uma proposta de atividade em língua inglesa. No contexto brasileiro, a língua inglesa é vista como uma segunda língua para os aprendizes e, portanto, o encaminhamento metodológico que propusemos poderá nos servir para ilustrar, em uma metalinguagem explícita, como se dariam os processamentos de leitura em uma perspectiva de L2, as estratégias às quais recorreríamos para realizar tais processos e como os elementos da paisagem semiótica multimodal do texto podem contribuir para construção de sentidos, principalmente quando orientados a partir de uma interação com um adulto mais experiente e fluente na língua – neste caso, o professor que domina o idioma “estrangeiro” que está sendo ensinado.

Em todo o percurso aqui delineado poder-se-á pensar nas similaridades para o ensino de português para alunos surdos – que é considerado, para ele, um “idioma estrangeiro”, aprendido na modalidade escrita. A proposta que trazemos parte de uma imagem (Figura 1) da *Food Standard Agency* – uma agência de padrões alimentares do Reino Unido, que visa garantir os regulamentos de segurança alimentar.



Figura 1: The eatwell plate (o prato saudável)



Fonte: <https://www.qub.ac.uk/elearning/public/HealthyEating/TheEatwellPlate/>

Antes de situarmos o encaminhamento da atividade, alguns questionamentos se fazem necessários: o que salta aos olhos ao se deparar com essa forma textual? Mesmo sem saber a tradução das palavras, podemos compreender as intenções comunicativas a partir de outros elementos? Quais? Olhando para as partes, conseguimos compreender o todo, ou mesmo parcialmente a mensagem transmitida? O que as cores e os formatos constantes na imagem querem dizer? Quais sentidos podemos atribuir a partir das linhas brancas que separam elementos no quadro? Os elementos separados por essas linhas estão organizados/categorizados? Como é possível perceber isso? As cores da “moldura” demarcada pelas linhas brancas se relacionam com o que está sendo abrigado dentro da forma? Ao olhar para o “todo” da imagem, é possível estabelecer alguma relação com alguma atividade do seu cotidiano? Qual? Que sentidos o “todo” da imagem podem ser aplicados à essa atividade que você realiza cotidianamente? Por fim, pense: todas as reflexões que você fez foram realizadas em qual idioma? Ou seja, em

qual língua você organizou os seus pensamentos para formular respostas às questões anteriores?

Provavelmente você respondeu às perguntas incitadoras de reflexão lançando mão dos recursos visuais constantes na imagem. Tal fato põe em evidência o que Kress e van Leeuwen (2001) defendem de modo ostensivo nas escritas sobre a multimodalidade: há formas de significar e produzir sentidos que estão para além do plano verbal. Pensando nos estudantes surdos que utilizam uma língua que se dá por uma via visual-espacial (a língua de sinais), trazer *inputs* visuais ao trabalho pedagógico é contemplá-lo em uma de suas principais singularidades: a visualidade. A multimodalidade, ao olhar para esses fatores “extralinguísticos”, poderá corroborar com a criação de estratégias de ensino que possa fazer o aluno surdo compreender os potenciais de significação dos textos antes de focar, enfaticamente, a palavra escrita. Daí evoca a necessidade premente de o docente interagir e mediar as discussões para o entendimento da mensagem enunciada, contudo, essas interações serão profícuas quando realizadas de maneira dialógica, em uma relação de interlocução, pressupondo perguntas e respostas na língua que o surdo saiba significar – tal como fizemos para entender a mensagem da imagem sem mesmo dominar a tradução das palavras no inglês.

Por meio de um diálogo, orientação e assistência sistemáticas, potencializa-se o desenvolvimento de ações e capacidades que poderiam não aparecer de maneira espontânea. No caso do aluno surdo, essa interação precisa acontecer na língua de sinais – eis então a importância de o docente dominá-la, para uma comunicação direta e proximal, não se reduzindo ao intérprete a tarefa de mediá-la. O letramento no português pelo aluno surdo na modalidade escrita está intrinsecamente relacionado à constituição dos sentidos em língua de sinais. No tocante a essa discussão, Quadros e Schmiedt (2006, p. 33) destacam:

Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de



sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais.

É importante destacar que trazer a multimodalidade para a área do ensino de línguas significa pensar em diversas formas, para além do verbal, que podem contribuir para compreensão dos textos. Palavra, imagem, *links*, molduras, cores e formas ganham sentido e fortalecem o entendimento. Assim, faz-se necessário, ao trabalhar com aulas de língua portuguesa para alunos surdos, explorar o “poder” multissemiótico e multimodal dos textos, pois, ao olhar o ensino por essas lentes, afasta-se do “caminho comum”, da metodologia estruturada que contempla apenas os aspectos fonéticos, fonológicos e a sintaxe, e cria um ambiente linguístico favorável à construção coletiva de conhecimentos para a aprendizagem de uma segunda língua.

Ainda no encaminhamento da atividade sugerida a partir da imagem da *Food Standard Agency*, após a exploração dos elementos da paisagem semiótica visual, o docente encontrará caminhos para desenvolver a leitura dos elementos no plano verbal. Desse modo, iniciar o ensino por uma contextualização entre imagens, palavras, sinais e aplicações em situações comunicativas reais, poderá, com efeito, proporcionar a criação de “camadas” de sentido para leitura da língua que está sendo aprendida.

Relacionar as imagens (dos alimentos e suas porções na alimentação) com o cotidiano do aluno surdo fará com que o mesmo atribua maior significado ao que está sendo aprendido. Nomear os alimentos, sinalizando-os na língua do surdo e mostrar a sua representação escrita permitirá maior assimilação da palavra. Elaborar frases simples, ligadas à rotina, pode provocar a compreensão da organização frasal, dos termos constituintes da oração, de marcadores de intensidade, frequência, comparações, etc. Como exemplos, é possível partir da própria noção de “porção” evidenciada pela imagem, para estabelecer elementos comparativos: “Eu como mais carne vermelha do que peixe”, ou mesmo para intensificar a quantidade a ser ingerida em construções do tipo: “Precisa comer mais verduras/vegetais do que açúcares”.

Tal fato é muito semelhante às estratégias que ouvintes utilizam para aprender um novo idioma, especialmente no que se refere à construção de

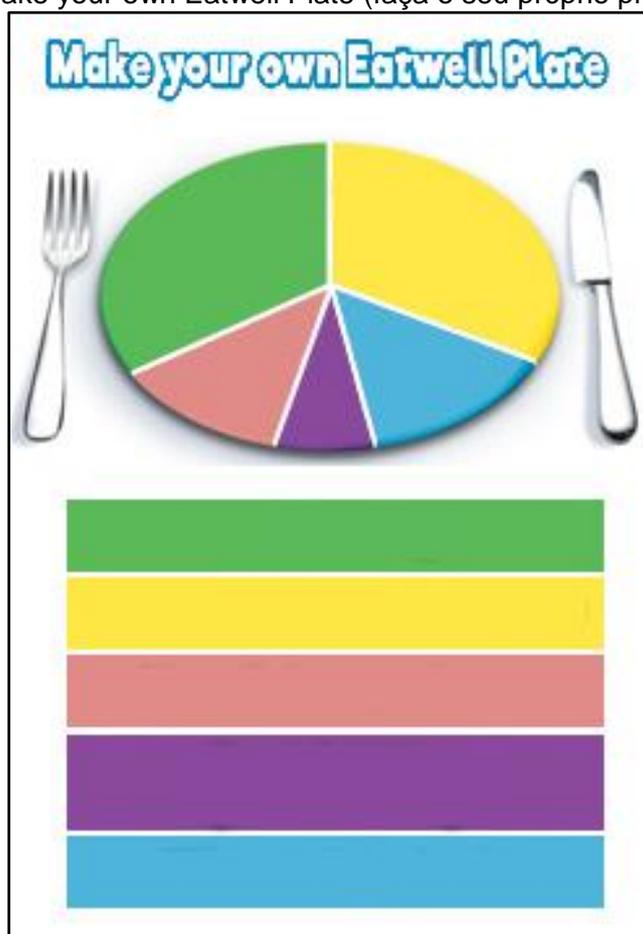
frases. Aprender os modais, a utilização de verbos de conteúdo significativo, o posicionamento do sujeito, marcas temporais, etc. são observação constatadas quando se toma a empreitada de aprender uma nova língua.

Inúmeras são as possibilidades de construções frasais que podem ser elencadas e sinalizadas, tendo como base os elementos do *design* visual da imagem. Contudo, assumir essa perspectiva multimodal e interacionista requer o domínio da língua de sinais, para que a aprendizagem aconteça em uma interlocução, na relação professor-aluno. É por meio dessa relação que os docentes poderão realizar a incursão dos alunos surdos em práticas letradas reais, que façam significado a partir da sua língua. Partindo dos exemplos do professor, o educando surdo poderá adquirir uma maior maleabilidade dos termos linguísticos que estão sendo mobilizados e, assim, realizar processamentos de leitura e escrita em língua portuguesa de maneira autônoma, visto que a atuação direta do adulto experiente, a interação, conforme salienta Vygotsky (2007), potencializa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de modo a permitir que a criança consiga realizar atividades antes vistas como incapazes de execução.

Longe de esgotar as possibilidades de exploração da imagem para o trabalho em sala de aula, enxergamos mais um desdobramento na condução da atividade de leitura na perspectiva de uma segunda língua. Ressaltamos que aqui fazemos uso de uma metalinguagem para explicar tal processo, visto que trazemos uma segunda língua para ilustrar os processamentos e recursos a que recorremos na língua materna, comparando com a condição de aprendizagem da L2 pelo surdo. Sendo assim, usamos uma segunda língua para falar sobre uma segunda língua – a palavra servindo da palavra. A imagem a seguir (Figura 2) é basilar para a condução das nossas discussões.



**Figura 2:** Make your own Eatwell Plate (faça o seu próprio prato saudável)



Fonte: <https://www.ttsonline.net/Uploads/images/pages/eatwell.jpg> (adaptado)

Defendemos ao longo desta seção, a condução da atividade em uma perspectiva interacionista, pressupondo uma interlocução entre professores e alunos surdos, de modo que a língua de sinais ganhe espaço na sala de aula e possa ser propulsora para a construção de sentidos em língua portuguesa na modalidade escrita – segunda língua sendo aprendida. Nesse contexto, com o objetivo de elucidar a exploração do potencial semiótico e multimodal dos textos, apresentamos como possibilidade, olhares multimodais e interativos para a prática da escrita, após as assimilações destacadas nos encaminhamentos metodológicos anteriores.

Compreendemos que o contexto da aprendizagem do português em uma perspectiva de segunda língua, pelas lentes da multimodalidade, precisa pensar “a importância [...] de aprender a palavra, aprender a ler, aprender a imagem, aprender a ver, aprender que se trata de textos multimodais, aprender a compor” (Ribeiro, 2018, p. 68). Partindo desse pressuposto, a proposta de

atividade acima ilustra bem a exploração do “poder” semiótico e multimodal dos textos, mas agora, em um momento de composição própria e individual, onde se pode verificar as aprendizagens consolidadas e/ou que precisam de intervenção. A imagem sugere a criação do próprio prato saudável e, para tanto, reproduz a forma circular, semelhante ao prato, e os talheres, acrescentando faixas nas cores que compõem o objeto circular que simboliza o prato.

Visando explorar a composição visual, os alunos surdos podem ser conduzidos a criarem os seus próprios pratos listando em cada campo, demarcado pela cor, os alimentos que eles consomem. Essa tarefa permitirá a organização das informações a partir do que fora aprendido anteriormente, com base na categorização dos alimentos a partir de suas cores. O vocabulário estudado nas construções frasais será, agora, posto em prática. Nas faixas retangulares, pode-se sugerir a criação de frases contendo os alimentos escritos na forma circular. Aqui, há a oportunidade de relacionar elementos verbais e visuais, entendendo, de modo prático, a multimodalidade inerente aos textos, a relação entre as cores que organizam o estrato textual, o suporte em que ele se estrutura e a consciência das escolhas que estão sendo feitas para comunicar os sentidos, enunciar uma mensagem.

Considerando o aspecto visual-espacial das línguas de sinais, a condução da atividade torna-se um terreno fértil ao observar os aspectos multimodais do texto, tanto na sua disposição quanto organização. A visualidade assume aqui um papel preponderante e contribuirá sobremaneira no exercício da escrita, permitindo associações e comparações, tendo em vista que, para o surdo, “[...] a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam” (Quadros, 1997, p. 99).

### **Considerações Finais**

Cada vez mais políticas linguísticas para as pessoas surdas têm ganhado espaço, legitimando as especificidades do indivíduo e reconhecendo os traços linguísticos que o caracteriza. A condição do surdo em ser bilíngue é



preconizada pela Lei de Libras (Lei 10.436/2002) e pelo decreto 5.626/2005 que estabelecem que a Libras não substitui a modalidade escrita do português. Assim, o aluno surdo, ao ser inserido no espaço escolar, depara-se com diferentes realidades que, dependendo da experiência, pode trazer bloqueio, estranhamento ou integração.

O ensino de português para surdos não pode se fazer alheado à língua de sinais, pois essa é a representação identitária desse sujeito e possibilitará que ele se aproprie dos conhecimentos de forma geral. As trocas dialógicas em língua de sinais são fundamentais para a construção do conhecimento, aliadas às estratégias visuais, constituindo-se a base para o aprendizado. Esse ensino pressupõe o abandono de práticas arraigadas no modelo de ensino “ouvintista”. É preciso que se caminhe no sentido de valorização da língua de sinais, faça da visualidade um recurso e, nesse sentido, a multimodalidade tem uma contribuição particularmente fecunda.

Somada à multimodalidade, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky firma o que temos frisado exaustivamente no transcorrer dessas linhas textuais: compreender a Libras como primeira língua, em situações dialógicas e profícuas que possibilitem o aluno refletir sobre sua língua materna para construir significados no processo de leitura e escrita. É por meio dessa interação na língua natural do surdo, nas trocas, que haverá o desenvolvimento.

Em outras palavras, o ensino de português como segunda língua ao partir do *desenvolvimento real* (o conhecimento que o aprendiz surdo já possui – a língua de sinais e a percepção visual-espacial) implica no *desenvolvimento potencial* (o conhecimento da língua portuguesa ainda não adquirido, que ainda depende do outro para ser realizado), criando as zonas de desenvolvimento proximais, onde a interação possibilitará a autonomia na aquisição de uma segunda língua.

Ensinar uma língua de modalidade diferente, com práticas inconsistentes para alguém que ainda não fez a internalização da sua língua materna (a Libras), torna-se mais que um desafio. A presença do intérprete em sala de aula é fundamental, porém, não abarca todo o processo de ensino e



aprendizagem do português pela criança surda, visto que as aulas possuem uma metodologia direcionada aos alunos ouvintes e a língua portuguesa é a principal e colocada em primeiro plano. Para os ouvintes, a língua é natural, porém, para os surdos é como uma “língua estrangeira”, que para ser adquirida demanda domínio da sua língua materna para recorrência de elementos linguísticos como base para construção de conhecimentos em outra.

O ensino de português para surdos é um desafio para a educação contemporânea. Pensar esse ensino demanda trazer os olhares surdos para a questão – essa é uma verdade a qual se curva de modo automático. Somente os surdos compreendem como é transitar entre estes espaços fronteiriços que ora podem ser compreendidos como zonas de conflito, ora podem ser compreendidos como espaço de negociações. Os conflitos se dão na luta pela existência da língua de sinais em posição de igualdade à língua portuguesa, como mecanismo de acesso ao conhecimento universal e, principalmente, como possibilidade para aprender uma segunda língua (o português). Evocam dessa concepção, as negociações; essas compreendidas como a possibilidade de as duas línguas coexistirem no espaço escolar.

Este artigo veio refletir sobre o ensino de português como segunda língua para surdos. Descortinamos algumas considerações e reflexões sobre a prática, ilustrando uma proposta de atividade que insere o aprendizado em uma visão de segunda língua e lança mão da visualidade (característica essencial das línguas de sinais) como meio propenso à construção de sentidos em uma língua que se dá por uma via oral-auditiva.

Do mesmo modo que um ouvinte entra em contato com um idioma distinto da sua língua materna e recorre a elementos da sua língua para aprendizagem de uma segunda, o educando surdo utiliza o mesmo procedimento, tomando como base a língua de sinais. Metodologias e estratégias didáticas apropriadas à realidade do surdo propiciarão que esse indivíduo compreenda os significados linguísticos da L2, pautando-se na sua língua natural (L1). Dessa forma, o indivíduo surdo constituir-se-á como sujeito bilíngue, capaz de perceber os movimentos e contornos dessas duas línguas, estabelecer as aproximações entre os conceitos linguísticos que permeiam sua



língua materna e sua segunda língua, e, por outro lado, confrontá-los, a fim de construir os devidos significados no português.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 02 nov. 2022.

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: 02 nov. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual: Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PENA, R. A. S. S. P. Bourdieu, Sociologia e Teoria da Reprodução – as contribuições à discussão curricular. *In*: **VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão – SE/Brasil. 20/22 set. 2012.

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: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SILVA, S. *et al.* A (des)construção da leitura: uma análise multimodal do livro *Destrúa este diário*. In: GUALBERTO, C. L. (Org.). **Muito além das palavras:** leituras multimodais a partir da semiótica social. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de defectologia.** Havana: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **Princípios de educação social para a criança surda.** Trad. A. Delari Jr. e E. P. de Paula Jr. 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/157573718/Principios-de-educacao-social-para-a-crianca-surda>. Acesso em: 04 nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

## Sobre os autores

### Karlamara Mirândola da Paixão Lima

karlamarapaixao@gmail.com

Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB - CEUNES/UFES). Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997) e Pós-graduação em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira (1998). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de São Mateus/ES desde o ano de 1994, com experiência em setor pedagógico e na coordenação de área da disciplina de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SME) nos anos de 2009 a 2013 e de 2021 a 2023.

### Jurandir Cardoso dos Santos Junior

jurandircardoso.tils@gmail.com

Mestrando em Ensino na Educação Básica (PPGEEB - CEUNES/UFES). Licenciado em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Atualmente é professor efetivo da disciplina de Língua Portuguesa na rede estadual de educação do Espírito Santo (SEDU/ES), com atuação nas séries finais do ensino fundamental.

