

DA LÍNGUA DE SINAIS À EDUCAÇÃO FORMAL: INSTRUMENTOS MEDIADORES PARA A HUMANIZAÇÃO DOS SURDOS

FROM SIGN LANGUAGE TO FORMAL EDUCATION: MEDIATING INSTRUMENTS FOR THE HUMANIZATION OF
THE DEAF

DE LA LENGUA DE SIGNOS A LA EDUCACIÓN FORMAL: INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN PARA LA
HUMANIZACIÓN DE LOS SORDOS

Elsa Midori Shimazaki¹
Renilson José Menegassi²
Dinéia Ghizzo Neto Fellini³

Resumo: A língua de sinais apresenta-se como meio de comunicação entre os surdos. No Brasil, fora reconhecida em 2002 (Lei 10.436) e institucionalizada como ensino em 2005 (Decreto nº 5.626). O artigo reporta-se aos estudos da escola russa que defende a língua como signo mediador no processo de apropriação dos conhecimentos científicos e visa investigar o que tem interferido no processo de desenvolvimento das funções mentais que caracterizam o comportamento consciente dos surdos. De cunho bibliográfico, o estudo preconiza três fatores para análise: domínio da língua materna (L1); apropriação de uma segunda língua (L2) na modalidade escrita; a formação dos profissionais que atuam na área desse ensino. Dentre os fatores, os resultados demonstram que os dois primeiros são indispensáveis para a apropriação dos conceitos científicos, o terceiro, para ocorrer atenção voluntária, percepção, memória e pensamento junto aos profissionais, demanda-se uma ressignificação quanto às suas práticas de ensino e de interpretação.

Palavras-chave: Língua de sinais. Mediação. Instrumento.

Abstract: Sign language is presented as a means of communication among the deaf. In Brazil, was recognized in 2002 (Law 10,436) and institutionalized as a school in 2005 (Decree No. 5626). The article relates to the studies of the russian school which sees that the language as a mediator sign in the process of appropriation of scientific knowledge and aims to investigate what has interfered in the development of mental functions that characterize the conscious behavior of the deaf. As a literature review, the study identifies three factors for consideration: fluency in the mother tongue (L1); appropriation of a second language (L2) in the writing mode; the training of professionals working in the area of this teaching. Among the factors, the results demonstrate that the first two are indispensable for the appropriation of scientific concepts, the third, in order for voluntary attention, perception, memory and thought to occur with professionals, a resignification is required regarding teaching and interpretation practices.

Key words: Sign language. Mediation. Instrument.

Resumen: La lengua de señas se presenta como un medio de comunicación entre las personas sordas. En Brasil, fue reconocida en el año 2002 (Ley 10.436) e institucionalizada como una escuela en el año 2005 (Decreto N° 5626). El

¹ Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil e da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. emshimazaki@uem.br. <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. renilson@wnet.com.br. <https://orcid.org/0000-0001-7797-811X>

³ Docente do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. dineia.fellini@unila.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-9155-8370>

artículo se refiere a los estudios de la escuela rusa que defiende el lenguaje como signo mediador en el proceso de apropiación del conocimiento científico y tiene como objetivo investigar qué ha interferido en el proceso de desarrollo de las funciones mentales que caracterizan la conducta consciente de los sordos. De naturaleza bibliográfica, el estudio identifica tres factores para consideración: el dominio de la lengua materna (L1); apropiación de una segunda lengua (L2) en la modalidad de escritura; la formación de los profesionales que trabajan en el ámbito de esta docencia. Entre los factores listados, los dos primeros como indispensables para la apropiación de los conceptos científicos, el tercero, para que se produzca la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento junto con los profesionales, se requiere una resignificación de las prácticas de enseñanza e interpretación.

Palabras clave: Lenguaje de señas. Mediación. Intrumento.

Considerações iniciais

A linguagem é vista pela Teoria Histórico-Cultural como um dos instrumentos principais para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS). Na concepção do materialismo histórico-dialético, independente das condições históricas e do período de nascimento, o homem não recebe como herança biológica o que foi produzido historicamente ao longo da história, pelo contrário, é um processo contínuo de apropriação da linguagem, costumes e tudo mais que fora produzido pelo homem (SFORNI, 2004).

Sendo assim, a língua, independentemente de sua modalidade, é um meio de comunicação que possibilita aos seus falantes ou sinalizantes – no caso dos surdos - produzir enunciados, compreender e se fazer compreender, pois toda expressão tem dois interlocutores, aquele que fala e aquele que ouve, ocorrendo, entre eles, todo o acontecimento da expressão, mesmo que seja para si mesmo (VOLÓCHINOV, 2017). As línguas são indispensáveis para o desenvolvimento do homem, ademais, são elas que permitem o acesso às informações e conhecimentos humanos. Seria incoerente pensar na evolução do homem sem o desenvolvimento da linguagem.

As línguas de sinais, seguindo a lógica do materialismo histórico-dialético, são fundamentais para os surdos. Por isso,

considera-se necessário que a imersão de crianças surdas em ambientes linguísticos, cuja a língua materna de sinais seja utilizada fluentemente, ocorra o mais cedo possível, para que sua apropriação seja algo adequado e, de certa maneira, até “natural”, condizente com os grupos sociais a que pertence.

Para compreender como a Teoria Histórico-Cultural aborda a questão da humanização do homem e a importância da linguagem para tal processo, o artigo apresenta, a princípio, alguns conceitos de herança social e histórica como o trabalho, os instrumentos materiais e intelectuais etc. Na sequência, aborda-se a relevância da língua de sinais na formação do sujeito surdo, a considerar que, por meio dela, torna-se possível a construção de sua identidade linguística, conseqüentemente, possibilita ao surdo reconhecer-se como sujeito social. Para tanto, alguns conceitos do dialogismo do Círculo de Bakhtin são também apresentados, a consolidar a discussão sobre a língua/linguagem. Na sequência, elenca-se a necessidade de apropriação da língua portuguesa escrita pelos alunos surdos, aspecto ímpar para a sua inserção social e educacional na atualidade, além de apontamentos sobre a formação e a atuação dos profissionais da área de ensino da língua de sinais, sujeitos indispensáveis para desenvolver a mediação social e dos conhecimentos.

A Teoria Histórico-Cultural e os pressupostos de formação humana

As contribuições da escola russa fazem parte de uma das linhas de estudo que possibilita a análise da formação do pensamento humano, num viés psíquico, contudo, jamais distante das bases filosóficas do marxismo. Embora suas pesquisas e fundamentos estavam subsidiando, a princípio, uma possível reconstrução da sociedade russa pós-guerra, conseqüentemente, a necessidade de repensar os aspectos políticos e a forma de organização daquela sociedade, seus intentos nos auxiliam a repensar a formação atual, cujo sistema capitalista tem orientado indiretamente os encaminhamentos educacionais.

Além do bielorusso Vygotsky, a Teoria Histórico-Cultural conta com outros estudiosos, como Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977), Davidov (1930-1998), Galperin (1902-1988), Ilienkov (1924-1979), entre outros, que pontuam a relevância do trabalho e da linguagem na formação da consciência humana, herança social defendida por Leontiev (1979) como um processo de construção histórica necessária e adquirida socialmente. Dessa forma, não se pode pensar em desenvolvimento humano sem levar em consideração tudo o que o homem produziu historicamente.

Ao abordar a herança social, automaticamente compreende-se que esta questão se reserva exclusivamente ao ser humano, o único ser racional capaz de transmitir aos seus sucessores tudo o que foi criado, sejam instrumentos ou signos. Saviani (2008) destaca que os animais se adaptam à realidade de forma natural, o homem, ao contrário, precisa, num processo contínuo,

produzir sua própria existência, a transformar a natureza segundo as suas necessidades.

Para se compreender essa relação, é importante retomar períodos históricos, cuja passagem do animal a homem, se constituiu por três estádios, todavia, utilizamo-nos do segundo, a época do homem Neanderthal, período marcado pela fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas de convivência em sociedade e de trabalho. Embora, nesse estádio, a formação do homem ainda estivesse submetida às leis biológicas, aos poucos, novos elementos apareciam em seu desenvolvimento, pois “Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, [...]: em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção” (LEONTIEV, 1979, p. 262).

O que Leontiev (1979) pontua como relevante refere-se à capacidade do homem de fabricar instrumentos, reconhecer, no trabalho coletivo, a necessidade de comunicação, a estimular, assim, tanto o seu desenvolvimento individual, quanto o coletivo. Para ele, “[...] a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objectivas próprias, leis sócio-históricas” (LEONTIEV, 1979, p. 262). Nessa lógica, a interação social é, sobremaneira, determinante por dois motivos, permitiu que, por meio do trabalho, vínculos linguísticos fossem criados, que o fenômeno psíquico fosse, então, explicado exclusivamente por fatores sociais, determinando a vida concreta dos indivíduos, nas condições do meio social (VOLÓCHINOV, 2017). Se assim não fosse, o desenvolvimento do homem permaneceria tão somente no aspecto biológico.

Em relação à fabricação de instrumentos, Luria (1991) destaca que o homem primitivo, ao produzi-los, não realizava uma atividade simples, por puro extinto biológico, a exemplo do saciar a fome; mas exigia, de quem estava fabricando, conhecimentos a respeito de como utilizar esses instrumentos na prática. Tal conhecimento é o que permite ao homem se diferenciar dos outros animais, pois “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2008, p. 11). Essa condição fora denominada de primeiro surgimento da consciência, pois “toda a atividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência*” (LEONTIEV, 1979, p. 264, grifos do autor).

A capacidade de o homem antecipar a finalidade da ação é considerada como “[...] *primeira forma de atividade consciente*” (LURIA, 1991, p.76, grifos do autor), ou seja, o comportamento do homem adquire uma estrutura complexa quando, ao objetivar uma atividade que viria a suprir sua necessidade imediata, ocorre o desenvolvimento de uma ação especial, que irá adquirir sentido somente quando o produto desta ação será empregado (LURIA, 1991).

Como destacou Engels, o homem e sua consciência são criações derivadas do trabalho. O trabalho só poderia surgir entre os animais que desenvolvessem alguma forma de vida em comunidade, como também tivessem reflexo psíquico da realidade (LEONTIEV, 1979), portanto, como postula Luria (1991, p. 90), “[...] o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da

aquisição por ele da experiência e da prática social”.

Essa capacidade de analisar e planejar uma atividade possibilita ao homem o seu desenvolvimento contínuo, ou seja, observa-se que, quanto mais complexas são as formas de produção e também a sociedade, mais marcantes se tornam na atividade consciente do homem as ações que já não possuem vínculo ou são dirigidas por motivos biológicos (LURIA, 1991). Dessa forma, a atividade consciente do homem não está atribuída a nenhum vínculo biológico, pois, para Luria (1991), está ligada basicamente às necessidades do homem de planejar, se comunicar, adquirir conhecimentos e ocupar uma posição social, descritas como atividades superiores e caracterizada como primeiro traço observado para seu desenvolvimento social.

Quanto ao segundo traço, refere-se às diferenças existentes entre o ser humano e o animal, pois admite que a capacidade de abstração imediata é uma característica única do ser humano, somente ele tem condições de refletir sobre a realidade e as condições expostas pelo meio. Também, enfatiza a diferença entre o comportamento de um animal e a atividade consciente do homem, a ressaltar que somente o homem tem condições de assimilar o que foi acumulado historicamente pela humanidade (LURIA, 1991).

Diante de tal defesa, revela-se que são as necessidades cotidianas do homem que o impulsiona a produzir por meio do trabalho. Contudo, não é apenas o trabalho que favorece a formação consciente, mas, sim, a linguagem como um instrumento mediador, pois é por meio dela que o homem analisa e classifica os objetos (LURIA, 1991). O homem é o único ser capaz de pensar e falar, além de criar significados (VIGOTSKI, 2000).

Ao abordar as formas de atividade intelectual do homem, Luria (1991, p.17) destaca que uma delas é “a solução de tarefas construtivas práticas”, mas prioriza que a segunda forma, considerada como mais elevada, é o pensamento verbal ou lógico-verbal. Assim se expressa:

O surgimento da linguagem imprime ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem. A primeira dessas mudanças consiste em que, designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*. Resulta daí que o homem *está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes*. É bastante a pronúncia interna ou externa de uma palavra para o surgimento da imagem do objeto correspondente e o homem pôr-se em condições de operar com essa imagem. Por isto podemos dizer que a linguagem *duplica o mundo perceptível*, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores (LURIA, 1991, p.80, grifos do autor).

A linguagem, no que tange ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano, desempenha seu papel mediador, pois “através da aquisição gradual de um sistema simbólico, o ser humano descobre uma maneira de adaptação ao meio e novas formas de pensamento transformando sua concepção de mundo” (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 202). Essa adaptação possibilita o desenvolvimento de novas relações, novos signos e a ampliação linguística e social do

homem, “com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objectivas desta língua” (LEONTIEV, 1979, p. 266).

Além disso,

[...] o homem, baseando-se nos códigos da língua, está em condições de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas. Essa forma de pensamento é especialmente importante; ela serve de base à assimilação e ao emprego dos conhecimentos e se constitui no meio fundamental da complexa atividade cognitiva do homem (LURIA, 1991, p.17).

Nesse viés, entende-se que a linguagem é, por sua natureza, um sistema de transmissão de valores, conteúdos, formas e sistematizações e, por meio dela, as pessoas se reconhecem e adquirem uma posição social, se validam, podendo compartilhar costumes, tradições e aprendizados. Ao citar Marx, Leontiev (1979) destaca que a linguagem é um produto da coletividade. Ela surge por meio do trabalho, pela necessidade de comunicação entre os seres humanos na atividade coletiva, a passar por gestos e o som da voz. Assim, tanto a produção da linguagem quanto da consciência e o pensamento está diretamente inserida na atividade produtiva dos homens e da sua comunicação (LEONTIEV, 1979). Nessa perspectiva,

A existência da função representativa da palavra ou representação material é a função

mais importante das palavras, constituintes da linguagem. [...]. A capacidade da palavra para significar objetos correspondentes com um sinal convencional, de suscitar as suas imagens não é, contudo, a sua única função. A palavra tem outra função mais complexa: permite *analisar os objetos*, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é meio de *abstração* e *generalização*, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem. Essa segunda função da palavra costuma ser designada pelo termo *significado da palavra* (LURIA, 1991, p.19, grifos do autor).

Não se trata apenas da representação, mas da capacidade de abstração dos conceitos que por ela são expressos e, de forma consciente, generalizá-los, a ampliá-los aos grupos sociais a que o sujeito tem participação. Pode-se, assim, “[...] imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal” (VYGOTSKY, 1991, p. 41).

Se se analisar a questão, sobre a união da linguagem e do pensamento, a linguagem se apresenta num sistema complexo, construída nas relações entre os homens e o meio, a caracterizar-se como instrumento mediador do desenvolvimento humano e da aquisição do saber. Logo, todo saber e pensamento, apropriados pelas gerações, demandam dos resultados da atividade cognitiva de gerações que as precederam (LEONTIEV, 1979), com acesso permitido a partir da linguagem. Sendo assim, a discussão a seguir parte da defesa da língua de sinais como instrumento mediador, criada e repassada para as gerações como um saber

intelectual único e complexo, tão necessário para se pensar sobre o desenvolvimento e a organização do pensamento nos sujeitos surdos.

Da apropriação da língua ao desenvolvimento do pensamento

Muitos são os estudos em torno da língua de sinais e da educação de surdos, contudo, pensar na humanização do sujeito surdo, revela-se como um desafio inquietante, principalmente na atual conjuntura, cuja educação, principalmente na América Latina, segue princípios e orientações descontextualizadas da realidade local e se baseiam numa formação fragmentada e eurocêntrica, por interesses políticos e econômicos.

Muitos elementos devem ser elencados ao propor a análise dessa formação. Aqui são pontuados três fatores considerados determinantes para que seja possível pensar no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos. O primeiro fator, o principal deles, está relacionado à linguagem, mais precisamente, ao domínio da língua materna ou primeira língua (L1), no caso dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). No Brasil, a Libras foi oficializada em 2002 (Lei nº 10.436), porém, apenas o seu reconhecimento não foi o suficiente para resolver algumas lacunas na formação escolar dos surdos. Reconhece-se que a oficialização permitiu à comunidade surda uma “inclusão acessível”, no entanto, ainda se observam falhas nas políticas públicas, nas metodologias empregadas de ensino e na própria sociedade, que, em sua grande maioria, desconhece a língua de sinais, o que limita a comunidade surda à comunicação nos diferentes espaços sociais.

Se se considerar que, historicamente, a linguagem se constituiu por meio das relações sociais, a história da construção linguística da comunidade surda nos remete a três períodos distintos: o primeiro é a Revelação cultural; depois, o posterior Isolamento cultural (Congresso de Milão); o terceiro, o despertar cultural, período da década de 60, que designa o “[...] renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos” (STROBEL, 2009, s/p.).

É a partir desse renascimento que é abordada a questão da língua e do seu domínio e utilização entre os pares, pois somente por meio desse reconhecimento torna-se possível apontar elementos edificantes para o desenvolvimento psíquico do sujeito surdo. No entanto, é importante atribuir a questão social como base para os resultados de sucesso ou não, em suas formações, a iniciar, é claro, pelas relações mais íntimas, os familiares, atribuído pela Teoria Histórico-Cultural como o primeiro círculo social da criança.

Os estudos em torno da relação família e surdo comumente apresentam o difícil processo de aceitação pós diagnóstico, a tornar-se uma barreira na formação linguística, cultural, social e educacional dos surdos. O diagnóstico do médico e suas considerações negativas a respeito da deficiência geram insegurança nos pais. De acordo com Monteiro, Silva e Ratner (2017, p. 2), “esta perspectiva negativa em relação ao desenvolvimento do surdo negligencia a possibilidade de seu desenvolvimento bilíngue e reforça a visão dos pais de que seus filhos terão muitos problemas de desenvolvimento acadêmico e social”.

A não aceitação de o filho ser surdo e até mesmo da língua de sinais acarreta uma

defasagem no desenvolvimento da criança, não apenas no sentido psíquico. Para a Teoria Histórico-Cultural, a questão social é um dos agentes fundamentais para o desenvolvimento humano. Na concepção de Vygotsky, não basta ter uma estrutura fisiológica, a produção do ser humano é resultado da sua relação com o ambiente social.

Nessa perspectiva, compreende-se que, sem o acesso à língua materna de Libras, que normalmente deveria ocorrer no ambiente familiar, posteriormente, nas escolas de surdos, os sinais utilizados como forma de comunicação caseira, em certa medida, não ofertam elementos suficientes para desenvolver as funções psicológicas superiores (FPS). Neste caso específico, a interação discursiva necessita, sem sombra de dúvidas, de no mínimo dois indivíduos socialmente organizados, o que permite que enunciados concretos ocorram, um que ensine a Libras, outro que aprenda, para se constituir o sistema linguístico pela interação. Logo, sem uma linguagem compartilhada e reconhecida entre os indivíduos, torna-se difícil qualquer forma de expressão e compreensão entre ambos.

O uso de sinais caseiros – aqueles ainda não sistematizados pela Libras, não reconhecidos e não compartilhados por vários outros grupos sociais, apresentam basicamente um significado particular e restrito ao ambiente para as ações ou objetos reconhecidos pelo sujeito usuário daquela linguagem gestual em específico, não permitindo que seu interlocutor real compreenda o contexto do enunciado e o seu objetivo concreto. É importante perceber que “a linguagem muda essencialmente os processos de *atenção* do homem. [...]. A linguagem muda essencialmente os processos de *memória* do homem” (LURIA,

1991, p.82, grifos do autor). Dessa forma, a constituição de uma linguagem natural e a sua usabilidade social são condições chave para que sejam formalizados signos valorativos, a ganhar, assim, seu caráter ideológico, a ter, em si, uma significação, a representar e substituir algo que se encontra fora de si (VOLÓCHINOV, 2017).

O maior desafio encontra-se nas famílias de surdos, a perceber que a língua ainda é negada e negligenciada em sua importância para o desenvolvimento linguístico e humano da criança surda. Apontar que o domínio da Libras é, a fortiori, um dos desafios na formação do sujeito surdo, é reconhecer e defender a importância da linguagem para o ser humano, a enfatizar a sua necessidade para a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das FPS. Dessa forma, “A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da *imaginação*, processo que não existe no animal e serve de base à *criação* orientada e dirigida [...]” (LURIA, 1991, p.83, grifos do autor).

Esse é o papel mediador da linguagem, a permitir que as formas de pensamento passem do abstrato para o generalizado, a permitir, ao homem, partir do sensorial para o racional (LURIA, 1991). Nesta perspectiva, pensar numa escola que atenda a Libras como primeira língua é imprescindível, pois é por meio dela que os acessos aos conceitos científicos ocorrem. Outrossim, quando o surdo tem acesso a essa língua materna desde a tenra idade, torna-se possível ampliar a relação da língua com o meio, além de fortalecer os vínculos sociais com os surdos adultos, condição ímpar para que o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo ocorra.

Para Leontiev (1979, p. 272), “a comunicação, quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de actividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade”. O desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal possibilita que o indivíduo se desvincule da percepção imediata, por isso, sem domínio da língua materna e sem condições de expressar enunciados concretos e compreendê-los, a cultura humana construída no decurso histórico social não se torna passível de abstração e generalização.

Dessa forma, ao pensar na formação dos surdos, além da resistência da família quanto à língua de sinais, por suas diferenças cultural e linguística, a questão da socialização se torna preocupante. A falta de contato com interlocutores adultos e usuários da mesma linguagem dificulta o acesso às informações e aos conhecimentos produzidos pelo homem. Essa desigualdade de condições e isolamento, para Leontiev (1979), interferem de forma desigual no desenvolvimento humano, quiçá no surdo, que se isola socialmente. Não se trata de aptidão ou inaptidão do indivíduo no quesito de adquirir a cultura humana, “o fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso” (LEONTIEV, 1979, p. 283). Tais considerações são relativamente plausíveis quando se refere aos surdos, o isolamento linguístico associado às dificuldades de apropriação da língua portuguesa escrita e as metodologias “ouvintistas” empregadas na educação de surdos evidenciam os desafios no

desenvolvimento psíquico e linguístico desses alunos.

A questão da desigualdade de condições dos surdos em relação aos ouvintes é observada em vários aspectos, como a interação, abstração, compreensão, interpretação etc., a envolver domínio e apropriação da primeira (Libras) e de uma segunda língua (português). Muitos estudos demonstram que essas são situações corriqueiras, principalmente na educação inclusiva, como apontados por Félix (2009), Faleiro, Farias e Silva (2017) e Fernandes (2008). Nessa perspectiva, “A linguagem, como problemática central, as abordagens metodológicas e a integração social desses sujeitos constituem o foco preponderante destes estudos” (SANTOS, 2012, p.72). Fica a indagação se uma criança surda em sala de aula comum, sem domínio da sua língua materna, teria condições de desenvolver seu comportamento como uma criança ouvinte.

A partir dessa reflexão e também sobre a apropriação de uma segunda língua, no caso dos surdos, o português na modalidade escrita, o ideal é considerar que, a princípio, o surdo precisa ser alfabetizado em Libras para que, posteriormente, seja alfabetizado no português. Bolsanello e Ross (2005) enfatizam que o surdo que utiliza em casa a Libras, com condições de frequentar situações ideais de bilinguismo, possui, de forma consolidada, uma base linguística adequada, que o auxilia a compreender o português escrito na escola, em que as metodologias seriam voltadas ao ensino de uma segunda língua e deveriam ser iniciadas ainda na Educação Infantil, para melhor consolidação do processo bi linguístico. Contudo, a maioria dos surdos não possui essa base consolidada e as condições de acesso ao português escrito são desiguais perante aos ouvintes, a criar entraves

metodológicos e práticos de uso das línguas referidas. No caso de crianças surdas, filhos de pais ouvintes, normalmente é restrito o acesso às conversas da casa ou às atividades que envolvam práticas de leitura e escrita (KARNOPP; PEREIRA, 2012).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ensino apresenta-se sempre como um dos meios de interação social mais importantes para a criança, pois é por ele que se desenvolve a estimulação de enunciados diversos que circulam pela sociedade. Para Vygotski (1997), a deficiência refere-se apenas a um aspecto orgânico, mas a personalidade e o desenvolvimento são orientados pelas exigências do ser social, afinal, não se age de forma isolada. Talvez seja por isso que a maioria dos surdos defendem a escola bilíngue ao invés da escola inclusiva, pois, na primeira, as relações comunicativas ocorrem naturalmente, a permitir que os enunciados expressos sejam comumente compreendidos, devido ao uso de uma linguagem utilizada por indivíduos socialmente organizados, sem necessitar da intermediação de terceiros, como o Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) ou professores ouvintes.

Outrossim, “a comunicação visuoespacial, não cotidiana para os ouvintes produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual” (GIORDANI, 2012, p. 142), e normalmente, nas escolas, “[...] os professores ouvintes são “estrangeiros” que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral – auditiva: a fala como ato cotidiano de comunicação” (*ibidem*, p. 142). Essas acepções denotam que a educação, em si, reduz as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

É cabível considerar que nenhum ensino deveria estimular o desenvolvimento do pensamento sem levar em consideração a questão linguística e social dos alunos. No pensamento de Kostiuk (2005), para que haja assimilação dos conhecimentos, deve-se considerar as motivações subjetivas desses alunos. Também, como destaca Duarte (1996, p.46), deve-se considerar que o desenvolvimento psíquico “[...] não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto das atividades do indivíduo ou, para utilizar a categoria de Leontiev, um produto da atividade principal de cada estágio do seu desenvolvimento”.

A questão da organização do ensino é vista pela escola russa como indispensável, pois, se para o desenvolvimento psicointelectual se faz necessário o ambiente natural e social, logo, o desenvolvimento via educação remete para a organização dessa interação, onde as atividades da criança são dirigidas para que possa conhecer a realidade, por meio do saber, da palavra e da cultura do homem, possam ser desenvolvidas “[...] concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral” (KOSTIUK, 2005, p. 20).

As crianças devem então ser incluídas em atividades educativas intencionais, respeitando, obviamente, a diferença linguística delas. Ademais, não se deve considerar simples, todo e qualquer a aquisição de conhecimentos (gramática, aritmética, física, geometria etc.), isto porque, trata-se de um aperfeiçoamento, uma capacidade de assimilação da atividade cognoscitiva (KOSTIUK, 2005).

Sendo assim, sem uma língua materna consolidada, torna-se difícil a assimilação dos conhecimentos e a apropriação do português escrito, mesmo que, em sala de aula, haja um

professor bilíngue ou a presença de um TILS. O que ocorre, de acordo com Sforini (2016), p.11), é que

como não se considera certa lógica na sequência de ensino e também não se volta a atenção especificamente para às técnicas envolvidas na aprendizagem da linguagem escrita, embora se adotem na sala de aula muitas atividades de escrita, poucas são as possibilidades de o estudante tomar consciência do sistema de escrita. Desse modo, seu caminho rumo ao domínio dessa linguagem torna-se longo e, muitas vezes, tortuoso (SFORINI, 2016, p. 11).

Se para os ouvintes esse caminho de tomar consciência se apresenta tortuoso, para os surdos, além disso, é inviável, pois, “na educação de surdos, soma-se ainda a imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua” (GIORDANI, 2012, p. 143). Para reforçar essa desigualdade, “a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como “deficientes linguísticos” (KARNOPP, 2012, p. 169, grifos do autor).

Ao considerar o ensino da língua escrita, faz-se necessário reconhecer que “a aprendizagem do sistema de escrita alfabética leva às generalizações sobre a língua materna, isto é, torna possível que a escrita de cada palavra seja pensada como manifestação particular desse sistema” (SFORINI, 2016, p.12), mas, se a língua materna é outra, logo, os encaminhamentos metodológicos são outros, voltados ao

ensino de uma segunda língua. Dessa forma, a generalização está na relação entre grafemas e fonemas, o que permite ler e escrever as palavras com diferentes tipos de correspondências (SFORNI, 2016). A tomada de consciência, portanto, refere-se ao movimento que vai do geral-particular-geral, ou seja, dominar o sistema linguístico da escrita, o que é um empecilho ao surdo, numa primeira instância sem a Libras.

As considerações apontadas denotam que a apropriação da língua escrita perpassa pela questão prática, ou seja, não se trata apenas da apropriação do código, mas o que determina a tomada de consciência é a sua função social e os conteúdos que nela são determinantes para o uso padrão. Neste caso, os surdos, por ter uma língua com estrutura diferente, estão em desvantagem nos aspectos de tomada de consciência quanto à questão gramatical e de apropriação do código da língua portuguesa. Para eles, a escrita tem mais sentido na sua função social (SHIMAZAKI, 2010), mas, ao se comunicarem pela escrita, logo, todos os conteúdos que nela se engendram são demasiadamente importantes.

Nestas circunstâncias, considera-se o terceiro fator, a formação dos profissionais que atuam na educação de surdos, como determinante para a tomada de consciência dos sujeitos, pois, ao reconhecer a diferença linguística dos surdos, a organização do ensino se modifica, sendo necessário pensar no sujeito surdo também, no conteúdo e na forma de sua educação. Entre as diferenças na escrita de sujeitos surdos, destaca-se a dificuldade de formular conceitos, pois possuem imagens visuais restritas, em decorrência da falta de conhecimento extralinguístico. Além das dificuldades na estrutura frasal, na sequência de ideias e de fatos, na transferência da língua de sinais

para o português escrito, ainda há a omissão das preposições e verbos de ligação (BRASIL, 1997). Jimenéz et al (1994 apud SHIMAZAKI, 2010, p.90) enfatizam também “frases muito simples e curtas [...] erro de concordância de gênero e número; pouco uso de pronomes; falta de coerência textual; omissão, adição, substituição e troca na ordem das palavras; uso de chavões”. Diante disso, as atividades desenvolvidas em sala de aula levariam em consideração essas questões a serem utilizadas como instrumento da lógica dialética de formação do pensamento e não da lógica formal, ou seja, a escola proveria o desenvolvimento do pensamento nos alunos, utilizando-se como base os conhecimentos científicos, para tanto demanda-se um ensino adequadamente organizado, em que a internalização dos conteúdos ocorra mediante reflexão e análise.

O que demanda um ensino pautado na humanização do aluno surdo não se refere exclusivamente à modalidade de educação. A educação bilíngue se apresenta mais adequada diante da necessidade dos profissionais que ali atuam e da linguagem que é socialmente utilizada. O adulto e o professor ganham, sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural, espaço na formação da criança. Na relação desempenhada pelo professor com a criança, quanto à resolução de problemas, a mediação é tida como um dos elementos contributivos nesse processo. Ademais, Sforini (2004, p. 20) considera que “[...] todo ato educativo é uma ação que envolve e constitui alguém em uma cultura”. Nesta perspectiva, defende-se que “a apropriação da cultura é propiciada pela educação, tendo a educação escolar um papel significativo” (*ibidem*, p. 20). Sendo assim, cabe, portanto, à escola, a tarefa de encaminhar a criança nessa direção, ou seja,

desenvolver o que lhe falta, visando sua evolução (VIGOTSKII, 1988).

O docente desenvolveria atividades dirigidas intencionalmente que exercem influência sobre a formação do pensamento no aluno. Evitar o ensino de conceitos descontextualizados e fragmentados corrobora para a não perpetuação de práticas pedagógicas equivocadas. Para Vygotski (1997), a escola não se apresenta com características de adestramento, como muitas teorias a definem, pelo contrário, é nela que as necessidades de formação psíquica do sujeito se evidenciam, é nesta linha de defesa que o docente que atua na educação de surdos preconizaria e possibilitaria o acesso aos conceitos científicos ensinados na escola.

A exemplo, se pensar na escola inclusiva, onde as dificuldades de inclusão linguística dos surdos são marcantes, as práticas pedagógicas seriam organizadas pensando na real inclusão linguística e social. Entretanto, a realidade educacional segue as deliberações de um sistema que delimita tempo, espaço, conteúdos, formação etc. É nessa contramão que o docente deve atuar, a reavaliar suas práticas, suas metodologias e a suas contribuições na formação dos alunos.

Assim, a formação docente torna-se preocupante, pois, “as formações dos professores generalistas passaram a ser um problema quando estes não conseguiam dar conta da complexidade do uso da Língua de Sinais nos atendimentos, reduzindo a educação de surdos à sua permanência na sala de aula [...]” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p.54-55), o que tem contribuído para a conclusão de que a educação inclusiva não tem subsidiado condições de formação dos surdos de modo adequado. Além dos docentes, a formação dos TILS e a escassez

de profissionais na área também não se mostra própria às necessidades atuais.

Entende-se que a falta de investimentos e políticas de formação tem reforçado essa precariedade. Torna-se pertinente o questionamento feito por Lopes e Menezes (2010, p.88): “De que inclusão e de que condições pedagógicas e linguísticas falamos quando argumentamos acerca do que vemos acontecer em nossas escolas”? As autoras salientam que a inclusão é excludente, seus agentes principais, os profissionais da educação, se vêm envolvidos num projeto em que as responsabilidades não cabem somente a si, mas são movidos pela imperatividade ética e não política.

Em relação ao TILS, mais inquietante se torna a educação de surdos, isto porque, segundo Lacerda (2010, p.137), “a maioria dos intérpretes aprendeu ou desenvolveu sua fluência em Libras em espaços religiosos (que por sua necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, capacitam e acolhem fiéis usuários ou interessados na língua de sinais)”. Esses espaços têm se tornado os locais onde bilinguismo dos surdos ganharam ênfase. Por sua vez, considerando essa formação superficial, esse intérprete tem atuado, também, em situações formais de tradução e interpretação entre surdos e ouvintes (LACERDA, 2010), em vários eventos que não apenas os religiosos. Isto é um agravante, pois a escassez de profissionais possibilita tais circunstâncias e sem uma formação formalizada e regulamentada, a precariedade do trabalho e a possibilidade de equívocos durante a interpretação tornam-se rotinas.

A questão central está nas habilidades que a formação desse profissional exige, ou seja, “o processo de tradução/interpretação não pode estar focalizado apenas no nível linguístico, mas precisa levar em conta

aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve estar na passagem dos sentidos” (LACERDA, 2012, p.255). Sem um conhecimento amplo sobre a sua função, principalmente na questão ética sobre as línguas envolvidas, as formas de interpretação, as técnicas, a educação de surdos fica à mercê de profissionais descomprometidos e sem conhecimento técnico-científico de causa. “O fundamento principal é ter conhecimento amplo e profundo tanto na língua de partida como da língua alvo, [...]. O domínio das línguas de trabalho deve anteceder a formação de tradutores e intérpretes” (LACERDA, 2010, p.143). Essas questões devem ser levadas em consideração, pois a função do intérprete é muito complexa.

De acordo com Suzana (2014, p.4), esse profissional, no seu dia a dia, “[...] precisa adotar uma postura de ser apenas o canal de passagem de uma língua para a outra. Para isso, teria em mente que não é responsável pelo aprendizado do aluno [...]”, contudo, nem sempre isso ocorre. O TILS normalmente assume papéis em sala de aula que não lhe cabem, como “cuidador” dos alunos, auxiliar do professor, ou ainda, a função de professor do surdo. Dessa forma, fica evidente que apenas a oficialização da Libras não garante, tampouco exige, mudanças nas práticas sociais (MOREIRA; FERNANDES, 2008 apud LACERDA, 2010).

Essas considerações nos remetem a uma das reflexões de Leontiev (1979, p.273), ou seja, “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Na educação de surdos, a complexidade se sustenta quando os princípios de humanização dos surdos não são preconizados, quando a relação social é

tão impiedosa que os impede de, no mínimo, ter condições de acesso à sua linguagem, instrumento mediador indispensável para tal formação.

Considerações finais

A partir da questão central deste estudo, a língua de sinais como instrumento mediador para os sujeitos surdos, três fatores foram abordados, segundo a importância que exercem no comportamento consciente dos surdos: a língua materna (Libras), a segunda língua na modalidade escrita (português) e a formação dos profissionais que atuam na formação desses sujeitos (professor e TILS).

Antes de qualquer consideração, é necessário observar que, para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas no ser humano só ocorre pela apropriação do que foi produzido existencialmente pelos seus precedentes. Tem-se como premissa que o trabalho, as relações sociais e a linguagem são fatores de igual importância nesse processo, já que o primeiro transforma a natureza, a suprir as necessidades básicas humanas; o segundo e o terceiro complementam o primeiro, no que rege o desenvolvimento psíquico do homem.

Diferente dos animais, o homem tem a capacidade de organização mental de suas ações, cujo objetivo o conduz ao desenvolvimento constante, a oportunizar a realização de atividades cada vez mais complexas. Portanto, a educação formal sob essa perspectiva não se difere do trabalho, ao contrário, se caracteriza como tal, porém de caráter intelectual, em que o conhecimento sistematizado é tido como instrumento para a atividade consciente humana, além do instrumento mediador linguístico.

Para que a educação realmente consiga atingir os objetivos defendidos pela teoria russa, não se exige aqui, a função da linguagem. Para os surdos, apropriar-se da Libras como língua materna e do português escrito permite-lhes compreender os signos criados, selecionar e classificar objetos e conceitos, compreender e se fazer compreender diante de diferentes enunciados. Ambas, de igual importância para a formação psíquica dos surdos, devem ser respeitadas e trabalhadas dentro do contexto social de uso e a partir de enunciações concretas.

Em relação ao terceiro fator, a formação dos profissionais educacionais, não carece, aqui, elencar o quanto é preocupante, como também a necessidade de práticas que promovam o psiquismo, por meio de uma organização de ensino, pautada numa lógica dialética. Defende-se a necessidade de profissionais especialistas na área da surdez na rede regular de ensino, pois o conhecimento na área fortalece os vínculos e auxilia nos encaminhamentos necessários para o atendimento a esses alunos. Ademais, o uso de atividades funcionais, além da aplicação de estratégias e metodologias que respeitem a condição linguística e cultural dos surdos, devem ser preconizadas.

O uso da língua materna permite o acesso dos surdos às informações e aos conhecimentos. Sem a presença de um TILS ou de um professor fluente em ambas as línguas, essa condição lhes é negada, não havendo a possibilidade de abstrair os conceitos, tão pouco, aplicá-los de forma consciente. Tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto o dialogismo preconizam a linguagem como imprescindível para o desenvolvimento humano. Sem sombra de dúvidas, o domínio da Libras pelos ouvintes contribuiria para o

desenvolvimento da linguagem escrita dos surdos, além de facilitar a socialização entre todos, a permitir a troca de conhecimentos e estimular a concentração, a memorização e a internalização. A Libras não representa uma preocupação social, educativa e política, nem os surdos são respeitados pelas suas condições linguísticas e cognitivas, a reforçar a visão pejorativa a seu respeito.

O desafio da educação atual, na realidade, ainda está vinculado à visão histórica de incapacidade dos surdos, que, infelizmente, tem influenciado na sua formação. Sem mudanças atitudinais e metodológicas, não há um desenvolvimento humano compatível ao que é defendido pela escola russa.

REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, M. A.; ROSS, P. R. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular**. Caderno 2. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitora de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005. 78p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência auditiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1997a (Séries Atualidades pedagógicas 4).

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia**, USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 25 de jul. de 2019.

- FALEIRO, W.; FARIAS, M. N.; SILVA, L. C. da. Interação família-escola no desenvolvimento do aluno surdo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 596-609, set./dez. 2017. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 18 de maio de 2019.
- FÉLIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP, Campinas, vol.48, n.1, p. 119-131, Jan. /Jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/09.pdf>. Acesso em: 14 de jul. de 2020.
- FERNANDES, E. L. Surdez versus aprendizado da Língua Portuguesa escrita. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 77-88, 2008. Disponível em: https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/surdez_verus.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2019.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In.: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 201–224.
- GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 135-151.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In.: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 153-171.
- KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In.: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. (Org.) **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991. p. 19-36
- LACERDA, C. B. F. de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 36, p. 133-153, maio–ago. 2010.
- LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 247-287.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979, p.261-284.
- LOPES, M. C.; MENEZES, E. da C. P. de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 36, p. 69-90, maio–ago, 2010.) Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1601/1484>. Acesso em: 14 de jul. 2019.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Vol. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 114 p.

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. Surdez e diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.32, n. esp., p. 1-7, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne210.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2019.

SANTOS, K. R. de O. R. P. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B de.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.71-87

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 160 p.

SFORNI, M. S. F. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: _____. (Org.) **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004. p. 1-13.

SFORNI, M. S, F. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria histórico-cultural. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 07-18, set/dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36617>. Acesso em: 22 de jul. de 2019.

SHIMAZAKI, E. M. Ensino da leitura e da escrita para pessoas com deficiência auditiva. In: GALUCH, M. T. B.; MORI, N. N. R. (Orgs.) **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 83-94.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis: 2009. Disponível

em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/25>. Acesso em: 22 de jul. de 2019

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Formação de professores surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 36, p. 46-68, maio-ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1600/1483>. Acesso em: 18 de jul. 2019.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo, 3. ed., Martins Fontes, 1991. 135 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. 391 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 521 p.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.