ARTIGO

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

PRODUÇÃO TEXTUAL EM PORTUGUÊS COMO L2 POR SURDOS E A EXPRESSÃO DE CONTEÚDOS EMOCIONAIS [1]

WRITING IN PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE AMONG DEAF PEOPLE AND THE EXPRESSION OF EMOTIONAL CONTENT

PRODUCCIÓN TEXTUAL EN PORTUGUÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN PERSONAS SORDAS Y LA EXPRESIÓN DE CONTENIDOS EMOCIONALES

Christianne Thatiana Ramos de Souza, *https://orcid.org/0000-0002-5508-7049*[2]

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, *https://orcid.org/0000-0002-3250-1374*[3]

Resumo:
Este artigo investiga como estudantes surdos expressam emoções e aspectos subjetivos em textos escritos em língua portuguesa, em atividades em sala de aula com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, em um município do interior do estado de São Paulo. Assumindo os pressupostos de Vigotski sobre a constituição do sujeito na linguagem e por meio da linguagem, a escrita, como mediadora dos processos cognitivos e afetivos, é vista como ferramenta de elaboração da subjetividade, permitindo ao sujeito surdo refletir sobre si, suas emoções e suas relações sociais. Textos elaborados por jovens surdos foram analisados e categorizados em quatro grupos: escrita como elaboração sobre a surdez – os textos narram vivências de preconceito, exclusão e descoberta da identidade surda –; escrita como planejamento de ações – os estudantes expressam desejos e planos futuros, demonstrando capacidade de organização e reflexão –; escrita como elaboração da relação eu-outro – os relatos mostram como as emoções são vivenciadas e compreendidas nas interações sociais –; escrita como expressão de vivências afetivas e normas sociais – os textos abordam conflitos entre desejos pessoais e regras sociais, revelando amadurecimento emocional. Os resultados apontam que a escrita ensinada e mediada pela Libras, de forma significativa para os estudantes, possibilita que eles se expressem, em suas singularidades, refletindo emoções e autonomia. Esta pesquisa reafirma que práticas educacionais bilíngues, que levem em consideração aspectos linguísticos e culturais dos surdos, são fundamentais para a apropriação plena da linguagem escrita, instrumento importante para o desenvolvimento humano.
Palavras-chave: linguagem escrita; língua portuguesa como L2; língua de sinais; produção textual; surdo.

[1] Texto proveniente da tese de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda autora (Souza, 2019).
[2] Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil; ctrsouza@ufpa.br
[3] Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil; clacerda@ufscar.br

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Abstract:
This article investigates how deaf students express emotions and subjective aspects in written texts in Portuguese during classroom activities in a municipality in the interior of the state of São Paulo, where Brazilian Sign Language (Libras) is the language of instruction. Assuming Vygotsky's assumptions about the constitution of the subject in/through language, writing, as a mediator of cognitive and affective processes, is seen as a tool for elaborating subjectivity, allowing the deaf subject to reflect on themselves, their emotions, and their social relationships. Texts written by deaf young people were analyzed and categorized into four groups: Writing as an elaboration on deafness – the texts narrate experiences of prejudice, exclusion, and discovery of deaf identity; Writing as action planning – the students express desires and plans, demonstrating organizational and reflective skills; Writing as an elaboration of the self-other relationship – the accounts show how emotions are experienced and understood in social interactions. Writing as an expression of affective experiences and social norms – the texts address conflicts between personal desires and social rules, revealing emotional maturity. The results indicate that writing taught and mediated in Libras (Brazilian Sign Language), in a meaningful way for students, allows them to express themselves in their own unique way, reflecting their emotions and autonomy. This research reaffirms that bilingual educational practices that take into account the linguistic and cultural aspects of deaf people are fundamental for the full appropriation of written language, an important instrument for human development.
Keywords: written language; Portuguese as a second language; sign language; text production; deaf.

Resumen:
Este artículo investiga cómo los estudiantes sordos expresan emociones y aspectos subjetivos en textos escritos en portugués, en actividades de aula con la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como lengua de instrucción, en un municipio del interior del estado de São Paulo. Partiendo de los postulados de Vygotsky sobre la constitución del sujeto en/a través del lenguaje, la escritura, como mediadora de procesos cognitivos y afectivos, se considera una herramienta para elaborar la subjetividad, permitiendo al sujeto sordo reflexionar sobre sí mismo, sus emociones y sus relaciones sociales. Se analizaron textos escritos por jóvenes sordos y se clasificaron en cuatro grupos: Escritura como elaboración de la sordera: los textos narran experiencias de prejuicio, exclusión y descubrimiento de la identidad sorda; Escritura como planificación de acciones: los estudiantes expresan deseos y planes futuros, demostrando habilidades organizativas y reflexivas; Escritura como elaboración de la relación yo-otro: los relatos muestran cómo se experimentan y comprenden las emociones en las interacciones sociales; Escritura como expresión de experiencias afectivas y normas sociales: los textos abordan conflictos entre deseos personales y normas sociales, revelando madurez emocional. Los resultados indican que la escritura enseñada y mediada por Libras (Lengua de Señas Brasileña), de manera significativa para los estudiantes, les permite expresarse con singularidad, reflejando emociones y autonomía. Esta investigación reafirma que las prácticas educativas bilingües, que consideran los aspectos lingüísticos y culturales de las personas sordas, son fundamentales para la plena apropiación del lenguaje escrito, un instrumento importante para el desarrollo humano.
Palabras clave: lenguaje escrito; portugués como segunda lengua; lengua de señas; producción textual; personas sordas.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Introdução

Com a aprovação da *Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021* (Brasil, 2021), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil e reconheceu a modalidade de educação bilíngue de surdos como independente da Educação Especial, ficou instituída a orientação de que a educação de pessoas surdas deve estar pautada em um currículo que reconheça a condição bilíngue desse público e esteja estruturado de acordo com as necessidades comunicativas, culturais e educacionais das pessoas surdas. Nesse cenário há a necessidade de modificações curriculares para que de fato a escola consiga atender aos princípios de equidade e atenção à diversidade, que no caso do público surdo se situam na área linguística e comunicativa (Fernandes; Moreira, 2009, 2014).

Muitas pesquisas sobre educação bilíngue de surdos estão debruçadas sobre questões como: a aquisição da leitura (Lodi, 2004), os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita como L2 (Peixoto, 2006; Pires, 2014; Souza; Lacerda, 2023), o ensino de conteúdos escolares para surdos (Cunha; Miguel; Garrutti, 2022; Dessbesel; Silva; Shimazaki, 2023) ou, ainda, a formação e atuação de professores (Barroso; Lacerda, 2021), entre outros.

Contudo, investigações sobre a relação entre linguagem escrita e a expressão de conteúdos afetivos pelo sujeito surdo ainda são escassas. Destacamos quatro estudos que investigaram o modo como essa pessoa se apresenta por meio da escrita (Almeida, 2016; Busnardo, 2006; Nunes, 2004; Zajac, 2011). Nunes (2004) analisa diários nos quais a participante surda de sua pesquisa fazia narrativas sobre suas experiências de vida; a partir dos fatos registrados a pesquisadora realizou intervenções por meio de perguntas ou comentários e estabeleceu um diálogo com a participante, visando analisar a produção escrita como expressão de conteúdos internos. Zajac (2011, p. 8) analisou textos produzidos por estudantes surdos durante atividades desenvolvidas em aulas de português como segunda língua, buscando "apreender o que colocava a escrita em movimento e como o sujeito nela se inscrevia". Busnardo (2006, p. 6) analisou textos produzidos por pessoas surdas em oficinas de produção textual, objetivando conhecer a relação que estes mantêm com a escrita, a fim de entender "como se dá ou pode vir a se dar seu processo de autoria em relação a esta". Almeida (2016) também utilizou como material de investigação textos produzidos por pessoas surdas em oficinas de língua portuguesa como L2 e analisou, entre outros aspectos, a autoria do sujeito na produção escrita.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Os resultados de Busnardo (2006), Nunes (2004) e Zajac (2011) revelaram que, por meio da escrita, a pessoa surda demonstra dificuldades em encontrar um lugar de existência própria, pois sua singularidade é vista como inadequada pelo olhar das pessoas ouvintes. Por meio da escrita o sujeito surdo é julgado a partir da falta, do erro. Nunes (2004) e Busnardo (2006) afirmaram que a escrita produzida pelos surdos precisa ser analisada considerando a história do sujeito, sua singularidade e o modo como cada um se inscreve nessa atividade. Já Almeida (2016, p. 213) mostrou que o texto produzido coletivamente pelos surdos apresentou indícios de autoria, já que continha "[...] aspectos peculiares de cada participante que ali imprimiu sua vontade, seus saberes sobre a Língua Portuguesa e seus conhecimentos construídos nas diferentes práticas sociais".

O processo de subjetivação ocorre na linguagem e por meio dela, assim, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume um papel fundamental na constituição da pessoa surda e é a base para a aquisição da escrita e para a formação de um sujeito escritor/autor. Diante disso, assumiremos neste artigo a premissa de que a linguagem escrita colabora para a constituição do sujeito ao atuar como mediadora na relação entre o sujeito surdo autor (eu) e o leitor (outro). Por meio da relação entre autor e leitor, que acontece mediante a produção textual, o sujeito surdo tem acesso às normas que estruturam e organizam a produção escrita e pode constituir-se escritor. Além disso, a linguagem escrita pode criar condições para que o sujeito surdo expresse situações vivenciadas que tenham propiciado diferentes emoções.

A escrita sobre essas vivências colabora para a tomada de consciência sobre seu funcionamento emocional e para a internalização de conteúdos afetivos. Desse modo, a linguagem escrita, assim como a Libras, poderá atuar como mediadora na constituição social, afetiva e cognitiva do sujeito surdo. Entretanto, para que isso ocorra a escrita deve tornar-se relevante e necessária para a pessoa surda e precisa ser ensinada como uma linguagem viva, plena de significados e sentidos em circulação, e não como um código a ser reproduzido.

Diante desse contexto questionamos: de que modo o sujeito surdo expressa, por meio da escrita, emoções vivenciadas nas suas experiências sociais? Objetivando responder a essa questão, buscamos analisar nos textos escritos em língua portuguesa como segunda língua, produzidos por alunos surdos, indícios da expressão de emoções como conteúdo subjetivo dos autores.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Para tal, apresentamos um estudo feito com adolescentes surdos que frequentavam uma sala bilíngue em uma escola polo de educação de surdos, em que tinham aulas de língua portuguesa como L2 (segunda língua) – os textos analisados neste artigo foram produzidos pelos estudantes nesse contexto. A seguir trazemos uma sistematização teórica sobre a linguagem escrita como constitutiva do sujeito surdo.

A constituição social do sujeito

O desenvolvimento do sujeito acontece na interação com o outro e por intermédio dela em um meio social constituído por significações socialmente construídas que compõem os espaços onde o sujeito circula (Vigotski[4], 2000; Vygotski, 2012a). As interações estabelecidas entre o sujeito e o outro são mediadas pela linguagem e, por meio desta, o sujeito tem acesso aos significados presentes no ambiente cultural em que vive. Essas significações internalizadas convertem-se em estruturas psíquicas constitutivas do sujeito.

O processo de internalização das significações culturais implica também um processo de reelaboração pelo sujeito, que toma como base seus referenciais semânticos e experiências e atribui a elas um sentido pessoal. Desse modo, o sujeito, dentro desse "[...] meio culturalmente estruturado (significativo) e personalizado (pleno de sentido)" (Pino, 1993, p. 22), inventa ou reinventa formas diferenciadas e novas de agir e pensar, tornando-se um ser social em sua subjetividade.

O signo (especificamente a palavra) é formado por significado e sentido, ambos constituídos por meio do processo de significação (criação e uso de signos), marcado pelo confronto entre as elaborações dos sujeitos envolvidos. Enquanto o significado é estável, o sentido, ao contrário, é fluido, e apesar disso esses elementos cumprem a função de mediar a comunicação entre os homens (Vygotski, 2012a).

A imaginação e a criatividade constituem a consciência e participam do processo de construção do significado e sentido da palavra. Vigotsky (2014) chamou de atividade criadora a capacidade de criação do novo por meio da combinação e modificação das vivências. Esse autor afirmou que a imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural. O autor também destacou que entre os fatores psicológicos envolvidos

[4] Neste texto, ao mencionarmos as obras do autor, reproduzimos a grafia utilizada em cada edição consultada.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

no processo de imaginação a necessidade de se adaptar ao meio constitui a base da criação. As necessidades, aspirações e desejos nascidos da desadaptação tornam-se estímulos para a criação.

O processo de criação não é simples, tampouco fácil. Vigotsky (2014) assegurou que o desejo de converter a imaginação em realidade é o princípio motor da criação, contudo só funciona como uma força ativa se atuar como propulsor das ações e comportamentos do sujeito em busca de sua concretização.

Ao discutirem sobre a constituição da subjetividade, Smolka, Góes e Pino (1995) destacaram que Vygotski (2012a) postulou como premissa básica de seus estudos a ideia de que o desenvolvimento humano envolve processos de imersão na cultura e da emergência da individualidade singular no contexto das práticas sociais. O núcleo conceitual desse movimento é a mediação semiótica que ocorre na relação interpsicológica e que se converte em relação intrapsicológica, constituindo a consciência individual. O signo ocupa um papel essencial no processo de mediação semiótica, a produção de signos que acontece na inter-relação com o outro em um movimento dialético envolve tensão, oposição, aceitação e diferenciação, aproximação e distanciamento, levando Vigotski (2000) a afirmar que a constituição do sujeito acontece na forma de drama.

De acordo com Smolka, Góes e Pino (1995) o drama da tessitura social, espaço de constituição do sujeito, encontra-se formado pelo outro e pelo signo/palavra. A palavra, considerada um signo privilegiado, constitui a interface dos processos sociais e individuais. Por ser historicamente produzida e produtora da história, envolve múltiplos significados e sentidos, o que caracteriza o aspecto polissêmico do signo. Sobre isso, Silva e Magiolino (2018) afirmaram que o sujeito se constitui internamente por um amálgama de posicionamentos sociais conflituosos que permeiam seus modos de ser, pensar, agir e sentir. Portanto, a constituição humana é caracterizada por uma luta interna tecida nas escolhas dramáticas feitas ao longo da história de cada um, produzindo internamente uma luta constante.

A noção de consciência individual que se forma na relação com o outro (múltiplas vozes, eu alheio) e por meio dessa relação favorece a constituição da singularidade do sujeito (espaço de articulação dessas vozes, do eu alheio). Esse sujeito singular formado pelas várias vozes expressa sua própria voz de forma polifônica. Smolka, Góes e Pino (1995) utilizaram o termo “concerto” para representar essa polifonia constitutiva da singularidade e afirmaram que esse

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

concerto desarmônico se caracteriza pela sincronia de movimentos assim como pelo conflito e pela dissonância entre as vozes. O drama das relações humanas se constitui então a partir da polissemia do signo, da polifonia das vozes e do encontro eu-outro.

A respeito da dimensão dramática da constituição humana, Smolka, Góes e Pino (1997) afirmam que as ações humanas se tornam diferentes e significativas na produção de signos e significados e por meio dela, já que o homem está sempre em relação com o outro, envolvido em papéis dramáticos, compondo diferentes cenas em cenários variados, e todo esse arranjo é organizado semioticamente (Vigotski, 2000; Vygotski, 2014). Contudo, o drama também permeia e caracteriza o funcionamento interno do sujeito, o drama social na esfera subjetiva. Segundo Vigotski (2000), as funções superiores se desenvolvem em forma de drama e este é repleto de luta interna que caracteriza a dinâmica da personalidade e envolve a tensão entre sentimentos e cognição.

A partir dessa discussão sobre a constituição do sujeito e o papel da linguagem no processo de formação de sua estrutura psíquica, e levando em consideração que este estudo tem como foco discutir sobre a expressão do sujeito surdo por meio da linguagem escrita, no próximo tópico apresentaremos algumas reflexões teóricas sobre o modo como acontece a constituição do sujeito surdo.

A constituição do sujeito surdo

Como já foi dito, a linguagem é um importante meio para a constituição do sujeito, sendo assim, interessa para o escopo deste artigo discutir, ainda que de maneira breve, sobre a constituição do sujeito surdo, considerando suas especificidades linguísticas e culturais como características fundamentais para a formação da singularidade da pessoa surda.

Vygotski (2012b), em seus estudos sobre a defectologia, ressaltou a importância da linguagem e da aquisição de conhecimentos como meios de proporcionar à pessoa com deficiência (de um modo geral) um desenvolvimento cognitivo satisfatório. O autor defendia a criação, por parte da sociedade, de ferramentas culturais adaptadas às demandas das pessoas com diferentes tipos de deficiência para que estas tivessem acesso aos conhecimentos produzidos pela cultura. Dessa forma, elas teriam oportunidade de desenvolver-se tanto social quanto intelectualmente.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Vygotski (2012b) afirmou ser a surdez uma das mais graves limitações para o ser humano em nível psicológico, pois o priva da linguagem e, consequentemente, do contato social apoiado nela. Esse autor acreditava que as consequências secundárias provocadas pela surdez eram mais graves que a falta de audição em si, ou seja, as restrições ao acesso e uso da linguagem provocavam sérios danos ao desenvolvimento social e intelectual do surdo. A superação dessa dificuldade ocorreria por meio da aquisição da linguagem, e para isso era necessário ensinar ao surdo uma linguagem funcional e promover sua inserção em um meio social (educacional e comunidade em geral) no qual esta circulasse de forma efetiva, criando condições favoráveis ao desenvolvimento do sujeito. O autor apontou ainda a escola como um espaço importante para a oferta ao surdo de acesso à linguagem.

A partir das proposições feitas por Vigotski (2000, 2012) e Vygotski (2012a, 2013, 2014) acerca da constituição do sujeito por meio da linguagem e da necessidade de a pessoa surda ter acesso a uma linguagem viva (Lacerda; Souza; Góes, 2025), nossa discussão sobre a constituição do sujeito surdo vai tomar a língua de sinais, especificamente a Libras, como constituinte desse sujeito, por ser a língua que pode ser adquirida na relação com o outro em contextos sociais onde o surdo circula, como primeira língua e que funcionará como mediadora para o contato social e para a aquisição de conhecimentos. Desse modo, é na Libras e por meio dela que serão formadas as funções psíquicas superiores e a consciência no surdo.

Stokoe (2005), em seu estudo pioneiro sobre a língua americana de sinais, mostrou que do ponto de vista linguístico as línguas de sinais podem ser consideradas verdadeiras línguas, visto que apresentam uma organização linguística com regras e normas, como as que estão presentes nas demais línguas. Assim, a Libras é, no Brasil, usada por uma comunidade que lhe confere validação social e tem, com esse uso, sua autonomia garantida. Além disso, a Libras foi reconhecida por meio da *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002* (Brasil, 2002); e validada pelo *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005* (Brasil, 2005), que recomenda também seu uso nas escolas como meio de acesso aos conhecimentos escolarizados.

Lodi e Luciano (2010) afirmam que o processo de aquisição da linguagem acontece de forma equivalente em crianças surdas e ouvintes, guardadas as devidas características de acesso às modalidades de língua (língua de sinais/linguagem oral, respectivamente) adequadas às suas condições comunicativas. O fator determinante nesse processo serão as relações estabelecidas com os interlocutores usuários de suas respectivas línguas.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Quanto mais cedo a pessoa surda entrar em contato com a Libras, menos prejuízos terá em seu desenvolvimento global. Seu convívio com pessoas que façam uso da Libras de forma fluente – de modo a possibilitar o diálogo e o acesso aos diferentes significados e sentidos que constituem a subjetividade – é fundamental. Portanto sua inserção na comunidade surda, além do contato com ouvintes que façam uso fluente da Libras, torna-se fator importante para o seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

Embora a Libras seja a primeira língua do surdo e o principal mediador na sua relação com o outro, esse sujeito também convive com uma comunidade ouvinte que oraliza e que tem uma cultura organizada em torno da oralidade à qual o surdo também precisa ter acesso para compartilhar os significados sociais ali produzidos. Por isso, o surdo precisa constituir-se um sujeito bilíngue – e dominar a Libras e uma segunda língua que o permita acessar a cultura ouvinte. Tal acesso pode ocorrer por meio da escrita da língua usada pela comunidade ouvinte, ensinada como L2 para o surdo.

O desenvolvimento do sujeito surdo e sua inserção na comunidade ouvinte dependem de uma educação que ofereça um ensino que utilize esses dois sistemas linguísticos como meios eficientes de acesso aos conhecimentos. Para se constituir um sujeito bilíngue, o surdo depende não apenas de uma convivência social que use a Libras como elemento semiótico mediador dessas relações, mas também de uma escola que lhe ensine uma linguagem escrita que permita a ele desenvolver cognição e ainda conhecer e expressar seus afetos (emoções e sentimentos).

Tanto a Libras quanto a escrita carregam significados e sentidos socialmente construídos e são estes que irão constituir o sujeito surdo. Na relação com o outro (ouvinte ou surdo), por meio das interações, a pessoa surda entrará em contato com sentidos e significados, os quais serão dialeticamente convertidos em funções psicológicas superiores e formarão o conteúdo afetivo e cognitivo desse sujeito. Assim, a escola, a família e, especialmente, a comunidade surda assumem papel importante nesse processo, pois é nesses espaços que estarão em circulação os conhecimentos necessários para a constituição da subjetividade e do sujeito surdo.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Aspectos teórico-metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental, polo de educação de surdos, em uma cidade do interior de São Paulo[5]. Participaram seis estudantes surdos usuários de língua de sinais (Libras) – Anete, Glória, Meire, Giane, Ilona e Kevin –, com idades entre 14 e 18 anos, que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental e frequentavam as aulas de língua portuguesa como segunda língua. Os nomes dos participantes são fictícios, visando preservar suas identidades.

A organização das ações de produção textual utilizadas nesta pesquisa foi feita em alinhamento com o planejamento do ensino de língua portuguesa como segunda língua, elaborado pela professora Sandra. Ela trabalhava com gêneros discursivos, com destaque para a leitura, o uso funcional da língua portuguesa, a comparação entre as estruturas da língua de sinais e da língua portuguesa, a reflexão metalinguística, o estudo e a ampliação do vocabulário e a realização de atividades lúdicas envolvendo a língua portuguesa.

A prática pedagógica da professora ancorava-se em uma abordagem discursiva da língua, o que possibilitava um ensino voltado para o uso da língua portuguesa como meio de comunicação e como instrumento de construção do pensamento dos seus alunos surdos. Assim, ela priorizava o trabalho com leitura e produção de textos, utilizando-os como recurso para ensinar também aspectos linguísticos da língua portuguesa.

Dessa forma, em parceria com a professora Sandra, propusemos os seguintes temas, apresentados para os estudantes como sugestão para a produção de seus textos:

- Tema 1 – Imagine que você é um(a) atleta e está participando das Olimpíadas ou das Paraolimpíadas. Pense em um esporte de que você gosta e escreva um texto sobre alguma situação interessante (um momento alegre ou triste) que aconteceu durante os jogos. Invente uma história bem legal. Quando terminar, coloque o título e corrija o português.
- Tema 2 – Conte um sonho que você teve. O que aconteceu nele que você queria que fosse verdade ou não queria que fosse verdade? Quando terminar, corrija o português e dê um título bem legal. Escreva sozinha(o), sem ajuda da família, e faça em uma folha separada.

[5] Por envolver a participação de seres humanos, esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos/SP e sua realização foi aprovada conforme o parecer consubstanciado de número 2.388.715/2017 emitido pelo comitê.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

- Tema 3 – Você já deve ter vivido muitas experiências que a(o) emocionaram, certo? Lembre-se de alguma ou algumas e escreva um texto. Conte o que aconteceu e tente explicar como você se sentiu. Quando terminar, leia seu texto, corrija o português e escolha um título.
- Tema 4 – Escolha três dentre as seguintes emoções que você já tenha sentido: medo, raiva, alegria, tristeza, inveja, prazer... Como foi ou qual foi a situação que desencadeou essas emoções e como você se sentiu? Faça em uma folha separada, coloque seu nome. Antes de entregar leia e corrija o português. Não esqueça do título.

Os textos foram caracterizados como produções escritas autônomas por terem sido escritos pelos estudantes sem apoio da professora. A sugestão dos temas que nortearam as produções tinha como propósito criar condições para que os estudantes trouxessem para seus textos conteúdos afetivos, relatos sobre situações que tivessem mobilizado neles emoções ou ainda a imaginação de vivências e suas decorrências.

A produção e coleta dos textos ocorreu durante um semestre letivo. Cada estudante redigiu 4 textos, 1 para cada tema, totalizando 24 produções.

Após a leitura e análise, as produções textuais foram distribuídas, considerando os temas que emergiram a partir dos conteúdos escritos pelos estudantes, em quatro eixos analíticos: 1) escrita como meio de elaboração sobre a surdez; 2) escrita como meio de planejamento e organização de ações; 3) escrita como meio de elaboração da relação eu-outro(s); 4) escrita como meio de elaboração de vivências afetivas. Ressaltamos que o foco da análise é o conteúdo dos textos e não os aspectos formais da escrita. Para este artigo foram selecionados e apresentados os textos considerados mais ilustrativos de cada eixo analítico.

Análise das produções textuais

Nesta seção apresentamos os quatro eixos analíticos que surgiram na análise e organização dos textos produzidos pelos estudantes.

Escrita como meio de elaboração sobre a surdez

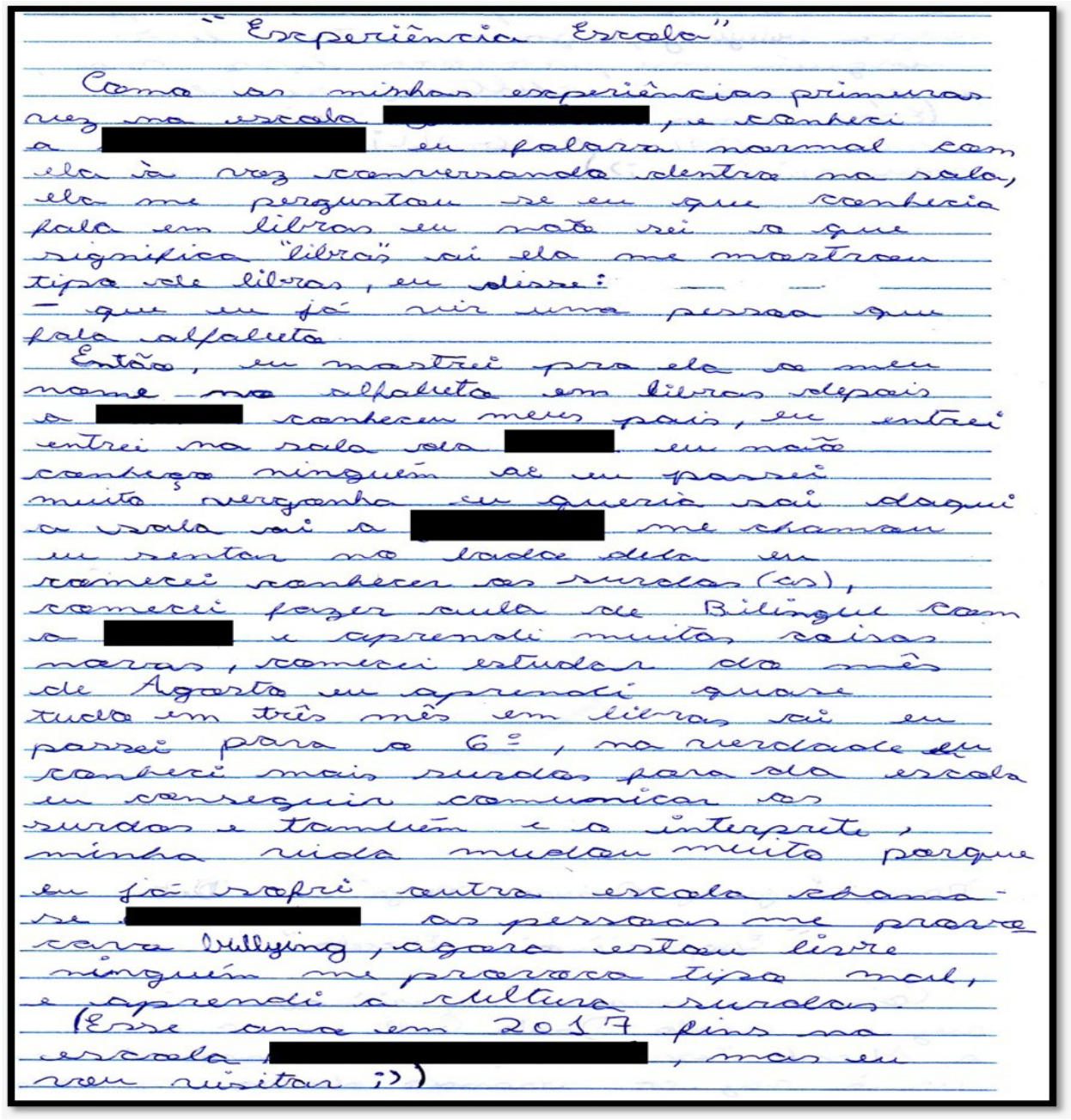
Neste primeiro eixo agrupamos textos cujo tema central foram questões relacionadas à surdez e trouxemos um exemplo para ilustrar as características textuais produzidas pelos

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

estudantes e a análise realizada. Este tema foi recorrente nas produções, embora algumas vezes tenha aparecido de forma secundária, isto é, como um subtema dentro do texto.

A Figura 1 apresenta um texto que aborda a questão da surdez em um cenário de preconceito social em relação a essa condição e da não aceitação de pessoas surdas no ambiente escolar. Em seu texto, Ilona relatou que antes de entrar na escola bilíngue de surdos não conhecia a Libras nem fazia uso dela, comunicava-se por meio da oralidade e era vítima de *bullying* na escola que frequentava.

Figura 1 - Texto produzido por Ilona em 04/05/2017



"Experiência Escola"

Como as minhas experiências primeiras vez na escola [redacted], e conheci a [redacted] eu falava normal com ela às vez conversando dentro na sala, ela me perguntou se eu que conhecia fala em libras eu nada sei o que significa "libras" aí ela me mostrou tipo vale libras, eu disse:
— que eu já vir uma pessoa que fala alfabeto
Então, eu mostrei pra ela o meu nome no alfabeto em libras depois a [redacted] conheceu meus pais, eu entrei entrei na sala da [redacted] eu não conheço ninguém aí eu passei muita vergonha eu queria vai daqui a escola vai a [redacted] me chamou eu sentar no lado dela eu comecei conhecer as surdas (os), comecei fazer aula de Bilíngue com a [redacted] e aprendi muitas coisas novas, comecei estudar dia mês de Agosto eu aprendi quase tudo em três mês em libras aí eu passei para o 6º, na verdade eu conheci mais surdos para da escola eu consegui comunicar os surdos e também e o intérprete, minha vida mudou muito porque eu já abri outra escola chama-se [redacted] as pessoas me provoca cara bullying, agora estou livre ninguém me provoca tipo mal, e aprendi a cultura surdas. (Esse ano em 2017 fins na escola [redacted], mas eu vou visitar ;))

Fonte: Texto coletado para análise durante a pesquisa de campo

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

O relato nos convoca a refletir sobre a tomada de consciência pelos jovens acerca do estranhamento social provocado pela surdez e o consequente isolamento ao qual foram submetidos. Esses jovens têm consciência da condição de serem surdos e de que isso os diferencia dos demais sujeitos, ouvintes. Segundo Busnardo (2006), esse fato permite ao sujeito atribuir significados e sentidos à sua vida e colabora para que se reconheça como um sujeito diferente dos outros, auxiliando na legitimação de sua existência e condição para si e para o outro.

Dorziat (2009) e Kelman (2015) discutem experiências de exclusão vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar inclusivo e apontam que, por muitos anos, e ainda nos dias de hoje, a condição de surdez tem sido socialmente patologizada e considerada uma *anormalidade*, baseada no modelo ouvinte tomado como referência de *normalidade*. Em função disso, as pessoas surdas foram, e continuam sendo, submetidas a terapias de fala e, mais recentemente, a implantes cocleares que visam ajustá-las ao modelo de normalidade.

A narrativa de Ilona traz para a discussão a importância da Libras e da comunidade social para a constituição da subjetividade como pessoa surda. As comunidades surdas se formam a partir da singularidade que as constitui, neste caso, a surdez. Rangel e Stumpf (2015) afirmam que por meio da diferenciação são produzidas particularidades de sua cultura, que precisam ser respeitadas. Defendem ainda que “a ressignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social” (Rangel; Stumpf, 2015, p. 114). Ainda que os grupos de surdos se constituam por meio de uma identidade cultural e linguística, autores destacam diversidade interna e o convívio com outros grupos em uma relação de interculturalidade e multiculturalidade (Kelman, 2015). Apontam ainda para a relevância de “[...] abordar a surdez como uma manifestação de particularidades dentro de um contexto multi e intercultural, que resulta em trocas e acréscimos de/entre grupos e intergrupos” (Kelman; Brito, 2018, p. 22).

A constituição do sujeito surdo acontece nas relações com o outro – multi e interculturais – perpassadas pela comunidade surda, pelos pares surdos, pela comunidade ouvinte e pelo próprio surdo como outro de si mesmo. Todo esse processo se fundamenta nas trocas de significados e sentidos que ocorrem por meio da língua de sinais em diferentes ambientes sociais, e a escola é um importante espaço de interação e interlocução. Para Vigotski (2000) os modos

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

de pensar, agir e sentir do sujeito se originam nas suas relações com o outro, que ocorrem em um determinado contexto: político, econômico, ideológico, social e histórico.

Nesse sentido, Silva e Magiolino (2018, p. 47) afirmam que "na pessoa social está amalgamado, contraditoriamente, um campo conflituoso de posicionamentos sociais que vão definindo formas de atuação, mais especificamente, modos de ser, agir, pensar e [...] modos de sentir que são singulares", configurando a condição dramática do sujeito e de tornar-se sujeito.

A situação relatada provocou sentimento de tristeza pelo preconceito e pela exclusão sofridos; de medo pela não aceitação em um novo grupo na nova escola; e de alegria por descobrir a língua de sinais, pela aproximação e integração na comunidade surda, pelo pertencimento por ser surda e estar entre iguais. A vivência de Ilona ilustra um processo de elaboração da identidade surda e a compreensão do ser surdo, como parte do processo de constituição de si na relação com o outro (Vigotski, 2000; Vygotski, 2012a).

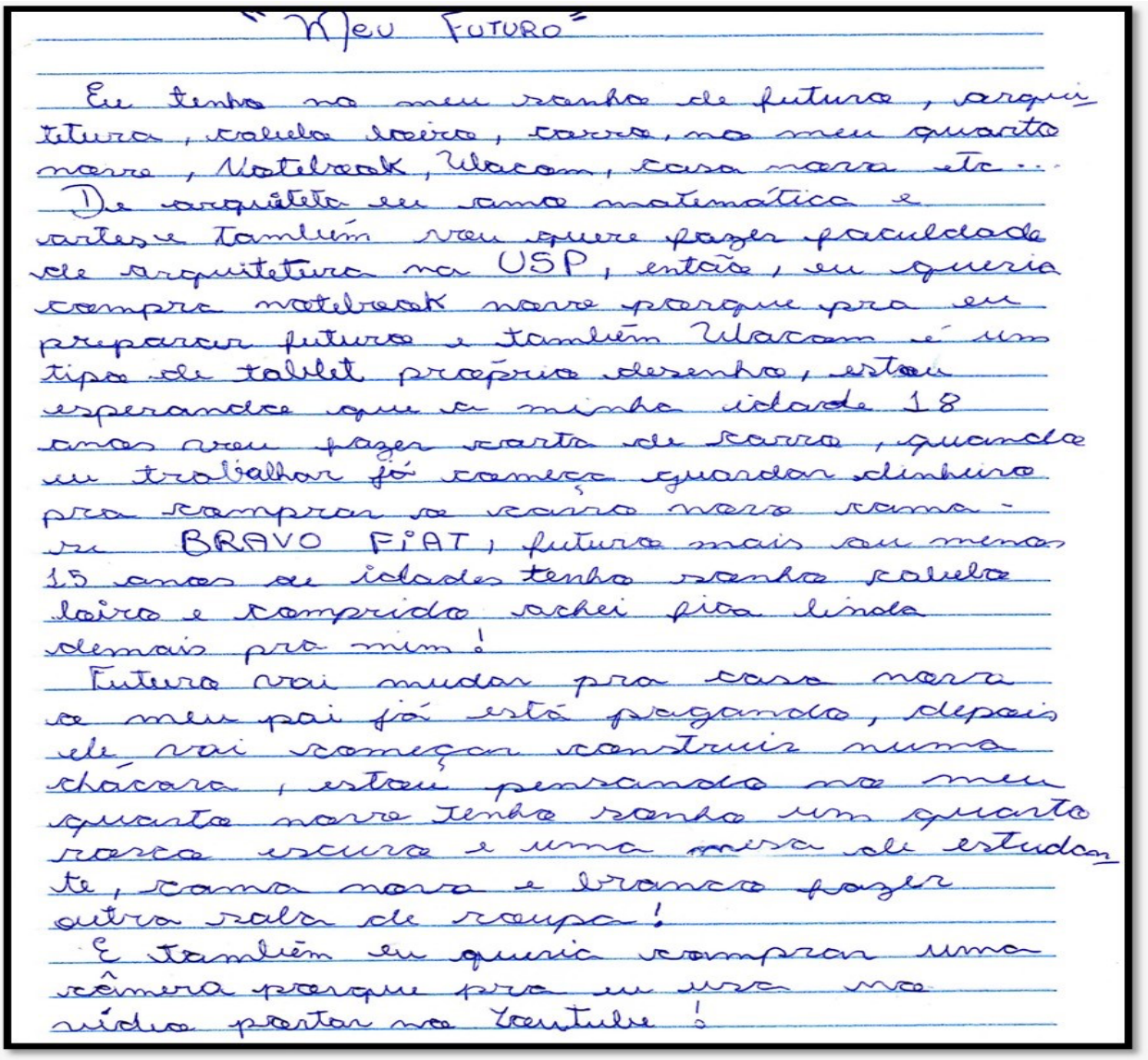
Os sentidos e significados sobre a surdez e sobre ser surdo, trazidos pela estudante em seu texto, nos provocam a pensar sobre a escrita como um meio de elaboração de vivências e de significados e sentidos adquiridos por meio destas, os quais colaboram para a constituição do sujeito, conforme apresentado neste primeiro eixo de análise. Além disso, a escrita também pode ser um meio de planejamento e organização de ações e do pensamento, e é sobre isso que trataremos no próximo item.

Escrita como meio de planejamento e organização de ações

No texto apresentado na Figura 2, a estudante relata desejos de curto e longo prazo que planeja para seu futuro, como ter seus cabelos loiros, ter um quarto rosa, entrar na universidade, ter um carro, entre outros. Por meio da escrita, a jovem consegue não apenas relatar seus planos, mas também organizar suas ações para conseguir colocar seus projetos em prática, como aguardar completar 15 anos para colorir seus cabelos ou 18 anos para conseguir a habilitação para dirigir; trabalhar e guardar dinheiro para comprar seu carro; comprar uma câmera para gravar vídeos, entre outros.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Figura 2 - Texto produzido por Ilona em 31/03/2017



"Meu Futuro"

Eu tenho no meu sonho de futuro, arquitetura, cabelo loiro, carro, no meu quarto novo, Notebook, Wacom, casa nova etc...
De arquiteta eu amo matemática e artes e também vou quero fazer faculdade de arquitetura na USP, então, eu queria compra notebook novo porque pra eu preparar futuro e também Wacom é um tipo de tablet próprio desenho, estou esperando que a minha idade 18 anos vou fazer carta de carro, quando eu trabalhar fó começa guardar dinheiro pra compra o carro novo roma- ze BRAVO FIAT, futuro mais ou menos 15 anos de idades tenho sonho cabelo loiro e comprido achei fica linda demais pra mim!
Futuro vai mudar pra casa nova o meu pai fó está pagando, depois ele vai começa construi numa chácara, estou pensando no meu quarto novo tenho sonho um quarto roxo escura e uma mesa de estudan te, roma nova e branco fazer outra sala de roupa!
E também eu queria compra uma câmera porque pra eu usa no vídeo postar no Youtube!

Fonte: Texto coletado para análise durante a pesquisa de campo

Os demais estudantes também abordaram em seus textos temas ligados ao planejamento e organização de ações ou aos desejos que representam planejamentos de um futuro concreto ou imaginário. Em alguns casos, abordaram a questão por meio de personagens que vivenciavam profissões como cantores, atletas ou modelos.

De acordo com Vygotski (2012a, 2014), o pensamento torna-se mais complexo à medida que as significações internalizadas por meio da linguagem convertem-se em funções superiores e tornam-se constitutivas do sujeito. Conforme o sujeito se apropria das significações culturais, passa a planejar e regular a própria ação por meio da linguagem. Para esse autor, a capacidade de autorregulação e de relacionar-se consigo conscientemente é adquirida por meio das relações sociais. A conversão dessas relações em processos internos modifica a consciência e o próprio

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

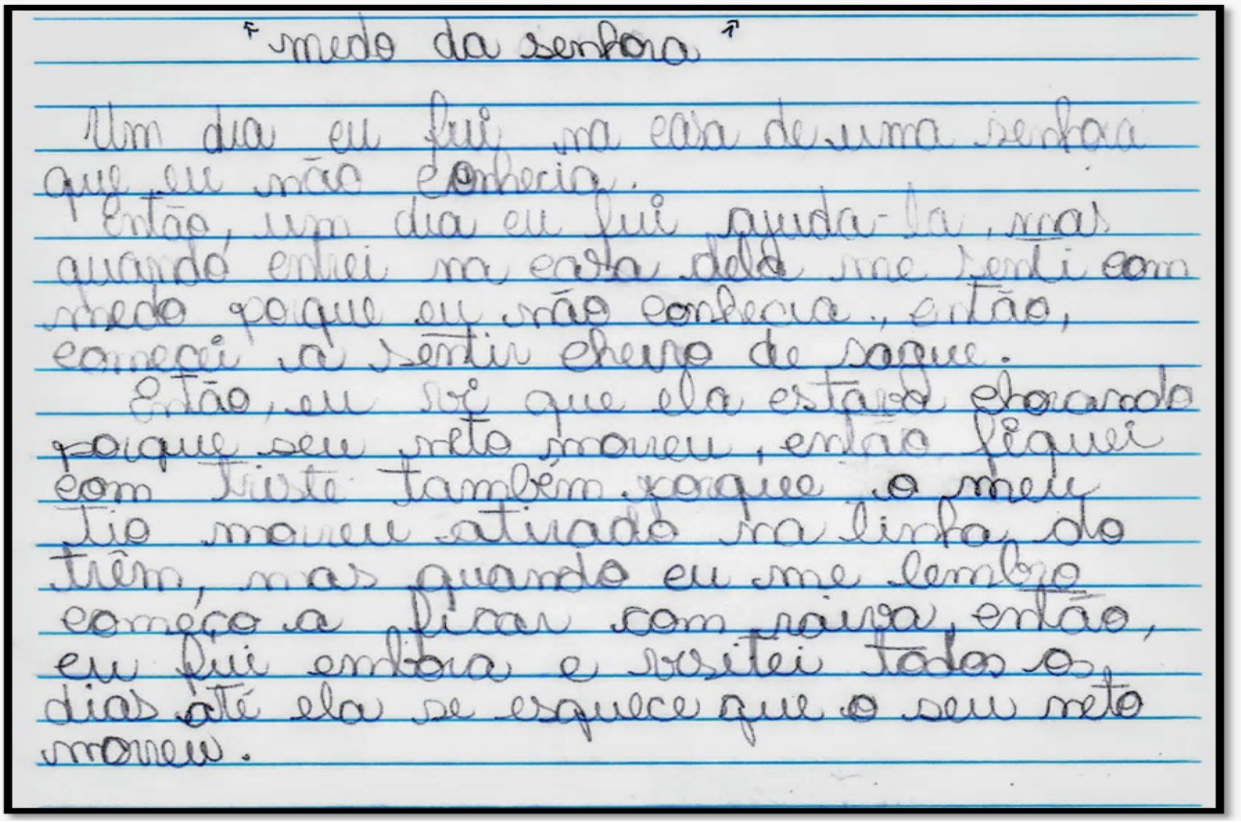
sujeito. Aquilo que ocorria de forma intersubjetiva passa a ocorrer internamente no sujeito, este torna-se seu outro e a relação consigo mesmo passa a ocorrer de forma internamente mediada.

Vygotski (2012a, 2014) afirmou, ainda, que o domínio da linguagem escrita colabora para a complexificação do pensamento, pois amplia a capacidade de memória e a possibilidade de registro das informações e modifica outras funções psíquicas. Por meio da linguagem escrita, o sujeito também adquire a capacidade de organizar e planejar sua ação de distintas maneiras. Os estudantes, ao elaborarem textos escritos nos quais expuseram seus planos de vida futura, como o fez Ilona (Figura 2), ou criaram situações imaginárias nas quais, por intermédio de personagens, vivenciavam profissões desejadas, demonstraram que a linguagem escrita não somente estava sendo usada como meio de planejamento de ações, mas também como meio de expressão e elaboração de significados, isto é: a escrita se tornou um meio de reflexão – ou seja, a linguagem, por meio de sua função generalizante, atua na estruturação da consciência (Vygotski, 2014).

Escrita como meio de elaboração da relação eu-outro(s)

Neste terceiro eixo apresentamos, na Figura 3, um texto que trata sobre a elaboração de emoções sentidas ou recordadas por meio da relação com o outro.

Figura 3 - Texto produzido por Meire em 17/04/2017



Fonte: Texto coletado para análise durante a pesquisa de campo

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

No texto apresentado na Figura 3, Meire relatou o encontro com uma senhora que estava triste pela perda de um neto, e essa situação fez com Meire recordasse a perda de seu tio, provocando nela um sentimento de raiva, pois remeteu à jovem uma vivência emocional significativa e difícil de enfrentar. A lembrança da situação provocou raiva, vontade de se afastar da senhora e de ir embora de sua casa. Assim, ela relata uma experiência de medo ao entrar na casa da senhora por não a conhecer, que se converte em uma experiência de raiva e, posteriormente, de empatia pela senhora, motivando-a a decidir voltar a visitá-la quantas vezes fossem necessárias, até que a senhora tivesse esquecido a morte de seu neto.

Em seu texto, Meire revela diversas emoções e tentativas de explicar os motivos que a levaram a se sentir de determinado modo, o que motivava tais emoções e como foi possível lidar com elas. A escrita permitiu nomear emoções, explicitar as experiências reais que as mobilizaram e pensar em formas de relacionar-se com elas. O relato sobre uma situação vivida no passado mostra a tomada de consciência da situação e tentativas de atribuição de sentido a elas.

Luria (1988) e Vigotski (2012) destacam que a escrita, por demandar um elevado nível de abstração para sua produção, já está vinculada desde o início com a consciência e a intencionalidade. Portanto, a escrita promove a complexificação das funções superiores, o que permite ao sujeito a produção de enunciados mais elaborados e, por consequência, a compreensão de aspectos de seu funcionamento interno.

Assim como Meire, outros estudantes também trouxeram em seus textos relatos sobre situações em que elaboraram medos, tristezas, decepções ou vivenciaram alegria em companhia do outro ou na relação com o outro. Por meio da escrita, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre emoções sentidas em diferentes experiências vividas em seu cotidiano. Na relação consigo mesmos por meio da escrita, esses sujeitos conseguiram olhar para si e para as emoções vivenciadas e tomar consciência de aspectos afetivos que também os constituem. Além disso, a escrita possibilitou a reflexão sobre suas relações sociais, sobre os sentidos que estão presentes nessas interações e sobre o efeito desses sentidos e significados em si.

A escrita se torna o palco para pensar as emoções e para lidar com elas individualmente e nas relações sociais. O uso da escrita extrapola sua função comunicativa, passando a funcionar como um meio de elaboração, de criação e de reflexão sobre aspectos afetivos vividos internamente. Sobre isso, Vigotsky (2014) discutiu que existe um enlace emocional que une imaginação e realidade e pode se manifestar de diferentes formas. Muitas vezes, a imaginação

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

é motivada pela emoção, e são os sentimentos vinculados ao que foi experienciado que mobilizam as imagens e a criação.

De acordo com Silva e Magiolino (2018), por meio da capacidade imaginativa, o sujeito pode ampliar sua experiência, vivenciar situações que não foram experienciadas concretamente e, desse modo, se apropriar de significados e situações vividas pelo outro. Para Vigotsky (2014), o motor da criação é o impulso imaginativo, e seu papel como força motriz só é exercido se mobilizar o sujeito para a concretização da ação. Por meio da escrita, os estudantes foram capazes de dar concretude à ação criativa; ao colocarem nos textos suas vivências emocionais, conseguiram experienciá-las concretamente por meio da reflexão e da recordação. Os processos de significação vividos pelo sujeito em suas experiências de vida ganham delineamento mediante o entrelaçamento da imaginação e da emoção, conforme apontaram Silva e Magiolino (2018).

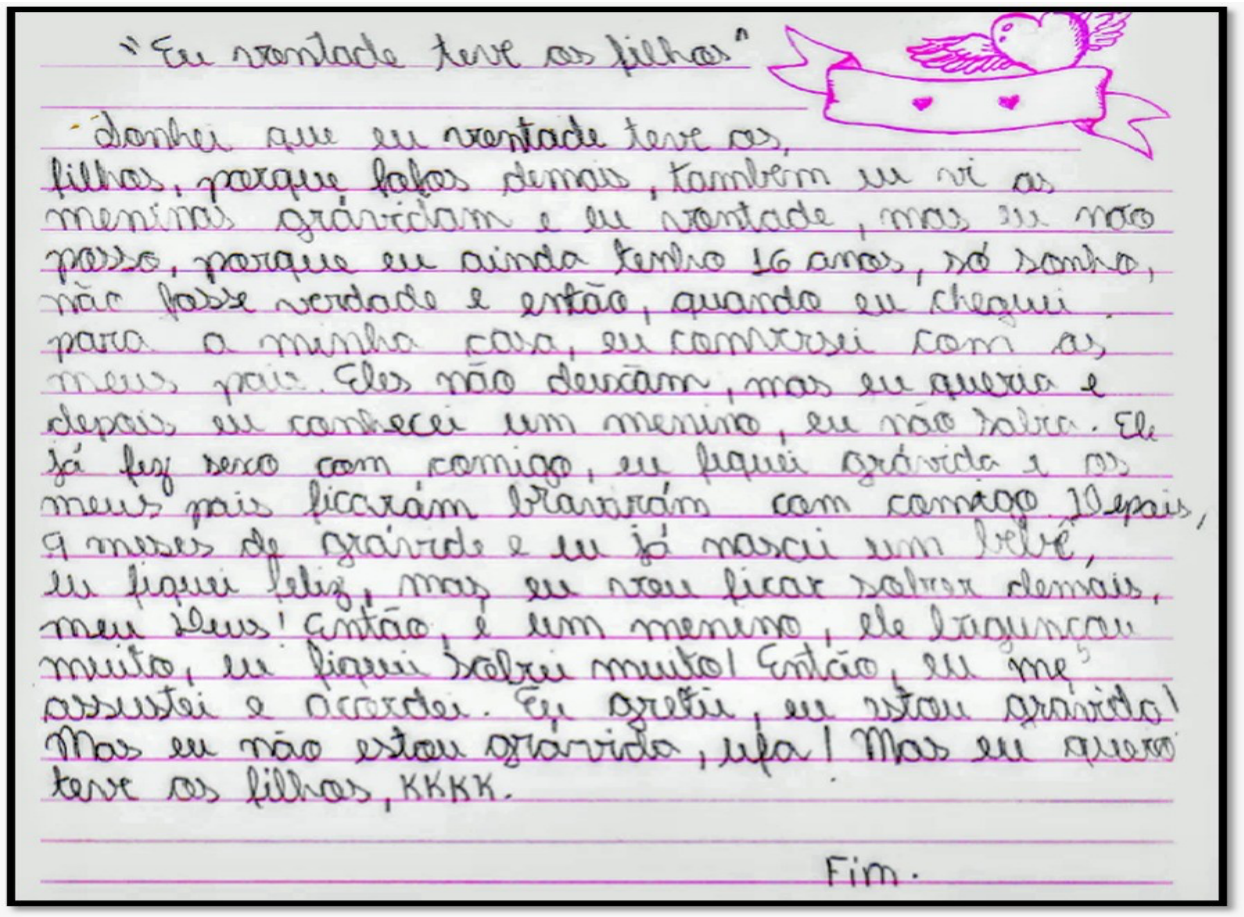
Escrever sobre situações vividas que mobilizaram emoções é uma tarefa de reflexão sobre o vivido na relação com o outro e sobre processos de significação internalizados por meio dessas interações. Tornar-se o outro de si mesmo por meio da escrita e tomar consciência de si nesse processo exige não apenas a capacidade de operar com as estruturas linguísticas do português como L2, mas também um domínio da linguagem escrita como constitutiva de si. Além disso, é necessário que esses sujeitos façam uso dos conhecimentos de mundo elaborados por meio da língua de sinais.

Escrita como meio de elaboração de experiências afetivas e de normas sociais

A Figura 4 mostra o texto em que Giane relatou um sonho que teve sobre seu desejo de ter filhos e sua vontade de explorar sua sexualidade. A estudante iniciou a narrativa falando sobre sua vontade de ter filhos, justificando-a pelo fato de estes serem fofos e por ter visto meninas grávidas. Em seguida, faz referência à sua experiência sexual com um menino e à consequente gravidez.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Figura 1 - Texto produzido por Giane em 31/03/2017



Fonte: Texto coletado para análise durante a pesquisa de campo

Contudo, embora tenha vontade de engravidar, Giane demonstrou saber que isso não pode acontecer agora em sua vida, em virtude de ter somente 16 anos e por ser algo que seus pais não aceitariam. Emerge um conflito moral, pois mesmo sabendo que engravidar e fazer sexo não está autorizado por sua família para jovens de sua idade, sua vontade transborda e ela explicita isso como um forte desejo, contrariando as normas sociais.

As emoções narradas ao longo do texto também indicam esse conflito, conforme vemos no seguinte trecho: "Depois, 9 meses de grávide e eu já nascei um bebê, eu fiquei feliz, mas eu vou ficar sofrer demais, meu Deus! Então, e um menino, ele bagunçou muito, eu fiquei sofrei muito!".

Ao mesmo tempo que relata felicidade diante do nascimento do bebê, Giane fala do sofrimento gerado pela situação vivenciada/imaginada. Esse conflito a trouxe de volta à realidade, dizendo em seguida: "Então, eu me assustei e acordei. Eu gritei, eu estou grávida! Mas eu não estou grávida, ufa!".

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Percebendo-se diante de uma possível realização do sonho e do contato com a realidade, por meio do sofrimento que essa realização traria, a jovem opta por acordar (“ufa!”), deixar o devaneio e botar os pés no chão, retornando ao momento seguro em que não existe o conflito emocional promovido pelo rompimento das normas e regras sociais.

Além disso, a jovem também demonstra o conflito entre a responsabilidade de ter um bebê e o desejo de se tornar mãe. Em alguma medida, confronta seu desejo com a percepção das tarefas e demandas do outro. No texto ela pode *fazer de conta*, vivenciar e anular essa experiência da situação; por meio da imaginação, vivencia diferentes emoções e elabora sentidos sobre a questão. Dessa maneira, Giane toma consciência dos desejos explicitados no texto e os avalia usando a escrita, também, para criar uma situação futura e analisar seus desdobramentos.

Vigotsky (2014) afirmou que a imaginação nunca está apartada da realidade, e sim o contrário, pois ambas estão em constante interpelação, visto que a imaginação nasce das experiências vividas pelo próprio sujeito ou por outras pessoas; ou, ainda, por aquelas que fazem parte da história da sociedade, com as quais o sujeito tem contato e que, por meio da linguagem, chegam até ele. Desse modo, a imaginação converte-se em um meio de ampliar a experiência do sujeito.

Todavia, mesmo optando pelo *conforto* da realidade, ela concluiu sua narrativa dizendo: “Mas eu quero teve filhos, kkkk”. Essa revelação final informa ao leitor que sua opção por se adequar às regras socialmente estabelecidas que censuram uma jovem de 16 anos de ter filhos não anula seu desejo, mesmo que este seja expresso por meio de um sonho ou de uma fantasia imaginativa aparentemente cômica (“kkkk”). Esse desejo pode ser vivenciado, com toda sua complexidade emocional, de forma onírica. Assim, como no faz de conta, a escrita permitiu à Giane se descolar da realidade, elaborar seus desejos e compreender as regras sociais – narradas em seu texto – por meio da imaginação.

Vigotsky (2014) discutiu que a expressão da atividade criativa e imaginativa por meio da escrita demanda experiência de vida, ou seja, quanto mais vivências o sujeito tiver, maior será sua capacidade de expressão escrita. Além disso, é importante que o sujeito domine a linguagem oral e, no caso dos surdos, a língua de sinais, de modo que tenha um vocabulário que permita a expressão escrita de suas ideias. Assim, a produção escrita poderá servir como um lugar que permitirá o aprofundamento, a ampliação e a depuração da vida emocional do sujeito.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

De maneira geral, os temas sugeridos como proposta para a produção textual dos estudantes mobilizaram a elaboração de textos cujo foco foi a expressão de emoções e aspectos do funcionamento interno dos sujeitos. No tocante à autoria, vemos que os estudantes, mesmo diante das sugestões apresentadas, fizeram opções de temas próprios. Estes, embora estivessem vinculados ao que foi proposto, mostravam uma escolha individual, pois trouxeram relatos vividos ou imaginados que expressaram desejos e emoções singulares.

Observamos por meio desses textos que a escrita pode ser não somente um lugar de expressão e elaboração de emoções, mas também um espaço para exercitar a imaginação e a criatividade. Isso tudo pode ser proporcionado pela escola, quando esta trabalha o ensino da língua portuguesa como L2, tomando a Libras como meio de comunicação e de significação. Além disso, ao criar espaço para que a língua de sinais se torne o meio de elaboração do pensamento, a escola permite a entrada também da cultura surda e favorece uma vivência linguística real da segunda língua pelo estudante. Desse modo, o espaço escolar torna-se um lugar de conforto para o estudante surdo pensar sobre o mundo e sobre sua relação com o mundo e manifestar suas emoções e julgamentos sobre o próprio ambiente escolar e em relação a ele.

Considerações finais

A presente pesquisa teve por objetivo investigar como estudantes surdos expressam emoções e aspectos subjetivos por meio da escrita em língua portuguesa como segunda língua, em um contexto de educação bilíngue. Foram analisados textos produzidos por estudantes surdos, nos quais aspectos internos constitutivos do sujeito foram mobilizados por experiências do cotidiano ou por desejos tidos por eles. Voltamos nosso olhar para a relação entre a manifestação das emoções e a elaboração do sujeito sobre si, sobre seus atos de pensamento e sobre os sentidos e significados adquiridos nas suas vivências cotidianas e por meio delas.

Tomamos como referência para análise e discussão os pressupostos vigotskianos sobre linguagem e constituição do sujeito. Os textos foram produzidos de maneira autônoma, sem nenhum auxílio ou intervenção da professora. Os temas sugeridos para essas produções proporcionaram a chance de escrever sobre suas vivências internas, emoções, sonhos, desejos e planos. As oportunidades de produção autônoma criadas pela atividade revelaram sujeitos com

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

ideias próprias, criativos, imaginativos e que podem, por meio da escrita, elaborar emoções, fazer planos e simular situações, preparando-se para vivências mais complexas.

Para produzir os textos os estudantes surdos utilizaram a escrita como forma de expressar-se – pois fizeram relatos de situações vividas concretamente ou de desejos e sonhos – ao mesmo tempo que tiveram a oportunidade de elaborar conflitos internos, de tomar consciência de emoções mobilizadas pelos relatos ou pelas experiências que (re)viveram ou, ainda, de pensar sobre o futuro e planejá-lo.

Essas ações foram mediadas pelos conhecimentos sobre a escrita já internalizados (ou em processo de internalização), aprendidos na sua relação com a professora em sala de aula e/ou em outros contextos formais de ensino de língua portuguesa como segunda língua; e utilizados em diversas situações de elaboração textual em sala de aula. Além disso, é fundamental ressaltar o papel da Libras nesse processo, pois, por ser a primeira língua dos estudantes surdos participantes desta pesquisa, é aquela que atua como mediadora no processo de significação de todos os conhecimentos adquiridos por eles e está presente tanto no processo de ensino da língua portuguesa, visto que é a língua de instrução utilizada nas aulas de língua portuguesa como segunda língua, quanto nos modos de elaboração do pensamento pelos surdos durante a escrita, evidenciados por meio das marcas de interlíngua presentes nos textos.

As escolhas dos recursos linguísticos, do léxico e das temáticas individuais feitas pelos estudantes nos seus textos se caracterizaram como seus estilos discursivos. Essas marcas de autoria evidenciaram os aspectos singulares de cada estudante/autor. Outro aspecto observado nos textos foi a interlíngua, um atributo comumente presente em textos de pessoas que estão adquirindo uma segunda língua. Em síntese, a análise das produções nos permitiu afirmar que os surdos, tendo se apropriado da linguagem escrita, são capazes de elaborar discursos estruturados em uma segunda língua e, por meio desta, escrever sobre sentimentos, emoções e vivências internas e expressar experiências afetivas produzidas a partir de sua relação com o meio social.

Portanto, como escritor, o surdo poderá dialogar com interlocutores conhecidos ou alheios e adquirir conhecimentos necessários para uma ampliação de seu olhar sobre si e sobre o outro. Além disso, por meio dessa inter-relação, o sujeito surdo desenvolve a habilidade de planejamento de suas ações e de autorregulação de seu comportamento. A escrita também possibilita o deslocamento do próprio sujeito em relação a si, pois, como leitor de si próprio,

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

pode se excluir e assumir a condição de outro de si mesmo. Assim, a escrita torna-se também um meio de reflexão sobre si, o que contribuirá para a tomada de consciência sobre si e sobre o outro (alheio, conhecido ou outro de si), aspectos esses necessários para a constituição de sua subjetividade.

A escola precisa levar em consideração a condição linguística e as peculiaridades de aprendizagem dos surdos na hora de estruturar a educação voltada a esse público. Somente por meio de uma educação bilíngue que implemente o ensino da língua portuguesa como segunda língua mediado pela Libras, dando a esta o protagonismo necessário para a efetivação de um espaço de significação e aprendizagem, será possível criar condições para que os surdos se apropriem da leitura e da escrita. Os surdos têm o direito de aprender a ler e escrever com proficiência e de alcançar níveis de desenvolvimento que favoreçam sua autonomia. É dever da escola garantir o ensino de qualidade e adequado às necessidades desses sujeitos, contribuindo para a formação de um cidadão consciente de si e de seu papel social.

Embora tenhamos chegado a resultados que mostram um processo de apropriação da linguagem escrita que permitiu aos surdos participantes expressarem conteúdos emocionais e produzir textos que revelaram traços de suas singularidades, é importante destacar que, por termos tomado como foco a produção escrita em si e os modos de enunciação do surdo por meio desta, não olhamos para as interações em língua de sinais que ocorriam em sala de aula, durante o ensino da língua portuguesa. Consideramos esses aspectos como limitações de nosso estudo, e eles podem abrir portas para novas pesquisas na área da educação de surdos, sobre a função da linguagem escrita para o desenvolvimento de surdos e/ou sobre a elaboração de propostas de ensino da língua portuguesa como segunda língua, em uma perspectiva bilíngue.

Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro. *Português como segunda língua para surdos*: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.

BARROSO, Adriana Fernandes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Contribuições da clínica da atividade na formação continuada do docente bilíngue de alunos surdos. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 50288-50298, 2021. DOI: https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30043. Disponível em:

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30043. Acesso em: 05 nov. 2026.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto n.º 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 ago. 2021.

BUSNARDO, Marili. *À escuta do silêncio:* marcas de subjetivação na escrita de surdos. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CUNHA, Letícia Muniz Magalhães; MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José; GARRUTTI, Erica Aparecida. Educação Bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção da linguagem argumentativa no aprendizado de Ciências. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202257175. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/BDBQtzHDF8pLyzWFJqkTYnm/?lang=pt. Acesso em: 05 nov. 2026.

DESSBESEL, Renata da Silva; SILVA, Sani de Carvalho Rutz; SHIMAZAK, Elsa Midori. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, n. 2, p. 481-500, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320180020014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H8Xgjb6gWX8cVgfMm5nBJGb/?lang=pt. Acesso em: 05 nov. 2026.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação:* pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, p. 225-236, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128604008.pdf. Acesso em: 30 out. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2026.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. *In:* LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). *Letramento, Bilinguísmo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-70.

KELMAN, Celeste Azulay; BRITO, Lucinda Silva de. Culturas e identidades surdas refletidas a partir da interculturalidade. *In:* KELMAN, Celeste Azulay; OLIVEIRA, Taís Ferreira de; ALMEIDA, Simone de (org.). *Surdez:* comunicação, educação e inclusão. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. A educação de surdos nos escritos de Vigotski: a mímica entre as formas de fala. *Psicologia Escolar e Educacional*, Itatiba, v. 29, e284382, 2025. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539-2025-284382. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/jHyKfXJRXy86rDKcgR4KWgq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 out. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:* Oficinas com surdos. 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Roseli Tavares. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In:* LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). *Uma escola, duas línguas:* letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-50.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaievitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 7. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-190.

NUNES, Lucia Maria. *A escrita em gesto:* um caso de surdez. 2004. 123 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes,* Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XRLzhSvHfY6zB6JrL4DWJsF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2026.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, n. 1, p. 17-21, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostin. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. *RBLA,* Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

DOI: https://doi.org/10.1590/1984-639820145563. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/dyqKdkyJgKyJJ5qpYSNhxYG/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 30 out. 2026.

RANGEL, Gisele Maria Marques; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. *In:* LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). *Letramento, Bilinguísmo e Educação de Surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 113-124.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. *In:* SAWAIA, Bader Burihan; ALBUQUERQUE, Rosangela; BUSARELLO, Flavia Robert (org.). *Afeto & comum:* reflexões sobre a práxis psicossocial. Cultural: São Paulo, 2018. p. 39-60.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GOÉS, Maria Cecília Rafael de; PINO, Angel. The constitution of the subject: A persistent question. *In:* WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amelia (org.). *Sociocultural studies of mind.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 165-186. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GOÉS, Maria Cecília Rafael de; PINO, Angel. Determinacy and the Semiotic Constitution of Subjectivily. *In:* FOGEL, Alan; LYRA, Maria Cristina Dias Pinto; VALSINER, Jaan (org.). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes.* Hillsdale: Psychology Press, 1997. p. 153-164.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de. *A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa*. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11391. Acesso em: 30 out. 2026.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-22, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469824992. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/bPZjyJWs68hJdnpfptfbNTD/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 nov. 2026.

STOKOE, William. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf* Education, Oxford, v. 10, n. 1, p. 4-37, 2005. Disponível em: https://scispace.com/pdf/sign-language-structure-an-outline-of-the-visual-56ugo3e67w.pdf. Acesso em: 30 out. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 out. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamiento y Habla.* Buenos Aires: Colihue, 2012.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *La imaginación y el arte en la infancia.* Ensayo psicológico. 1 reimp. Madrid: Akal, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas III*. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas V*. Fundamentos de Defectología. Madrid: Machado, 2012b.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas I*. El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas II*. Pensamiento y Lenguage. Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado, 2014.

ZAJAC, Silvana. *Questões sobre o ensino de língua portuguesa para surdos*: um novo olhar, novas perspectivas. 2011. 144 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOBRE AS AUTORAS

Christianne Thatiana Ramos de Souza. Doutorado, Universidade Federal de São Carlos; Docente Universidade Federal do Pará, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano, Linguagem, educação e Diversidade (TECITURAS).

Contribuição de autoria: Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia, Administração do projeto, Redação do manuscrito original, Visualização.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5947879244550162

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Professora Titular; Universidade Federal de São Carlos; Docente Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSABilíngue). Bolsista Produtividade 1C (CNPq)

Contribuição de autoria: Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia, Administração do projeto, Redação do manuscrito original.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9468232016416725

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo em questão por envolver seres humanos foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos/SP, para verificação de sua adequação à Resolução CNS510/2016 e suas complementares. Conforme o parecer consubstanciado de número 2.388.715/2017 emitido pelo comitê, a pesquisa foi aceita e aprovada sua realização. Não foi usado nenhum recurso de IA na elaboração do texto.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

AGRADECIMENTOS
Agradecimentos aos participantes e à escola pela colaboração com a pesquisa.

Recebido em: 27.05.2026
Aprovado em: 19.10.2026
Publicado em: 14.11.2026