

A Alfabetização da criança surda: um diálogo com Vigotski

Literacy for deaf children: a dialogue with Vygotsky

Elizângela do Nascimento Cardoso Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo
Conceição do Castelo-Brasil

Graziele Falcão Bueno Guimarães
Universidade Federal do Espírito Santo
Castelo-Brasil

Aline de Menezes Bregonci
Universidade Federal do Espírito Santo
Alegre-Brasil

Resumo

Este artigo analisa a alfabetização da criança surda a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, considerando seus estudos sobre a constituição do sujeito e o papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem. O objetivo é discutir como os processos de mediação simbólica, especialmente por meio da língua de sinais como primeira língua (L1), influenciam a apropriação da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), articulando fundamentos teóricos com práticas pedagógicas de alfabetização. Metodologicamente, caracteriza-se como revisão bibliográfica, contemplando produções nacionais e internacionais que abordam alfabetização, surdez e desenvolvimento da linguagem. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão crítica sobre as práticas de ensino voltadas à criança surda em classes de alfabetização, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas que valorizem sua diversidade linguística e favoreçam sua inclusão escolar.

Palavras-chave: Alfabetização; Surdez; Perspectiva histórico-cultural.

Abstract

This article analyzes the literacy of deaf children from Vygotsky's historical-cultural perspective, considering his studies on the constitution of the subject and the role of social interactions in language development. The objective is to discuss how symbolic mediation processes, especially through sign language as a first language (L1), influence the appropriation of written Portuguese as a second language (L2), articulating theoretical foundations with literacy pedagogical practices. Methodologically, it is characterized as a bibliographic review, encompassing national and international productions that address literacy, deafness, and language development. It is hoped that this study will contribute to critical reflection on teaching practices aimed at deaf children in literacy classes, highlighting the need for pedagogical strategies that value their linguistic diversity and promote their school inclusion.

Keywords: Literacy; Deafness; Historical-cultural perspective.

Introdução

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita é compreendida como um bem cultural necessário e presente em todos os níveis sociais, cabendo à escola a tarefa de alfabetizar (Souza, 2023). No entanto, apesar das políticas educacionais e das metodologias adotadas para promover a proficiência em leitura e escrita, muitos estudantes ainda enfrentam desafios significativos, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas. Entre esses sujeitos se encontra a criança surda, que, no âmbito do direito à educação, é amparada por legislações como a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), as quais asseguram o respeito à sua diversidade linguística e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua.

Nesse contexto, estudos recentes apontam que o processo de alfabetização e letramento da criança surda é determinante para sua compreensão do mundo e exige que o professor adote métodos que respeitem a língua de sinais como língua materna (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) (Pereira; Oliveira, 2023; Gil, 2023). Apesar de pesquisas evidenciarem e da legislação assegurar, a escolarização do estudante surdo, muitas vezes, ocorre de forma adaptativa, condicionada à sua possibilidade de acompanhar os colegas ouvintes, o que evidencia a urgência de práticas pedagógicas que promovam seu desenvolvimento integral (Gil, 2023).

Para compreender melhor essas práticas, ao discutir a alfabetização da criança surda, é imprescindível considerar a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, para quem a linguagem é elemento constitutivo do pensamento e da consciência (Vigotski, 2009). Nesse sentido, o acesso tardio à língua de sinais ou a ausência de práticas escolares que a valorizem como língua natural do surdo, podem comprometer o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Vigotski (2009; 2022) enfatiza que o sujeito se constitui por meio de interações mediadas social e culturalmente, sendo a linguagem o principal instrumento de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Assim, compreender a alfabetização da criança surda implica analisar como as interações sociais e a mediação pedagógica favorecem tanto o domínio da Libras quanto a apropriação da língua portuguesa escrita.

Complementando essa perspectiva, pesquisas internacionais também têm reforçado a importância da mediação bilíngue. Cruz-Aldrete e Sanabria Ramos (2024), ao investigarem

o uso de narrativas em Língua Mexicana de Sinais articuladas a livros ilustrados, destacam a relevância da mediação cultural e linguística realizada por professores e intérpretes no processo de alfabetização.

Já Gomes Almeida e Cruz-Santos (2022), em uma revisão sistemática da literatura sobre Brasil e Portugal, identificaram que o modelo bilíngue é respaldado por legislações que reconhecem as línguas de sinais nacionais, mas ainda enfrenta desafios na implementação de práticas pedagógicas efetivas. Esses estudos evidenciam a importância de práticas bilíngues que, em diálogo com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, valorizem a língua de sinais como base para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo discutir como os processos de mediação simbólica, especialmente por meio da língua de sinais como primeira língua (L1), influenciam a apropriação da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), articulando fundamentos teóricos com práticas pedagógicas de alfabetização, à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. A escolha dessa abordagem teórica se justifica por permitir compreender a criança surda como sujeito histórico, cuja apropriação da língua escrita é mediada pelas interações sociais no ambiente escolar.

Para melhor compreensão da temática, este estudo se estrutura em três seções: (1) A linguagem e o desenvolvimento social da criança, que discutirá como a interação com o outro influencia na formação das funções psicológicas superiores necessárias à aprendizagem da escrita; (2) A alfabetização na perspectiva histórico-cultural, abordando como a relação com o outro possibilita à criança se apropriar da língua escrita como processo discursivo; e (3) A criança surda e o aprendizado, refletindo sobre as peculiaridades linguísticas e apontando para o uso e valorização da Libras no processo de alfabetização.

A linguagem e o desenvolvimento social da criança

Como já explicitado anteriormente, o presente estudo se volta para a criança surda, pois problematiza sua interação no contexto das salas de aula do ciclo de alfabetização e o processo de apropriação da língua escrita. Compreender esse processo exige analisar como essa criança se relaciona com o ambiente por meio da linguagem, elemento constitutivo do pensamento, da socialização e da consciência (Vigotski, 2009).

Embora Vigotski não tenha desenvolvido uma teoria específica de desenvolvimento infantil, ele utiliza a infância para explicar o comportamento humano, pois considera que a criança está no centro da pré-história do desenvolvimento cultural em razão do surgimento

A Alfabetização da criança surda: um diálogo com Vigotski

da fala e do uso de instrumentos (Rego, 2011). O desenvolvimento cognitivo e social está, portanto, diretamente relacionado à aquisição da linguagem, que constitui “[...] um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (Vigotski, 2009, p. 11).

No processo de alfabetização, a linguagem desempenha papel central como instrumento de mediação social, pois permite que a criança internalize sistemas culturais e organize seu pensamento. A escrita, nesse contexto, é compreendida não apenas como codificação de sons, mas como meio de expressão e construção de significados, constituindo-se em unidade de pensamento e comunicação (Vigotski, 2007; Martins, 2013; Luria, 2019).

Para a criança surda brasileira, a diferença linguística implica um desafio adicional: ao chegar à escola, muitas vezes, encontra barreiras que a coloca em situação de “estrangeiro” em seu próprio país, em razão da ausência ou do uso inadequado da Libras (Pereira; Oliveira, 2023). Nesse sentido, a escola exerce papel crucial ao promover o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), respeitando a cultura e identidade do estudante surdo (Brasil, 2005; 2021).

As legislações brasileiras recentes, como o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021, reforçam a necessidade da Libras na educação e na formação docente, e assegura que as escolas adotem práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante surdo (Brasil, 2005; 2021). Contudo, a implementação efetiva desses dispositivos ainda enfrenta desafios, pois o ensino tradicionalmente baseado no som não se aplica à realidade da criança surda. A alfabetização deve, portanto, centrar-se na produção de significados e na mediação social proporcionada pela linguagem (Góes, 2020).

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski, ao enfatizar que o sujeito se constitui por meio de interações mediadas social e culturalmente, permite compreender como a apropriação da língua escrita e a internalização da linguagem social ocorrem. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende dessa mediação, tornando essencial que as práticas pedagógicas respeitem a língua materna do estudante surdo e promovam o contato significativo com o português escrito (Santana, 2007; Lodi; Lacerda, 2009).

Em síntese, compreender a alfabetização da criança surda implica analisar a significação da palavra, a transição da fala para a escrita e o papel das interações sociais, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social. Essa compreensão estabelece a

base para a próxima seção, que abordará a alfabetização na perspectiva histórico-cultural, evidenciando como a interação com o outro permite à criança se apropriar da língua escrita como processo discursivo.

A alfabetização na perspectiva histórico-cultural

A partir da compreensão sobre a mediação social e cultural no processo de desenvolvimento da linguagem, é possível situar a alfabetização dentro da perspectiva histórico-cultural, que considera a apropriação dos bens culturais acumulados pela humanidade como condição essencial para a formação humana.

O homem se difere dos animais em relação ao desenvolvimento, enquanto estes têm suas atividades cotidianas ligadas apenas a questões de ordem biológica, aquele se desenvolve a partir das relações sociais que estabelece, em meio a cultura que o circunda. Para validar tal afirmação, Marsiglia (2011), ao abordar sobre a aquisição cultural pelos homens, recorre às ideias de Leontiev (1978) ao afirmar que há diferenças culturais enormes entre os humanos, mas que essas não advêm das diferenças biológicas, mas sim são produzidas a partir das desigualdades sociais e econômicas que se estabelecem na sociedade.

É preciso, então, segundo Marsiglia (2011) proporcionar os meios para que todos tenham acesso aos bens culturais, pois a apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade é imprescindível para o crescimento humano. No caso da criança, este desenvolvimento ocorrerá por meio da mediação.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto instituição social destinada à transmissão do conhecimento historicamente construído, exerce papel central na formação dos estudantes. Ao ingressar nesse espaço, a criança traz aprendizagens anteriores, que Vigotski (2011) denomina “pré-história da aprendizagem”. Contudo, a continuidade dessas aprendizagens depende da mediação oferecida, seja pelo adulto como par experiente, seja por outros estudantes. É nesse ambiente que o professor organiza atividades intersíquicas externas ao sujeito, que serão internalizadas pelo estudante à medida que este também vivencia experiências individuais (Marsiglia, 2011).

Essa mediação, realizada dentro de um nível de desenvolvimento em que a criança é capaz de assimilar - a zona de desenvolvimento iminente (ZDI) (Vigotski, 2009), contribui diretamente para a transformação da atividade da criança, pois influenciará na forma como ela organizará suas ações mais significativas, ou seja, sua atividade-guia. A atividade-guia corresponde à tarefa central que orienta o desenvolvimento da criança em determinado

período, promovendo novas aprendizagens e gerando mudanças nas funções psíquicas superiores (Marsiglia, 2011).

Dessa forma, ao colaborar para o entendimento das relações sociais e seu papel no desenvolvimento infantil, Marsiglia (2011) ressalta que é na ZDI que o professor deve intervir, transformando em desenvolvimento efetivo aquilo que a criança consegue realizar com mediação, ou seja, possibilitar que habilidades inicialmente dependentes de orientação se tornem tarefas autônomas.

Trata-se, assim, de um processo de superação por incorporação, no qual as atividades psíquicas se constroem, se efetivam e se ampliam ao longo do processo educativo. Nas palavras de Vigotski (2011):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2011, p. 114).

Contribuindo para essa perspectiva, Lodi e Luciano (2009) destacam:

A criança é inserida nas relações humanas e nas práticas sociais a partir do outro. Assim, a presença de um adulto, que possui domínio da linguagem, é fundamental para que ela se constitua como sujeito. Trata-se de um processo inesgotável, inconcluso e aberto (Lodi; Luciano, 2009, p. 34).

Diante disso, é importante salientar que os estágios de desenvolvimento se transformam à medida que a criança altera suas relações com os objetos do conhecimento. Marsiglia (2011) denomina o período de transição como “crise do desenvolvimento”, momentos em que a criança reorganiza sua atividade-guia, o que permite a formação de novas habilidades cognitivas e socioemocionais.

A atividade-guia infantil, não é necessariamente aquela que ocupa a maior parte do tempo da criança, mas é ela que produz o desenvolvimento, dando origem a outras atividades, o que possibilitará a formação de novos processos psíquicos (Marsiglia, 2011). Por fim, a atividade-guia forma a personalidade do sujeito e “[...] sintetiza aspectos afetivo-motivacionais e intelectuais, superando o paralelismo entre mundo físico e social” (Marsiglia, 2011, p. 45).

Assim, durante a infância a criança perpassa por vários estágios de desenvolvimento, tendo modificado sua atividade-guia em cada etapa. Atentando-se especificamente na fase inicial da alfabetização, na qual a criança se encontra com seis anos, aproximadamente, novas qualidades psíquicas são formadas, em relação à percepção, linguagem, pensamento e memória (Marsiglia, 2011).

Em relação à percepção, esta passa a operar com finalidades determinadas, ampliando gradativamente o vocabulário infantil. Ocorre nessa etapa o enriquecimento da linguagem externa por meio das interações sociais e internas, por meio da fala regulatória (Vigotski, 2009; Marsiglia, 2011).

Quanto ao pensamento da criança na fase de alfabetização, este também se modifica, levando-a “[...] a não mais abandonar a tarefa que realiza e na qual encontra dificuldades, como faria até então, mas a procurar formas de superar os obstáculos” (Marsiglia, 2011, p. 48).

Dessa forma, inicia-se uma busca pela relação causa efeito, aumentando, as perguntas direcionadas aos adultos, uma vez que suas percepções cognitivas vão se apurando cada vez mais. É nesse período, portanto, que a criança compreende as diferenciações, quantificações e classificações dos fenômenos (Vigotski, 2011; Marsiglia, 2011).

A memória, nessa fase de desenvolvimento, passa de um estágio visual e pictográfico para um estágio verbal, impulsionada pelas experiências culturais adquiridas ao longo da vida. Inicialmente, os registros de memória ocorrem de forma involuntária, ou seja, sem um esforço consciente para fixar ou recordar informações.

No entanto, por volta dos seis anos de idade, durante a fase inicial da escolarização no ensino fundamental, a criança começa a desenvolver a memorização voluntária, o que contribui para estabelecer conexões com o vocabulário e com um universo cultural mais complexo. Isso favorece a organização de um pensamento mais lógico no processo de memorização (Vigotski, 2011; Marsiglia, 2011).

A entrada no ensino fundamental, portanto, representa uma mudança importante e significativa na vida da criança. Nela a atividade-guia passa dos jogos simbólicos para o estudo. Uma vez que,

[...] a partir de agora a criança começa a cumprir uma atividade socialmente importante. Se antes seus pais julgavam que poderiam interromper suas brincadeiras, agora a postura se altera e a ‘hora de estudo’ da criança passa a ser respeitada e não interrompida (Marsiglia, 2011, p. 49).

Nota-se que gradativamente a criança amadurece, evolui fisicamente e amplia seu vocabulário, deixando de se contentar em apenas imitar simbolicamente as ações dos adultos. Surge, então, a necessidade de compreender o que os pares mais experientes sabem, partindo do entendimento que suas conquistas dependem do que é transmitido pelos adultos. Nesses moldes, torna-se presente os elementos que impulsionam uma nova etapa do desenvolvimento infantil (Marsiglia, 2011).

Essa transição gera um conflito com o estágio anterior, tornando necessário substituir a atividade-guia que antes era suficiente e satisfatória. Nesse período, que corresponde ao de escolarização no ciclo de alfabetização, a criança desenvolve hábitos de disciplina, observação mais rigorosa, disposição física, postura e concentração psíquica, que só podem ser adquiridos a partir das atividades de rotina que se estabelecem na escola (Marsiglia, 2011).

Marsiglia (2011) salienta que o ato de estudar promove o crescimento intelectual da criança, resultante da assimilação organizada de conhecimentos, que aprimoram o pensamento abstrato e tornam as operações mentais mais complexas. Assim, o pensamento prático evolui e é substituído pelo pensamento teórico, a medida em que o indivíduo progride em seu processo de escolarização.

É válido destacar que todos os estágios mencionados acima, estão intimamente ligados às interações que se estabelecem por meio da linguagem. Nesse sentido há uma particularidade a ser observada em relação à criança surda. A criança ouvinte, convive com a língua utilizada pela família. Nesse sentido, o adulto colabora para que o desenvolvimento da linguagem aconteça, ao oportunizar atitudes discursivas no ambiente familiar que estimulem a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos (Gil, 2023; Pereira; Oliveira, 2023).

A alfabetização de estudantes surdos, entretanto, enfrenta desafios adicionais decorrentes de barreiras históricas e sociais, que ainda influenciam a adoção de práticas pedagógicas com foco no ensino baseado na consciência fonológica e na oralidade (Moraes, 2012; Silva, 2023). A mediação adequada e o uso da língua de sinais como primeira língua mostram-se essenciais para a consolidação do desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses estudantes, criando condições para que a aprendizagem seja significativa e conectada ao contexto de vida do indivíduo.

Para enfrentar esse cenário, nas últimas décadas, o Brasil avançou em marcos legais que reconhecem a especificidade linguística da comunidade surda. A oficialização da Libras em 2002, sua regulamentação em 2005 e, mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021, que incluiu na LDB a modalidade da educação bilíngue, representam conquistas importantes. Esses dispositivos não apenas asseguram direitos, mas também reafirmam que a alfabetização da criança surda deve ocorrer em uma perspectiva bilíngue: Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua.

Esse direcionamento legal reforça a própria concepção histórico-cultural de linguagem, pois evidencia que o aprendizado da escrita não pode ser dissociado da língua de sinais, meio pelo qual o sujeito surdo interage, constrói significados e participa das práticas sociais (Santana, 2007). A ausência desse reconhecimento leva a entraves pedagógicos, já que práticas centradas exclusivamente no som comprometem a apropriação do sistema alfabético e dificultam a formação plena do estudante surdo.

Nesse contexto, o ensino escolar e os métodos de alfabetização exercem grande influência sobre o desenvolvimento cultural do estudante surdo. Ao discutir a instrução escolar da criança surda, Vigotski (2022) questiona se o foco deve ser apenas nos elementos mecânicos da articulação ou na habilidade de utilizar a linguagem como instrumento intelectual. Nesse sentido, a alfabetização não se limita a treinar habilidades motoras, mas envolve processos mais amplos de construção do conhecimento, pensamento crítico e participação social (Soares, 2016).

Pereira e Oliveira (2023) destacam a importância do professor se apropriar de conhecimentos específicos para que a escrita seja aprendida pelo estudante como prática social de linguagem, em diálogo com as práticas sociais do grupo e em uma abordagem interdisciplinar. Ressaltam, ainda, que o reconhecimento da Libras como direito linguístico é condição para o desenvolvimento pleno do sujeito surdo e de sua identidade cultural, apontando para a utilização de estratégias pedagógicas, como brincadeiras, contação de histórias e rodas de conversa, que valorizam a subjetividade da criança surda e fortaleça a proposta bilíngue na escola.

A proposta bilíngue, que estabelece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, surge como estratégia que oferece condições para o desenvolvimento integral do estudante surdo. Ao integrar a língua de sinais e a língua escrita, este ensino possibilita que a criança se aproprie de práticas culturais e sociais de forma plena,

garantindo que a aprendizagem seja significativa e conectada ao contexto cotidiano (Lodi; Lacerda, 2009).

O estudo de Gibson e Byrne (2024), em contexto da American Sign Language – ASL (Língua Americana de Sinais), corrobora com essa discussão, ao apontar que a alfabetização em língua de sinais vai além da aquisição de habilidades técnicas, promovendo pensamento crítico, estratégias metalinguísticas e participação social. Essas evidências reforçam a importância de articular a teoria histórico-cultural de Vigotski com práticas pedagógicas concretas. Sendo assim, o ensino bilíngue permite que a língua de sinais funcione como instrumento de comunicação e cognição, promovendo a internalização de habilidades cognitivas complexas e assegurando que o estudante surdo desenvolva autonomia intelectual, consciência cultural e participação ativa em seu ambiente social (Silva, 2023).

Vigotski (2007) e Soares (2009) ressaltam que a alfabetização deve ser socialmente significativa e integrada à prática cultural, não se limitando a codificação mecânica:

[...] o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. [...] a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa (Vigotski, 2007, p. 143).

Portanto, a alfabetização da criança surda se realiza por meio da mediação pedagógica intencional, da interação social e do uso da língua de sinais, garantindo a apropriação cultural, cognitiva e social necessária ao desenvolvimento integral do estudante.

A alfabetização, concebida sob a ótica histórico-cultural, demanda considerar a diferença linguística como condição constitutiva e não como obstáculo (Santana, 2007; Lodi; Lacerda, 2009; Pereira; Oliveira, 2023). Mais do que um processo de decodificação, trata-se de um movimento de inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita, garantindo-lhe acesso à cultura letrada sem abrir mão de sua identidade linguística e cultural.

Essa perspectiva abre caminho para refletirmos sobre os desafios enfrentados pela criança surda, cuja aquisição da língua escrita precisa ser analisada em sua especificidade, tendo em vista as condições históricas, linguísticas e pedagógicas que marcaram sua trajetória educacional.

A criança surda e a aquisição da língua escrita

Sob essa perspectiva, a alfabetização, por si só, é um grande desafio. No caso da criança surda, esse cenário se torna ainda mais complexo, dado que muitas concepções de ensino ao longo da história foram pautadas nas deficiências e não nas possibilidades (Lodi; Lacerda, 2009). Ainda assim, é importante destacar que a criança com deficiência e a criança surda encontram mecanismos compensatórios para superar limitações. Como afirma Vigotski (2022, p. 78), “[...] o surdo, por todas as vias, cria os meios para vencer o isolamento e a separação causada pela mudez!”.

Do ponto de vista de Vigotski, a criança com desenvolvimento afetado por uma deficiência não é simplesmente menos desenvolvida; ela se desenvolve de maneira diferente. Assim, as ações educativas devem se concentrar nos mecanismos compensatórios que a criança utiliza para superar obstáculos, não nas limitações em si (Vigotski, 2007; 2022).

Esse entendimento se opõe a concepções exclusivamente biológicas do desenvolvimento infantil e aponta para a relevância das relações sociais na constituição do sujeito com deficiência. Vigotski (2022) destaca que todas as crianças podem desenvolver habilidades em relação a um dado objeto de conhecimento; o que diferencia cada estudante são os métodos e procedimentos pedagógicos aplicados.

Nesse contexto, a compensação social do defeito assume papel central. Ela não ocorre apenas pelo desenvolvimento dos sentidos, mas também pela dinâmica das relações sociais em que a criança está inserida. Vigotski (2022, p. 146) explica que:

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não é capaz de cumprir inteiramente seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a reforçar o organismo no ponto débil e ameaçado.

Portanto, a deficiência se torna um ponto de partida para o desenvolvimento da personalidade, já que o organismo busca elevar suas capacidades e transformar limitações em forças. Essa lógica fundamenta a distinção entre defeitos primários e secundários: os primários têm caráter biológico, enquanto os secundários derivam das consequências do primeiro, especialmente quando o ensino é inadequado (Vigotski, 2022).

A Alfabetização da criança surda: um diálogo com Vigotski

Para o teórico a compensação é uma reação do indivíduo, no campo psicológico, diante da deficiência ela é responsável pelos novos processos alternativos de desenvolvimento, substituindo e equilibrando as funções psíquicas.

Cria-se, assim, uma peculiaridade orgânica, atreladas aos limites existentes no meio social em que o processo acontece. Estes processos dão origem a personalidade da criança com deficiência, que acontece a partir de dois fatores:

Em primeiro lugar, a própria ação do defeito sempre resulta ser secundária, indireta e reflexa. Como já se expôs, a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resulta do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser se reorganizam (Vigotski, 2022, p. 40).

Dessa forma, a compensação da deficiência ocorre por meio de um sistema complexo que articula dimensões sociais e psicológicas, criando condições que permitem ao indivíduo participar e experimentar plenamente a vida social. Nesse sentido, Vigotski (2022) explica que, caso algum órgão, em razão de uma deficiência morfológica ou funcional, não consiga desempenhar totalmente suas funções, o sistema nervoso central e os processos psíquicos assumem o papel de compensar essa limitação, formando sobre o órgão ou função comprometida uma superestrutura psíquica que reforça o organismo nos pontos frágeis e vulneráveis.

O bilinguismo assume papel central nesse contexto, ao permitir que a criança surda acesse a comunidade que utiliza Libras e, simultaneamente, aproprie-se do português escrito. Rodrigues (2020, p. 51) reforça que “[...] o ato de pensar e organizar o pensamento por meio de imagens, como os surdos fazem, e não pela memória auditiva/fonética, tornam o movimento de leitura de mundo diferente daquele da cultura majoritária.” Assim, o ensino da Libras, aliado a estratégias para a escrita em português, promove a interconexão entre as línguas e favorece a internalização da linguagem, bem como o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Cruz-Aldrete e Sanabria Ramos (2024), ao estudarem sobre a Língua de Sinais Mexicana, destacam que a leitura e interpretação em língua de sinais envolvem compreensão cultural e tradução de narrativas. Além disso, Gomes Almeida e Cruz-Santos (2022), em uma revisão sistemática de literatura apontam que experiências bilíngues no Brasil e em Portugal,

evidenciam que tais práticas favorecem o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social do estudante surdo.

Pereira e Oliveira (2023) e Gil (2023) reforçam que práticas pedagógicas intencionalmente mediadas contribuem para que a criança surda se aproprie da língua escrita, avançando em autonomia e compreensão conceitual, defendem que o ensino da criança surda deve priorizar a língua portuguesa escrita em uma perspectiva de uso social, reconhecendo que a diferença linguística a coloca em situação semelhante à de estrangeiros em seu próprio país e que a valorização da língua materna da criança surda auxilia na construção de sua identidade.

Porém, apesar do avanço das políticas de inclusão, a desigualdade linguística ainda é um desafio. Práticas escolares que tratam a criança surda como ouvinte dificultam o acesso ao português escrito, pois não contemplam suas necessidades linguísticas específicas (Lodi; Lacerda, 2009; Silva, 2023). Por isso, é necessário que a escola adote uma pedagogia da diversidade, que respeite a condição linguística da criança surda e assegure que ela participe efetivamente do processo de aprendizagem.

A reflexão sobre a alfabetização da criança surda, portanto, evidencia que mais do que inseri-la no ambiente escolar, é preciso garantir que o processo de aprendizagem aconteça de forma significativa, respeitando suas potencialidades e construindo estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante surdo (Marsiglia, 2011; Lodi; Luciano, 2009; Góes, 2020).

Vigotski (2022) critica as formas tradicionais de ensino da sua época, nas quais a linguagem oral é ensinada de forma mecanizada ao surdo. O autor, como supracitado, considera as formas de ensino inadequadas, já que a forma de organização do pensamento, dos surdos é diferente. Rodrigues (2020) contribui com o pensamento vigotskiano e ao dissertar sobre a alfabetização deste sujeito, na concepção freiriana destaca que

O ato de pensar e organizar o pensamento por meio de imagens, como os surdos fazem, e não pela memória auditiva/fonética, ou, até mesmo, gráfica, como os ouvintes realizam, tornam o movimento de leitura de mundo diferente daquele da cultura majoritária de qualquer povo (Rodrigues, 2020, p. 51).

Tais peculiaridades linguísticas precisam ser levadas em conta ao se propor métodos de alfabetização que realmente contemplem as crianças surdas em suas múltiplas necessidades. Assim, torna-se importante a utilização de instrumentos linguísticos, no caso

A Alfabetização da criança surda: um diálogo com Vigotski

do surdo brasileiro, a Libras, que permitirá internalizar a linguagem, desenvolver as funções psicológicas superiores e se apropriar da língua escrita, realizando a interconexão entre as duas línguas.

Diante do exposto, fica evidente que a alfabetização da criança surda não pode ser compreendida apenas como aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita. É necessário considerar sua trajetória de desenvolvimento diferenciado, mediada pela interação social e pelo uso da língua de sinais como primeira língua (L1), conforme ressalta Vigotski (2009; 2022). Assim, práticas pedagógicas efetivas devem articular estratégias bilíngues, que promovam tanto a apropriação da Libras quanto da língua portuguesa escrita, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do pensamento crítico e da consciência metalinguística.

Tais práticas incluem, por exemplo, a narração de histórias e atividades de storytelling em língua de sinais, o uso de recursos visuais e classificadores para internalização de conceitos, além de momentos de tradução e interpretação entre Libras e português escrito, permitindo à criança surda estabelecer relações entre as línguas e acessar conteúdos abstratos (Rodrigues, 2020; Pereira; Oliveira, 2023). Gibson e Byrne (2024) e Cruz-Aldrete e Sanabria Ramos (2024), reforçam que essas estratégias promovem não apenas a alfabetização, mas também a participação social, a construção da identidade e o desenvolvimento integral do estudante surdo.

Portanto, ao incorporar princípios vigotskianos à prática pedagógica, a escola se torna espaço de mediação intencional, em que o adulto atua como mediador do processo de aprendizagem, respeitando a diversidade linguística e cultural e oferecendo condições para que cada criança surda transforme as possíveis limitações em oportunidades de desenvolvimento, aproximando-se de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Considerações finais

São válidas as mudanças educativas provocadas pela inclusão das pessoas com deficiências na escola regular. Com o objetivo de não deixar nenhum estudante fora da escola, esta abriu as portas para uma variedade de sujeitos que precisam ter assegurados seus direitos de aprendizagens. As premissas da escola inclusiva apontam para que esta se adapte ao estudante com necessidades educacionais especiais e não o contrário. Contudo, é preciso

ampliar a discussão para que leis educacionais que amparam essa concepção de educação saiam do papel e ganhem vida nas salas de aula do país.

A inclusão, aqui defendida, não atribui à criança a deficiência, que na realidade é própria do ensino ministrado a ela. O que este estudo se propôs foi se voltar para a criança surda, compreendendo suas potencialidades e limitações no que tange a aquisição da língua escrita. Infelizmente, no ambiente escolar, sempre se avalia o estudante pelo que aprendeu ou o que sabe, porém raramente é questionado como é ensinado. Nesse contexto, gera-se a política da exclusão dentro da escola que deveria ser inclusiva.

Todavia, ao se pensar na criança surda no espaço escolar, muito além de colocá-la na escola é preciso garantir que a aprendizagem aconteça. Apesar de todo movimento para inclusão do surdo no ensino regular, a desigualdade linguística é ainda um desafio. É preciso, então, uma pedagogia da diversidade, que permita à criança surda o acesso aos conhecimentos trabalhados, respeitando sua condição linguística e sua forma peculiar de ser e estar no mundo.

As reflexões apresentadas permitem delinear o tipo de educação pensada à criança surda, especialmente no ciclo inicial de escolarização. Refletir sobre a escola inclusiva é um exercício importante e necessário, que exigirá ações em prol dos direitos de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Eis o grande desafio da contemporaneidade!

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.
- CRUZ-ALDRETE, Miroslava; SANABRIA RAMOS, Edgar. Enséñame un cuento: una aproximación al proceso de leer, traducir e interpretar en lengua de señas mexicana. **Káñina,**

A Alfabetização da criança surda: um diálogo com Vigotski

San Pedro de Montes de Oca , v. 48, n. 2, p. 50-80. Agosto, 2024. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26362024000200050&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2025.

GIBSON, Heather; BYRNE, Andrew. Alfabetização em ASL e desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.]. São Paulo, n. 22, 2024. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/933>. Acesso em: 20 set. 2025.

GIL, Tatiane de Souza. **Alfabetização de crianças surdas em escolas regulares do Ensino Fundamental – anos iniciais em Rondonópolis-MT**. 2023. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS. 2023. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237bacccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente284/arq_1710358898.pdf. Acesso em: 02 ago.2025.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação** [livro eletrônico]. Editora Autores Associados, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=7m4ZEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso: 15 set. 2025.

GOMES ALMEIDA, Wolney; CRUZ-SANTOS, Anabela. Educação bilíngue para surdos no Brasil e em Portugal: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 35, n. 2, p. 332-355. dez, 2022. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872022000200017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2025.

LODI, Ana Claudia Baliero; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 34-46.

LODI, Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich ; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2019. p. 143-189.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Autores associados, 2013.

PEREIRA, Vanessa Alves; OLIVEIRA, Thamires Silva de. Alfabetização e letramento de alunos surdos: desafios e possibilidades em uma perspectiva bilíngue. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Curitiba/PR, v. 15, n. 11, 2023. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/2161>. Acesso em: 13 set. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

RODRIGUES, Flávia Amorim. **Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas**. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6622/1/Fl%C3%A1via%20Amorim%20%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Everton Viana da. **O Professor da sala de recursos multifuncionais e os desafios na alfabetização e letramento dos alunos surdos em Língua Brasileira de Sinais**. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2023. Disponível em: https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=1063¬icia=653908. Acesso em: 30 jul. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOUZA, Amanda Nunes de. **Letramento: o uso da leitura e escrita como prática de inclusão social**. 2023. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alfenas, MG, 2023. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/2257>. Acesso em: 15 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich ; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco:** Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

Sobre as autoras

Elizângela do Nascimento Cardoso Barbosa

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo - ES (2010). Especialista em Docência do Ensino Superior (2012), Educação e Direitos Humanos (2017) e Artes (2022). Mestranda na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (2024-2026). Professora efetiva na rede municipal e pedagoga efetiva na rede estadual em escolas de Conceição do Castelo -ES. Pesquisas e publicações na área de educação inclusiva, educação de surdos e alfabetização.

E-mail: elizangelacardoso1@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6233-3168>

Graziele Falcão Bueno Guimarães

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras/Português, IFES- ES (2023) e pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial Inclusiva. Possui experiência na área da Educação, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e atuação como Assistente de Serviços de Educação. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Alegre/ES.

E-mail: grazieleguifabu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1992-0699>

Aline de Meneses Bregonci

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003), graduação em Bacharelado em História (2003), mestrado em Educação (2012) e doutorado em Educação (2017). Atualmente é professora Adjunta IV da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino da Libras e Educação e Inclusão. Professora permanente do PPGEEDUC - UFES. Atuou como chefe de departamento UFES (2018 -2023) e Subcoordenadora do PPGEEDUC (2023-2025). Foi Vice-presidenta (2019-2021) e Secretária Geral (2021-2023) da ADUFES.

E-mail: alinebregonci@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9524-9815>

Recebido em: 01/03/2025

Aceito para publicação em: 14/10/2025