

## A escrita do sujeito Surdo: linguagem, experiência e representação simbólica

The writing of the Deaf subject: language, experience, and symbolic representation

La escritura del sujeto Sordo: lenguaje, experiencia y representación simbólica

Ramon Ferreira Damasceno   
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.  
[ramonfdamasceno@gmail.com](mailto:ramonfdamasceno@gmail.com)

Alan José Corrêa Manso   
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.  
[alanjcmicm@gmail.com](mailto:alanjcmicm@gmail.com)

Luiz Antônio Gomes Senna   
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.  
[senna@uerj.br](mailto:senna@uerj.br)

Recebido em 02 de setembro de 2025

Aprovado em 26 de outubro de 2025

Publicado em 03 de novembro de 2025

### RESUMO

Este artigo analisa a produção escrita do sujeito surdo a partir de uma perspectiva que integra linguagem, cognição, cultura e experiência. Considerando as barreiras comunicacionais e simbólicas enfrentadas pelos surdos, discute-se como essas condições moldam formas específicas de representação do mundo, frequentemente distintas da lógica sequencial e normativa da escrita alfabética. Fundamentado em autores como Vygotski, Barthes, Lyons e Langacker, o texto defende que a surdez deve ser compreendida como uma diferença linguístico-cultural. A escrita do surdo, por consequência, expressa uma lógica visual, multimodal e relacional, ancorada na língua de sinais e nas experiências comunitárias. A memória coletiva da comunidade surda, a identidade cultural e a resistência simbólica emergem como elementos centrais na constituição de sentidos e na organização do pensamento. A partir disso, o artigo propõe uma reconfiguração das práticas pedagógicas, que reconheça a singularidade do sujeito surdo e valorize suas formas legítimas de significar. A escrita surda, longe de representar um desvio, revela possibilidades epistemológicas próprias que desafiam os paradigmas da oralidade e da linearidade textual. A escola, portanto, deve acolher tais manifestações como legítimas e promotoras de uma educação inclusiva, centrada na escuta da diferença e na valorização das múltiplas formas de cognição e expressão.

**Palavras-chave:** Modalidade escrita; Segunda língua; Conceito.

**ABSTRACT**

This article analyzes the written production of deaf individuals from a perspective that integrates language, cognition, culture, and experience. Considering the communicational and symbolic barriers faced by deaf people, it discusses how these conditions shape specific forms of world representation, often differing from the sequential and normative logic of alphabetic writing. Drawing on authors such as Vygotsky, Barthes, Lyons, and Langacker, the text argues that deafness should be understood as a linguistic-cultural difference. Consequently, deaf writing expresses a visual, multimodal, and relational logic, grounded in sign language and communal experiences. Collective memory within the deaf community, cultural identity, and symbolic resistance emerge as central elements in the constitution of meaning and organization of thought. From this perspective, the article proposes a reconfiguration of pedagogical practices that recognizes the uniqueness of deaf individuals and values their legitimate ways of signifying. Far from representing a deviation, deaf writing reveals its own epistemological possibilities, challenging paradigms of orality and textual linearity. Schools, therefore, should embrace these manifestations as legitimate and conducive to inclusive education, centered on listening to difference and valuing multiple forms of cognition and expression.

**Keywords:** Written modality; Second language; Concept.

**RESUMEN**

Este artículo analiza la producción escrita de los sujetos sordos desde una perspectiva que integra lenguaje, cognición, cultura y experiencia. Considerando las barreras comunicacionales y simbólicas enfrentadas por las personas sordas, se discute cómo estas condiciones moldean formas específicas de representación del mundo, frecuentemente distintas de la lógica secuencial y normativa de la escritura alfabética. Fundamentado en autores como Vygotski, Barthes, Lyons y Langacker, el texto sostiene que la sordera debe ser comprendida como una diferencia lingüístico-cultural. La escritura del sordo, en consecuencia, expresa una lógica visual, multimodal y relacional, anclada en la lengua de señas y en las experiencias comunitarias. La memoria colectiva de la comunidad sorda, la identidad cultural y la resistencia simbólica emergen como elementos centrales en la constitución de sentidos y en la organización del pensamiento. A partir de ello, el artículo propone una reconfiguración de las prácticas pedagógicas, que reconozca la singularidad del sujeto sordo y valore sus formas legítimas de significar. La escritura sorda, lejos de representar un desvío, revela posibilidades epistemológicas propias que desafían los paradigmas de la oralidad y de la linealidad textual. La escuela, por lo tanto, debe acoger tales manifestaciones como legítimas y promotoras de una educación inclusiva, centrada en la escucha de la diferencia y en la valorización de las múltiples formas de cognición y expresión.

**Palabras-clave:** Modalidad escrita; Segunda lengua; Concepto.

**Introdução**

A construção da visão de mundo de um sujeito está diretamente relacionada ao conjunto de experiências sociais e comunicacionais vividas ao longo de sua trajetória. No caso das pessoas surdas, tais experiências são profundamente marcadas pela ausência ou

pela limitação de interações com os falantes da língua majoritária, pela recorrente exclusão dos espaços sociais e educacionais, e pelas constantes barreiras linguísticas e simbólicas impostas pela sociedade ouvinte. Essas condições não apenas restringem o acesso à informação e à cultura, mas também moldam formas singulares de perceber, conceber e representar o mundo. Lebedeff (2014) afirma que a surdez deve ser compreendida como uma diferença linguística que envolve características singulares, como a língua de sinais, uma língua visual, e a construção de uma cultura visual baseada em experiências visuais.

A representação que o sujeito surdo faz da realidade não pode ser compreendida apenas a partir da língua que utiliza, mas, sobretudo, das condições concretas de vida que atravessam sua subjetividade. Santana e Bergamo (2005) observam que a identidade do sujeito surdo não pode ser reduzida apenas à língua de sinais, mas deve ser compreendida a partir das condições sociais, históricas e das práticas comunicacionais que atravessam sua subjetividade, sendo a língua um elemento fundamental, porém não único, na construção dessa identidade. A língua de sinais, nesse contexto, é uma expressão fundamental de pertencimento cultural e resistência, mas não a causa determinante da diferença na visão de mundo. Cromack (2004) aponta que a identidade surda se constitui a partir das condições funcionais e das exclusões sociais e comunicacionais que atravessam o sujeito surdo, evidenciando a importância de ações afirmativas para consolidar a cultura e a comunidade surda. O que de fato determina essa singularidade é o acúmulo de experiências que colocam o sujeito surdo à margem dos processos comunicacionais dominantes, como as situações de capacitismo, as dificuldades de acesso à e escrita, a não participação em interações cotidianas com ouvintes e a vivência preferencial de trocas comunicativas no seio da comunidade surda.

Do ponto de vista teórico, a linguagem exerce papel central na formação da consciência e na construção dos conceitos, sendo mediadora das experiências e da organização da realidade. Toassa (2020) argumenta que o pensamento se desenvolve por meio da linguagem, e que essa mediação é crucial na constituição dos processos cognitivos superiores. No entanto, quando o acesso à linguagem hegemônica é comprometido, como frequentemente ocorre com sujeitos surdos, o desenvolvimento conceitual não se dá de forma compartilhada com a maioria social, mas sim em circuitos restritos, muitas vezes fragmentados, o que pode provocar uma organização conceitual e discursiva própria. Essa especificidade se reflete diretamente nas formas de representação simbólica, como a leitura, a escrita e a produção textual.

Lyons (1977) nos mostra que o sentido de uma palavra ou de um enunciado está intimamente ligado ao uso, à experiência e ao contexto cultural de quem a emprega. Isso significa que o sujeito surdo, ao vivenciar uma realidade linguística e experiencial distinta, constrói significados ancorados em vivências que não coincidem com as do sujeito ouvinte. A escrita de seus textos pode se estruturar de forma não linear, refletindo uma lógica visual, relacional e subjetiva que desafia os padrões sequenciais da escrita alfabética.

Portanto, o que se observa é a expressão de uma lógica outra, uma organização do mundo mediada por vivências distintas, que se manifestam também na materialidade do texto. O sujeito surdo, nesse sentido, não apenas escreve de maneira diferente: ele representa, concebe e estrutura o mundo a partir de coordenadas semânticas e cognitivas próprias. Essa ideia é corroborada por autores como Magalhães e Oliveira (2011) ao

dizerem que a construção da subjetividade surda e sua representação do mundo são mediadas por uma lógica própria, que emerge da interseção entre exclusão, resistência e cultura, demandando uma análise que ultrapasse a forma linguística para abarcar os aspectos sociais, cognitivos e simbólicos envolvidos. A análise dessa representação exige, portanto, um olhar que vá além da forma linguística, considerando os aspectos sociais, cognitivos e simbólicos envolvidos na constituição da subjetividade surda.

Ao compreendermos a escrita como prática discursiva enraizada em experiências de mundo e em modos específicos de significação, torna-se necessário analisar os fundamentos semânticos, cognitivos e sociais que estruturam essa prática. A linguagem não é apenas um sistema formal de signos, mas um modo de organizar e dar sentido à realidade a partir de referenciais socioculturais específicos. Como afirma Barthes (1977), o signo é sempre carregado de significados ideológicos e culturais, sendo a linguagem uma forma de classificação do mundo que depende das experiências vividas por seus sujeitos. No caso dos sujeitos surdos, tais experiências não se constroem sobre o mesmo repertório simbólico hegemônico da sociedade ouvinte. De acordo com Langacker (2008), o valor semântico de uma palavra não está predeterminado, mas é construído no momento da enunciação, dependendo do contexto físico, social e cultural, bem como dos conhecimentos de fundo e categorias cognitivas do falante. Assim, o sujeito surdo, ao vivenciar o mundo com base em uma lógica comunicacional diferente, desenvolve também um modo singular de representar conceitos, relações e narrativas, o que inevitavelmente se manifesta na escrita.

Essa representação está ancorada em uma lógica experiencial que é, ao mesmo tempo, subjetiva e coletiva. Conforme Vasconcelos Rios (2006), o sujeito é construído na linguagem e por meio dela, em um processo dialógico contínuo no qual a alteridade (o encontro com o outro) desempenha um papel central na constituição da subjetividade. Quando o outro, no caso, os ouvintes, não compartilha a língua ou não garante acesso às interações, há um esvaziamento dessa construção dialógica, o que impacta diretamente nos modos de representação do eu e do mundo.

Nesse sentido, a noção de memória coletiva, tal como discutida por Mendoza García (2004), também é relevante. Para esse autor, a construção da memória e dos significados compartilhados ocorre em contextos de interação simbólica, sendo fortemente marcada por fatores históricos, sociais e identitários. A comunidade surda, ao vivenciar coletivamente formas de exclusão e resistência, desenvolve modos próprios de significação, que se refletem em práticas linguísticas e textuais. A língua de sinais, embora não seja a causa da visão de mundo diferenciada, constitui-se como elemento organizador da experiência surda e do compartilhamento de sentidos dentro da comunidade, funcionando como recurso de coesão simbólica e de preservação de identidades.

Essas considerações reforçam a necessidade de uma abordagem que vá além da descrição formal da língua escrita do surdo, e que considere a multiplicidade de fatores que estruturam sua experiência e sua cognição. Como posto por Fajardo (2021), o signo linguístico carrega em si disputas por verdade, representação e autoridade simbólica, sendo a linguagem um campo de negociação contínua entre sujeitos e culturas. Assim, o modo como o sujeito surdo escreve não deve ser lido como falha ou deficiência, mas como

expressão de uma lógica outra, nascida de um percurso experiencial que articula silêncio, imagem, sinal, ausência e presença simbólica de diferentes formas.

Por fim, a escrita pode ser vista também como uma tecnologia cultural, assim declara Vanoye (1985), que exige o domínio de convenções abstratas e lineares de representação. Para os sujeitos surdos, cuja experiência perceptiva é majoritariamente visual e cuja comunicação cotidiana se estrutura sobre parâmetros espaciais e simultâneos, como os da Libras, há um descompasso entre a experiência vivida e o modelo de escrita alfabética, o que exige mediações específicas. Não se trata, portanto, de uma simples transposição de uma língua para outra, mas de uma reconfiguração de sentidos e lógicas cognitivas que desafiam o modelo tradicional de letramento.

## **A escrita como reflexo da experiência: lógica não sequencial e representação no texto do sujeito surdo**

A produção textual escrita é um processo que reflete a organização interna do pensamento, sendo mediada por estruturas linguísticas, cognitivas e discursivas construídas socialmente. Pesquisas como as de Santos; Silveira e Aluísio, (2013) mostram que a produção textual de sujeitos surdos em língua portuguesa é marcada por características que fogem à linearidade e à sequência tradicional esperada pela norma padrão, resultado da mediação entre a língua de sinais e a língua escrita, refletindo uma organização cognitiva e discursiva construída a partir da experiência sensorial visual e da vivência em contextos sociais específicos. Essa produção não deve ser interpretada como deficiência, mas sim como manifestação de uma lógica própria que expressa uma forma particular de organização do mundo e do discurso.

Segundo Senna (2012), a escrita na cultura ocidental alfabética segue um modelo lógico-sequencial fundado em princípios de categorização gramatical, predicação verbal e relações sintáticas hierarquizadas. A aquisição dessa estrutura pressupõe um intenso contato com a oralidade e a escuta do português falado, algo que geralmente está ausente na trajetória de muitos sujeitos surdos. A ausência ou restrição da experiência sonora dificulta o domínio de aspectos estruturais da língua portuguesa, como flexões verbais, concordância e uso normativo de pronomes e preposições, o que leva à criação de formas textuais que expressam o conteúdo por meio de sequências mais visuais, narrativas não lineares e omissões que são compensadas pelo contexto.

A esse respeito, Chierchia (2003) destaca que a semântica da linguagem está fortemente associada à construção referencial e à estrutura temporal dos eventos narrados. Em muitos textos de sujeitos surdos, observa-se uma forma de organizar o conteúdo que privilegia a simultaneidade dos acontecimentos, imagens mentais e associações contextuais em detrimento de uma progressão cronológica explícita. Essa tendência pode ser compreendida como parte de uma cognição visual-espacial que orienta a construção do sentido com base em categorias distintas das usuais na escrita sequencial.

Além disso, a própria noção de coesão textual precisa ser revista à luz dessa experiência. Segundo Sim-Sim et al. (1997), a produção escrita é uma atividade cognitivo-técnica que exige a articulação de conhecimentos linguísticos, recursos sociais e

estratégias retóricas e discursivas; um sujeito que não domine plenamente o repertório da cultura letrada terá dificuldades em reconhecer e operar dentro dessas convenções sociais e técnicas. No caso da pessoa surda, o acesso à escrita muitas vezes se dá por meio de traduções intermodais entre a Libras e o português, o que pode gerar descompassos na linearidade, mas também potencializar formas alternativas de organização textual, como o uso de elipses, estruturas narrativas mais visuais ou montagem de informações em blocos semânticos não hierárquicos.

Pinheiro (2024) contribui com essa discussão ao analisar a ideia de multimodalidade na linguagem e na semiose contemporânea. Para o autor, a comunicação não se dá exclusivamente por meio de palavras, mas envolve sinais, imagens, expressões faciais e recursos espaciais, o que amplia o conceito de texto e desafia modelos unicamente verbais de significação. No contexto da surdez, onde a visualidade é central, a produção textual não pode ser dissociada das experiências multimodais que estruturam o pensamento do sujeito. A escrita, nesse caso, precisa ser lida como transposição parcial de uma lógica visual-cognitiva para um sistema gráfico que nem sempre comporta tais nuances.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, Uehara et al. (2013) destacam que as chamadas funções executivas, como organização, planejamento, memória operacional e controle inibitório, são fundamentais para o desempenho em tarefas de escrita. Essas funções são diretamente influenciadas pelas experiências sociais e pelo tipo de mediação linguística vivida pelo sujeito. No caso do surdo, a falta de mediação linguística eficaz na primeira infância pode afetar o desenvolvimento dessas funções, o que se reflete na escrita como dificuldade de linearização de ideias, segmentação frasal e estrutura argumentativa.

Ao articular essas perspectivas, torna-se possível compreender que os textos produzidos por sujeitos surdos refletem uma lógica representacional própria, que não é inferior ou errada, mas construída a partir de outras bases experienciais e cognitivas. Segundo Hall (1997), o significado é construído socialmente e historicamente, sendo inseparável do contexto cultural e das condições discursivas que envolvem o sujeito e sua linguagem. Assim, ao invés de corrigir a escrita do surdo com base em padrões normativos estritos, é necessário compreender a lógica que organiza sua narrativa e reconhecer as potências comunicativas ali presentes.

## **Comunidade Surda, memória coletiva e resistência simbólica**

A constituição das formas de representação de mundo entre sujeitos surdos não se dá de maneira isolada ou exclusivamente individual. Pelo contrário, é no contexto das trocas coletivas e dos vínculos comunitários que se estruturam os sentidos compartilhados e as formas possíveis de significação. Bigogno (2010); Silva e Alvarenga (2023); destacam e corroboram, respectivamente, que a constituição das representações de mundo entre sujeitos surdos ocorre no âmbito coletivo e comunitário, onde a comunidade surda funciona como um espaço simbólico fundamental para o desenvolvimento da identidade, construção de sentidos e resistência às imposições da cultura hegemônica. Essa comunidade é marcada pela convivência em torno da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que fortalece os vínculos culturais e sociais, possibilitando aos surdos um sentimento de pertencimento e

uma identidade plural e dinâmica. A identidade surda, assim, não é uma condição isolada, mas um processo social e político que se constrói nas trocas e relações dentro da própria comunidade, que atua como espaço de afirmação e luta. E a comunidade surda desempenha, nesse processo, papel essencial como espaço simbólico de pertencimento, onde o sujeito pode desenvolver sua identidade, construir sentidos e resistir aos apagamentos impostos pela cultura hegemônica.

Ricoeur (2004) argumenta que a memória coletiva não se resume à simples soma de lembranças individuais, mas emerge como uma construção narrativa compartilhada, que organiza o passado de forma significativa para sustentar a identidade dos grupos sociais. Trata-se de uma memória seletiva, dinâmica e marcada por disputas de sentido, que permite aos sujeitos situarem-se historicamente e produzirem sentidos coletivos a partir de experiências vividas.

No caso da comunidade surda, essa memória é fundamental para a constituição de uma identidade cultural e política própria, sendo construída em torno de eventos marcantes como a exclusão sistemática dos espaços escolares, a imposição histórica do oralismo como política de silenciamento, a resistência linguística e cultural diante de práticas opressoras e, sobretudo, a luta pela oficialização e valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quadros e Karnopp (2004) salienta que a memória coletiva da comunidade surda é essencial para a construção de uma identidade cultural e política própria, sendo formada a partir de experiências históricas marcantes. Esses eventos funcionam como elementos estruturantes que fortalecem os vínculos comunitários e sustentam a resistência cultural, além de orientar ações sociais e políticas voltadas para o reconhecimento e a afirmação da cultura surda. Marcos históricos estes, que não apenas simbolizam a resistência surda, mas também funcionam como pilares para a construção de uma linguagem comum, de um repertório de sentidos que alimenta a autoimagem do grupo e fortalece seus laços de pertencimento. Assim, esta memória não apenas resgata o passado, mas também projeta um futuro de afirmação e continuidade cultural, orientando práticas sociais, educativas e políticas em prol da visibilidade e do reconhecimento da diferença.

Além disso, como observa Vidales Gonzáles (2015), a semiótica da comunicação está intrinsicamente ligada às relações de poder e às formas de dominação simbólica. As línguas minoritárias, como a Libras, são constantemente desvalorizadas ou invisibilizadas nos sistemas de ensino e nos meios de comunicação de massa, o que compromete a legitimidade das experiências que se constroem a partir delas. A comunidade surda, ao resistir a esse processo, cria estratégias de resignificação dos sentidos e estabelece modos próprios de organização simbólica, que incluem não apenas a língua de sinais, mas também práticas culturais, valores coletivos, modos de narrar e de se representar socialmente.

Duarte (2009), ao discutir o ciclo informacional da comunicação, destaca que o acesso à informação é um direito e uma condição para a plena cidadania. Quando a informação não circula de forma acessível, seja por barreiras linguísticas, tecnológicas ou atitudinais, há uma ruptura no ciclo comunicacional, o que afeta diretamente a construção de sentido e de representação. A comunidade surda, diante dessas rupturas, desenvolve

formas alternativas de circulação de informação, o que ampliam o campo da comunicação e fortalecem os processos identitários e cognitivos do grupo.

Nesse contexto, vale lembrar a reflexão de Prien (2024) sobre a palavra humana como construção ética e histórica. Para o autor, a linguagem não é neutra, mas marcada por disputas de sentido, e carrega em si o peso da autoridade e da exclusão. O reconhecimento da Libras como língua legítima de uma comunidade não é apenas uma questão de direitos linguísticos, mas de reconhecimento da dignidade e da humanidade dos sujeitos que dela fazem uso. A comunidade surda, ao reivindicar sua língua, seus modos de expressão e sua memória coletiva, confronta a lógica da exclusão simbólica e reconfigura os espaços de pertencimento.

Dessa forma, a representação de mundo do sujeito surdo não é resultado apenas de uma experiência perceptiva individual distinta, mas de um processo coletivo de construção de sentido, ancorado em uma cultura específica, em uma língua partilhada e em vivências históricas comuns. De acordo com Ladd (2003), a identidade surda é uma construção coletiva e histórica, fortemente enraizada na experiência compartilhada de resistência e na valorização da língua de sinais como elemento central de reconhecimento cultural e político da comunidade surda. Essa identidade dinâmica se manifesta em espaços sociais específicos e deve ser respeitada para promover uma inclusão culturalmente adequada. Essa construção simbólica comunitária precisa ser reconhecida e valorizada nas práticas educacionais, sociais e linguísticas, como condição para uma efetiva inclusão que respeite a diversidade de modos de significar.

## **Escrita, leitura e cognição Surda: desafios e possibilidades para a educação linguística**

A escrita e a leitura, enquanto práticas sociais e cognitivas, não são processos neutros ou naturais, mas exigem do sujeito o domínio de convenções linguísticas, discursivas e culturais que estão enraizadas na lógica da linguagem oral majoritária. No entanto, para sujeitos surdos, cuja trajetória de vida é atravessada por experiências sensoriais, comunicacionais e cognitivas distintas, o acesso a essas práticas exige mediações específicas e o reconhecimento de que as formas tradicionais de ensino da língua escrita muitas vezes não contemplam sua forma de pensar, representar e significar o mundo. Fernandes (2003) destaca que o surdo não se apropria da língua portuguesa escrita como um sistema alfabético tradicional, mas como um sistema ideográfico, e que o ensino do português escrito para surdos deve ser mediado pela língua de sinais, valorizando estratégias visuais e contextuais que respeitem essa singularidade.

Senna (2019) argumenta que os fundamentos da linguagem na educação devem partir do reconhecimento da diversidade linguística e da complexidade dos processos de construção do conhecimento. A aprendizagem da língua escrita por sujeitos surdos não pode ser reduzida à simples memorização de regras gramaticais ou à reprodução de estruturas sintáticas normativas. É preciso compreender que, para esses sujeitos, a escrita é uma segunda língua (L2), aprendida em geral sem apoio da oralidade e por meio de estruturas cognitivas marcadas pela experiência visual e pela língua de sinais.

De acordo com Langacker (1987), a linguagem não só transmite significados, mas também reflete estruturas cognitivas internas formadas pela experiência social e linguística do indivíduo, integrando-se a uma gramática mental que organiza o uso comunicativo. Essas estruturas, por sua vez, podem ser organizadas com base em diferentes experiências sensoriais, como ocorre no caso dos surdos.

Segundo Karnopp (2002), a produção textual de sujeitos surdos reflete uma organização discursiva influenciada por sua experiência sensorial e linguística específica, apresentando características como sequências não lineares e construções imagéticas que não devem ser vistas como erros, mas como manifestações legítimas de uma lógica representacional própria que precisa ser compreendida e valorizada no contexto pedagógico.

De acordo com Valente (2005), o ensino da produção escrita deve ser fundamentado na realidade comunicativa do sujeito, considerando suas condições culturais e linguísticas específicas. Isso significa que o ensino da língua escrita para surdos precisa partir de suas condições materiais e simbólicas de produção: considerar sua língua de base (Libras), suas experiências de exclusão linguística, seu modo visual de organização do pensamento e sua história cultural. A pedagogia da escrita, nesse caso, deve ser dialógica, acolhedora e centrada no sentido, e não apenas na forma.

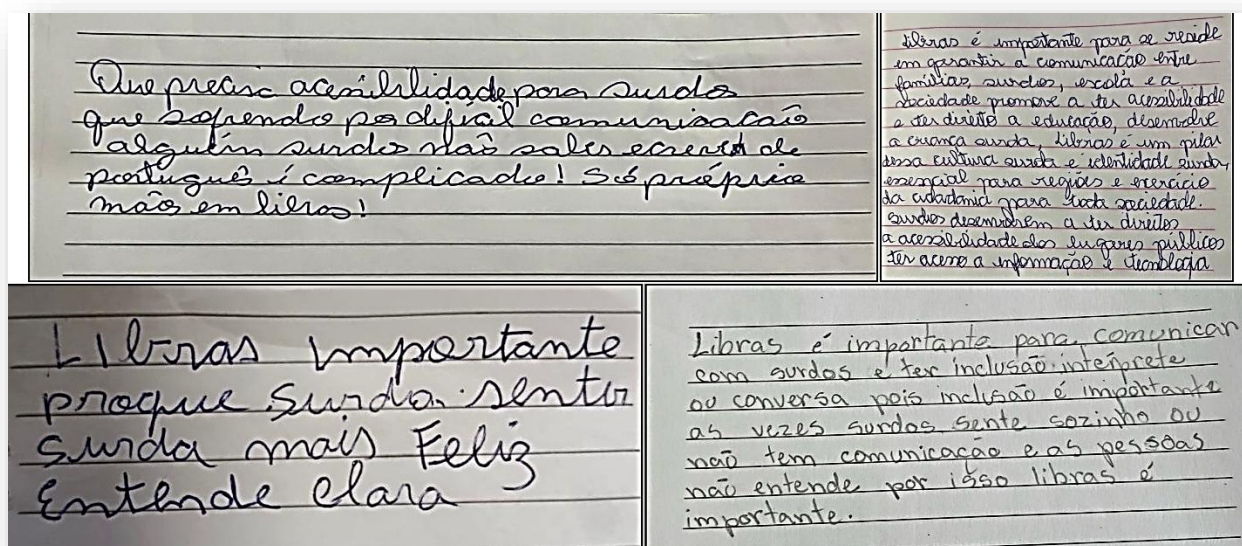
De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), a comunicação e a construção de sentidos envolvem múltiplos modos semióticos, como imagens, gestos, expressões faciais e recursos corporais, que trabalham em conjunto com as palavras para criar significado em contextos sociais diversos. Esse entendimento é fundamental quando se trata de sujeitos surdos, cuja base comunicacional é construída multimodalmente desde a infância. Ignorar essa dimensão na alfabetização ou na prática de leitura e escrita é desconsiderar toda uma epistemologia visual e gestual que estrutura seu pensamento e suas formas de expressão.

A escola, nesse sentido, não pode ser apenas o lugar de correção do que "falta" ao sujeito surdo, mas um espaço de escuta e valorização de suas formas próprias de significar. Para isso, é preciso reconhecer que a cognição surda opera com referenciais diferentes, e que o ensino da língua escrita deve dialogar com esses referenciais. Conforme Padden e Humphries (2005), a escola deve reconhecer e respeitar as maneiras singulares pelas quais a comunidade surda constrói conhecimento e significado, considerando que sua cognição e experiência são fundamentadas em referências visuais e culturais distintas daquelas dos ouvintes. O ensino da língua escrita precisa dialogar com esses referenciais por meio de práticas que envolvam textos visuais, produções em Libras, traduções intermodais e a mediação de intérpretes e educadores bilíngues, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada à experiência surda.

Para exemplificar as particularidades da produção textual por estudantes surdos e a importância da língua de sinais, foram coletadas quatro amostras de escrita realizadas por sujeitos surdos de diferentes idades e formações (Figura1). Cada pessoa respondeu à mesma pergunta: "Qual a importância da língua de sinais?". As respostas evidenciam marcas linguísticas singulares, representando diversas etapas do processo de apropriação do português escrito enquanto segunda língua (L2). Entre os participantes, encontram-se uma pessoa cursando o quarto ano do ensino fundamental, concluintes do ensino médio e

uma pessoa com pós-graduação, sendo notável que, mesmo nas escritas mais elaboradas e de participantes com maior escolaridade, permanecem presentes as marcações linguísticas características da cognição surda. Nessas produções, é possível identificar características centrais apontadas ao longo deste trabalho, tais como: a lógica visual e não linear da organização textual, em que ideias são apresentadas de forma simultânea ou por blocos semânticos, sem seguir necessariamente a sequência sintática tradicional; o uso de estruturas simplificadas, com omissões de conectivos, verbos de ligação ou elementos de coesão exigidos pela norma padrão; a centralidade da experiência visual e identitária, expressa em frases curtas e afetivas que valorizam a língua de sinais como elemento fundamental de pertencimento e comunicação; e a influência da Libras na estruturação frasal, evidenciada pela ordem dos elementos, pela ausência de flexões verbais típicas do português e pela ênfase em aspectos imagéticos e contextuais. Tais características não devem ser interpretadas como erros ou déficits, mas como manifestações legítimas de uma cognição surda que opera com referenciais distintos, refletindo um percurso de apropriação da escrita mediado pela experiência visual, pela memória coletiva da comunidade surda e pela resistência simbólica diante das imposições normativas da cultura ouvinte.

**Figura 1** – Amostras de produção textual em português por estudantes surdos.



**Fonte:** Os autores.

Conforme Daniels (2001), o sentido emerge a partir das interações sociais e das relações dialógicas que o sujeito estabelece, sendo inseparável do contexto histórico-cultural em que está inserido. Assim, se a escola deseja ensinar leitura e escrita de modo significativo para sujeitos surdos, precisa primeiro garantir sua participação real nos processos interativos, respeitando sua língua, sua cultura e sua lógica representacional. Isso exige romper com modelos normativos, lineares e centrados apenas na oralidade, e abrir espaço para novas epistemologias, mais plurais, visuais, gestuais e sensíveis à diferença.

## Vazios de vivência compartilhada e a reinvenção simbólica do sujeito surdo

A trajetória dos sujeitos surdos é marcada por uma série de vazios de vivência compartilhada, que não se referem apenas à ausência da audição, mas à exclusão reiterada de contextos comunicacionais significativos ao longo da vida. Esses vazios dizem respeito a momentos em que a experiência social, cultural ou linguística deixou de ser plenamente acessada, seja pela ausência de mediação em língua de sinais, pela negligência institucional ou pela falta de reconhecimento da surdez como diferença. Como observa Strobel (2008), o que está em jogo não é a deficiência em si, mas as interrupções sistemáticas no fluxo de trocas simbólicas que estruturam o pertencimento e o conhecimento. Assim, o sujeito surdo, muitas vezes, se vê diante da necessidade de construir sentidos e categorias conceituais a partir de experiências fragmentadas ou mesmo ausentes, o que impacta diretamente suas formas de representar o mundo.

Esses vazios de vivência compartilhada impactam diretamente os processos de aquisição de linguagem, de organização conceitual e de construção de sentido, pois a linguagem não se desenvolve isoladamente, mas em interação com o outro e com o mundo socialmente mediado. Como afirmam Guarinello, Massi e Berberian (2007), é por meio da língua que o sujeito se apropria dos conhecimentos socialmente acumulados e compartilha representações simbólicas. Quando essa língua não está acessível desde a infância, como ocorre frequentemente com sujeitos surdos em contextos onde a Libras é negada ou invisibilizada, há comprometimento na internalização de determinados conceitos e estruturas de pensamento. Isso não implica um déficit cognitivo, mas a formação de sistemas representacionais alternativos, construídos muitas vezes por rotas visuais, contextuais ou intuitivas. O resultado é uma organização do pensamento e da linguagem que se distancia da lógica normativa dominante, mas que expressa com legitimidade os caminhos subjetivos trilhados para compreender e significar o mundo.

Diante da ausência de certas experiências comunicativas e culturais compartilhadas, o sujeito surdo não permanece em suspensão cognitiva, mas aciona estratégias próprias para significar o mundo e preencher os vazios deixados pela exclusão simbólica. Essa construção ocorre por meio de recursos visuais, imagéticos, corporais e contextuais, que passam a desempenhar funções simbólicas centrais no processo de aprendizagem e expressão. Como aponta Vigotski (2000), o desenvolvimento do pensamento depende da internalização de signos socialmente construídos, mas, na falta de determinados signos verbais, o sujeito busca outras formas de mediação para organizar sua percepção da realidade. No caso da surdez, a língua de sinais assume esse papel com força expressiva, mas também o fazem imagens, sinais, metáforas visuais e outros mecanismos que ampliam a semiose e possibilitam o acesso ao conhecimento. A experiência surda, nesse sentido, não se define pela falta, mas pela resignificação: é uma resposta criativa à opressão linguística, uma reinvenção dos modos de representar, narrar e compreender o mundo.

Nesse cenário, a escola assume um papel estratégico: ela pode funcionar como espaço de reprodução dessas ausências ou, ao contrário, como lugar de reconstrução simbólica e expansão do repertório experiencial dos sujeitos surdos. Para isso, é necessário abandonar uma pedagogia centrada na correção da norma e adotar práticas que partam da escuta ativa, da mediação bilíngue e do reconhecimento das múltiplas formas de significação. Como alerta Freire (1996), ensinar não é apenas transmitir

conteúdos, mas criar condições para que o sujeito se aproprie criticamente do mundo, reconstruindo-se como autor da própria história. No caso do surdo, isso implica respeitar sua lógica visual, incorporar a Libras como língua de instrução e trabalhar com recursos multimodais que ampliem a acessibilidade sem subordinar a experiência visual a padrões auditivos. A superação dos vazios de vivência compartilhada exige, portanto, uma ação pedagógica consciente, ética e culturalmente situada, capaz de enxergar na diferença uma potência formadora e não uma limitação.

O reconhecimento dos vazios de vivência compartilhada e de suas consequências não deve conduzir à patologização da experiência surda, mas sim à valorização de suas formas singulares de produzir sentido. A surdez, enquanto diferença linguística, sensorial e cultural, oferece à escola e à sociedade a oportunidade de repensar os próprios modelos de cognição, de linguagem e de educação. Como afirma Skliar (1998), é preciso abandonar a lógica da falta e assumir a escuta da diferença como possibilidade de ampliação dos horizontes epistemológicos. A escrita do sujeito surdo, por exemplo, não é um desvio da norma, mas a expressão legítima de uma trajetória marcada por outras mediações, por outras temporalidades e por outros modos de existência. Valorizar essa escrita é também valorizar um outro modo de pensar e representar o mundo, não inferior, mas diverso, que desafia os paradigmas tradicionais da linguagem e revela o quanto a diferença pode ser epistemologicamente produtiva.

No ensino do português como segunda língua (L2) para surdos, pesquisas recentes têm enfatizado práticas que estimulam o letramento multimodal e a participação ativa dos estudantes a partir de diferentes linguagens. Silva & Silva (2021) propõem projetos de leitura literária nos quais obras são adaptadas em vídeos para Libras, roteiros teatrais e reconstruções coletivas de narrativas, promovendo a mediação entre Libras e português e apropriando-se de múltiplos gêneros textuais e recursos visuais. Moura (2023) reforça a importância da multimodalidade como facilitadora da aquisição de L2, recomendando o uso de expressões faciais, atenção conjunta e atividades de tradução intermodal, como transformar um vídeo em Libras em texto escrito em português, respeitando as diferenças estruturais das línguas e potencializando a compreensão via estímulos visuais. Andrade (2013) descreve práticas como a construção coletiva de textos, tradução colaborativa de gêneros textuais e análise comparativa de estruturas linguísticas entre Libras e português escrito, destacando a literatura e a poesia como gêneros altamente eficazes para a promoção do letramento de alunos surdos. Essas estratégias ampliam o repertório comunicacional do estudante, respeitam o percurso visual-cognitivo e contribuem para uma educação bilíngue inclusiva e inovadora.

## Considerações finais

A escrita do sujeito surdo não pode ser compreendida a partir de uma lógica normativa que parte do modelo ouvinte como referência universal. Como discutido ao longo deste artigo, a produção escrita do surdo expressa um modo singular de representar o mundo, resultado de experiências específicas marcadas por exclusão linguística, barreiras comunicacionais e pertencimento a uma comunidade visual e gestual. Essa singularidade não é determinada unicamente pela língua de sinais, mas pela forma como o sujeito surdo vivencia o mundo, constrói sentido e participa, ou é impedido de participar, das interações sociais que estruturam a cognição e a linguagem.

A partir das contribuições da semântica, da linguística textual, da psicologia histórico-cultural e da semiótica social, foi possível compreender que o sentido, o conceito e a representação não são universais, mas construídos historicamente a partir da experiência e da interação. O sujeito surdo, ao constituir-se fora dos padrões majoritários de acesso à linguagem oral, estrutura suas categorias cognitivas e discursivas de maneira diferente, o que se reflete na organização de seu texto: a linearidade pode ceder lugar à simultaneidade; a gramática normativa pode ser substituída por blocos visuais de significado; a lógica do discurso pode ser orientada por imagens mentais e associações visuais que não seguem os padrões da escrita alfabética ocidental.

Nesse sentido, a escola e os processos de ensino-aprendizagem precisam reconfigurar seus modelos de alfabetização e letramento para acolher essas formas outras de produzir sentido. Não se trata apenas de ensinar a escrita do português como código, mas de reconhecer a experiência surda como produtora legítima de linguagem, cultura e conhecimento. A valorização da Libras, das estratégias multimodais de comunicação e das narrativas visuais deve ser central em qualquer política educacional que se pretenda inclusiva.

Por fim, é necessário um reposicionamento ético no modo como olhamos para a escrita dos surdos: não como falta, mas como diferença. Não como problema a ser corrigido, mas como expressão legítima de uma experiência de mundo que desafia a hegemonia da oralidade e da escrita sequencial. Essa diferença, longe de ser um obstáculo, pode ser um ponto de partida potente para repensarmos a linguagem, a educação e a própria ideia de cognição humana em sua diversidade.

## Referências

- ANDRADE, Maria Maly Ferreira de. **Práticas de ensino da língua portuguesa para surdos: possibilidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/09102013\\_100134\\_maly.pdf](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/09102013_100134_maly.pdf). Acesso em: 23 out. 2025.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1977. (Original publicado em 1964).
- BIGOGNO, Patrícia Gomes. **Cultura, comunidade e identidade surda**. 2010.
- CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- CROMACK, Elizabeth Maria Pires da Costa. **Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação**. Psicologia & Sociedade, v. 16, n. 2, p. 1–12, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gwqgpPLXRVQWSfVVrLd8WsS/>. Acesso em: 2 set. 2025.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky and pedagogy**. Londres: RoutledgeFalmer, 2001.

DUARTE, Adriana. **Ciclo informacional: a informação e o processo de comunicação.** Em *Questão*, v. 15, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/6440>. Acesso em: 2 set. 2025.

FAJARDO, Verônica. **No início Deus criou a palavra o nome e a verdade.** *Ipotesi*, v. 25, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/35896/24009>. Acesso em: 2 set. 2025.

FERNANDES, Marlene. **A produção escrita do português de alunos surdos do ensino médio em sala inclusiva.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARINELLO, Ana Cláudia; MASSI, Giselle; BERBERIAN, Ana Paula. **Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 2, p. 205–218, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nDTtfygsnmvjHHyhJhKnD3Q/>. Acesso em: 2 set. 2025.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural representationsandsignifyingpractices.** Londres: SagePublications, 1997.

KARNOPP, Lodenir Becker. **A língua de sinais e a construção do conhecimento.** In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *Educação de surdos: práticas e reflexões.* Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 139–149.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: The modesand media ofcontemporary communication.** Londres: Arnold, 2001.

LADD, Paddy. **Understandingdeafculture: In searchofDeafhood.** Clevedon: MultilingualMatters, 2003.

LANGACKER, Ronald W. **Foundationsofcognitivegrammar: Volume I – Theoreticalpre-requisites.** Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. **Cognitivegrammar: Foundations. Vol. 1.** Stanford: Stanford University Press, 2008.

LEBEDEFF, Tania Beatriz. **Experiência visual e surdez.** *Revista Fórum*, 2014.

LYONS, John. *Semantics.* Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Washington de. **Vygotsky e Bakhtin/Volochínov: Dialogia e alteridade.** *Bakhtiniana*, v. 5, p. 103–115, 2011.

MENDOZA GARCÍA, Jorge. **Las formas del recuerdo. La memoria colectiva.** Athenea Digital, v. 1, n. 6, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n6.158>. Acesso em: 2 set. 2025.

MOURA, Whadja Nascimento Oliveira. **Multimodalidade enquanto recurso facilitador do processo de aquisição de L2 por surdos: uma breve revisão da literatura.** 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1108>. Acesso em: 23 out. 2025.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Insidedeafculture.** Cambridge: Harvard University Press, 2005.

PINHEIRO, Pedro. **Da linguística saussuriana à semiótica social: o conceito de multimodalidade sob escrutínio.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 63, n. 2, p. 396–411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v63220248675669>. Acesso em: 2 set. 2025.

PRIEN, Hans-Jürgen. **Palavra divina e palavra humana na Bíblia, ou a questão: onde está a verdade?** Estudos Teológicos, v. 12, n. 2, p. 80–93, 2024. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/ET/article/view/2537>. Acesso em: 2 set. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **A Língua de Sinais Brasileira – Libras: uma língua em processo de aquisição.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

RICOEUR, Paul. **Memória, história, esquecimento.** Tradução de Carlos A. Medeiros. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SANTANA, Aparecida de Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas.** Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 565–582, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, André; SILVEIRA, Renato; ALUÍSIO, Sandra. **A produção escrita de alunos surdos: aspectos da interlíngua e da organização textual.** In: CONGRESSO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2005. Anais... 2005.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Descrição gramatical e teoria de classes de palavras: Vol. 1 – Teoria geral de classes de palavras.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Fundamentos da linguagem na educação.** Curitiba: Intersaberes, 2019.

SILVA, Fernanda Oliveira Costa; ALVARENGA, Cláudio Henrique Alves. **Gritos da comunidade surda – identidade social em questão.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 20, p. 1–17, 2023.

SILVA, Geralda Mendes Pereira; SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **Letramento literário: uma proposta de leitura, em língua portuguesa, para alunos surdos.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1139>. Acesso em: 23 out. 2025.

SIM-SIM, Maria; FIGUEIRA, Cristina; MEDEIROS, Paulo. **O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita**. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista, Edição Especial 2, p. 17–31, 2008.

TOASSA, Gisele. **Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski**. Cadernos CEDES, v. 40, n. 111, p. 176–184, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC.225902>. Acesso em: 2 set. 2025.

UEHARA, Eliane; et al. **Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito**. Revista Neuropsicologia Latinoamericana, v. 5, n. 3, 2013. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v5n3/v5n3a04.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

VALENTE, José Armando. **Letramento e educação de surdos: desafios e perspectivas**. Revista Línguas e Linguagens, v. 2, n. 6, p. 45–62, 2005.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: Problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VASCONCELOS RIOS, José Augusto. **A constituição do sujeito de linguagem: entre “eu” e o “outro”**. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, v. 10, n. 9, 2006.

VIDALES GONZÁLES, Carlos Enrique. **La relación entre la semiótica y los estudios de la comunicación: un diálogo por construir**. Comunicación y Sociedad, v. 6, n. 11, p. 37–71, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.32870/cys.v0i11.1793>. Acesso em: 2 set. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)