

Experiências de surdos adultos acerca do processo de alfabetização e letramento¹

Thalita Aparecida Correia de Lima

Graduanda em Pedagogia Bilíngue - IFSC Palhoça Bilíngue
thalita.al@aluno.ifsc.edu.br

Resumo- Esta pesquisa está relacionada aos estudos que tratam da alfabetização e letramento de pessoas surdas e tem como objetivo geral conhecer as experiências de adultos surdos durante a sua trajetória escolar no que se refere ao processo de apropriação do Português como segunda língua. Como objetivos específicos, busca investigar possíveis diferenças nas metodologias utilizadas na alfabetização e letramento e discutir as potencialidades didáticas e pedagógicas que podem contribuir às pesquisas que tratam do aprendizado de Português como segunda língua para surdos nas séries iniciais. Como referência, a presente pesquisa traz autores da área de alfabetização e letramento (SOARES, 2003) e, especialmente, daqueles que tratam da alfabetização e letramento de crianças surdas (BROCHADO, 2003); (QUADROS e NEVES, 2017); (FERNANDES, 2006); (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa, foi realizada uma entrevista pela plataforma Zoom com duas participantes surdas. Com base nos dados coletados, foi possível perceber as variadas experiências no processo de alfabetização e letramento em razão dos diferentes contextos educacionais para surdos - inclusão e bilíngue. Além do mais, os dados evidenciam o papel da língua de sinais como língua de instrução, de interação e de significação do aprendizado do Português como segunda língua. Acredita-se que os resultados obtidos poderão contribuir para o fortalecimento de práticas de alfabetização e letramento que contemplem a especificidade linguística dos surdos.

Palavras-Chave: Surdos. Português como segunda língua. Alfabetização. Letramento. Libras.

Abstract- This research is related to studies that deal with people's literacy and its general objective is to know the experiences of deaf adults during their school trajectory with regard to the process of appropriation of Portuguese as a second language. As specific objectives, it seeks to investigate possible differences in the methodologies used in literacy and to discuss the didactic and pedagogical potentialities that can contribute to research that deals with the learning of Portuguese as a second language for the deaf in the initial grades. As a reference, this research brings authors from the area of literacy (SOARES, 2003) and, especially, those who deal with literacy and literacy of deaf children (BROCHADO, 2003); (QUADROS e NEVES, 2017); (FERNANDES, 2006); (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Through a case study with a qualitative approach, an interview was carried out using the Zoom platform with two deaf participants. Based on the collected data, it was possible to perceive the varied experiences in the literacy and literacy process due to the different educational contexts for the deaf - inclusion and bilingual. Furthermore, the data show the role of sign language as a language of instruction, interaction and meaning in learning

¹ Este artigo foi apresentado no dia 18/03/21, como Trabalho de Conclusão de Curso, e foi julgado aprovado para a obtenção do título de "Licenciada em Pedagogia Bilíngue" pelo IFSC/PHB pela seguinte comissão avaliadora: Bruna Crescêncio Neves (orientadora) e professores Aline Miguel da Silva dos Santos e Simone Gonçalves de Lima e Silva como membras da banca. A defesa ocorreu de forma remota por conta da Pandemia Coronavírus. A ata da defesa, com ciência e aceite por e-mail de todos os membros da banca e da acadêmica, foi arquivada no Registro Acadêmico do Câmpus Palhoça Bilíngue.

Portuguese as a second language. It is believed that the results obtained may contribute to the strengthening of literacy and literacy practices that address the linguistic specificity of the deaf.

Keywords: Deaf. Portuguese as a second language. Literacy. Libras.

1 Introdução

Ao longo da história da educação de surdos, muitos foram e são os desafios enfrentados pela comunidade surda, inclusive, quando pensamos nos processos de alfabetização e letramento desses sujeitos. Nesse contexto, esta pesquisa busca compreender como se deram os processos de alfabetização e letramento de surdos, hoje adultos, durante sua trajetória escolar para refletirmos acerca dos desafios vivenciados por eles.

Esse interesse de pesquisa partiu de uma experiência pessoal, pois quando criança surda, eu tinha dificuldades em aprender o Português enquanto segunda língua (L2). Quando eu era criança, ao fazer uma atividade nessa língua, escrevi com uma estrutura parecida com a Língua Brasileira de Sinais, depois eu mostrei o texto para minha irmã que me chamou de burra e falou que eu não sabia escrever certo e eu fiquei magoada. Então, com isso, eu percebi que as duas línguas são diferentes, sendo a língua de sinais a primeira língua das pessoas surdas e o Português, a segunda língua. A partir desse momento, eu comecei a aprender a minha segunda língua, mas foi muito difícil e eu ainda estou aprendendo. Além disso, por ter tido contato, quando criança, com outros surdos que tinham um espaço de aprendizagem distinto do meu, em que me parecia que as possibilidades tanto de aprender a língua de sinais como primeira língua e Português como L2 pareciam mais fluidas, mais significativas, fiquei motivada a pesquisar a temática.

Para essa discussão, portanto, a proposta está em discutir os conceitos de alfabetização e letramento a partir de Soares (2003) e da importância do processo de ensino de Português a partir dos estudos de Quadros e Schmiedt (2006), Quadros e Neves (2017); Fernandes (2006), Peixoto (2006), dentre outros.

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer as experiências de adultos surdos durante a sua trajetória escolar no que se refere ao processo de apropriação do Português como segunda língua. Como objetivos específicos, investigar possíveis diferenças nas metodologias de ensino e aprendizagem utilizados nas escolas para a alfabetização e letramento de crianças surdas no que tange o Português como L2 e discutir potencialidades didáticas e pedagógicas para a alfabetização e letramento.

Para alcançar tais objetivos, serão realizadas entrevistas com duas surdas adultas, para questioná-las sobre suas experiências durante o processo de alfabetização e letramento quando eram crianças.

A realização do presente estudo justifica-se pela importância da temática e da necessidade de aprofundarmos as discussões relacionadas à alfabetização e letramento

de surdos. É importante fortalecer a defesa por uma educação bilíngue, onde os surdos possam se desenvolver e ter contato com professores bilíngues e surdos, a partir da Língua Brasileira de Sinais. Além disso, é fundamental que os professores utilizem metodologias adequadas para o público surdo aprender o Português como segunda língua.

2. Alfabetização e letramento de crianças surdas

De acordo com Soares (2003), alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, porém, são interdependentes e indissociáveis, pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou ser letrada e não ser alfabetizada.

Alfabetização e letramento estão estreitamente ligados, pois as crianças, jovens e adultos conseguem desenvolver e se apropriar cada vez mais de uma língua através das práticas sociais da escrita, ou seja, do letramento. O importante é que esses aprendizes consigam utilizar uma língua nos mais variados lugares e contextos. No caso dos surdos, temos uma realidade distinta em razão da sua especificidade linguística e do Português escrito ser uma segunda língua, o que aponta a necessidade uma metodologia diferente adequada às crianças surdas, onde "[...] o processo de alfabetização de segunda língua, tem a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua" (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.24).

Ao ter a língua de sinais como ponto de partida, as crianças vão se sentir confortáveis e valorizadas para desenvolver o aprendizado da segunda língua. Brochado (2003) defende que o processo de aprendizado do Português como segunda língua para os surdos se dá pela língua de sinais, sua primeira língua. Segundo a autora, é preciso desvincular a fala (som) do processo de aprendizagem da escrita. É importante que os professores ouvintes tenham conhecimento da língua de sinais, pois através da visualidade o surdo pode iniciar seu aprendizado na segunda língua. O professor precisa compreender como as duas línguas - Português e Libras - se relacionam nesse processo e, conseqüentemente, excluir a oralidade desse processo. Quadros (1997a, 1997b, 1999, 2002 apud BROCHADO, 2003, p.16 e 17) ratifica esse argumento e diz que:

“ao tratar do processo de aquisição da Língua de Sinais Brasileira, como L1 e da aprendizagem da Língua Portuguesa, como L2, considera que a aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua espaço-visual que, no caso do Brasil, é a Língua de Sinais Brasileira”.

Os professores, principalmente os ouvintes, precisam priorizar uma metodologia voltada para os surdos e com a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, por causa da importância de se comunicar, de valorizar as expressões faciais e corporais. Quadros e Neves (2017), destacam que valorizar as interações comunicativas em língua de sinais pode ajudar a se conscientizar acerca da complexidade da primeira língua e contribuir para o processo de apropriação escrita do Português como segunda língua. Brochado (2003, p.23) menciona que esse aprendizado da segunda língua deve enfatizar

a leitura e a escrita, “posto que o input gráfico é também visual e que só se atinge verdadeiramente o intelecto da pessoa surda através da visão”.

Em relação ao papel da língua de sinais no processo de aprendizagem, Brochado (2003) também ressalta a necessidade de domínio dessa língua, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Portanto, os professores, surdos ou ouvintes, precisam ser usuários da língua de sinais para tê-la como língua de instrução no aprendizado do Português escrito. Além disso, é fundamental a presença de professores surdos para que sejam pessoas de referência na primeira língua da criança surda e, assim, contribuam para o desenvolvimento linguístico das mesmas.

Compreender o lugar da língua de sinais no aprendizado do Português é fundamental para assumir um ensino pautado na perspectiva de uma segunda língua. De acordo com Quadros e Neves (2017), é muito comum que o aluno surdo seja inserido em sala de ouvintes, onde a sua identidade e cultura não são contemplados, pois a metodologia, o currículo e a cultura são sempre de ouvintes. Fernandes (2006) apresenta no quadro abaixo as possíveis implicações de uma metodologia voltada para ouvintes na alfabetização de crianças surdas.

Quadro 01. Implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006, p.1)

É possível ver que muitas práticas comuns na fase que compreende o aprendizado inicial da escrita possuem relação direta com a oralidade, ou seja, com o Português oral. Além da referência que as crianças ouvintes estabelecem entre som e letra, pode-se ver que as escolas utilizam o conhecimento prévio construído, muitas vezes, por meio das interações orais. Nesse sentido, espera-se que a língua de sinais seja a referência para a criança surda, uma vez que a língua de sinais assume um papel muito semelhante ao que a oralidade representa para a criança ouvinte quando se trata da apropriação da escrita, já que “a primeira língua de uma criança norteia, promove a facilita o acesso à escrita”

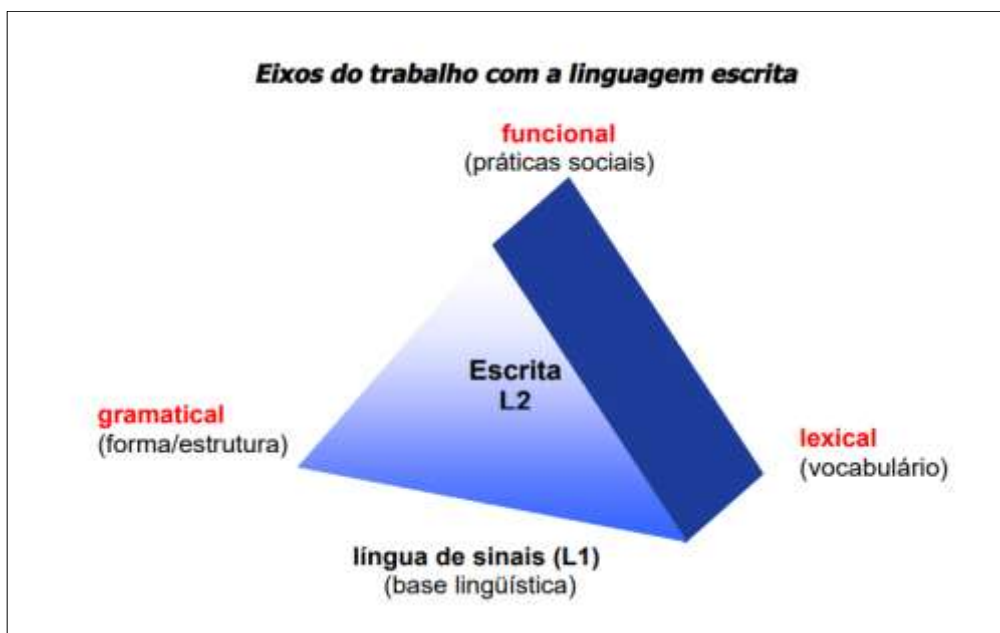
(PEIXOTO, 2006, p. 208). Logo, além de ser a língua de instrução, o professor precisa promover práticas que incluam a língua de sinais:

[...] por exemplo, atividades que explorem o estabelecimento do olhar, as configurações de mãos da Libras, os movimentos dos sinais, a utilização de sinais com um ou duas mãos, a utilização de expressões faciais, a utilização das diferentes funções do apontar, os usos do espaço na Libras, o uso de classificadores, as mudanças de perspectivas na produção dos sinais, o alfabeto manual, as relações temporais, as orientações de mão, a especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação do plural), relações gramaticais mais complexas (por exemplo, relações de comparação, de simultaneidade, de condição, de suposição) (QUADROS e NEVES, 2017, p. 239).

É fundamental que o professor explore a língua de sinais em suas práticas de alfabetização e letramento, pois é necessário que a criança surda esteja consciente das diferenças existentes entre as duas línguas envolvidas e possa compreender melhor esse processo de apropriação do Português como segunda língua. Segundo Peixoto (2006, p.226), “língua de sinais participa desde o início desse processo, mediando a relação entre a criança e a escrita, funcionando como apoio e lugar de reflexões sobre esse novo objeto de conhecimento”. A autora também destaca que é através da mediação em língua de sinais que a criança consegue avançar de uma perspectiva inicial mais global para compreender a escrita como uma representação da linguagem. Quadros e Schmiedt (2006, p.30) sugerem explorar a leitura em sinais, pois “ler em sinais pode dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português”.

Sendo assim, como é possível perceber, a língua de sinais ocupa um papel central no processo de alfabetização e letramento das crianças surdas. Fernandes (2006) apresenta os eixos do trabalho com a linguagem escrita, sendo a língua de sinais a base linguística para isso.

Figura 01: Eixos do trabalho com a linguagem escrita



Fonte: Fernandes (2006, p.1)

Fernandes (2006) reforça que a alfabetização e letramento de crianças surdas precisa considerar o trabalho com os vários aspectos da língua e não somente com um deles. No quadro abaixo, a autora descreve o que se espera de cada um dos aspectos mencionados: funcionais, lexicais e gramaticais.

Quadro 02: Eixos de trabalho com a linguagem escrita da alfabetização e letramento de crianças surdas

Aspectos funcionais	Aspectos lexicais	Aspectos gramaticais
<p>Todo texto presta-se a uma função social (dirige-se a alguém, com uma intenção); seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta (jornal, revista, outdoor, embalagem de um produto, etc.) e às intenções que revela (vender algo, informar sobre, questionar, fazer refletir, etc.).</p>	<p>As palavras só adquirem significado no contexto em que são veiculadas; as crianças surdas, em sua maioria, desconhecem mesmo o significado literal das palavras, quanto mais seu caráter polissêmico; portanto, há a necessidade de sistematização do vocabulário (léxico) implicado no texto e sua intertextualidade com leituras anteriores.</p>	<p>Aprender uma língua envolve conhecer sua gramática, ou seja, as regras de sua organização, as leis que permitem que seus usuários se entendam entre si; essas regras não são externas ao texto, mas são constituídas internamente. O que está em foco não é a gramática tradicional e suas regras e nomenclaturas, mas as regras que nos permitem construir enunciados compreensíveis na língua, independente de estarem ou não na norma padrão. Cada texto será um instrumento de investigação para a descoberta do funcionamento da língua portuguesa.</p>

Fonte: Fernandes (2006, p.1)

Considerando todos esses aspectos envolvidos na alfabetização e letramento das crianças surdas e a necessidade de um ensino pautado na perspectiva de segunda língua, foi criada a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrita como Segunda Língua

para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior. O referido material foi publicado no ano de 2021 e é dividido em cinco cadernos: a) Caderno Introdutório: apresentação da proposta; b) Caderno I: para alunos de 1 ano e 7 meses a 5 anos; c) Caderno II: para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; c) para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental; d) para alunos do ensino médio e e) Caderno V: para alunos do ensino superior².

É interessante mencionar a importância desse documento, especialmente para a alfabetização de crianças surdas. Além disso, vale ressaltar que a proposta foi pensada para o contexto da educação bilíngue de surdos, conforme prevê a Lei nº14.191/2021, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui a modalidade de educação bilíngue. De acordo com o documento mencionado, entende-se como educação bilíngue a modalidade de educação escolar que oferece a Libras, como primeira língua, e o português escrito como segunda língua para surdos. Essa oferta pode ocorrer em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

Como foi visto no referencial teórico, é fundamental que a alfabetização e letramento das crianças surdas ocorra no contexto da educação bilíngue e que considere todas as especificidades metodológicas e linguísticas apontadas.

3. Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfica e com estudo de caso a partir de experiências vividas por dois adultos surdos. Como pesquisa qualitativa se entende que ela não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

Além disso, se caracteriza como pesquisa bibliográfica, que é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de *websites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002).

O estudo de caso, fazendo relação com as teorias estudadas a esta pesquisa, será realizada através de entrevistas com duas pessoas surdas para conhecer como ocorreu o processo de alfabetização da segunda língua. Acredita-se que é importante desenvolver desde cedo a Libras enquanto L1 e o Português como L2, respeitando as especificidades de cada sujeito. Há que estimular as crianças surdas desde cedo para que possam desenvolver as duas línguas fazendo com que sua vida, tanto na escola como com outras pessoas, sejam surdas ou ouvintes, sem perder a sua identidade surda.

² Os cadernos e outras informações sobre a publicação podem ser encontradas no site: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>

Conforme mencionado, a pesquisa contou com a participação de duas pessoas surdas e a coleta de dados se deu por meio de uma entrevista. De acordo com Gil (2008, p.109) a entrevista pode ser definida “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”. Ainda segundo o autor, a entrevista pode ter diferentes formas de estruturação, conforme o objetivo de pesquisa. A entrevista estruturada se desenvolve a partir de uma organização prévia de perguntas e é utilizada para todos os entrevistados. As questões elaboradas para esta pesquisa podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 03: Roteiro de perguntas para a entrevista

1. Você nasceu surdo(a)?
2. Tem mais algum surdo em sua família?
3. Sua família sabe em Libras?
4. Como foi a aquisição da Libras, com que idade começou?
5. E o aprendizado do Português, com que idade começou?
6. Você lembra como foi sua experiência com o processo de alfabetização do Português? Conte-nos um pouco sobre isso?
7. Você estudou em escola inclusiva ou bilíngue?
8. Sua professora sabia Libras?
9. Havia metodologia específica para o ensino de Português para surdos?

Fonte: Elaborado pela autora

Em um primeiro momento, o propósito da pesquisa era envolver mais participantes surdos e dividi-los em diferentes faixas etárias, inclusive para conseguir comparar as diferentes metodologias em períodos distintos. No entanto, em razão da pandemia e de outras questões, não foi possível realizar dessa forma. Sendo assim, a coleta de dados foi realizada com duas mulheres surdas, usuárias da Língua Brasileira de Sinais. Escolheu-se participantes com experiências educacionais diferentes, uma na escola inclusiva e na outra na escola bilíngue.

Como ferramenta para realização da entrevista, utilizou-se o *Zoom Vídeo Communications*, plataforma *on-line* para conferências, reuniões, entre outros. As entrevistas foram realizadas pela acadêmica em língua de sinais e gravadas para posterior análise de dados.

A entrevista com a Participante 1 durou 25:11 minutos e com a Participante 2, o tempo de duração foi de 5:02 minutos. Foi possível perceber que a Participante 1 sentiu-se livre para conversar e a Participante 2 era mais tímida para conversar. Sendo assim, tivemos tempos diferentes de gravação.

Na próxima seção, apresenta-se os dados coletados e a análise de dados.

4. Análise dos dados

4.1 Perfil das participantes

A Participante 1 é estudante de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português), tem 25 anos, nasceu surda profunda, pois a mãe dela teve rubéola durante a gestação. O tio dela é surdo e prima dela deficiente física. Ela tinha 6 anos quando aprendeu Língua Brasileira de Sinais. Em sua casa, a mãe e os irmãos sabem o básico da Libras e o pai dela usa gestos e um pouco de Libras. A participante conta que sempre teve o apoio da família e que eles colocavam, por exemplo, nomes nos móveis da casa para auxiliá-la no aprendizado do Português escrito.

A Participante 2 é formada em Administração, tem 36 anos e nasceu surda. O pai e mãe dela não tinham certeza se ela era ouvinte ou surda e com 9 meses fizeram o exame que confirmou a surdez. Aos dois anos, ela começou a frequentar o IATEL³ duas vezes por semana. Em seguida, ela parou de participar da referida instituição e começou a se dedicar para a oralização. Ela está acostumada a oralizar com a família, pois eles não sabem língua de sinais. O contato com a Língua Brasileira de Sinais aconteceu tardiamente, a partir dos 15 anos de idade.

4.2 O processo de alfabetização e letramento: a experiência das participantes

Desde o nascimento até os seis anos de idade, a Participante 1 estudou em escola inclusiva. Ela conta que não aprendeu nada, só copiava e colava o que a professora escrevia no quadro. Segundo a participante, a professora não explicava o significado e ela não compreendia o que estava copiando. O relato dela enfatiza uma prática muito comum nos primeiros anos de alfabetização e que, às vezes, pode durar todo o processo de escolarização. De acordo com Fernandes (2006), as crianças surdas começam copiando o desenho de letras e palavras para simular a aprendizagem e o professor, por não possuir uma comunicação plena com a criança, acaba considerando aquelas cópias apresentadas sem analisar o processo de aprendizagem.

A participante diz que tudo mudou quando a mãe dela soube que existia escola para surdos e a matriculou. Ao contar como ocorreu essa mudança, a participante destaca seus primeiros contatos com a língua de sinais e o encantamento com essa língua desde o primeiro momento. Ela menciona que não compreendia nada do que as crianças surdas conversavam, mas viu que ali era o espaço que precisava ficar.

Sendo assim, aos sete anos, ela começou a estudar na escola de surdos e iniciou a sua aquisição da Libras e também o aprendizado do Português com a professora surda e

³ Instituto de Audição, Terapias Integrativas e da Linguagem: <https://www.iatel.org/>. Por muitos anos, o IATEL foi um espaço de referência por desenvolver atividades de atenção especializada à pessoa surda ao tratamento das diferentes dificuldades de comunicação na infância e na vida adulta.

a professora ouvinte que sabia a língua de sinais. Essa profissional era pedagoga e atuava nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Isso nos mostra a importância da educação bilíngue e de profissionais capacitados para atuarem nesse contexto, o que é assegurado pelo Decreto nº5626/2005 quando afirma, em seu Art. 22, que as instituições responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva em escolas e classes de educação bilíngues com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Recentemente, com a Lei nº 14.191/2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial, conquistou-se um novo avanço na educação dos surdos, o qual poderá ainda mais na implementação de uma educação bilíngue para surdos no Brasil.

De acordo com a Participante 1, a professora ouvinte utilizava uma metodologia adequada para a alfabetização de crianças surdas. Ela relata com muito entusiasmo as várias práticas realizadas e destaca: a) o uso de quadrinhos, como a Turma da Mônica, como a base para atividades em sala de aula, onde eles conheciam a história e depois realizavam exercícios a partir disso; b) práticas que envolviam o uso de imagens, desenhos, fotografias para desenvolver a ampliação do vocabulário, por meio da nomeação, por exemplo, de partes do corpo e objetos variados; c) atividades que envolviam alfabeto manual e a escrita do alfabeto em Português; d) jogos para fixação de vocabulário, dentre outras atividades. É muito interessante observar a forma como a participante relata o trabalho desenvolvido e reconhece a sua importância para o processo inicial de apropriação do Português escrito, como também para a aquisição da língua de sinais. Além disso, é possível ver no decorrer da entrevista que a língua de sinais ocupa um papel central nessas práticas mencionadas.

Todo o relato dessa participante vai ao encontro daquilo que se espera ao pensar na alfabetização de crianças surdas. Fernandes (2006) explica que é fundamental buscar textos interessantes, ricos em imagens, dos mais diferentes gêneros e suportes textuais (gibis, outdoors, folhetos, jornais, revistas, entre outros). Quadros e Schmiedt (2006) apresentam algumas propostas pedagógicas para o ensino de Português para surdos, dentre elas, o jogo de memória, bingo, quebra-cabeça, por exemplo, estratégias vivenciadas pela Participante 1.

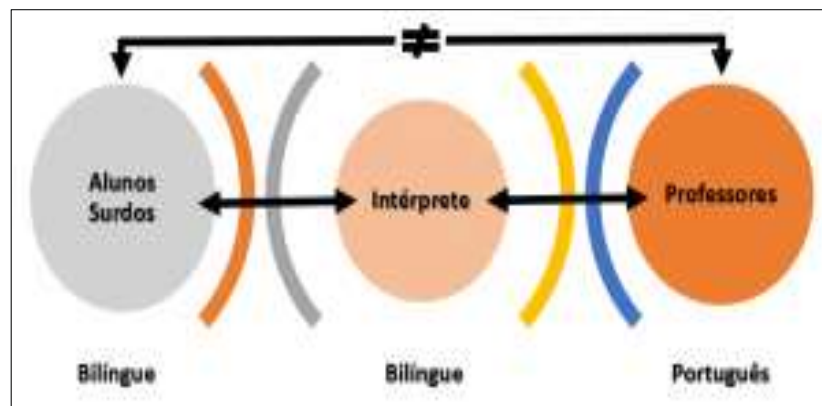
Além das atividades que envolviam especificamente a produção escrita, a Participante 1 traz relatos sobre as práticas que tinham como foco a produção em língua de sinais e propostas que buscavam proporcionar o acesso aos mais variados tipos de conhecimentos e informações. Ela conta que as professoras proporcionaram momentos de interação com outras turmas de surdos para realização de contação de histórias e, posteriormente, eles precisavam também fazer produções em língua de sinais, seja por meio de dramatizações, contação, conversas. Tal iniciativa vai ao encontro do proposto por Quadros e Neves (2017), onde defendem que as atividades precisam focar não somente

no Português, mas na produção textual também em Libras, por meio do uso de recursos discursivos que contemplam rodas de conversas e produções textuais.

Outro ponto positivo mencionado pela Participante 1 é o trabalho voltado para a ampliação do conhecimento de mundo. Ela conta que era comum a participação de pessoas convidadas para darem palestras dos mais variados temas, sempre em língua de sinais. Também destaca que o professor surdo (instrutor de Libras) sempre procurava mantê-los informados, trazendo jornais do dia, informações da semana para compartilhar em sala de aula com eles e, assim, proporcionar maior conhecimento daquilo que ocorria à sua volta. Proporcionar esses momentos de interação é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois todas “as oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.30). Em razão de todo esse trabalho desenvolvido, a Participante 1 menciona que teve um desenvolvimento muito positivo nos anos que estudou na escola bilíngue.

A partir do 5º ano, a Participante 1 mudou para o contexto inclusivo. No entanto, ela afirma gostar mais da escola anterior. Ela diz que as atividades têm mais visualidade, práticas e informações em Libras. Na escola inclusiva, ela afirma que teve o profissional intérprete, mas que a função dele é diferente do professor bilíngue e professor surdo, ou seja, ela estava lá só para a função de intérprete e o professor ouvinte não tinha uma metodologia voltada para os surdos. De acordo com Almeida e Córdula (2017), esse profissional realiza a interpretação de uma língua falada para a sinalizada e vice-versa e atua, no contexto escolar, na mediação entre o aluno e o professor.

Figura 02: Comunicação entre alunos surdos x intérpretes e professores



Fonte: Almeida e Córdula (2017, p.3)

Durante toda a entrevista, a Participante 1 destacou a diferença no aprendizado dos dois contextos educacionais: inclusivo e bilíngue.

A Participante 2 apresentou respostas mais objetivas e mostrou uma realidade bem diferente no processo de alfabetização da outra participante surda. Ela conta que a família sempre optou pelo Português oral e a comunicação com a família acontecia por meio dessa língua. Segundo essa participante, o primeiro contato com a língua de sinais aconteceu no

IATEL, onde ela aprendeu alguns sinais e também fazia a oralização. No entanto, ela afirma que não desenvolveu a aquisição da língua de sinais nesse período.

Sobre o processo de alfabetização, a Participante 2 explica que começou a aprender o Português escrito aos seis, sete anos e toda a sua trajetória escolar ocorreu em contexto inclusivo, onde o Português oral era a língua de instrução e sem intérprete de Libras, já que ela não sabia língua de sinais. Ela recorda de iniciar o aprendizado da segunda língua por registros com desenhos e depois, as primeiras palavras. É interessante que em vários momentos, a surda fala em copiar do quadro, como se isso fosse uma prática frequente, a de somente copiar.

Além de frequentar a sala regular, a Participante 2 participava do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para compreender melhor os conteúdos da aula, principalmente aqueles relacionados ao Português. Ela destaca que a profissional utilizava gestos, alfabeto manual e a língua oral como forma de comunicação.

O relato dessa participante permite a reflexão sobre a o trabalho realizado pelo AEE no ensino de uma segunda língua e se esse seria o papel do profissional e o local ideal para que isso aconteça. Sperb (2012) problematizou sobre isso em sua dissertação de mestrado e destaca que a educação bilíngue precisa acontecer em todo o espaço escolar e não somente no Atendimento Educacional Especializado. Além disso, pode-se ver que não havia profissionais capacitados para atuarem com as crianças surdas, professores que conhecessem as especificidades linguísticas desses sujeitos.

Percebe-se a falta de uma metodologia voltada para o aprendizado do Português como segunda língua, pois não há nenhuma menção por parte da participante de práticas que priorizem a visualidade, os jogos e, sobretudo, a língua de sinais. Tal experiência mostra que:

As dificuldades que o surdo apresenta em relação à produção e interpretação de texto certamente apontam para a relação diferente que ele tem com a língua portuguesa, mas, principalmente, parecem ser consequência das **limitações da escola em lidar com essa diferença**. Apesar de todos os fracassos, muitas escolas ainda insistem em **alfabetizar o surdo nos mesmos moldes do que fazem com o ouvinte**, utilizando a fala, o som como pauta de compreensão da escrita, estabelecendo formas de análise do texto e da palavra a partir de unidades da fala. Os surdos, na sua grande maioria, não fonetizam a escrita, o que torna todas essas estratégias inócuas e confirmam a inadequação de se ter procedimentos metodológicos que preconizam o (bom) desempenho oral como requisito indispensável à alfabetização (PEIXOTO, 2006, p. 227).

As duas participantes surdas vivenciaram as grandes conquistas dos últimos anos, como o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda e as políticas voltadas para uma educação bilíngue. No entanto, pode-se perceber que apesar da pouca diferença de idade dentre elas, é possível identificar experiências muito distintas em relação ao processo de alfabetização e letramento na segunda língua que podem estar ligados às escolhas linguísticas - uma delas teve a aquisição da Libras e utilizou essa língua durante toda sua trajetória escolar e a outra utilizou o Português oral até a juventude e ao contexto

educacional - a Participante 1 estudou em escola bilíngue nos anos iniciais e a outra participante sempre frequentou a escola inclusiva.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa foi possível conhecer as experiências de duas pessoas surdas em relação ao seu processo de alfabetização e letramento na segunda língua. A partir das entrevistas, foi possível identificar práticas diferenciadas no processo de apropriação da escrita, especialmente em razão do contexto educacional e das escolhas linguísticas das participantes. Percebeu-se que o contexto, as línguas envolvidas no processo e os professores influenciam no desenvolvimento da segunda língua.

Além dos pontos mencionados, as entrevistas mostram que a escolha de práticas concernentes com a realidade dos sujeitos surdos impacta positivamente no seu desenvolvimento, seja do Português ou da própria língua de sinais. Fica evidente no relato da Participante 1, um grande entusiasmo ao narrar suas experiências na educação bilíngue, o que acabou promovendo a sua motivação para aprender. Por outro lado, a falta de uma metodologia voltada para o ensino de Português como segunda língua, causam o impacto inverso na pessoa surda, como no caso da Participante 2.

A pesquisa mostrou que a alfabetização de crianças surdas se relaciona diretamente à língua de sinais e a educação bilíngue é a proposta que consegue promover práticas pedagógicas que valorizam as duas línguas - Libras e Português. Além do aprendizado da escrita, percebeu-se o quanto esse espaço é fundamental para o conhecimento de mundo e o acesso às mais variadas informações.

Os dados evidenciam a necessidade de investir em formação profissional para que a implementação de uma educação bilíngue de surdos ocorra em todo o território brasileiro. Por fim, esta pesquisa traz duas experiências diferentes no que se refere ao processo de alfabetização e letramento e, de certa forma, reflete o que acontece em grande parte da sociedade. Entretanto, é necessário que outros estudos sejam realizados para que possamos aprofundar cada vez mais as discussões e contribuir efetivamente para as práticas de alfabetização de crianças surdas.

Referências

ALMEIDA, S. CÓRDULA, E. **O Papel do Intérprete de Libras no Processo de Ensino-Aprendizagem do(a) Aluno(a) Surdo(a)**. Revista Educação Pública, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprete-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>. Acesso em: 11/03/2022.

BRASIL. **Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2021.

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 República Federativa do Brasil, Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua de sinais - (Libras), e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2002.

BROCHADO, Sônia Maria. **A Apropriação da Escrita por Crianças Surdas Usuárias da Língua de Sinais Brasileira.** (Tese de doutorado). Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2003.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento no contexto da educação bilíngue para surdos.** 28 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa.** 1º Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PEIXOTO, R.C. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** In Cadernos CEDES. Educação, surdez e inclusão social. Campinas, vol. 26, n. 69, p. 113-280, maio/ago.2006.

QUADROS, R. M; NEVES, B.C. Letramento e alfabetização de crianças surdas. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (orgs). **Alfabetização e letramento: prática reflexiva do processo educativo.** Edição reformulada. São Paulo: Humanitas, 2017.233-248

_____. SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V (org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

SPERB, C. C. **O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.