



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA
DO DISTRITO FEDERAL**

VIRGÍNIA ANDRADE COMENALE GOMES

BRASÍLIA

2020

VIRGÍNIA ANDRADE COMENALE GOMES

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA
DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

BRASÍLIA

2020

G633a GOMES, Virgínia Andrade Comenale
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO
DISTRITO FEDERAL / Virgínia Andrade Comenale
Gomes; orientador Edelce Aparecida Santos Buzar. -- Brasília, 2020.
75 p.

Monografia (Graduação - PEDAGOGIA) -- Universidade de Brasília,
2020.

1. Alfabetização. 2. letramento. 3. surdos. I. Aparecida Santos
Buzar, Edelce , orient. II. Título.

VIRGÍNIA ANDRADE COMENALE GOMES

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA
DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Prof^a. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar - Orientadora
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias – Examinadora
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Ms. Amarildo João Espindola - Examinador
Instituto de Letras da Universidade de Brasília

Prof^a Esp. Márcia Francisca Diogo Rodrigues – Suplente
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília, 10 de abril de 2020

Dedico este trabalho à Deus, ao meu esposo Bruno, ao meu filho Miguel, ao meu pai Almir (in memoriam), à minha mãe Joilma, aos meus irmãos Gabriel e Daniel, aos meus amigos surdos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grata à Deus, que por sua infinita bondade e misericórdia me permitiu chegar até aqui. Sem Ele eu nada seria, nada conseguiria, a sua bondade me capacitou.

Agradeço aos meus pais Almir (*in memoriam*) e Joilma, que sempre se esforçaram para que eu tivesse uma boa educação, para que sempre prosseguisse em meus estudos. Nunca deixaram de acreditar em mim e com suas doces palavras de amor, carinho e incentivo, me deram forças para que eu pudesse seguir o meu caminho até aqui. Agradeço pelo amor que sempre tiveram por mim, não poderia pedir à Deus pais tão maravilhosos quanto os meus.

Agradeço ao meu esposo Bruno, que sempre me apoiou em minhas decisões. Sem o seu amor e ajuda seria muito difícil concluir essa etapa da minha vida. Desde o meu início na academia ele esteve ao meu lado, me dando forças e me incentivando a nunca desistir.

Sou grata aos meus irmãos Gabriel e Daniel, por sempre acreditarem em mim e se sentirem felizes pelas minhas vitórias e conquistas. Também acredito na vitória e sucesso de ambos.

Agradeço aos meus sogros Divino e Marlene e a minha cunhada Juliana, pois sei que se alegram com mais essa minha conquista e que sempre torceram pelo meu sucesso. Agradeço ao apoio e palavras de incentivo vindos de minha sogra, me ajudaram a não esmorecer nesse longo caminho.

Agradeço ao meu amigo Israel, através dele conheci a Língua Brasileira de Sinais e teve início a minha paixão pela comunidade surda. Talvez se não o tivesse conhecido não estivesse realizando este trabalho de monografia nessa área que tanto amo e me identifico.

Sou muito grata a minha orientadora Edeilce Buzar, sem a sua ajuda não teria conseguido realizar este trabalho. Almejo um dia ser uma profissional tão boa e preparada quanto ela.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Paula Cobucci, que é uma pessoa e profissional maravilhosa, que sempre me tratou com muito carinho, sempre terá a minha admiração e respeito.

Agradeço ao Prof. Ms. Amarildo Spíndola, uma pessoa inteligentíssima que realmente me inspira, por receber o convite de participar dessa banca de tão bom grado.

Sou grata a Prof. Esp. Márcia, que apesar do curto tempo de contato se mostrou uma profissional muito competente no que faz.

Agradeço especialmente e do fundo do meu coração ao meu filho Miguel, que desde que nasceu tem sido a minha motivação para alcançar os objetivos que almejo. Sua vida e o seu amor tem me transformado em uma pessoa cada vez melhor. Meu desejo é atender as suas expectativas enquanto uma boa mãe, pois ele já tem ultrapassado as minhas, por ser o melhor filho do mundo.

RESUMO

Este trabalho buscou compreender como tem ocorrido o processo de alfabetização e letramento de crianças surdas nas séries iniciais, bem como investigar quais métodos têm norteado a prática pedagógica e se esses são adequados às especificidades e singularidades dos sujeitos surdos. Para isso, foram realizadas 120 horas de observação em uma sala de aula dita bilíngue de uma escola localizada no Distrito Federal. Foram sujeitos da pesquisa três alunos surdos com faixa etária entre oito e nove anos e a docente da turma. Para a realização deste trabalho, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa. Ao longo do processo de observação, concluímos que a alfabetização de surdos tem enfrentado vários obstáculos e que a metodologia utilizada na sala de aula observada, por vezes se assemelha às utilizadas no processo de alfabetização de crianças ouvintes ou da filosofia da comunicação total o que não condiz com a realidade socioantropológica dos sujeitos surdos. Observamos ainda que a Língua de Sinais Brasileira não tem sido considerada como prioridade no processo de alfabetização, o que se destaca como um problema na educação dessas crianças. Este trabalho é finalizado com algumas sugestões que acreditamos que talvez possam superar alguns desses obstáculos.

Palavras – Chave: Alfabetização; letramento; surdos.

ABSTRACT

This work sought to understand how the process of literacy of deaf children has occurred in the early grades, as well as to investigate which methods have guided pedagogical practice and whether these are appropriate to the specificities and singularities of deaf subjects. For this, 120 hours of observation were performed in a so-called bilingual classroom of a school located in Distrito Federal - Brazil. Three deaf students between eight and nine years old and the class teacher were the subjects of the research. For this work, we used the methodology of qualitative research. Throughout the observation process, we concluded that the literacy of deaf people has faced several obstacles, and the methodology used in the classroom observed sometimes resembles those used in the literacy process of listening children or the philosophy of total communication, which does not match to the socio-anthropological reality of deaf subjects. We also observed that Brazilian Sign Language has not been considered as a priority in the literacy process, which stands out as a problem in the education of these children. This work is finished with some suggestions that we believe may overcome some of these obstacles.

Keywords: Literacy; deaf.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Foto da sala de aula.....	46
Figura 2 - Materiais tecnológicos da sala.....	46
Figura 3 - Jogo de associação em Libras, “brinquedos”.....	54
Figura 4 - Ditado recortado	59
Figura 5 - Atividade elaborada pela professora. Poema “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles	60
Figura 6 - Atividade escrita “Leilão de Jardim”.....	62
Figura 7 - Exercício com palavras da festa junina, episódio que ocorreu a oralização	64

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APADA: Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos.

BIA: Bloco Inicial de Alfabetização.

DA: Deficiente auditivo.

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

L1: Língua Brasileira de sinais como primeira língua.

L2: Língua portuguesa como segunda língua.

LABES/LIBRAS: Laboratório de Educação de Surdos e Libras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.

CEAL: Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni

CAS: Centro de Atendimento ao Surdo

UnB: Universidade de Brasília

LS: Língua de Sinais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
MEMORIAL EDUCATIVO	14
INTRODUÇÃO	20
1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS	22
1.1 PERSPECTIVA CLÍNICO-TERAPÊUTICA DA SURDEZ.....	22
1.2 CONCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ.....	25
1.3 FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS.....	26
1.3.1 Oralismo	27
1.3.2 Comunicação Total	28
1.3.3 Bilinguismo	29
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISCUTINDO CONCEITOS	31
2.1 ALFABETIZAÇÃO.....	31
2.1.1 Métodos Sintéticos	31
2.1.2 Métodos Analíticos	32
2.1.3 Proposta Construtivista de Alfabetização	33
2.2 LETRAMENTO	36
2.3 “ALFABETIZAR LETRANDO”	38
2.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS	39
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	44
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	44
3.2 CAMPO DE PESQUISA	45
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	46
3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	49
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
4.1 PERSPECTIVA DA SURDEZ ADOTADA PELA ESCOLA	51

4.2 LIBRAS NA SALA DE AULA.....	52
4.3 LÍNGUA PORTUGUESA	55
4.4 MATERIAIS DIDÁTICOS	58
4.5 ENFOQUE SOCIAL COMUNITÁRIO	63
4.6 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	75

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho está dividido em três partes. A primeira parte é composta por um memorial educativo, onde são apontados os acontecimentos mais marcantes da vida da autora e de sua trajetória educacional, bem como as circunstâncias que a trouxeram ao curso de Pedagogia e que desenvolveram a sua paixão pela área da educação de sujeitos surdos.

A segunda parte contempla o estudo monográfico, que está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda primeiramente as concepções que se têm sobre a surdez, ou seja, formas diferenciadas de compreendê-la. Em um segundo momento, destacamos as principais filosofias educacionais existentes na educação dos sujeitos surdos.

O segundo capítulo aborda a alfabetização e letramento. Primeiro são caracterizados esses dois conceitos de uma forma geral e os métodos de alfabetização existentes e que foram utilizados ao longo da história, bem como as suas principais características. Neste mesmo capítulo, descrevemos em um tópico o que se entende sobre “alfabetizar letrando”, mostrando as relações entre alfabetização e letramento. Finalizamos o capítulo ao tratar mais especificamente sobre a alfabetização de crianças surdas, destacando algumas propostas existentes nesse processo.

O terceiro capítulo fala sobre a metodologia da pesquisa, nesse sentido, questões como: tipo de pesquisa utilizada, instrumentos da pesquisa, os sujeitos que participaram, entre outros, serão abordadas.

O quarto capítulo traz os Resultados e Discussão, nele abordamos mais especificamente o que foi observado no campo de pesquisa, discutimos os resultados e analisamos se a teoria apresentada nos capítulos anteriores se relaciona com a prática observada.

Finalizamos o estudo monográfico com as Considerações Finais, onde fazemos uma reflexão sobre a pesquisa realizada.

A terceira e última parte deste trabalho, destaca as perspectivas profissionais da autora, o que pensa para o futuro, os seus projetos e objetivos para um novo ciclo que se inicia a partir daqui.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Nasci em 20 de abril de 1995 em Brasília, sou a filha do meio de Almir e Joilma, e irmã do Gabriel e do Daniel. Minha família sempre foi tudo para mim, eles são o amor da minha vida, principalmente meu papai. Sempre foi ótimo pai e muito contribuiu para a educação que tenho hoje.

A minha trajetória escolar se iniciou aos três anos de idade, quando entrei em uma escola no Guará e lá fiz o maternal. Minha família e eu nos mudamos para Sobradinho, quando tinha seis anos de idade e é nessa cidade que até hoje resido.

No segundo bimestre do ano em que cursei a 1ª série, a professora Tereza viu um grande potencial em mim e convocou meus pais para uma reunião dizendo que eu estava um pouco avançada para estar naquela turma e perguntou se meus pais concordavam que eu fizesse uma prova antes de acabar o ano letivo para ingressar na 2ª série. Fiz essa prova e fui aprovada. Meus primeiros dias na 2ª série foram difíceis, não conseguia me adaptar, sentia falta das minhas amigas, me sentia muito sozinha e incapaz, apesar de conseguir fazer os exercícios. Então, as minhas coleguinhas da 1ª série me pediram para voltar, tomei a decisão e voltei para a 1ª série, decisão essa que deve ter deixado os meus pais um pouco tristes, já que estavam tão orgulhosos de mim.

Quando terminei a 1ª série na Escola Classe 05, meu pai ouviu dizer que em Sobradinho havia uma ótima escola de ensino fundamental, mas que a concorrência era grande para o ingresso. Mas meu pai sempre prezou muito para que os filhos tivessem uma boa educação. Então ele dormiu dois dias na fila da secretaria para conseguir que eu fosse matriculada. Nessa escola terminei a 4ª série.

Os anos se passaram e me lembro que na 8ª série tive a saúde um pouco abalada, desenvolvi uma espécie de depressão, e pensei até mesmo em parar de estudar, estive muito ausente na escola. Mas certo dia com muito esforço e luta decidi recomeçar, correr atrás de todos os conteúdos que tinha perdido e assim, prosseguir com os meus estudos.

No 2º ano do nível médio algo inesperado aconteceu. Durante o ano meu pai teve uma enfermidade muito séria nos pulmões e acabou sendo internado na Unidade de Terapia Intensiva do Hospital Santa Luzia. Lá ele ficou em coma induzido por alguns dias e sem nenhuma perspectiva de melhora por parte dos médicos. Foi nesse momento que me vi bastante abalada, foi muito difícil para toda a família. Passaram-se alguns meses e para a minha surpresa veio a notícia de que meu pai já tinha saído da UTI e estava prestes a receber alta do hospital. Que grande Alegria! Deus foi muito maravilhoso e nos presenteou com esse milagre, pois os

médicos ficaram sem entender como ele saiu daquela situação, como pulmões tão doentes ficaram novinhos e saudáveis, como se aquela pessoa que fumou durante 36 anos nunca tivesse fumado.

Universidade

No 3º ano precisava prestar o vestibular e o PAS, foi quando meu namorado, que já estava cursando Agronomia na UnB, veio com uma lista de opções de cursos que eu poderia fazer. Optei pelo Serviço Social, mas ainda não conhecia bem o curso. Fui aprovada no PAS e fiquei muito feliz, por mais que o curso não fosse tão concorrido e nem tão difícil de passar, eu não me sentia capaz de conseguir entrar na UnB. Foi grande a alegria para toda a família.

Tive uma grande dificuldade para me adaptar à academia no primeiro semestre. Eu não tive uma educação crítica, a minha educação foi “bancária”, os conhecimentos só eram repassados para mim, sem nenhuma criticidade. Então me senti muito perdida na UnB, os demais alunos pareciam ser bem mais críticos do que eu e preparados, por esse motivo muitas vezes pensei em desistir, mas pedi forças à Deus e fui prosseguindo. Em relação ao curso, tive uma grande decepção, não era nada parecido com o que eu imaginei. Mas meu objetivo era me formar e depois pensar em um outro curso que me agradasse.

No 2º semestre do curso eu me casei, com apenas 18 anos, mas foi uma decisão que tomei com bastante cautela, e sou muito feliz por isso.

Continuei cursando o Serviço Social, mas no 4º semestre meu pai ficou doente de novo, o que me transtornou de uma forma terrível, foi para a UTI novamente, coma induzido mais uma vez, mas desta vez foram muitos meses, cinco meses vendo-o num sofrimento intenso. A sua enfermidade foi devido a uma bactéria que entrou em uma ferida de pé diabético e se alastrou em seus órgãos. A infecção conseguiu ser controlada, mas neste momento no Hospital Santa Luzia estava tendo um surto de bactérias e meu pai já muito debilitado foi só contraindo cada vez mais as bactérias hospitalares, até que não existia mais antibiótico que controlasse, foi assim que em fevereiro de 2015 ele faleceu. Esse acontecimento abalou muito a minha vida acadêmica.

No 5º semestre de Serviço Social descobri uma gravidez com sintomas bastante incômodos. Durante a gravidez passei por alguns problemas e me entristeci muito com o curso que estava fazendo. Foi então que decidi mudar para outro curso, que me desse mais prazer, que fosse mais parecido comigo.

Então fui analisar os cursos que mais me identificaria. Sempre gostei de crianças, principalmente depois da gravidez. Tenho paixão por crianças especiais, principalmente as que são surdas, percebi que a Pedagogia seria uma boa opção e então fiz a transferência interna.

Durante o período da transferência de curso meu filho nasceu, o Miguel. Ele é a minha grande alegria e tem me motivado em todas as áreas da minha vida.

Amo o curso de Pedagogia e até hoje me pergunto por que não escolhi esse curso antes. Acho que tinha um pouco de trauma, pois na minha família quase todo mundo trabalha ou já trabalhou com educação e eu sempre percebi que o reconhecimento que os professores têm, não é equivalente ao trabalho, que com tanta dedicação e esforço é exercido.

Convivência com um surdo na infância

Quando me mudei para Sobradinho, com mais ou menos seis anos de idade, conheci muitas crianças na rua onde morava e com uma delas tenho um laço de amizade até hoje, o Israel. Ele tem surdez profunda e a primeira vez que o vi, enquanto brincávamos na rua, não sabia bem como conversar com ele, como chamá-lo para brincar, etc. Ele diz que me achava muito metida e tinha receio de me chamar para brincar. Mas um dia naturalmente nos tornamos amigos e desde esse momento não nos desgradamos mais.

Ele me ensinava a língua de sinais que estava aprendendo na escola e eu tentava ensiná-lo o português escrito. Todos os dias o Israel estava na minha casa e se tornou o meu melhor amigo. Eu estava cada dia mais apaixonada pela Libras, enquanto estávamos na minha casa assistindo televisão eu ficava tentando traduzir as palavras para o Israel. Chegou um momento em que eu estava tão imersa na língua de sinais que eu sinalizava o tempo todo, mesmo que o Israel não estivesse por perto. Levei várias broncas do meu pai que já estava preocupado comigo, pois eu utilizava a Libras em todos os momentos do meu dia, durante alguns anos.

Este contato desde cedo que tive com uma pessoa surda fez com que eu me identificasse com outros surdos e com a língua de sinais de forma muito natural. Enquanto os outros coleguinhas da rua chamavam o Israel de “mudinho” e outros apelidos pejorativos eu o via sempre como o meu melhor amigo, como a pessoa que ele é. Mas neste período eu ainda não conseguia visualizar a importância da Libras na sociedade e nem as especificidades de aprendizagem que um sujeito surdo possui, muito menos que os assuntos relacionados a surdez poderiam um dia se tornar a minha monografia.

O tempo foi passando e uma moça se mudou para uma casa na minha rua. Eu e o Israel conhecemos a sua sobrinha, que a princípio morava com ela, a Laura era uma menina muito alegre, bonita e também surda. A partir desse momento comecei a ter contato com mais uma

pessoa surda, que também me auxiliou para melhor me comunicar na língua de sinais. Mas infelizmente logo a Laura se mudou e nunca mais tive contato com ela. Eu e o Israel íamos para a escola juntos todos os dias e eu sempre percebia como ele era esforçado e dedicado aos estudos. Quando estudávamos na mesma escola, de ensino fundamental 2, ele ficava em uma sala regular com uma intérprete e era o único surdo da sala.

Quando completei 14 anos eu me mudei de casa e me distanciei um pouco do Israel, mas nunca perdemos o contato. Nas minhas festas de aniversário, no meu casamento, no enterro do meu pai, ele sempre esteve presente. Voltamos a nos aproximar mais quando ele também entrou na UnB. E recentemente ele começou a frequentar a mesma igreja que eu, fiz um curso e uma prova e hoje interpreto alguns cultos para ele. São quase 17 anos de amizade e contato com uma pessoa surda, o que faz com que eu me identifique muito com essa comunidade e me preocupe com a educação dessas pessoas, que são muito capazes, mas muitas vezes o processo de aprendizagem não é adequado às suas especificidades.

Surdez na Universidade

Quando iniciei o curso de Pedagogia, ainda não pensava na possibilidade de trabalhar com surdos. Foi quando me matriculei na disciplina de “Educando com necessidades educacionais especiais”. Essa disciplina foi ministrada pela Prof. Edeilce Buzar, que é especialista na área de educação de surdos e tem vasta experiência como representante de associações de surdos do Brasil. Tem amigos surdos inteligentíssimos e já alfabetizou muitas pessoas surdas. Quando entrei nessa disciplina e a professora relatou a sua experiência eu fiquei extremamente feliz. Eu pude perceber que era possível trabalhar com aquilo que eu sempre amei, desde a minha infância.

A partir dessa disciplina e dessa professora, eu quis me aprofundar mais na língua de sinais, pois eu senti que o que eu sabia desde a infância não era o suficiente para a Universidade, para pesquisar na área, para conversar com surdos professores, etc. Então fui procurar algum curso de Libras e consegui me matricular na APADA¹ no nível intermediário, já que o básico eu sabia. Na APADA tive como professor um surdo muito inteligente e que também contribuiu para aperfeiçoar a minha comunicação em Libras. Foi o professor Davi Júnior, que algum tempo depois descobri que também era professor de Libras da Faculdade de Educação e amigo da professora Edeilce.

¹ Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos.

Comecei a me envolver cada vez mais com área da surdez e até me candidatei a uma vaga de estágio no Laboratório de Educação de Surdos e Libras (Labes-Libras) da Faculdade de Educação, recém-criado pela professora Edeilce. A partir da vivência diária no Labes/Libras com a estagiária surda Isabela, com as colegas que também pesquisam na área, com professores e alunos com surdez, fui desenvolvendo o meu conhecimento acerca da educação de surdos, da língua de sinais, etc.

Cursei a disciplina de projeto 3 com a mesma professora. A Proposta da disciplina nessa época era a de criação de materiais didáticos bilíngues para surdos. Tive uma experiência muito boa na criação de meu material, o que me fez perceber a facilidade e gosto que tenho no processo de confecção de materiais didáticos.

O meu projeto 4 também foi na área da surdez. Nessa etapa fiz estágio supervisionado em uma Escola Classe, que é polo na educação de surdos, em uma turma intitulada como “Classe Bilíngue”.

Toda essa trajetória fez com que eu me identificasse cada vez mais com a comunidade surda e tivesse um grande desejo de contribuir para a melhoria da educação ofertada para essa comunidade. Hoje a minha monografia trata exatamente na questão da educação dos surdos, especificamente sobre a alfabetização, como veremos a seguir.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Desde a minha infância, quando tive o primeiro contato com uma pessoa surda, naturalmente me encontrava em situações que, (por iniciativa própria ou pelas dúvidas e questionamentos que eram trazidos até a mim pelo meu amigo surdo Israel) me possibilitavam explicar através de alguns exercícios e atividades questões relacionadas ao processo de leitura e escrita. Além disso, por alguns anos de minha vida eu pude acompanhar o processo educativo de uma pessoa surda, mas sendo ainda criança, pude ver, mas pouco compreender como se deu o processo de alfabetização dessa pessoa. Mas sei que através de muito esforço e dedicação esse processo foi satisfatório para o Israel. O que mais me chama a atenção no processo de alfabetização desse amigo, é que desde muito cedo ele aprendeu a sua primeira língua, que é a Libras. Em nenhum momento o Israel foi sujeito à processos de terapias fonoaudiológicas ou à exercícios de oralização. Sempre utilizando à sua L1 (Língua Brasileira de Sinais), hoje, se destaca através da sua escrita. Sua habilidade com a Língua Portuguesa (como L2) é admirável.

Diante desses episódios vividos, sempre tive curiosidade de realmente compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças surdas. Através do estágio obrigatório no curso de Pedagogia, onde a área escolhida foi a da surdez, tive a oportunidade de presenciar um pouco esse processo.

Apesar de já existirem diversos trabalhos na área da alfabetização de surdos, acredita-se que este trabalho é relevante na medida em que aborda uma nova experiência, onde novos sujeitos de pesquisa surgirão, novos materiais didáticos, novas situações, etc. Além de contribuir para um desejo pessoal de compreender como esse processo ocorre.

Nesse sentido, procuro verificar quais métodos de alfabetização são utilizados em uma turma de alfabetização de surdos? A Libras têm sido respeitada como L1 nesse processo? Que materiais didáticos são utilizados para atingir o objetivo da alfabetização?

A partir desses e de outros questionamentos é desenvolvido este trabalho. Em seus dois primeiros capítulos se debruça em uma abordagem teórica, no terceiro capítulo caracteriza a metodologia da pesquisa, no último capítulo discute os resultados da pesquisa e posteriormente aponta-se as considerações finais.

Objetivo Geral: Compreender, por meio da observação realizada em uma sala bilíngue, como ocorre o processo de alfabetização de crianças surdas.

Objetivos Específicos:

- Identificar a concepção de surdez adotada em sala de aula;
- Verificar se a Libras tem mediado a prática pedagógica;
- Observar os métodos de alfabetização utilizados;
- Analisar se a Libras é respeitada e utilizada como primeira língua;
- Observar os materiais didáticos utilizados;
- Conhecer o papel da Língua Portuguesa no processo de alfabetização de surdos;
- Inferir como está ocorrendo o processo de alfabetização destas crianças e os obstáculos encontrados.

1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS

Ao pesquisarmos a área da surdez, nos deparamos com algumas concepções e perspectivas existentes que a conceituam. Nesse sentido, identificamos dois grandes modelos muito conhecidos que são antagônicos entre si, dentre eles: concepção clínico-terapêutica da surdez e a concepção socioantropológica. Ambos os modelos, não são marcados por um período exato de quando se inicia um e termina o outro. São percepções que simplesmente existem e que são adotadas na prática pedagógica. Conceituaremos também algumas filosofias educacionais existentes na educação de surdos, bem como suas principais características. Aqui serão brevemente analisadas.

1.1 PERSPECTIVA CLÍNICO-TERAPÊUTICA DA SURDEZ

Resumidamente, esta concepção da surdez enxerga como uma deficiência, que precisa de correção, de uma reabilitação e até mesmo de uma cura. Esse modelo clínico se preocupa com a surdez, tendo em vista que acredita que os “efeitos” dela podem ser prejudiciais ao desenvolvimento do indivíduo, quando a audição é vista como essencial nesse processo. Assim, considera de suma importância a reabilitação dessa “deficiência” o mais precocemente possível para “normalizar” o indivíduo. Essa intervenção se dá pelo uso de próteses auditivas, implantes cocleares, terapias fonoaudiológicas, entre outras.

Para mostrar o quanto a falta de audição é problemática para a concepção clínica, recorreremos à Rodrigues (2000, p. 3/4.) quando explicita a importância que considera ter a audição na vida do sujeito:

A audição proporciona um conhecimento do mundo exterior através dos diversos sons agradáveis, ameaçadores, rítmicos ou simplesmente identificadores. Proporciona, por último, no caso particular da espécie humana, a formação de um sistema superior de comunicação, a linguagem oral, que lhe abre as portas a um pensamento mais sistematizado ou até abstracto.

Nesse trecho, o autor realmente acredita que é a audição que vai proporcionar ao sujeito um sistema de comunicação mais abstrato. Ele ainda vai mais longe, quando afirma ser a língua

oral um sistema superior de comunicação. Porventura as línguas de sinais utilizadas em todo o mundo pela comunidade surda não são sistemas de comunicação? Não são línguas gestuais com estrutura gramatical própria e capazes de emitir emoções e explicar além das coisas concretas, possibilitando um alto nível de abstração?

Para este mesmo autor, o contato com o som e fala no primeiro ano de vida é de suma importância, pois mesmo que a criança ainda não consiga falar algumas palavras, ela já compreende distintos sons falados, reconhece nomes de objetos, interpreta o tom de voz. Aos 6 meses de idade provavelmente a criança já terá conhecido os sons básicos de sua língua materna.

A extrema plasticidade cerebral nesta fase da vida necessita de adquirir uma forma que lhe é fornecida pelo ambiente, neste caso pelos estímulos sonoros. E no caso de isso não acontecer poderá haver efeitos negativos dramáticos de difícil reversão. (RODRIGUES, 200, p. 6 - 7)

E é por isso que o modelo médico acredita tanto que a reabilitação da surdez deva ser realizada o mais precocemente possível. Assim, constantemente crianças tão pequenas são submetidas ao uso de próteses, que muitas vezes incomoda, machuca. Bebês são sujeitos a passar por um processo tão doloroso e desnecessário, como cirurgias de implante coclear e posteriormente, na maioria das vezes a um processo difícil que as consequências de tudo isso resultará.

Infelizmente, a maioria dos casos de surdez identificados em crianças é assim que o bebê nasce, nesse sentido, são atendidos primeiramente por médicos, que na maioria das vezes possuem crença na reabilitação. A família ao descobrir a surdez da criança logo entra em um processo de luto. As primeiras orientações que essa família costuma receber são oriundas dos próprios médicos, que provavelmente a aconselham para uma reabilitação, correção da surdez. É neste momento que serão indicados o uso de próteses, implantes cocleares, etc. Em relação às próteses auditivas Rodrigues (2000) afirma:

Ao fornecerem um estímulo sonoro que de outra forma não seria audível, vão modificar profundamente o ambiente em que se insere a criança, modelando verdadeiramente o córtex cerebral (onde se faz a integração auditiva), durante o chamado período crítico em que é possível que isso aconteça. Este período que se considera ser até 3 anos, prolongar-se-á provavelmente até os 4 – 5 anos. (p.08)

Por esse motivo que é indicado o uso tão precoce das próteses auditivas, sendo usadas pelas crianças desde muito pequenas. Ainda sobre o uso das próteses, Bisol e Sperb (2010, p. 8) ao conceituarem o modelo clínico da surdez afirmam que essa concepção acredita que:

{...} a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral.

Bisol e Sperb (2010), fazem algumas considerações muito interessantes em seu texto ainda acerca da concepção clínica da surdez. Falam a respeito dos padrões de “normalidade” existentes em nossa sociedade, destacando que a Psicologia e a Medicina são grandes responsáveis pela instituição desses padrões. Existe, por exemplo uma curva de peso ideal, estatura ideal, grau de inteligência, ou seja, quase todos os setores da vida são medidos tendo como referência certos padrões de “normalidade”, e aquilo que não se encaixa no “padrão” está nas extremidades, é o desvio, a minoria.

Nesse sentido, a surdez se encaixa perfeitamente nessa explicação, uma vez que a criança ouvinte, por exemplo, é considerada “normal”, “padrão”, integrantes de uma maioria, e as surdas compõem o “desvio”, a “falta”, a “minoria”. Dessa forma, são muitas vezes tratadas como inferiores. Para ressaltar essa situação, Collin (apud BISOL; SPERB, 2010, p. 08) afirma que “as crianças com surdez profunda assumem com êxito certas tarefas intelectuais, porém com um nível inferior ao dos ouvintes”.

Infelizmente é bem presente a crença de que os surdos por causa da surdez são menos capazes do que os ouvintes, assim considerados como inferiores. Em relação à essa noção de “discapacidade” Alpendre (2008) afirma que dentro da perspectiva clínica, todas as dificuldades no desenvolvimento e educação dos surdos é consequência da surdez “Confunde-se a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social consequente do déficit” (p.03). Dessa forma o “fracasso” educacional dos surdos é muitas vezes debitado à própria surdez, mas geralmente nunca se pensa se a metodologia utilizada para a educação desses sujeitos está sendo adequada às suas especificidades.

A autora ainda mostra algumas consequências da concepção clínico-terapêutica na prática educativa, como: considerarem o surdo mais como um paciente do que como um aluno, que necessita de cura e reabilitação, etc. A escola muitas vezes se baseia em uma proposta oralista e assume o objetivo de dar ao sujeito surdo a fala e a audição. Posteriormente, falaremos

brevemente como esta perspectiva influenciou práticas pedagógicas voltadas ao estudante surdo.

No final do séc. XX uma nova concepção sobre surdez foi se desenvolvendo no mundo, uma perspectiva social e cultural, a qual descreveremos adiante.

1.2 CONCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ

Para além de uma concepção clínico-terapêutica da surdez, existe um outro modelo que a considera não como uma patologia que necessita de reabilitação, mas sim como uma diferença cultural e linguística, é o modelo socioantropológico ou cultural da surdez. Nesta abordagem, o surdo é visto como integrante de uma minoria linguística, possuindo o direito de utilizar a sua língua natural (língua de sinais), se desenvolver a partir de uma comunidade e uma cultura surda. Sobre a concepção socioantropológica, Dorneles (2011, p. 5667) afirma:

Neste sentido, o modelo sócio-antropológico desloca o conceito de surdez da ordem médica para uma visão epistemológica, visto que o sujeito surdo pertence a uma comunidade linguística minoritária na qual utiliza uma língua de natureza espaço-visual.

Os sujeitos surdos são assim compreendidos como pertencentes à essa comunidade minoritária, e compartilham além da língua de sinais, uma identidade própria, valores, hábitos, entre outros. É nesse sentido que a “diferença” cultural é compreendida, os sujeitos surdos são diferentes dos ouvintes não só pela questão da falta da audição, mas por compartilharem uma identidade própria na comunidade a qual pertencem, que se diferencia da cultura dos ouvintes.

Nesta perspectiva, o uso da língua de sinais pela comunidade surda é de fundamental importância para a constituição de sua identidade cultural, é considerada a primeira língua (L1). Nesse sentido, os sujeitos surdos devem ser expostos à sua língua natural desde cedo, pois é através da socialização que conseguirá adquiri-la mais facilmente. “O que atrai o surdo a integrar-se em uma comunidade surda são as possibilidades comunicativas e a identificação de si, que lhe causam uma participação confortável de convívio” (Dizeu; Caporali; 2005, p. 594).

Sabemos que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que dificulta esse processo de interação com a língua de sinais. Assim, geralmente, essa interação será experienciada justamente na comunidade surda e no espaço escolar, através do contato da criança surda com os seus pares, por pertencer a um grupo de minorias que compartilham entre

si sua própria identidade, sua língua natural, sua forma de se relacionar com o mundo por meio da visualidade.

A partir desse olhar diferenciado, práticas pedagógicas ancoradas nessa concepção vão sendo desenvolvidas, como o Bilinguismo, a qual será explicitada mais à frente.

Para Lopes (2007) a surdez é entendida como um marcador cultural primordial: “Assim como o sexo, que aparece marcado no corpo feminino e no corpo masculino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem” (p. 09).

Nesse sentido, entendem que a surdez deve sim ser reconhecida, ser percebida, ou seja, a diferença entre o surdo e ouvinte deve ser compreendida, mas nunca considerada como inferior. Os surdos são sujeitos capazes, que possuem uma outra forma de perceber o mundo e de se comunicar.

1.3 FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

Ao se tratar da educação de surdos, podemos identificar algumas filosofias utilizadas pelos docentes nesse processo educativo. São filosofias educacionais que se diferenciam entre si e que recebem em suas características principais influências de uma e de outra perspectiva apresentada anteriormente. Aqui serão brevemente explicitadas.

Sabemos que os surdos na Antiguidade eram vistos como seres incapazes. Não tinham direito à educação, eram impedidos de receberem herança, de se casarem, etc. no entanto, no final da Idade Média e início da Modernidade, a preocupação por parte das famílias pertencentes à nobreza em deixar suas riquezas dentro da própria família fez com que os surdos nobres comessem a ser instruídos (com foco na escrita). Assim, poderiam receber herança, entre outros direitos de aspectos legais. É neste contexto que aparece na história da educação de surdos Pedro Ponce de Leon (1510 – 1584), primeiro educador de surdos (SOUZA, 1995).

Com o início da Modernidade, passou-se a acreditar que os surdos poderiam ser instruídos. Conforme Souza (1995) é nesta mesma época que surgem os colégios internos, asilos, manicômios, escolas especiais, etc. Nesse âmbito, as escolas que recebessem alunos surdos teriam como objetivo principal a reabilitação e “normalização” desses sujeitos, isto é, como falado antes, adotavam uma perspectiva clínica da surdez. É neste contexto que começam a surgir as filosofias educacionais para surdos.

Em se tratando da história da educação de surdos, é importante ainda salientar que esta, no Brasil se inicia em 1855, quando Hernest Huet, um professor francês surdo chega ao nosso país, criando em 1857 a primeira escola para surdos do Brasil: o Imperial Instituto de Surdos

Mudos, que é o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro.

Dessa forma, a seguir, descreveremos as principais filosofias educacionais adotadas na educação dos sujeitos surdos.

1.3.1 Oralismo

O principal objetivo desta filosofia educacional é o ensino da língua oral para os surdos. Esta metodologia de ensino encontra-se apoiada na perspectiva clínico-terapêutica descrita anteriormente, logo, acredita que os surdos devem “falar” oralmente para conseguirem se comunicar e se desenvolver.

Os adeptos desta filosofia educacional compreendem o sujeito surdo como “deficiente” e a sala de aula passa a ser considerada praticamente uma sala de reabilitação. Esta forma de ensino realiza exaustivos treinos de fala e acredita que a escrita é simplesmente a sua transcrição, o que faz com que compreendam que se o sujeito surdo conseguir falar corretamente uma palavra conseguirá escrevê-la com mais facilidade. Para Heinicke, um dos primeiros educadores de surdos com uma abordagem oralista, a fala deveria ser ensinada antes da escrita (apud SOUZA, 1995). Sobre essa questão, Vieira e Molina (2018, p. 7) ainda afirmam:

Como acreditava-se que primeiro deveria ser ensinado o som e a partir daí a escrita, o método fônico foi levado para dentro das escolas e classes especiais de surdos para que a aprendizagem ocorresse, porque atendia o princípio *primeiro som, depois a correspondência gráfica*.

Vieira e Molina (2018) ainda explicam que a metodologia oralista para surdos esteve presente nas escolas de todo o Brasil por bastante tempo e de acordo com essa concepção muitos profissionais que lidaram com as crianças surdas foram formados, inclusive pedagogos.

Nesta metodologia de ensino é muito comum exercícios de repetição de fonemas e a utilização de leitura labial. A família também possui papel importante neste processo, é encarregada de auxiliar a criança surda a realizar em casa os mesmos exercícios feitos em sala de aula, ou seja, os treinos de fala e leitura labial são constantes e iniciados o mais precocemente possível para que o surdo possa ser integrado na sociedade dos ouvintes.

Para aqueles que defendem a abordagem oralista, a língua oral deve ser a única utilizada pelas pessoas surdas, sendo proibidas qualquer forma de comunicação gestual e o uso da língua de sinais.

Um importante acontecimento na história da educação dos surdos foi o Congresso de Milão, realizado em 1880, esse evento tinha como finalidade decidir qual seria a melhor metodologia a ser utilizada na educação dos surdos, tendo em vista que alguns acreditavam na utilização de sinais e outros defendiam o oralismo. Neste congresso estavam presentes vários professores, inclusive surdos, no entanto, somente os ouvintes puderam votar, e por esse motivo o oralismo foi reconhecido como o método ideal: “(...) estabeleceu – se que o melhor para eles seria aprender a falar e a passar por ouvintes por meio de um processo educativo reabilitador e perseverante: o método oral puro (SOUZA, 1995, p. 74).

A partir desse resultado o uso de sinais foi proibido em diversos países, sendo o oralismo a única prática aceitável para a educação dos sujeitos surdos.

Para Kalatai e Streiechen (2012), a partir do método oral os surdos não aprenderam a falar, mas sim conseguiram oralizar algumas palavras de forma bem mecânica e que eles mal conheciam os seus significados. As autoras ainda esclarecem que os surdos que foram submetidos a esse tipo de metodologia trazem muitas marcas negativas em suas vidas. Infelizmente, hoje é muito comum encontrarmos surdos adultos que se sentem traumatizados e sofrem muito ao se lembrarem de sua infância em escolas oralistas, onde foram privados de sua língua natural e submetidos a exaustivos e dolorosos exercícios de fala.

Em suma, o método oralista não apresentou resultados positivos na educação dos surdos, apesar de atualmente ainda existir, isto é, não foi alcançado o sucesso escolar desses sujeitos com essa abordagem. É nesse contexto que no Brasil, no final da década de 1980, se consolida uma nova metodologia na educação dos sujeitos surdos: A Comunicação Total.

1.3.2 Comunicação total

É em meados de 1750 que vai surgir o predecessor da comunicação total: o Gestualismo ou Manualismo. Segundo Souza (1995) foi o abade Charles Michel de L’ Epée o mais famoso defensor desse tipo de metodologia. L’Epée com o objetivo de evangelizar os mendigos surdos de Paris, começou a observar e aprender os gestos que eles utilizavam para se comunicarem, percebendo o sucesso dessa comunicação criou a metodologia que ficou conhecida como sinais metódicos.

A partir de 1970, através de pesquisas mais aprofundadas, o gestualismo ganha uma nova forma: a Comunicação Total. Ao perceberem o fracasso das práticas oralistas, muitos de seus adeptos começaram a defender a Comunicação Total (SOUZA, 1995).

Esta filosofia educacional é caracterizada por permitir qualquer forma de comunicação, gestos, mímica, língua oral, língua gestual, etc. Ela não nega o método oralista, mas permite outras formas de se comunicar além dele.

A respeito dessa metodologia Vieira e Molina (2018, p. 9) explicam que “a Comunicação Total apareceu no cenário educacional como alternativa ao Oralismo. A ideia central da abordagem é permitir o uso de sinais, ainda sem caráter de língua, e de todo e qualquer recurso que permitisse uma comunicação com os estudantes”.

Fica claro que esta metodologia se estrutura nos resultados insatisfatórios que obteve o método oral. Nota-se um avanço na educação dos surdos através desta filosofia educacional, por mais que ela ainda utilizasse de práticas pedagógicas oralistas, a utilização de sinais com fins de comunicação começa a ser incorporada, o que na filosofia educacional descrita anteriormente era expressamente proibido.

Dessa forma, a Comunicação Total é caracterizada pela sua prática bimodal, ou seja, a utilização de duas línguas de forma simultânea, no caso do Brasil o Português e a língua de sinais. Nesta prática bimodal a língua gestual é quem vai acompanhar o Português. Por esse motivo, para Brito (2005) muitos surdos acreditavam que esta metodologia continuava com os mesmos princípios oralistas, uma vez que a língua de sinais servia somente como suporte para a língua oral, o que descaracteriza a língua natural dos sujeitos surdos (apud, GOMES, 2010, p. 62). Sendo assim, existem vários autores que acreditam que na verdade a Comunicação Total é parte do Oralismo, com a diferença de que na primeira são aceitos o uso de sinais e outras formas de comunicação como ferramentas para a aprendizagem, mas objetivando a oralização (KALATAI; STREIECHEN, 2012).

Os resultados desta filosofia educacional também não foram positivos. Conforme Kalatai e Streiechen (2012), essa prática bimodal de ensino, que é exatamente o uso da língua oral e de sinais de forma simultânea, acabava prejudicando os alunos, que estavam sendo expostos a duas línguas com estruturas diferentes ao mesmo tempo, o que dificultava bastante. Nesse contexto, era necessário pensar em uma nova abordagem para a escolarização das pessoas surdas, que reconhecesse e respeitasse a sua língua natural e sua identidade cultural. Sendo assim, surge o Bilinguismo.

1.3.3 Bilinguismo

Esta filosofia educacional compreende que o sujeito surdo deve aprender duas línguas, isto é, como primeira língua (L1) a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda

língua (L2) a língua oficial de seu país, no caso do Brasil, o Português (de preferência escrito). O bilinguismo defende que através da língua de sinais o surdo conseguirá se desenvolver plenamente enquanto sujeito, da mesma forma que os ouvintes.

Essa metodologia se enquadra numa perspectiva sócio antropológica da surdez, isto é, não entende a surdez como uma deficiência, mas sim como uma diferença cultural, considerando a identidade da pessoa surda, sua língua, aspectos comunitários e culturais.

Essa prática se inicia após os anos 1960. Neste mesmo período o linguista e docente Stokoe (1960) através de seus estudos, demonstrou que a estrutura da língua de sinais apresentava aspectos muito parecidos com o das outras línguas, então, está também deveria ser considerada uma língua (SOUZA, 1995).

O bilinguismo foi resultado de muitas lutas da comunidade surda, que reivindicavam o direito de se comunicar através de sua língua natural, de ter a sua identidade reconhecida. A lei número 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua é uma vitória conquistada pela própria comunidade surda no Brasil.

Kalatai e Streiechen (2012) acreditam que a educação bilíngue deve ocorrer desde a educação infantil, sendo a Libras, a L1 e o português, a L2. Ainda afirmam que, “A partir do bilinguismo, o surdo não precisa seguir o modelo do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade e sua cultura no contato com seus pares e com os professores bilíngues” (p.10).

Dessa forma, é importante ressaltar o contato do surdo com outro surdo. Na escola os professores devem propiciar este momento de encontro com os pares. É interessante que as crianças surdas percebam a existência de surdos adultos que tenham sucesso profissional, que utilizam a língua de sinais, que se reconhecem como surdos e assumam sua identidade cultural. Essa vivência provavelmente propiciará às crianças surdas um aumento de sua autoestima, o seu próprio reconhecimento enquanto sujeito e até mesmo o desenvolvimento de sua língua materna. Este contato é de suma importância para o desenvolvimento do sujeito.

Visto isso, no próximo capítulo iremos discutir primeiramente sobre os conceitos de alfabetização e letramento de uma forma geral e depois falaremos a respeito da alfabetização das crianças surdas, o foco deste trabalho.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISCUTINDO CONCEITOS

Neste capítulo discorreremos brevemente sobre alfabetização e letramento, dois conceitos distintos, mas que se complementam, sendo assim inseparáveis.

2.1 ALFABETIZAÇÃO

Quando nos deparamos com a palavra alfabetização, já temos uma certa definição do que ela seja em nossas mentes. Ao dizermos que uma criança ou adulto está em processo de alfabetização queremos nos referir que estes sujeitos estão em um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Mas como essa prática tem sido vivenciada? Existem métodos e teorias utilizadas como base nesse processo? Qual a forma mais adequada de se alfabetizar os sujeitos na sociedade contemporânea? É o que veremos a seguir.

Para Albuquerque (2007), no final do século XIX o processo de alfabetização consistia na codificação e decodificação, dessa forma, os métodos de alfabetização se dividiam basicamente em sintéticos e analíticos. Estes métodos são considerados tradicionais e por muito tempo foram utilizados pelos alfabetizadores. A seguir descreveremos melhor cada um deles.

2.1.1 Métodos Sintéticos

A respeito dos métodos sintéticos, esses, de acordo com Mortatti (2006), se caracterizam por partirem das partes para o todo e são agrupados em: alfabético ou de soletração; fônico; silabação. Fontes e Benevides (2012) relatam que este é o método mais antigo e que também foi utilizado em vários países da Europa. Conforme essas autoras, os métodos sintéticos entendem que primeiramente se deve aprender a codificação e decodificação, para somente mais tarde compreender o processo de leitura e escrita.

Nesse sentido, o método alfabético ou de soletração, compreende que o início do processo de alfabetização deve se dá pela apresentação e reconhecimento das letras, que unidas formarão sílabas e com elas as palavras. Conforme explica Carvalho (2010), “[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas [...]” (apud FONTES; BENEVIDES, 2012, p. 3).

O método fônico, como o nome já diz, tem como foco os sons. A respeito disso Fontes e Benevides (2012, p. 3) explicam que,

No método fônico a atenção está direcionada à dimensão sonora da língua, assim, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é apreendida como um fonema que, unido a outro, formam-se as sílabas e depois as palavras. Para isso, deve seguir uma sequência gradativa, começando dos sons mais fáceis para os mais complexos, já que o objetivo principal é a ênfase na relação letra/som, isto é, na leitura ensina-se a decodificar os sons da língua e, na escrita ensina-se a codificá-los.

O último método do grupo dos sintéticos, é o silábico. Este, tem sua atenção voltada para as sílabas, o processo de alfabetização se inicia então pelas famílias silábicas. Conforme Frade (2007),

seu desenvolvimento segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas de palavras – chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras” (*apud* FONTES E BENEVIDES, p.03).

Como vimos, os métodos sintéticos iniciam o processo de alfabetização por unidades menores até chegar nas maiores, isto é, inicia das partes para o todo, do mais simples para o mais complexo. A seguir descreveremos brevemente os métodos analíticos, também considerados tradicionais.

2.1.2 Métodos analíticos

A respeito dos métodos analíticos, podemos dizer que são caracterizados por iniciarem o processo do todo para as partes. Nesse sentido, trabalham primeiramente com textos, frases, palavras para se chegar às unidades menores. Dentro desse grupo se encontram os métodos de palavração, de sentencição e o global.

O método da palavração, como o próprio nome se refere, parte da palavra. Moraes; Albuquerque; Leal (2005), explicam que:

a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construir sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas e letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, *apud*, FONTES E BENEVIDES, 2012, p. 04).

Conforme Darróz e Schelbauer (2007), a explicação do alfabetizador se inicia então com as palavras e a partir daí começa-se a decompô-las em sílabas, através dessas sílabas serão formadas novas palavras.

Sobre o método da sentencição, como o próprio nome já antecipa, volta a sua atenção para as sentenças, isto é, inicia-se o processo de alfabetização tendo como base as frases, que vão sendo desmembradas em palavras e depois em sílabas. Conforme explicitado por Fontes e Benevides (2012, p. 4),

No método de *sentencição* a unidade de análise é a sentença, o qual, depois do processo de memorização para o reconhecimento global, passa à decomposição em palavras, depois em sílabas, tornando a criança capaz de reconhecer essas partes em outras sentenças.

Por fim, o último método dos analíticos é o global. A alfabetização vai se dá, inicialmente, por unidades maiores, como um texto ou uma história. Segundo Darróz e Schelbauer (2007, p. 80), “No método do texto, relata-se que o educando irá iniciar com a leitura de um texto dado a ele por um professor, devendo dar destaque a uma frase, vindo a frisar depois uma palavra e com esta chegar até as sílabas”.

Fundamentada em Albuquerque (2007), é na década de 1980 que esses métodos tradicionais de alfabetização começam a ser duramente criticados. Dessa forma, diversas pesquisas em diferentes áreas começaram a ser realizadas. No campo da Psicologia se destaca os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1998), o qual será descrito a seguir.

2.1.3 Proposta construtivista de alfabetização

Elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1998), a Psicogênese da Língua escrita, tem como base teórica as investigações do desenvolvimento cognitivo realizadas por Jean Piaget (1896 – 1980). A partir de seus estudos, Ferreiro e Teberoski concluem que uma criança e um adulto em processo de alfabetização passam por determinadas fases ou níveis, que se iniciam na escrita pré-silábica até as etapas silábica e alfabética.

Segundo Soares e Batista (2005), nesse contexto é muito importante que o professor alfabetizador saiba o que a criança pensa para escrever de determinada forma. Quando se tem essa compreensão, essa se torna uma forma de guia da prática pedagógica, auxiliando o docente na elaboração de atividades didáticas que esclareçam ao aluno o porquê de não se escrever de tal forma, etc. Daí a importância da teoria proposta por Ferreiro e Teberoski no processo de alfabetização.

Para se compreender como a criança aprende a língua escrita, Soares e Batista (2005, p. 35) se debruçam nos estudos sobre a psicogênese da escrita e sintetizam as principais ideias que baseiam esse estudo:

- o processo de aprendizagem da criança se inicia desde o seu primeiro contato com a escrita e não somente na escola;
- esse aprendizado não ocorre pela imitação de adultos alfabetizados, mas sim na incessante curiosidade de saber para que serve a escrita e o que ela significa.
- A criança se faz alguns questionamentos e responde os mesmos através de hipóteses que ela tem sobre a escrita pelo contato com adultos que leem, etc.;
- As hipóteses que a criança tem acabam sendo representadas através de “escritas espontâneas”. Estas não podem ser consideradas erros, pois são os resultados das hipóteses elaboradas pela criança.
- As hipóteses são um processo de construção. A criança amplia seu conhecimento sobre a escrita através da elaboração de novas hipóteses;

A respeito das hipóteses da escrita da criança, com o tempo ela vai começar a diferenciar o que é desenho e o que é escrita. “Dessa forma, ela vai começar a perceber que a linguagem escrita e os sinais gráficos servem para ler” (SOARES, BATISTA, 2005, p.36). Ela inicia então um processo de identificação do que pode ou não ser lido e estabelece alguns critérios para tal. Para Soares e Batista (2005), normalmente são dois os princípios estabelecidos nesse processo: quantidade mínima de caracteres e variedade interna de letras.

Dessa forma, segundo Soares e Batista (2005), algo passível de ser lido deve possuir uma quantidade mínima de letras ou caracteres, normalmente a criança acredita que a palavra deva ter no mínimo três caracteres. Nessa lógica, palavras que possuam menos do que essa quantidade não podem ser lidas. Outro item importante diz respeito a uma variedade de letras, palavras que possuam letras ou caracteres repetidos não são possíveis de ler, a palavra necessita ter uma diversidade de símbolos ou letras. Esse seria o nível ou fase pré-silábica, onde a criança já compreende que a escrita é para ler. Mas a partir desse momento, a criança vai se concentrar em descobrir o que a escrita significa

depois de estar atenta apenas aos aspectos gráficos da escrita, a criança pode voltar sua atenção para a finalidade da escrita: para que ela serve? Fazendo essa pergunta, a criança progressivamente – vivenciando situações em que a escrita é utilizada – infere que ela serve para “dizer alguma coisa”, isto é, que textos “dizem algo”, manifestam uma intenção comunicativa. São, portanto, algo que tem por função simbolizar ou representar outra coisa e que essa “coisa” é um significado lingüístico, em geral, para a criança, um nome. Descobrimo que a escrita representa um significado lingüístico, a criança dá, assim, um passo extremamente importante para sua alfabetização: ela

descobre, na verdade, que a escrita representa uma dimensão da linguagem humana (SOARES, BATISTA, 2005, p. 37).

Soares e Batista (2005) em seu texto fazem uma analogia interessante em relação ao pensamento da criança e as escritas ideográficas chinesas. Segundo as autoras, a linguagem verbal é realizada através de signos linguísticos. Esses signos possuem significados e significantes. O significado de uma palavra, é a ideia que temos sobre determinada coisa, a representação dela em nossa mente; o significante diz respeito aos sons articulados que formam a palavra. No entanto, nesse primeiro momento, a criança acredita que a escrita seria a representação do significado de determinada coisa, assim como na escrita ideográfica. Porém, a nossa escrita representa na verdade o significante e não o significado.

Segundo Soares e Batista (2005), conforme a criança vai tentando compreender a nossa escrita, em algum momento vai perceber que na verdade a escrita da Língua Portuguesa não é ideográfica, mas sim de natureza fonográfica. Nesse sentido, ela começa a entender que a escrita representa o significante e não o significado. Porém, pensa que as unidades sonoras que devem ser escritas são as que possuem o som mais perceptível, ou seja, as sílabas. É aí que se inicia a escrita silábica.

No nível ou fase silábico alfabético, segundo esses autores, a criança vai começar a representar cada sílaba de uma palavra em um carácter. Nessa fase ela começa a compreender os fonemas das palavras e já inicia a identificação de algumas sílabas. Mas a criança começa a fazer alguns questionamentos que não conseguem ser respondidos pela sua hipótese de escrita silábica. Como escrever palavras monossílabas tendo como base este tipo de escrita? A palavra mel, por exemplo, nessa lógica só poderia ser representada por um carácter, no entanto, existe um critério que a própria criança estabeleceu de que palavras com menos de um carácter não são possíveis de serem lidas. Este é um questionamento, dentre outros, que não é solucionado pela hipótese silábica. Por esse motivo a criança entra em um grande conflito e para sair dele começa a criar novas hipóteses acerca da escrita. Em um momento ela vai chegar à compreensão de que o nosso sistema de escrita alfabético, na verdade não representa as sílabas das palavras, mas sim os sons, pequenas unidades que as compõem. Assim se inicia a fase alfabética.

No nível alfabético, a criança já consegue relacionar fonema e grafema e começa a compreender a organização da escrita. Ela nota ainda que as sílabas podem ser representadas por mais de uma letra. Porém nesta fase é muito comum que as crianças escrevam exatamente da mesma forma que falam, acreditando assim, que a escrita é transcrição da fala. Assim, essa ideia deve ser superada, segundo mostra um caderno sobre alfabetização da série Mais

Educação, elaborado pelo Ministério da Educação (2009, p. 32) em relação aos objetivos de aprendizagem dos alunos que estão nesse nível de escrita:

- confrontação de textos orais e escritos e suas especificidades e comparação entre a grafia e a pronúncia de várias palavras;
 - Escrever todas as sílabas das palavras foneticamente, desenvolvendo a consciência fonológica e superando a hipótese silábica
 - Separar as palavras nos textos;
 - Perceber e compreender as funções dos aspectos formais da escrita
 - Escrever ortograficamente
 - Desenvolver as habilidades de produção de textos espontâneos, onde, comumente, nos primeiros tempos, produz silábico alfabeticamente ou até silabicamente.
- (trecho retirado da p. 32)

Segundo Albuquerque (2007), no processo de aprendizagem da escrita, os sujeitos devem compreender como o sistema de escrita alfabética funciona, e que na verdade ela representa as unidades sonoras da fala. É a partir dessa interação com a língua escrita, de sua utilização e do entendimento das suas funções que essa aprendizagem deve ocorrer.

Dessa forma, “O discurso da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi bastante difundido a partir da década de oitenta” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16).

Esta autora ainda afirma que é a partir dessas considerações que surge um novo conceito na alfabetização: o de analfabetismo funcional. Para Albuquerque (2007), esse termo era utilizado para caracterizar as pessoas que já tinham adquirido o sistema de escrita alfabético, com habilidades para a codificação e decodificação, mas que, no entanto, não eram capazes de utilizarem a escrita em diferentes contextos sociais.

É então a partir da década de 1990 que o termo alfabetização começou a ser relacionado a uma nova categoria, o “letramento”, conceito que discutiremos a seguir.

2.2 LETRAMENTO

É importante ter em mente que por mais que alfabetização e letramento se relacionem eles possuem conceitos distintos. O letramento não veio para substituir o termo “alfabetização”, mas sim para caminhar junto com ele.

De acordo com Soares (1998), citada por Albuquerque (2007, p. 16) “o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”.

O letramento diz respeito a práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais e em diversos contextos sociais. Soares e Batista (2005) apontam que na sociedade em que vivemos hoje, as habilidades de codificação e decodificação da escrita não são mais suficientes. Atualmente é exigido que as pessoas saibam usar a escrita e a leitura nos diferentes contextos que forem necessários.

É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. (SOARES, BATISTA, 2005, p. 50).

Soares e Batista (2005) trazem em seu texto dados importantes a respeito da alfabetização e do letramento, de forma que fica evidente a diferença entre os dois conceitos. Hoje, é comum encontrarmos pessoas que não são alfabetizadas, ou seja, que não possuem as habilidades de codificação e decodificação, que não passaram pelo processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. No entanto, essas mesmas pessoas podem estar completamente envolvidas nas práticas da escrita e da leitura, conhecem as suas funções e os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, ainda que essa prática se dê por intermédio de alguém alfabetizado. Dessa forma, percebemos essas pessoas como letradas, mesmo não sendo alfabetizadas. É possível também encontrar adultos muito bem alfabetizados, mas que não conseguem interpretar um texto, que não praticam a leitura de vários gêneros textuais, simplesmente codificam e decodificam a escrita de forma automática. Essas pessoas não possuem a capacidade de letramento, sendo assim consideradas alfabetizadas, mas iletradas (SOARES, 1999, apud SOARES E BATISTA, 2005).

Como vivemos em uma sociedade letrada, é importante formar sujeitos que vivenciem essa prática do letramento e não apenas que possuam o domínio do sistema de escrita alfabético.

De acordo com Albuquerque (2007, p. 18) a instituição oficialmente responsável por propiciar o letramento é a escola. No entanto, ela afirma que existem pesquisas que apontam que muitos sujeitos saem da escola dominando o sistema de escrita, mas quando existe a necessidade de escreverem ou lerem sobre diferentes gêneros textuais e em outros contextos, que não o do espaço escolar, eles simplesmente não se sentem aptos para isso. Dessa forma, a autora faz uma dura crítica ao que ela mesma chama de “letramento escolar”, onde as práticas de leitura e escrita vivenciadas na escola não são consideradas suficientes para as exigências da sociedade contemporânea, onde a escrita e a leitura se apresentam de forma mais complexa. E

é por esse motivo que ela afirma que “o ensino tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a “decifrar um código” a partir de uma seqüência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores”.

Porém, ao mesmo tempo que Albuquerque (2007) relata que decifrar códigos não garantem a formação de leitores e escritores, ela também afirma que o contato com diferentes gêneros textuais que circulam em nossa sociedade também não são suficientes para que um sujeito seja alfabetizado, uma vez que o processo de aquisição da escrita e da leitura requer uma reflexão crítica por parte do aluno sobre esse sistema.

Diante do que foi exposto, podemos então perceber que a solução para a formação de sujeitos que dominem o sistema de escrita alfabético, mas que ao mesmo tempo conheça as suas funções, que seja capaz de escrever, ler, interpretar qualquer gênero textual em diferentes contextos sociais é alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Adiante veremos a relação entre alfabetização e letramento.

2.3 “ALFABETIZAR LETRANDO”

Como já foi dito anteriormente, alfabetização e letramento são dois processos distintos, no entanto para se concretizar a prática de se alfabetizar letrando é importante que esses dois processos estejam indissociáveis. Conforme Soares (1998, p. 47, apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 18),

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

De acordo com Albuquerque (2007), leitores e escritores competentes vão ser formados a partir do contato e experiência com diversos gêneros textuais. Por isso, é importante que a escola promova atividades que englobem diferentes textos, mas que ao mesmo tempo estimule certa autonomia em seus alunos para que possam ser sujeitos de seus próprios textos. O processo de aquisição do sistema de escrita alfabético não se dará voluntariamente, é necessário todo um trabalho de reflexão em relação as características desse sistema. Essa reflexão pode se dar através da leitura e produção de textos, trabalhando com as palavras presentes no mesmo, como por exemplo fazer um exercício de análise em relação a quantidade de letras e sílabas de determinada palavra, comparar essa quantidade com a de outras, etc.

Finalizamos esse tópico concluindo que o grande desafio dos alfabetizadores de hoje é que os mesmos alfabetizem letrando, ou seja, que os sujeitos sejam alfabetizados e aptos para produzirem e entenderem qualquer tipo de texto. Nesse sentido é de suma importância trabalhar em sala de aula com diversos gêneros textuais. Também se conclui que ser alfabetizado não significa ser letrado, por isso cabe aos professores de hoje assumirem o compromisso de contribuir para formar verdadeiros produtores e leitores de texto, alfabetizar letrando.

No próximo tópico trataremos sobre a alfabetização de crianças surdas, que é o foco deste trabalho.

2.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Como sabemos, o processo de alfabetização e letramento é de suma importância na constituição do sujeito. Vimos anteriormente como essa aquisição ocorre com as crianças ouvintes, mas e quando se trata das crianças surdas? O processo é o mesmo? Como deveria ser? Quais são as dificuldades encontradas? As crianças surdas tem alcançado seu direito a um processo de alfabetização de acordo as suas especificidades? É o que veremos agora.

Quadros (2004) afirma que o processo de alfabetização das crianças surdas normalmente tem sido muito semelhante ao das crianças ouvintes, tendo em vista que muitos docentes desconhecem as especificidades visuais dos sujeitos surdos.

De acordo com uma perspectiva bilingue de alfabetização das crianças surdas, sabemos que é primordial a aquisição da primeira língua (língua de sinais) por esses sujeitos. É através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que o processo educativo deve ocorrer. Para Quadros (2004, p. 5) “O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na Língua de sinais brasileira”. Em se tratando da importância da Libras, Gesueli e Moura (2006) também acreditam que a língua de sinais é primordial no processo de alfabetização e letramento e que a interação da criança surda com a escrita vai ocorrer pelo uso dessa língua. A respeito disso, Rodrigues e Antunes (2003), relatam que pesquisas mostram como o uso de sinais na alfabetização de sujeitos surdos facilita a aprendizagem do português escrito, tendo em vista que dessa forma ativam a sua competência linguística.

Quadros (2004) afirma que muitas crianças surdas chegam na escola sem uma língua definida, então cabe a essa instituição de ensino propiciar o contato dessas crianças com os seus pares, já que no processo de alfabetização a interação social com a língua é essencial. Ela ainda faz algumas observações importantes sobre as interações sociais dessas crianças, uma vez que em um contexto de inclusão, essas relações não serão necessariamente com outras pessoas

surdas, o que é preocupante de certa forma, pois por mais que ouvintes sejam fluentes na língua de sinais não é a mesma coisa do que o contato direto surdo com surdo.

Em relação ainda a língua, a autora chama a atenção para o currículo escolar. Pois acredita que este deve reconhecer a Libras e propiciar que o acesso aos conteúdos escolares seja na primeira língua da criança surda. No entanto, as escolas inclusivas possuem como língua oficial o Português, o que dificulta esse processo.

Em relação ao letramento, Quadros (2004, p. 7) afirma que “quando se reflete sobre a língua que a criança surda usa, a Língua de sinais brasileira, e o contexto escolar, também se pensa em letramento”. Segundo a autora, as crianças surdas também passam por um processo de elaboração de hipóteses mentais, assim como as crianças ouvintes (estudos de Ferreiro e Teberoski, 1998). A diferença é que nesse processo existe uma significação visual com a escrita. A proposta sugerida nesse processo de letramento é a escrita de sinais²:

Considerando a escrita de sinais, forma escrita que é formada por unidades que correspondem às configurações de mão, os movimentos e as expressões faciais gramaticais em diferentes pontos de articulação que formam palavras mediante algumas combinações, o processo de letramento vai se desenvolver em crianças surdas mediante a interação com a escrita da língua de sinais, ou seja, com grafemas, com sílabas e com palavras que representam diretamente a língua de sinais brasileira. No entanto, essa escrita não é alfabética, mas ideográfica. Assim a criança surda não precisará chegar ao nível alfabético para ser considerada alfabetizada (QUADROS, 2004, p.7).

Em outro texto, Quadros (2000) relata a importância da literatura infantil sinalizada no processo de alfabetização das crianças surdas. E ainda sugere que as produções realizadas pelas crianças na língua de sinais e até mesmo por adultos surdos sejam registradas em vídeo. No processo de alfabetização, os registros feitos são visuais, num primeiro momento. No entanto, com o passar do tempo vai se tornando necessária a escrita da língua de sinais. Para a autora, essa escrita pode até mesmo representar aspectos específicos da língua.

Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. "Experiência" com o sistema de escrita significa ler essa escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. Ler sinais é fundamental para que o processo se constitua (p.57)

² Refere-se à Signwriting, uma notação gráfica para a Língua de sinais desenvolvida por Valérie Sutton (ROCHA, 2003).

Porém, ela acredita que essa leitura deva apresentar objetivos pedagógicos claros. Para esse processo se efetivar a autora sugere entre outras práticas, o contato constante com literatura impressa na língua de sinais escrita. Mas aponta uma grande dificuldade para essa proposta, uma vez que nas escolas que possuem como língua oficial o Português, normalmente as impressões serão nessa mesma língua.

Quadros (2000) defende que a escrita da criança surda deva se dá pela utilização da escrita de sinais, pois afirma que mesmo que a aquisição da Libras ocorra precocemente, ainda sim os sujeitos surdos vão ter dificuldade com esse sistema de escrita. A respeito da escrita alfabética ela considera:

A escrita alfabética não capta as relações de significação da língua de sinais, tornando bastante complicado o registro dos pensamentos e significados da criança de forma completa. A criança estabelece relações com as letras e palavras do português e, a partir daí, há uma interrupção do processo, pois tal sistema escrito não consegue expressar a língua que a criança organiza o pensamento, a língua de sinais (QUADROS, 2000, p. 58 – 59).

Quadros (2004, p. 9) explica que a elaboração de atividades pedagógicas destinadas a crianças surdas deve levar em consideração certos objetivos listados por ela:

- 1- Oportunizar a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da língua de sinais brasileira.
- 2- Propiciar o desenvolvimento da estrutura gramatical da língua de sinais brasileira.
- 3- Propiciar o acesso às diferentes funções e usos da língua de sinais brasileira: informal, formal, poético e diferentes tipos de narrativas surdas.
- 4- Descobrir a textualidade nas produções em sinais.
- 5- Desvendar a textualidade nas produções escritas em português.

Dessa forma, no processo de alfabetização de crianças surdas é importante se ater para essas considerações feitas pela autora.

Outra possibilidade para o processo de alfabetização e letramento de crianças surdas é apontado por Gesueli e Moura (2006): o “letramento visual”. Em seu texto, essas autoras têm como objetivo um olhar diferenciado acerca da linguagem escrita e do texto. É interessante então, se distanciar de uma perspectiva tradicional que considera a relação entre oralidade e escrita. Estando a surdez apoiada em uma experiência totalmente visual, não há lógica se pensar em oralidade/escrita. Para as autoras, o surdo recorre ao aspecto visual da escrita de forma que

facilite a aquisição do português. “Nesse processo, o surdo percorre um caminho que não se pauta na relação da escrita com a oralidade, daí a necessidade de nos afastarmos da concepção grafocêntrica da escrita, considerando-a como um conjunto de práticas discursivas (SOUZA, 2001; apud, Gesueli; Moura, 2006, p. 111).

Os escritos dessas autoras, Gesueli e Moura (2006), sinteticamente falando, é resultado de uma pesquisa onde trabalharam com crianças e adolescentes surdos a partir de um software com imagens e cores. O objetivo da atividade proposta era a construção de histórias pelos alunos e o seu registro no programa mencionado. Ao fim da atividade, as pesquisadoras concluíram que os alunos fizeram uma produção textual com base em imagens (por mais que alguns alunos escrevessem algumas palavras e alguns até mesmo um texto). É interessante observar que a sequência realizada pelos discentes apresentam início, meio e fim, considerando – se assim, uma narrativa.

Consideramos esse um momento do processo de letramento em que a criança faz intenso uso da imagem na produção do texto, com indícios da aprendizagem da escrita do português que se apresenta pela produção de palavras que são do domínio da criança (GESUELI E MOURA, 2006, p.117).

A respeito do letramento visual, as autoras ainda afirmam que:

A utilização de imagens e de um software que dispõe de diversos recursos visuais (personagens, cenários, etc.) insere-se no que estamos considerando como letramento visual. São imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos (GESUELI E MOURA, 2006, p.117).

Essas considerações são interessantes e fazem bastante sentido quando nos deparamos com algumas palavras de Rodrigues e Antunes (2003), ao citarem o pensamento de Vygotsky (1996), quando afirma que o processo de aquisição da língua escrita tem a ver com a representação simbólica. Dessa forma, para a criança ler e escrever não é necessário trabalhar com foco na oralidade, esse processo é muito mais simbólico. Fato este que se comprova nos resultados obtidos por Gesueli e Moura (2006).

Diante do que já foi visto, percebemos que para a alfabetização e letramento de crianças surdas se faz extremamente necessário que esse processo ocorra na língua de sinais. A aquisição

da primeira língua das crianças surdas vai fazer com que o processo não só da alfabetização, mas o processo educacional de forma geral se torne muito mais autêntico.

Mesmo se a aquisição da escrita se dê para a criança surda através do português como segunda língua, na escrita de sinais ou no letramento visual, o que fica claro aqui é a aquisição da Libras como fator primordial, já que as interações sociais se dão através da língua, no caso da criança surda a língua de sinais brasileira. A utilização de recursos visuais também se mostra importante e necessária, uma vez que o surdo é um sujeito visual. Atividades didáticas que se relacionem ao contexto sócio cultural do aluno surdo, contato dos surdos com os seus pares, professores alfabetizadores fluentes na língua de sinais também são questões importantes que merecem atenção nesse processo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo iremos descrever todo o processo percorrido para a realização da pesquisa a qual este trabalho se refere. Assim, descreveremos o tipo de pesquisa utilizado e o motivo da escolha deste tipo de pesquisa, a contextualização do campo em que se deu a mesma, os sujeitos que participaram e os instrumentos utilizados para a construção de dados.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Este trabalho procura compreender como se dá o processo de alfabetização de crianças surdas em uma classe dita bilíngue de uma escola regular de ensino no Distrito Federal. Em primeiro lugar, busca-se saber em que perspectiva de surdez encontra-se apoiado o trabalho pedagógico de alfabetização? Em seguida, nos debruçamos sobre questões tais como: Qual o papel da língua brasileira de sinais nesse processo? Que perspectiva da língua portuguesa está sendo utilizada? Consequentemente, qual língua está sendo priorizada no processo de ensino aprendizagem? E qual a importância da interação social nesse contexto de alfabetização?

Para responder a esses questionamentos e inquietações, optou-se pela utilização do tipo de pesquisa qualitativa, pois a consideramos como a mais adequada a esse tipo de investigação. Já que, conforme Godoy (1995), esse tipo de pesquisa se preocupa muito em compreender o processo daquilo que está sendo estudado. Segundo este mesmo autor, a pesquisa qualitativa é considerada descritiva, uma vez que, são realizadas muitas anotações do que é visto no campo. A autora ainda considera que

visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo” (GODOY, 1995, p. 62).

Para melhor compreender o tipo de pesquisa utilizado neste trabalho, recorreremos à Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) quando afirmam que “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Dentre outras características da pesquisa qualitativa, Kauark; Manhães; Medeiros (2010, p. 26) destacam que “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento – chave”.

Em se tratando de compreender um fenômeno, que neste trabalho seria o processo de alfabetização de crianças surdas de uma determinada sala de aula, fica evidente o motivo pelo qual se adota a pesquisa qualitativa. Visto isso, no próximo tópico poderemos contextualizar o campo em que ocorreu a pesquisa.

3.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma classe intitulada como bilíngue, inserida em uma escola regular de ensino, que atende aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, localizada em uma região administrativa do Distrito Federal.

A escola é considerada polo³ na educação de surdos, os quais são estudantes do ensino fundamental I, dentro da região administrativa da qual faz parte. No momento em que foi realizada a pesquisa, existiam ao todo 8 alunos surdos na escola, sendo 3 deles inseridos na classe bilíngue que foi observada e os demais em classes regulares que contavam com a presença de intérpretes.

Na época da pesquisa, a escola funcionava em dois turnos: matutino e vespertino. A classe bilíngue somente no período matutino.

A classe bilíngue observada, de acordo com as observações junto à docente, engloba o BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, que de acordo com Villas Boas (2010), começa a ser implantado no Distrito Federal no ano de 2005, juntamente com a ampliação do ensino médio de oito para nove anos. O BIA equivale aos 3 anos iniciais de alfabetização, compreendendo o atendimento às crianças de 6 anos na primeira etapa, as de 7 anos na segunda e as de 8 anos na terceira etapa (VILLAS BOAS, 2010). Nesse sentido, os alunos da classe bilíngue observada, iniciam nessa sala de aula vendo os conteúdos de 1º ano do ensino fundamental e concluem com os conteúdos de 3º ano. As crianças permanecem na classe bilíngue até estarem preparadas (conforme avaliação da docente) para serem incluídas nas classes regulares de 4º ano.

A sala de aula observada, dispunha de vários recursos necessários, como computador e impressora para facilitar o trabalho e otimizar o tempo da professora. Existem vários materiais didáticos bilíngues criados pela própria docente com o objetivo de propiciar um processo de ensino – aprendizagem adequado aos alunos surdos. A disposição das carteiras é de forma que

³ De acordo com Antunes (2016), é uma das formas de atendimento ao estudante surdo no DF. A maioria das regiões administrativas possuem normalmente três escolas polo: de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas escolas contam com intérpretes de Libras e sala de recursos exclusiva para surdos, dispondo de professores fluentes na língua de sinais que ministram aulas de reforço no contra turno.

todos se enxerguem e façam as atividades juntos. Na maioria das vezes a docente se senta com os alunos.

Figura 1 - Foto da sala de aula



Figura 2 - materiais tecnológicos da sala



Fonte: Acervo pessoal.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram os três alunos da classe bilíngue observada e a professora da turma. A seguir descreveremos cada um deles e o desenvolvimento que apresentaram em algumas disciplinas.

Thomas⁴: Na época da pesquisa tinha aproximadamente 9 anos de idade. É um surdo profundo, filho de pais ouvintes. Algumas vezes utiliza um aparelho auditivo, mas se mostra incomodado com ele, por isso não faz o uso com frequência. Está sendo acompanhado na mesma classe pela mesma professora há aproximadamente um ano e meio. Chegou na escola sem uma língua definida, o que dificultou muito o início do processo de alfabetização. Tem apresentado um bom desenvolvimento escolar e se mostra bastante interessado nas atividades realizadas em classe, sendo na maioria das vezes o primeiro a iniciar e a finalizar as tarefas.

Em Matemática já consegue contar os números na ordem até 10 (sem auxílio) e com auxílio visual consegue sinalizar em Libras até o número 100. Faz contas de adição com material concreto e o uso dos dedos. Está começando a compreender a subtração e com certa dificuldade consegue encontrar a resposta das operações.

Com relação a Língua Portuguesa, copia as palavras do quadro, mas parece não conseguir compreender metade delas. Sabe escrever o próprio nome e o cabeçalho (copiado todos os dias).

⁴ Todos os nomes citados na presente pesquisa são fictícios.

Em relação à Libras, parece entender alguns sinais, mas às vezes se sente inseguro, com medo de errar. Consegue se comunicar misturando gestos e Libras. Quando é questionado sobre algo utilizando-se a língua de sinais parece não entender o que o emissor está perguntando, se limitando muitas vezes apenas a balançar a cabeça, respondendo assim para tudo.

Em Artes ele não se expressa individualmente nos trabalhos, sempre pede para a professora um desenho já pintado, por exemplo, para copiar as cores. Fica sempre olhando o dos colegas.

Nas demais disciplinas, o Thomas se mostra muito interessado e normalmente consegue compreender o que é pedido nas tarefas.

Nos horários de lazer gosta bastante de brincar com blocos lógicos, assistir filmes e utilizar os jogos produzidos pela professora.

Em sua interação com os colegas mostra-se bem companheiro, sempre brincam juntos e mantém contato somente entre eles, ou no máximo com a sua irmã menor que estuda na mesma escola e é ouvinte.

Fora o acompanhamento realizado pela professora da sala, Thomas é atendido em uma sala denominada “Sala de D.A” (Deficientes Auditivos), que conta com uma professora intérprete, que realiza algum tipo de reforço com os alunos surdos, que frequentam a sala no horário contrário ao das aulas na escola. Essa sala fica na própria escola. Thomas também frequenta o Centro Educacional de Audição e Linguagem – CEAL, mas segundo a professora da sala bilingue, tem diminuído suas idas nessa instituição, uma vez que não tem apresentado desenvolvimento satisfatório no que diz respeito aos métodos orais. Além do CEAL, também frequenta o Centro de Apoio ao Surdo – CAS.

Rafael: Possui algum resíduo auditivo, já passou por várias cirurgias envolvendo outras questões, além da surdez. Filho de pais ouvintes, tem entre 8 e 9 anos de idade. É aluno da mesma professora e da mesma classe há aproximadamente dois anos. Chegou na escola sem nenhuma língua e até hoje se comunica principalmente através de sinais caseiros. Consegue se comunicar melhor do que o Thomas, apesar de saber menos Libras, pelo fato de ser bastante expressivo. É bem alegre e divertido na sala de aula, mas muitas vezes não se mostra interessado pelas atividades. Tem algumas dificuldades, mas sempre tenta competir com o Thomas, para ver quem vai acertar uma questão ou quem vai terminar a atividade primeiro. Quando perde a competição fica bastante chateado e não demonstra mais interesse em concluir as tarefas.

Em Matemática possui bastante dificuldade. Ainda não compreende bem as contas de adição e bem menos as de subtração. Consegue contar até 10 com muita dificuldade. Não

reconhece os números em Libras e também não consegue fazer relação entre quantidade e numeral.

Em Língua Portuguesa se encontra na mesma situação do Thomas, escreve o seu primeiro nome e copia as palavras do quadro diariamente, mas parece não compreender o que copia.

Quanto à Libras, ele sabe alguns sinais básicos, mas se expressa principalmente através de mímicas. Quando é questionado em língua de sinais nem sempre consegue compreender bem, mas sempre responde através de sinais aleatórios ou gestos, diferentemente do Thomas, que só balança a cabeça.

O Rafael gosta muito de artes, ele tem muita criatividade e se expressa bem nas tarefas de pintura e desenho. Gosta muito de participar das atividades elaboradas pela professora. Só demonstra desânimo quando as tarefas se mostram muito repetitivas.

Nas demais disciplinas, mostrou algumas dificuldades na compreensão do que era pedido. Quando finalizava as tarefas com o auxílio da professora ou copiando dos colegas, mostrava não ter compreendido o conteúdo.

Em momentos de lazer gosta muito de ter acesso ao computador, se mostra muito interessado por jogos da internet, assiste os filmes que são passados pela professora com bastante atenção. Também gosta de brincar com os materiais elaborados pela docente.

Se relaciona bem com o Thomas, no entanto por muitas vezes foi observado algumas brincadeiras que não agradaram a outra colega surda da turma.

Mesmo a família já tendo sido orientada quanto aos acompanhamentos, além da sala de aula bilíngue, ele parece não frequentar outras instituições de apoio ao surdo e nem o reforço realizado no contra turno.

Joice: Surda profunda, não apresenta nenhum resíduo auditivo, tem 9 anos, filha de pais ouvintes. No primeiro semestre em que a pesquisa foi realizada, Joice passou pouco tempo na sala de aula bilíngue, uma vez que foi transferida para uma escola distante. No segundo semestre do ano letivo ela voltou para a turma bilíngue, pois na escola em que estava não possuía nenhum recurso para crianças surdas.

Em Matemática apresenta bastante dificuldade. Na época da pesquisa ainda estava no início da compreensão do que seria uma adição. Apresentava dificuldades na contagem dos números.

Na Língua Portuguesa, assim como os demais alunos, tinha uma rotina diária de copiar do quadro o nome da escola, da professora, data, o próprio nome, etc. No entanto, conseguia escrever sozinha, sem copiar, somente o primeiro nome.

Com relação à Libras, no primeiro semestre se comunicava através de sinais aleatórios, que tinha aprendido recentemente. No entanto no segundo semestre da pesquisa, mostrou um grande desenvolvimento na língua de sinais, conseguindo se comunicar muito melhor.

Gosta muito de Artes, é muito criativa e cuidadosa com as tarefas. Demonstra interesse pela pintura e desenho, no entanto quando fica repetitivo acaba perdendo o interesse e se mostra cansada.

Nas demais disciplinas, também apresenta certa dificuldade. Durante a realização das atividades, por muitas vezes as interrompe para ir ao banheiro ou beber água e sempre é a última a concluir as tarefas.

Nos momentos de lazer, adora assistir filmes e ir para a biblioteca folhear os livros. É muito espontânea e conhece quase todo mundo da escola. Se dirige até a direção e a secretaria todos os dias somente para cumprimentar as pessoas que trabalham na escola. Todos demonstram muito carinho por ela.

Se relaciona bem com o Thomas na sala de aula, porém às vezes se irrita com o Rafael, que faz brincadeiras que não a agradam.

Professora: Formada em Pedagogia e possui várias especializações na área de educação especial e da surdez. Compreende bem a história e referenciais teóricos da educação de surdos, porém, parece não aliar teoria e prática. De acordo com suas informações, trabalha com educação especial e com alunos surdos há cerca de 20 anos e relata não conseguir se adaptar em classes regulares.

Possui bom relacionamento com os alunos surdos e conhece bem cada um deles. Consegue elaborar com facilidade vários materiais didáticos e se mostra muito artística. As atividades elaboradas sempre contêm desenhos para pintar. Gosta muito de trabalhar dobradura com os alunos.

3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Dentre os vários instrumentos para a construção de dados que a pesquisa qualitativa nos oferece, optou-se neste trabalho pela observação simples, não participante.

Gil (2008) acredita que a observação tem fundamental importância na fase da coleta de dados. E quanto a observação simples, a qual foi utilizada nessa pesquisa, ele a caracteriza:

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator (GIL, 2008, p. 101).

Conforme o que foi dito pelo autor, a presente pesquisa foi assim realizada. A observação se deu espontaneamente, no entanto de forma bem detalhada.

Gil (2008, p. 101) afirma que apesar desse tipo de observação ser de forma espontânea e não muito planejada “(...) vai além da simples constatação dos fatos (p.101). Gil (2008) ainda acredita que a observação simples possui várias vantagens, tais como:

- a) Possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa.
- b) Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado.
- c) Facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.

Dessa forma, sabendo que o instrumento utilizado para essa pesquisa foi a observação simples, é importante, a seguir, destacar o período em que a mesma ocorreu:

Período de observação	Quantidade de horas
1º semestre de 2019	90 horas
2º semestre de 2019	90 horas
TOTAL	180 horas

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo discutiremos sobre a pesquisa realizada na escola. Para isso, abordaremos alguns pontos que consideramos importantes para compreender como tem ocorrido o processo de alfabetização e letramento das crianças surdas em uma turma considerada bilíngue.

4.1 PERSPECTIVA DA SURDEZ ADOTADA PELA ESCOLA

Conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, existem duas concepções de se enxergar a surdez. Primeiro, nos deparamos com uma visão clínico-terapêutica, que enxerga o sujeito surdo como deficiente, que necessita de reabilitação e cura. De acordo com essa concepção, as pessoas surdas devem ser “normalizadas” para que sejam inseridas na sociedade dos ouvintes, que são uma maioria. Dessa forma, sendo a surdez considerada uma patologia, os processos de reabilitação serão realizados com o objetivo de que os surdos se adequem à comunidade ouvinte, utilizando a língua oral para se comunicar, sendo sujeitos à intensas práticas fonoaudiológicas e ao uso de aparelhos auditivos, bem como implantes cocleares.

Por outro lado, percebemos uma forma diferenciada de olhar para a surdez. A concepção socioantropológica entende os sujeitos surdos como uma minoria linguística e que em sua comunidade compartilham uma língua, identidade, cultura e formas próprias de compreender o mundo. Esta concepção entende o sujeito surdo como capaz, independente e principalmente como ser humano, que possui em sua visão uma forma de compreender o mundo e em suas mãos a possibilidade de comunicação.

Nesse sentido, na escola observada procurou-se compreender de que forma a surdez tem sido vista naquele ambiente e como os sujeitos surdos têm sido tratados, como sujeitos com um déficit auditivo ou como sujeitos de possibilidades e autonomia?

Durante o período em que ocorreu a observação, em sala de aula ficou claro a questão da autonomia e independência das crianças surdas. Por parte da docente, as crianças sempre foram tratadas como capazes e autônomas. No entanto, em relação a língua natural das crianças surdas, esta não foi vista como prioridade, o que descaracteriza uma concepção socioantropológica, já que essa percepção compreende que a L1 dos surdos é a Libras, que deve ser desenvolvida no contato com os pares surdos.

No contexto observado ficou claro a inexistência do contato das crianças surdas observadas com adultos surdos, com a cultura surda. Não foi desenvolvido em nenhum momento a criação de uma identidade surda nesses alunos. Não foram apresentados à eles que existe uma comunidade surda, que existem pessoas muito capacitadas, que conquistaram um

sucesso profissional, acadêmico, pessoal e que fazem parte dessa minoria linguística. As crianças parecem ainda não compreenderem os sujeitos surdos no mundo.

Por parte da escola e dos demais alunos, percebeu-se nas interações sociais que ocorriam na hora do recreio, que as crianças surdas eram vistas com um certo estranhamento pelas outras crianças. Faltou ser trabalhado na escola, principalmente em uma que é considerada polo na educação desses sujeitos, a compreensão do que é ser surdo, que eles possuem independência, autonomia, que são sujeitos capazes e que fazem parte de uma minoria linguística, que utilizam uma outra forma de se comunicar (visual-espacial) e que essa língua é capaz de expressar coisas até mesmo abstratas, da mesma forma que o Português oral. A falta de uma certa valorização a respeito da cultura e identidade surdas foi um ponto negativo observado na escola.

Nesse sentido, não se pode definir qual concepção de surdez é adotada pela escola. Percebemos que para se chegar a uma concepção socioantropológica ainda precisam ser tomadas muitas iniciativas e realizadas algumas mudanças. No entanto, também não podemos dizer que a visão da escola é clínico-terapêutica, uma vez que mesmo com várias falhas, não entende a surdez como “doença” e não trabalha com a questão da reabilitação e bem menos de igualar os sujeitos surdos ao modelo ouvinte. É como se estivessem em uma espécie de transição, na qual não adotam mais o modelo clínico da surdez, mas ainda estão longe de implementar uma perspectiva socioantropológica.

4.2 LIBRAS NA SALA DE AULA

Consideramos a Libras como fundamental no processo de alfabetização dos sujeitos surdos, já que essa é a sua língua natural. Conforme Quadros (2004), o processo educacional ocorre a partir de interações com a língua, no caso das crianças surdas deve acontecer então a partir da língua de sinais.

No contexto observado, as crianças surdas chegaram à escola sem uma língua definida. Sua comunicação se dava através dos chamados “sinais caseiros” e mímica. Sendo todas filhas de pais ouvintes e sem nenhum contato com um par surdo, foi na escola onde começaram a ter pela primeira vez o contato com a Libras e com outras crianças surdas.

A sala de aula observada é considerada bilíngue, pela escola e professores. Nesse contexto, conforme descrito no primeiro capítulo desse trabalho, o Bilinguismo compreende que o sujeito surdo deve aprender duas línguas, sendo L1 a Língua de Sinais e L2 o português, de preferência em sua forma escrita.

No contexto observado, quando a professora sinalizava em Libras, mostrava certa fluência na língua, no entanto, ela se apresentava em uma prática bimodal⁵, perdendo-se o foco da L1 dos alunos surdos. Nesse sentido, a comunicação em sala de aula consistia no bimodalismo, utilizado pela professora, e o uso de alguns sinais mesclados com mímica pelos alunos surdos.

A Libras tinha horário e dia específicos para ser trabalhada, mas este horário nem sempre foi seguido rigorosamente no período observado. Percebeu-se que não havia uma preocupação pela docente na aquisição da língua de sinais pelos seus alunos. Em conversa informal, a mesma relatou que esse processo de aquisição se daria naturalmente, nesse sentido era mais “fácil” para as crianças surdas aprenderem a língua depois. Porém, como já foi visto, Quadros (2004) afirma que muitas crianças surdas chegam na escola sem uma língua definida, assim, cabe a essa instituição propiciar o contato dessas crianças com os seus pares, já que no processo de alfabetização a interação social com a língua é essencial. Sendo a língua de sinais a L1 desses sujeitos, a prioridade é que a Libras seja desenvolvida o mais precocemente possível, deve então ser vista como prioridade para que o processo de alfabetização seja positivo.

Diariamente, quando os alunos chegavam na sala, era preenchido coletivamente o calendário da turma. A professora perguntava em Libras como estava o tempo, levava as crianças fora da sala para que pudessem olhar para o céu, sinalizava o mês e dia da semana para os alunos. A maioria das instruções, conversas e explicações das atividades foram realizadas através da Libras acompanhados do português oral.

Em relação aos materiais elaborados em Libras, as atividades clássicas de associação entre sinal, imagem e palavra foram bastante utilizadas, a exemplo, um joguinho de associação com brinquedos, que consistia em relacionar o sinal em Libras com a imagem. Cada criança fez o seu próprio joguinho com o auxílio da professora, depois pintaram, recortaram e colaram as fichas em papel colorido.

⁵ Prática que utiliza a língua de sinais e o português oral ao mesmo tempo.

Figura 3 - Jogo de associação em Libras, “brinquedos”.



Atividades com as cores em Libras, os animais, números, entre outros, também foram algumas vezes realizadas.

Quanto à leitura, esta era na maioria das vezes coletiva. A professora, a partir de um livro, utilizava o Português sinalizado para contar a história, implementando classificadores⁶ para a melhor compreensão por parte dos alunos.

Diante do que foi observado em sala de aula, a Libras foi pouco trabalhada, tendo em vista a sua dimensão no processo educacional dos surdos. Os sinais foram utilizados durante as aulas, mas parecia ser uma questão secundária por parte da docente, por mais que ela soubesse teoricamente que a Libras é a L1 do sujeito surdo, a língua não foi tratada como prioridade. Existiam várias outras possibilidades para que as crianças experienciassem o contato com a língua, mas não foram realizadas.

O resultado de como a Libras era trabalhada em sala e de como era vista pode ser percebido no desenvolvimento linguístico dos alunos, que já estão nessa mesma turma há mais de um ano e esse processo de aquisição da língua tem sido de forma muito lenta, já que durante

⁶ “(...) sinais que utilizam um conjunto específico de configurações de mãos para representar objetos incorporando ações” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 21)

essa pesquisa, não conseguiam se comunicar com clareza e mal reconheciam alguns sinais básicos.

4.3 LÍNGUA PORTUGUESA

Como já foi visto, a língua portuguesa para os surdos é considerada como L2 e deve ser apreendida por esses sujeitos em sua modalidade escrita. No entanto, para Quadros; Schmiedt (2006, p. 23) “atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado”.

A primeira coisa a se pensar em relação ao ensino da Língua Portuguesa para surdos é a aquisição da Libras. Vimos que autores como, Quadros (2004), Gesueli e Moura (2006), Rodrigues e Antunes (2003), acreditam na importância da Língua de sinais no processo de alfabetização. Concordamos com Quadros e Schmiedt (2006) quando afirmam que o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos, presume a aquisição da Libras.

No contexto observado, segundo relato da professora, o Português era visto para ela como prioridade. O objetivo da docente foi por vezes comentado como o de fazer com que as crianças saíssem da classe bilíngue já sabendo ler e escrever algumas coisas. Nesse sentido, as aulas eram bastante focadas na apreensão da escrita. No entanto, se a Libras apresentava papel secundário como as crianças aprenderiam o Português?

Diariamente era escrito o cabeçalho no quadro de forma bem completa para que as crianças fizessem o exercício de copiar aquilo com o objetivo de fixação, conforme dito pela docente.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 25) acreditam que existem dois recursos importantes que podem ser utilizados no ensino de Língua Portuguesa para os alunos surdos: “relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais”. As autoras mostram a importância das produções espontâneas por parte dos alunos e dos professores e afirmam que “Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa” (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p.26).

No contexto observado, a professora trabalhava muito com histórias. Normalmente as crianças assistiam à um vídeo ou filme de uma determinada história sem interpretação em Libras. O segundo passo era assistir um vídeo com essa mesma história sinalizada em Libras. Depois disso, a professora fazia a leitura do livro utilizando o português sinalizado e mostrando as imagens para as crianças. Esse processo deveria ocorrer primeiramente através da contação de história sinalizada na língua de sinais.

Tendo feito isso, as atividades realizadas consistiam em, através de imagens avulsas, os alunos teriam que colar no caderno a sequência correta da história. Depois, a professora utilizava o quadro para escrever uma frase simples sobre o enredo associando a cada imagem. A atividade era finalizada com as crianças copiando as frases no caderno.

Atividades de cruzadinha com as palavras vistas na história, caça palavras, completar uma frase com determinada palavra, eram bastante comuns nas aulas.

Uma única história era trabalhada em sala de aula por vários dias. O que deixava as crianças um pouco cansadas com a repetição e desanimadas para realizarem novamente uma atividade sobre a mesma coisa, sendo que só mudava um pouco a forma como era pra ser desenvolvida.

Por exemplo, a escola estava trabalhando em um determinado período com fábulas. Nesse sentido, todas as turmas deveriam abordar histórias com esse gênero literário. A professora escolheu “O leão e o ratinho”. Primeiro as crianças assistiram o vídeo sem interpretação; depois algum vídeo do youtube com interpretação em Libras; fizeram a leitura coletiva da história (português sinalizado); realizaram várias atividades sobre a história (copiaram as frases da história na sequência, caça palavras, completaram lacunas, etc.). No dia seguinte, as crianças chegaram na sala e assistiram outros vídeos sobre essa mesma fábula. Depois, realizaram atividades novamente sobre essa história, apenas um pouco diferenciadas.

Ficou perceptível que as crianças não estavam mais dispostas a falar novamente sobre aquela mesma história.

É bastante válido o trabalho realizado pela docente com as histórias, no entanto, faltou um pouco a questão da espontaneidade que Quadros e Schmiedt (2006, p. 26) discutem em seu livro. Para essas autoras, “Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”. Segundo as pesquisadoras, a Libras, por ser visual – espacial pode ser explorada e aproveitada de diversas formas. No contexto observado poderia ter sido mais explorado a criatividade dos alunos surdos em relação à sua L1. A docente utilizar classificadores na interpretação de uma história é muito interessante, no entanto, percebemos que os alunos surdos não fizeram parte disso. Pareciam ser meros expectadores, onde na verdade, poderiam ser autores no processo, o que seria muito enriquecedor na questão da aquisição e desenvolvimento da fluência na língua de sinais.

Percebemos em Rafael ⁷um alto nível de expressividade na sua forma de se comunicar. O quão proveitoso não seria para essa criança uma atividade em que ele pudesse de forma

⁷ Nome fictício. Aluno bastante expressivo em sua comunicação; mostra habilidades artísticas.

espontânea criar ou contar de sua forma uma história? O quão rico não seria se esse momento fosse gravado, sendo disponibilizado em uma espécie de biblioteca virtual, para que servissem de inspiração futuramente no processo de alfabetização de outras crianças surdas? Essa reflexão tem como base o pensamento de Quadros e Schmiedt (2006, p. 25), quando afirmam que

Os bancos escolares devem se preocupar com tal produção, bem como incentivar seu desenvolvimento e registro. O que os alunos produzem hoje espontaneamente, pode se transformar em fonte de inspiração literária dos alunos de amanhã.

Dessa forma, para a aprendizagem do Português escrito, é de fundamental importância que os alunos surdos compreendam e se expressem primeiro em Libras. Os textos que as crianças produzem em sinais são muito importantes, pois servirão de referência nos escritos da Língua Portuguesa (QUADROS E SCHMIEDT, 2006).

Sendo assim, confirmamos a hipótese de que antes de se aprender uma L2, as crianças surdas deveriam adquirir a sua L1, o que não aconteceu na sala de aula observada. Por vezes a docente relatava em conversa informal, que não entendia por que o processo de aquisição da leitura e da escrita para as crianças estava sendo tão complicado, que não via resultados e por vezes se sentia frustrada com esse “insucesso”. Fica claro que a base teórica que dispomos sobre o processo de alfabetização de surdos não foi aliado à prática docente nesta sala de aula.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), para a escrita do português como L2, antes os alunos surdos precisam fazer a leitura de textos em sinais. As crianças devem compreender o texto, portanto, este deve ser bem contextualizado. As autoras sugerem que cabe ao docente instigar o interesse dos alunos pela história lida, por exemplo, e que eles podem apresentar opiniões sobre o que acham que vai acontecer na história, etc. Ao compreenderem o texto, as crianças começarão a escrever textos, a produzir textos.

A leitura e escritura de um texto deve ter um significado real para a criança. Por exemplo, confeccionar pequenos livros com os alunos contendo histórias criadas por eles ou ilustrar textos já trabalhados, seja um livro para cada história ou ainda uma coletânea de histórias da turma num mesmo livro que circule entre a turma, com direito de levá-lo para casa a fim de mostrá-lo a família, apresenta um significado real à função de escrever. Outra possibilidade ainda seria de agrupar os livros produzidos pelos alunos num espaço próprio da sala como uma mini-biblioteca para que os colegas retirem os livros para ler (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p.43).

As considerações realizadas pelas autoras acima, são interessantes e no contexto observado pudemos perceber uma iniciativa nesse sentido. Por vezes foram trabalhados com a

confeção de livretos, no entanto os textos não foram escritos pelos próprios alunos, foram sim copiadas do quadro por eles. Seria realmente muito interessante que as crianças tivessem a oportunidade de construir as suas histórias, de serem autores. Com certeza o processo de aquisição da leitura e escrita teriam resultados muito mais satisfatórios.

Podemos chegar à conclusão de que a Língua Portuguesa nessa sala de aula tem seguido as mesmas práticas utilizadas no processo de aquisição da leitura e escrita por crianças ouvintes. As atividades que foram utilizadas, a forma como foram trabalhadas não se adequam as especificidades de aprendizagem de uma língua estrangeira para sujeitos surdos. Por mais que em alguns momentos tivéssemos observado uma iniciativa nesse sentido, como no caso do trabalho com a literatura. No entanto ao longo do caminho, este parece ter sido desviado.

4.4 MATERIAIS DIDÁTICOS

Em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula no processo educacional das crianças surdas, ficou evidente durante a observação as características artísticas da professora da turma. A docente tem muita facilidade em produzir materiais didáticos e possui bastante criatividade e sabemos que eles são muito importantes e auxiliam no processo educativo, especialmente dos estudantes surdos.

Diariamente a docente sentava-se com as crianças e elaborava várias atividades interessantes como dobraduras, recortes, pinturas, entre outros. Os alunos gostavam muito de fazer esse tipo de atividade. No entanto, em alguns momentos chegava a ser um tanto exaustivo. Percebemos uma tomada de tempo muito grande em algumas atividades, tempo este que poderia ser utilizado no aprendizado da Libras, por exemplo. A questão é que em todas as atividades que a professora realizava com as crianças, ela cobrava que eles colorissem.

Se fosse realizada uma atividade de Matemática, por exemplo, e tivessem imagens com alguns elementos, as crianças teriam que colorir. Em uma atividade de História, teriam que colorir, tudo era pra ser colorido. As crianças muitas vezes reclamavam de ter que “pintar” constantemente.

Sem dúvidas, atividades artísticas foram as mais trabalhadas em sala de aula. Pintura, dobradura, “coisinha bonitinha” se fizeram muito presentes durante o semestre. Conteúdos de outras disciplinas poderiam estar sendo trabalhados, mas sempre a questão artística fazia parte. “pinte os resultados das operações”; “pinte as imagens da linha do tempo”, etc.

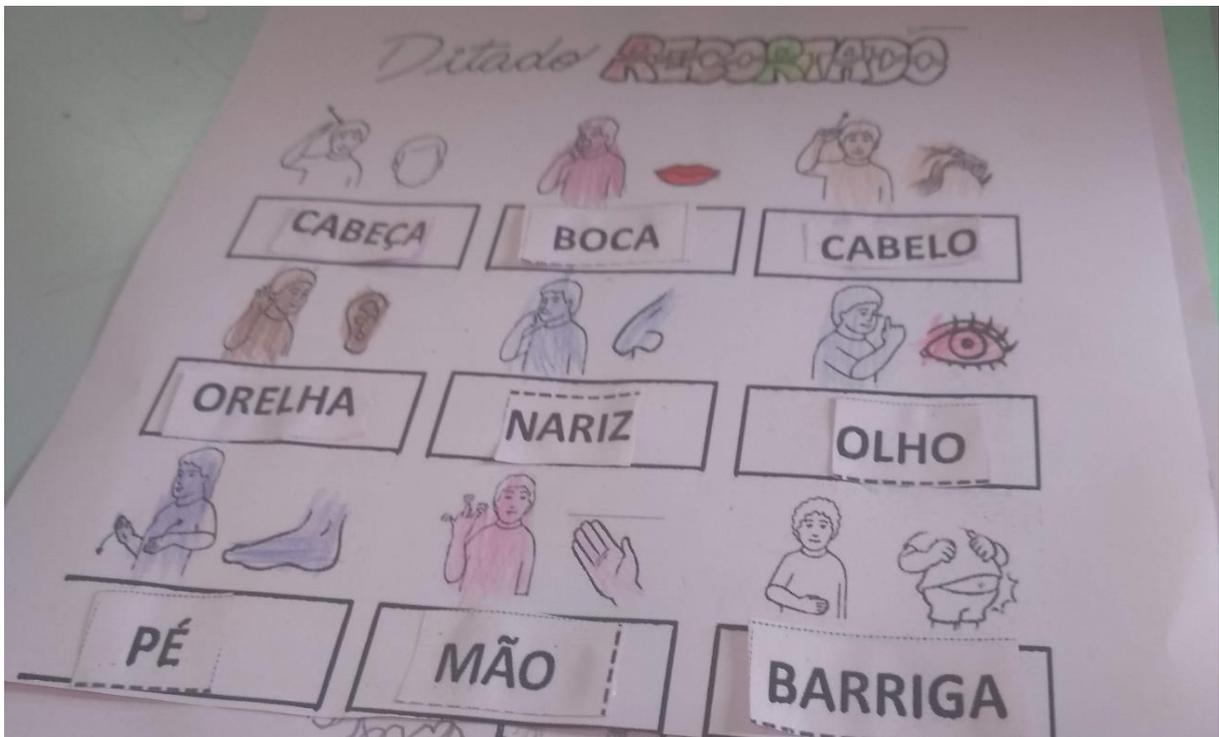
Usar a criatividade, é realmente maravilhoso, as crianças adoram e se divertem muito. Mas foi gasto muito tempo para concretizar essas atividades. Tempo este que poderia estar

sendo utilizado em um bom material didático que realmente fosse bilíngue, que atendesse as necessidades que se colocavam na turma.

Acreditamos que a docente poderia ter explorado mais a sua facilidade na produção de materiais didáticos. Caberia aí uma reflexão por parte da mesma, sobre onde se colocava as dificuldades da turma em termos de conteúdo, da língua de sinais. E a partir disso construir materiais que se encaixassem nessas necessidades, que auxiliassem no processo de aprendizagem. Os materiais didáticos produzidos foram realmente muito interessantes, mas nem todos tiveram a finalidade de auxiliar as crianças no processo de aprendizagem.

Alguns materiais se destacaram no período de observação da turma, são eles:

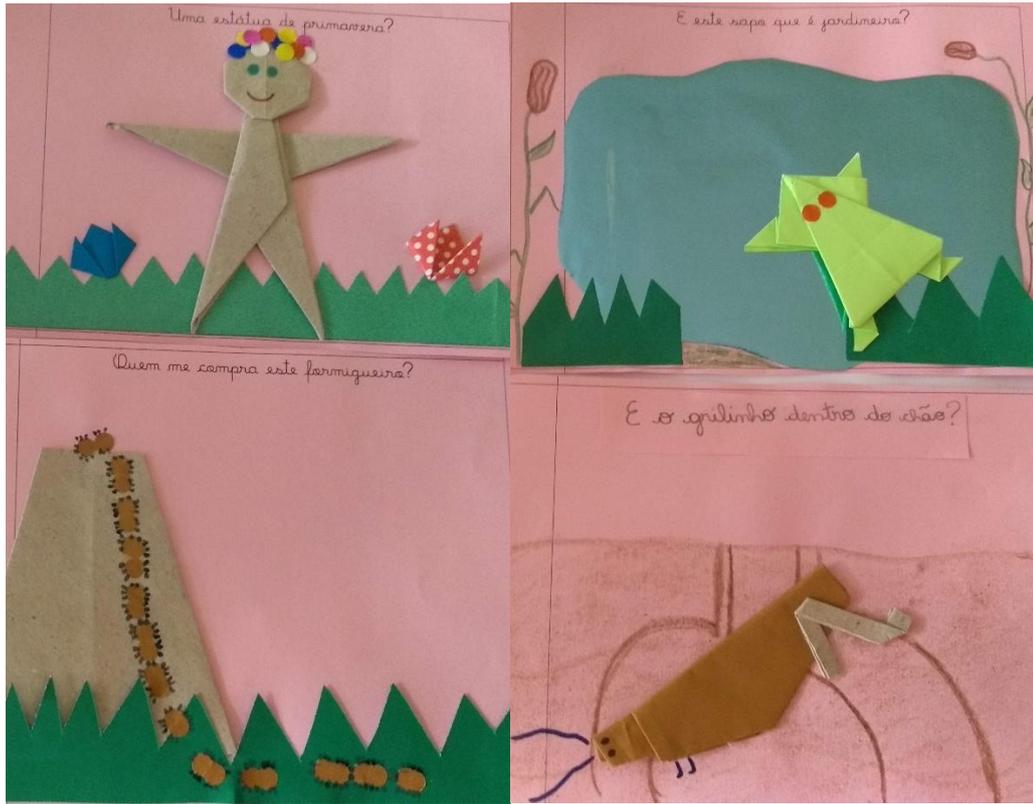
Figura 4 - Ditado recortado



Esse material foi bastante interessante, a medida em que a professora sinalizava as partes do corpo em libras, posteriormente mostrava as palavras escritas para as crianças, que teriam que recortá-las e colá-las conforme o solicitado.

Figura 5 - Atividade elaborada pela professora. Poema “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles

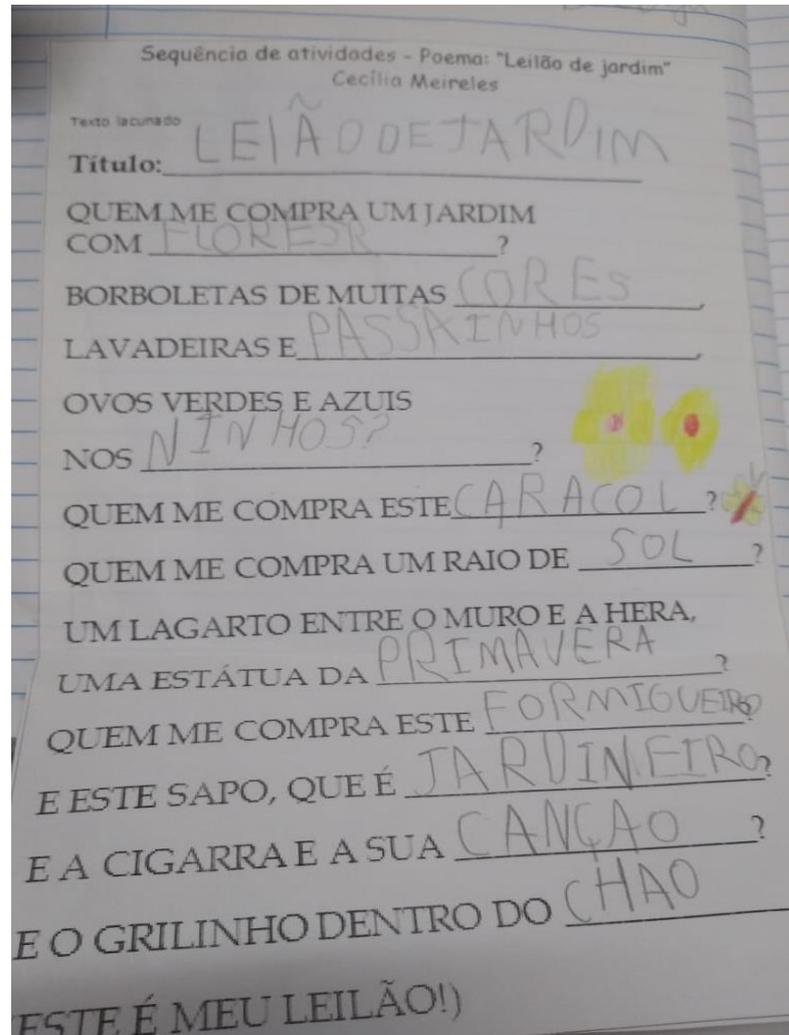




Fonte: Acervo pessoal.

Essa foi uma atividade bastante lúdica e interessante para as crianças, no entanto, trabalhou mais a questão artística, uma vez que não foi sinalizada de acordo com o contexto do poema. O foco aqui, não foi a Libras.

Figura 6 - Atividade escrita “Leilão de Jardim”.



Fonte: Acervo pessoal.

Essa atividade foi uma continuação da atividade artística apresentada acima. Percebemos o foco na Língua Portuguesa, as frases não foram sinalizadas em Libras e os alunos simplesmente copiaram do quadro as palavras utilizadas para completar as frases.

4.5 ENFOQUE SOCIAL COMUNITÁRIO

A questão da interação social no processo de alfabetização das crianças surdas é de fundamental importância. Como já vimos, foi na escola que as crianças tiveram o primeiro contato com a Libras e com outras crianças surdas.

Durante a observação, percebemos que as crianças surdas se relacionavam na maioria das vezes entre si. Em raros momentos, acontecia de brincarem ou se comunicarem com os ouvintes (no recreio).

Em alguns momentos, os surdos pareciam não ser vistos, muitas vezes ignorados. Uma determinada vez, questionamos à professora como era o relacionamento dos alunos surdos com os ouvintes, a mesma respondeu que era bem tranquilo e nunca haviam tido reclamações.

Porém, durante a observação, a escola tinha o costume de reunir algumas turmas para assistirem um filme na sala de vídeo. Todas as vezes que pudemos acompanhar esse processo, percebemos a ausência de relações entre os surdos e os ouvintes. Uma vez a classe denominada bilíngue foi a primeira a chegar na sala de vídeo, as crianças sentaram -se na frente para poderem esperar as outras turmas chegarem. Quando uma turma de ouvintes chegou já foram logo se sentando nas primeiras fileiras e os surdos se retiraram de onde estavam sentados e foram se sentar nas últimas cadeiras, como se estivessem ocupando o lugar dos outros, dos ouvintes.

Em outros momentos, percebemos uma iniciativa por parte de algumas crianças ouvintes de iniciarem o contato com a aluna surda, que sempre estava sorrindo e mostrava simpatia através de suas expressões. Porém, essas crianças apenas cumprimentavam a Joice, não conseguiam ter uma iniciativa de chamá-la para brincar, por exemplo. O contato acontecia então de forma muito breve.

Percebemos assim, que as crianças surdas observadas possuíam interação mais profunda com os colegas surdos. Algumas crianças ouvintes pareciam querer ter um contato maior, mas muitas vezes não sabiam como e ninguém lhes orientava. Assim, acreditamos que falta, por parte da escola, iniciativas que promovam a interação entre as duas culturas. É certo que uma escola que atende alunos surdos e ouvintes vai lidar com duas culturas distintas, nesse sentido, é importante que essas duas culturas se relacionem de forma respeitosa, considerando as especificidades de cada uma.

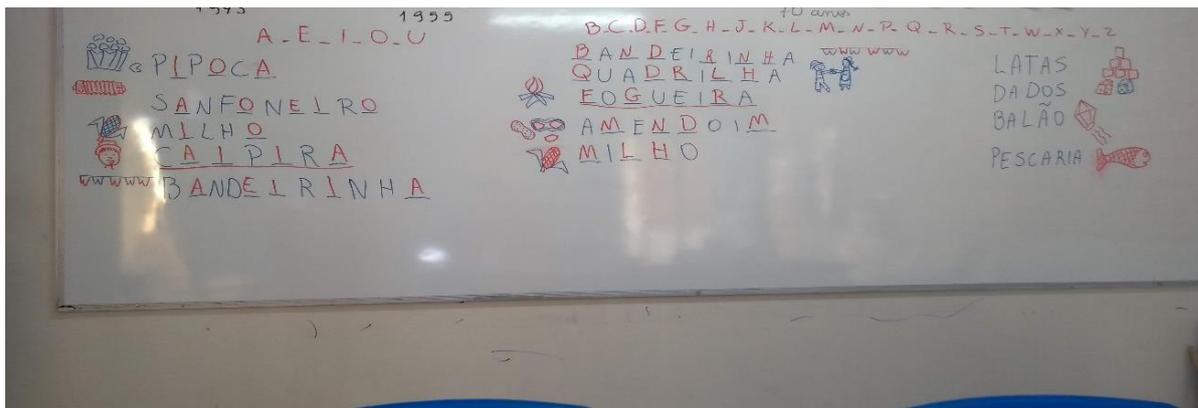
Considerando a cultura surda, de acordo com autores que serviram como referência para esse trabalho, percebemos a falta de uma referência surda nessa escola. No processo educacional dessas crianças, é de suma importância o contato com adultos surdos, com

professores surdos. Por mais que a docente da turma tenha uma certa fluência na Libras, não é a mesma coisa de um contato direto com um professor surdo. As crianças precisam dessa experiência, de se relacionarem com a sua própria cultura através de quem já reconhece a sua identidade e que pode auxiliá-las nesse processo de construção.

4.6 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Algumas vezes, no contexto observado, foi presenciado a utilização de métodos tradicionais de alfabetização, métodos estes, voltados para crianças ouvintes. Houve um episódio em que a professora estava trabalhando com as palavras relacionadas à festa junina, as escrevia no quadro e pedia para que os alunos oralizassem cada sílaba, pensando que desta forma eles compreenderiam a escrita da palavra, no entanto a mesma não obteve sucesso.

Figura 7 - Exercício com palavras da festa junina, episódio que ocorreu a oralização



Fonte: Acervo pessoal

Sabemos que os métodos sintéticos de alfabetização, onde parte-se de pequenas unidades para o todo, uma forte relação entre som e grafia. Mas como as crianças surdas, que não percebem as palavras através dos sons conseguiriam fazer essa relação?

A respeito dos métodos analíticos, estes, entendem que o processo de escrita e leitura se inicia a partir do todo, de uma forma mais contextualizada, para então trabalhar com as partes. Conforme dito anteriormente, a professora da turma observada, trabalhava bastante com textos e histórias, com frases e posteriormente com algumas palavras que eram destacadas dos textos. Os métodos analíticos parecem ser válidos nesse processo de ensino da escrita e leitura, no entanto acaba resultando na mesma questão dos métodos sintéticos: relação fonema/grafema.

Dessa forma, tendo em vista os métodos de alfabetização abordados neste trabalho, consideramos a proposta construtivista válida no processo de aquisição da leitura e escrita das

crianças ouvintes, mas e quanto as surdas? Será que o construtivismo então, seria adequado para essas crianças, tendo em vista as suas especificidades? Concordamos que Ferreiro e Teberoski (1998) apresentam uma belíssima teoria, que funciona no processo de aquisição da escrita e leitura voltado para crianças ouvintes. No entanto, em algum momento a relação entre fonema/grafema também vai aparecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, percebemos que as crianças surdas são muito visuais. Nesse sentido, o processo de alfabetização deve ter como base a visualidade. As atividades, os materiais didáticos, a sala de aula como um todo devem apresentar características visuais, que chamem a atenção dos alunos, o que facilitará a sua compreensão, já que eles percebem o mundo através desse sentido.

Na sala observada, percebeu-se que as crianças surdas adoravam ter contato com livros, o que é muito importante no processo de alfabetização. A docente sempre mantinha alguns livros em sala de aula, de forma acessível às crianças. Este, sem dúvida é um ponto positivo visto nessa sala de aula.

Percebemos na criança que tinha mais facilidade de se expressar, um grande interesse e prazer nas atividades de Artes, o que é explicado pela característica visual, natural dos sujeitos surdos.

Podemos destacar alguns pontos positivos durante processo de observação. Sobre a docente, a mesma possui características desejáveis e importantes para um professor alfabetizador, tais como a criatividade, habilidades artísticas, a facilidade na criação de materiais didáticos. O bom relacionamento com os alunos e a questão de trabalhar o desenvolvimento da independência dos mesmos, a iniciativa do trabalho com livros didáticos, também foram fatores positivos que consideramos na professora da turma durante a observação.

Porém, também percebemos alguns fatores importantes que poderiam ser melhorados, principalmente no que diz respeito ao aspecto linguístico. Como já dito anteriormente, a Libras deve ser a L1 dos sujeitos surdos, sendo assim todo o processo educativo deve tê-la como prioridade, qualquer conteúdo que for trabalhado deve ser mediado pela língua de sinais, respeitando as suas características enquanto L1. Nesse sentido, o fato das histórias e contos que foram trabalhados em sala de aula, por exemplo, serem apresentados inicialmente a crianças que são surdas em vídeos sem interpretação em Libras, descaracteriza o que consideramos como uma educação bilíngue para surdos. Os vídeos poderiam então serem apresentados inicialmente na língua de sinais, essa deveria ser a prioridade, para assim, posteriormente ser realizado um trabalho com as palavras do texto, ou com vídeos legendados, etc.

Considerando ainda o aspecto linguístico, surgem alguns questionamentos, tais como: Por que a Libras não era trabalhada de acordo com o cronograma da turma? Por que esse horário não era seguido rigorosamente? Por que a escola não dispunha de professores surdos, já que é considerada polo na educação desses sujeitos?

Fica claro que a Libras, no período de observação, não foi tratada como questão prioritária, talvez por isso a docente não tenha seguido o cronograma de forma rigorosa. A questão de não haver professores surdos em uma escola que possui alunos surdos é bastante intrigante. Em conversa informal com a docente da turma, ela relatou que há alguns anos atrás existia uma professora surda na escola, no entanto, esta não tinha formação em Pedagogia, sendo então convidada a trabalhar em uma escola que atendesse as séries finais do ensino fundamental.

Sabemos da importância da presença de professores surdos em uma escola que atende alunos surdos, como já dito anteriormente, o contato com adultos surdos que se reconhecem enquanto sujeitos com uma língua, identidade e cultura próprias, são de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças surdas em diversas áreas, tanto pessoal como educacional. Além de que professores surdos são fluentes em Libras e as possuem como primeira língua.

Em relação aos métodos de alfabetização, concluímos que tanto os métodos tradicionais (sintéticos e analíticos), quanto a proposta construtivista, não se mostram adequados ao processo de alfabetização e letramento das crianças surdas, (os métodos analíticos talvez sejam válidos a medida em que trabalha com textos e contos, mas no caso dos surdos, estes textos e contos deveriam ser em Libras como L1). No entanto, observa-se que, mesmo com o avanço destes métodos, os estudantes surdos ainda encontram dificuldades no desenvolvimento de sua alfabetização, tendo em vista que todos eles em algum momento trabalham com a questão fonema/grafema, o que não condiz com a realidade dos sujeitos surdos.

Em relação à Língua Portuguesa, conforme dito anteriormente, deve ser ensinada aos alunos surdos como L2, sendo intermediada pela Libras. Os alunos aprendem primeiro a LS, a fazer leitura de textos em sinais, para que depois se sintam capazes de criarem seus próprios textos. Na sala observada, por vezes, vimos o inverso disso, a docente primeiro apresentava os textos, as histórias sem interpretação em Libras, para depois mostrar sinalizado.

Além de tudo o que foi apontado anteriormente, reconhecemos a importância da literatura no processo de alfabetização. No contexto das crianças surdas, conforme Quadros e Shimiedt (2006) é interessante que em sala de aula seja organizada uma mini biblioteca com as produções realizadas pelas crianças e que possam ser socializadas com os demais alunos. Aliado a isso, seria bastante relevante a construção de uma videoteca ou filmoteca que disponibilizassem os vídeos das histórias sinalizadas em Libras pelos alunos ou por outras pessoas surdas, conteúdos que fossem de livre e fácil acesso.

Acreditamos na importância de propiciar que as crianças surdas construam as suas próprias histórias em sua primeira língua, que se vejam como autoras de suas produções. Isso traria resultados positivos no processo de aquisição da leitura e escrita.

Concluímos que as atividades de Língua Portuguesa propostas na sala de aula observada e a forma como foram trabalhadas não se encaixam no que caracterizaríamos como o ensino de uma L2.

É interessante lembrar que a Língua Portuguesa é de natureza fonográfica, nesse sentido, a escrita se relaciona com os fonemas. Por outro lado, temos um sistema de escrita da língua de sinais, que possui caráter ideográfico, o que faz muito mais sentido para sujeitos surdos que possuem como L1 a Língua de sinais. Dessa forma, concordamos com Quadros (2004), quando afirma que a escrita dos surdos deva ocorrer primeiro na escrita de sinais. Tendo o surdo atingido certa fluência na Libras e compreendido o sistema de escrita de sinais, aí sim poderá aprender a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, com características de uma L2. Consideramos que a proposta de alfabetização de surdos a partir de um sistema de escrita de sinais seria a melhor forma para o processo educativo desses sujeitos. No entanto, percebemos que na sala de aula observada, essa realidade parece distante.

Em suma, a partir desta pesquisa, compreendemos que a alfabetização de estudantes surdos ainda encontra obstáculos devido aos métodos de alfabetização que focam na oralidade, o que não condiz com a realidade da pessoa surda. A questão da língua é sem dúvida outro obstáculo na alfabetização desses sujeitos, sendo que muitas vezes a Libras não é priorizada no processo educativo, sendo assim, as crianças vão aprender a sua L1 de forma tardia, o que acarreta no atraso em todas as áreas do processo educativo. Esse, é um dos motivos pelos quais muitas vezes, encontramos surdos em faixa etária superior ao que seria comum para uma determinada série. O tempo gasto com o objetivo de alfabetizar surdos da mesma forma que os ouvintes, é tempo que poderia ter sido ensinado a Libras, que os surdos poderiam estar construindo suas histórias, se expressando através de sua língua, que possui tantas possibilidades.

A formação de professores é sem dúvida outro obstáculo que encontramos no processo de alfabetização das pessoas surdas. Um docente que se dispõe a trabalhar com alfabetização, ainda mais com a de surdos, deve ser completamente comprometido com essa comunidade. Deve conhecer a cultura surda, a história da educação desses sujeitos, bem como, enxergar a surdez a partir de uma concepção socioantropológica, se distanciando de uma perspectiva terapêutica de reabilitação.

O fato de não existir um professor surdo no processo de alfabetização de crianças surdas também é um obstáculo, haja vista que, como já dito anteriormente, a partir do contato com os pares esse processo vai ocorrer de forma muito mais natural e satisfatória. Além de que o convívio com um adulto surdo vai contribuir para o reconhecimento e construção da identidade surda, o que contribui na alfabetização.

Em relação a esses obstáculos, talvez o que poderia ser feito seria primeiramente considerar que os surdos possuem uma língua própria e que essa língua deve ser respeitada enquanto L1. Já que é na escola onde a maioria dos surdos iniciam o contato com a língua de sinais, o primeiro passo do processo de alfabetização dessas crianças é conseguir se comunicar através da Libras, nesse sentido, é importante que em sala de aula os professores se preocupem em ensinar a Libras para essas crianças.

A conscientização de que os métodos de alfabetização utilizados para ouvintes não são adequados ao processo de alfabetização de pessoas surdas é de suma importância. Estratégias que tenham como foco a visualidade, criação e contação de histórias sinalizadas em Libras, atividades que explorem as várias possibilidades da língua de sinais, o contato com a comunidade surda, com professores surdos fluentes, facilitarão o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Marcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf> acesso em 01 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm acesso em 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização: serie cadernos pedagógicos**. 2009. Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/alfabetizacao.pdf> acesso em 20 fev. 2020.

DARRÓZ, Lis Amanda; SCHELBAUER, Anaete Regina. **A trajetória do método analítico para o ensino da leitura no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá- UEM, 2007

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli **Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 26, n. 91, p. 583-597, ago. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 fev. 2020.

DORNELES, M. V. (2011). **Família ouvinte: diferentes olhares sobre a surdez e educação de surdos**. Trabalho apresentado ao X Congresso Nacional de Educação – Educere e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, PR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5611_3080.pdf. Acesso em 31 jan. 2020.

FILIETAZ Marta Rejane; et al. **Políticas públicas para a educação de surdos: uma percepção sócio antropológica**. Publicado em 2016. Disponível em <https://seer.utp.br/index.php/h/article/view/898/793> acesso em 07 mar. 2020.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira, BENEVIDES, Araceli Sobreira. Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. *In*: **Fórum**

Internacional de Pedagogia, 2013, Vitória da Conquista - BA. Anais Fiped V (2013). Vitória da Conquista - BA, 2013. v. I. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf acesso em 07 mar. 2020.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. DE. **Letramento e surdez: a visualização das palavras**. ETD - Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, p. 110-122, 13 nov. 2008. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796> acesso em 03 mar. 2020.

GOMES, M. C. F. **O panorama actual da educação de surdos: na senda de uma educação bilíngue**. Exedra, n. 3, p. 59 – 74, 2010 Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56716/2/85875.PDF> acesso em 20 fev. 2020.

GUARINELLO, Ana Cristina; CLAUDIO, Débora Pereira; FESTA, Priscila Soares Vidal. **A produção do conhecimento em Fonoaudiologia, Educação e Psicologia acerca da linguagem e da surdez: análise de periódicos** – Revista Tuiuti Ciência e Cultura. Publicado em 14 de jun. de 2018. Disponível em <https://seer.utp.br/index.php/h/article/view/1065> acesso em 31 jan. de 2020.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: **III SEPED - Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati**, 2012. Irati. Anais... Irati, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Publicado em 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf acesso em 01 mar. 2020.

QUADROS, Ronice Muller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Literacy and the meaning of sign language. Mimeo (s/d). Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/888/665%3Cbr%20/%3E> acesso em 05 mar. 2020.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. Publicado em 2004, in Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial IV**. São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61. Disponível em

<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=50> acesso em 02 mar. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf acesso em 05 fev. 2020.

ROCHA, Fabiana Zaffalon Ferreira. **Proposta de um Padrão Manuscrito para Reconhecimento Automático dos Símbolos do Sistema SignWriting (SW)**. 2003. Universidade Católica de Pelotas. Escola de Informática curso Ciência da Computação Disponível em <http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw0081-BR-Monografia.pdf> acesso em 07 fev. 2020.

RODRIGUES, Graciela; ANTUNES, Helenise Sangoi. **Alfabetização de surdos: apontando desafios** . Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 23-29, mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5027>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

RODRIGUES, P. **Surdez infantil Rastreo e Perspectivas Médicas Experiência do Hospital Maria Pia**. Coimbra, 2000. Disponível em <http://clinicapaulorodrigues.com/wp/wp-content/uploads/2015/08/Paulo-Rodrigues.pdf> acesso em 1 fev. 2020.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira dos; et al. **Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo**. Publicado em 2016. Disponível em <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf> acesso em 01 mar. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 mar. 2020.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-03-3. Disponível em http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf acesso em 28 fev. 2020.

SOUZA, R. M. (1995). **Educação especial, Psicologia do surdo e bilingüismo: Bases históricas e perspectivas atuais.** *Temas em Psicologia* vol.3 no.2 Ribeirão Preto ago. 1995, 2,71-87. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200009. Acesso em 25 fev. 2020.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e179339, 2018, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100503&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 fev. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: projeto envolvente que traz resultados a curto prazo.** *Educação: Teoria e Prática* v. 20, n. 35. 2010 p.39-56.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Primeiramente, me sinto satisfeita e orgulhosa em concluir o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, tendo sido aluna de professores tão maravilhosos e competentes que acrescentaram tanto em minha vida.

Ao fim dessa etapa, pretendo trabalhar como professora em alguma rede privada de ensino enquanto aguardo os próximos concursos da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Com toda a certeza, o meu maior objetivo é trabalhar na área da educação de surdos, para isso, almejo em breve fazer várias especializações na área.

Sempre tive desejo de ser uma intérprete de Libras, e para isso, pretendo fazer cursos de Técnicas de Tradução e Interpretação e participar de eventos, encontros e seminários, que me mantenham em contato constante com a Língua, para que me aperfeiçoe cada vez mais.

Passando no concurso da Secretaria de Educação, vou amar trabalhar em uma turma regular, mas o que o meu coração mais deseja é participar do processo de alfabetização de crianças surdas. Estar em contato com essas crianças, pensar em estratégias que facilitem o processo educativo, criar materiais didáticos bilíngues, etc., enchem meu coração de alegria. Para isso, me comprometo estar sempre ativa nos campos de discussão a respeito da educação de surdos, a pesquisar, me atualizar, em suma, estar em constante formação.