



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

INARA DANTAS DE MELO SILVA

ENTRE PALAVRAS E SINAIS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS
SURDOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PERNAMBUCO

RECIFE

2025

INARA DANTAS DE MELO SILVA

**ENTRE PALAVRAS E SINAIS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS
SURDOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PERNAMBUCO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Me. Leane Pereira Cordeiro

Coorientador: Prof^a. Dra. Carmi Ferraz Santos

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

S586e Silva, Inara Dantas de Melo.
Entre palavras e sinais: alfabetização e
letramento de alunos surdos em duas escolas
municipais de Pernambuco / Inara Dantas de Melo
Silva. - Recife, 2025.
73 f.; il.

Orientador(a): Leane Pereira Cordeiro.
Co-orientador(a): Carmi Ferraz Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Estudantes surdos - Alfabetização. 2.
Estudantes surdos - Letramento. 3. Estudantes
surdos - Educação bilíngue. 4. Estudantes surdos -
Turma regular I. Cordeiro, Leane Pereira, orient. II.
Santos, Carmi Ferraz, coorient. III. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

INARA DANTAS DE MELO SILVA

ENTRE PALAVRAS E SINAIS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PERNAMBUCO

Data da Defesa: 26 de Fevereiro de 2025

Horário: 10h

Local: Sala 10B - Bloco B (DEd)

Banca Examinadora:

Prof^ª. Me. Leane Pereira Cordeiro - Orientadora

Prof^ª. Dra. Carmi Ferraz Santos - Coorientadora

Prof^ª. Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho - Examinadora Interna

Prof^ª. Me. Waydja Cybelli Cavalcanti Correa - Examinadora Externa

Resultado: (x) Aprovada

() Reprovada

À minha “veynha” vovó Margarida, a flor que perfuma a minha vida, sua essência me inspira e guia. A senhora e seu trajeto são provas do poder transformador da educação, transformação essa que foi plantada em mim através do amor, incentivo, estímulo e inspiração. De pedagoga para pedagoga: te amo, obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus e todas as energias positivas que chegaram até mim pela força e coragem de continuar enquanto a tempestade me assustava e inundava meu coração de medo e dúvidas. Agradeço à Sandra Maria, minha amada mãe por ser minha escuta, meu suporte e apoio nessa jornada, à minha avó Margarida que foi motivadora na minha escolha de ser pedagoga e seguir seus passos, por ser meu espelho e exemplo de dedicação, por sempre me estimular e incentivar.

À José Rodrigo, meu querido esposo, que foi força, luz, apoio e amor na minha caminhada sempre esteve ao meu lado me munindo de amor, apoio e força, externo imensa gratidão e declaro votos de amor e admiração.

Aos meus irmãos mais novos, Iara e Daniel, agradeço por serem minha força, meus motivos para continuar e lutar. Nós por nós! Agradeço à minha tia Ana Paula, também pedagoga, por ser exemplo e orgulho, por todas as trocas pedagógicas que temos. Agradeço ao meu pai pela vida e pelas lições de vida que me fizeram chegar até aqui.

À família que Deus me presenteou, minha sogra Marinalva, meu sogro José, por estarem sempre dispostos a fazer o que fosse preciso por mim, nunca me deixaram desamparada. Betânia e Ricardo, gratidão por todo apoio em todos os momentos, quando entrei na universidade parecia que a filha de vocês tinha entrado, agora que estou saindo quero que saibam que são parte disso. À minha bebezona Sabrina gratidão por ser luz e força na vida de sua “titico”.

Às minhas companheiras de luta e de vida, Glaucy Kelly, Jaqueline Camilo e Júlia Catarina minha eterna gratidão por tudo que vivemos, todas as trocas, todo apoio, pois quando o barco quase virou, vocês estavam lá para me ajudar a remar e assim eu consegui chegar do outro lado da maré com vocês e juntas estamos finalizando esse ciclo. Amo vocês!

Aos meus parceiros de turma, que dividiram comigo essa trajetória fica aqui o agradecimento pelas construções, afetos e crescimento que tivemos juntos.

Agradeço à minha orientadora Leane Cordeiro por toda construção, incentivo, dedicação e orientações, à minha co-orientadora Carmi Santos agradeço pelo incentivo e contribuição, tenho enorme carinho por vocês duas e por todo o processo que vivemos nessa construção.

Agradeço à Dayane, minha psicóloga, que foi fundamental para o meu equilíbrio para dar segmento à construção desta monografia. Aos meus amigos da UFRPE, Karen e Henrique pelo estímulo e incentivo, além de todo apoio e carinho. Agradeço ao professor Rômulo por

todo apoio, incentivo e contribuição com a minha pesquisa, você foi um verdadeiro parceiro, admiro demais a sua história.

Aos participantes desta pesquisa eu agradeço de coração pela oportunidade de aprender e contribuir de alguma forma com vocês. À professora Aparecida Tenório agradeço pelas contribuições e todo apoio na construção desta pesquisa, agradeço também à professora Sandra Santos que sempre esteve ao meu lado, me apoiou, incentivou, estimulou e fez tudo que esteve ao seu alcance para me fortalecer.

À professora Fabiana Silva (*in memorian*) agradeço por todas as vezes que esteve ao meu lado e pela honra de ter sido parte da sua história. Você marcou, me ensinou muito sobre mim e sobre limites, estarás sempre presente na minha prática, na minha carreira e no meu coração.

Eu sou uma, mas nunca estive só, quando senti que ia enfraquecer vocês foram força, quando senti que não tinha saída, que estava sem rumo vocês foram minha bússola. À todos citados, essa conquista é nossa!

RESUMO

A educação de surdos possui diversos desafios, um dos maiores deles é a alfabetização e letramento e a forma a qual esses sujeitos são ensinados. Visto muitas vezes como incapazes ou impostos em uma prática oralista, esses alunos enfrentam acentuadas dificuldades linguísticas, muitas vezes por estarem inseridos em turmas com professoras que não compreendem as suas especificidades. Alguns surdos estão inseridos em turmas bilíngues com professoras surdas e fluentes em Libras, outros estão em contextos regulares com uma professora que não necessariamente tem domínio da língua de sinais, às vezes com a presença de instrutor e/ou intérprete. Nesta pesquisa, buscamos com o objetivo geral analisar as singularidades do processo de alfabetamento de alunos surdos em uma turma bilíngue para surdos, e em uma turma regular, ambas do ensino fundamental nos anos iniciais e com os objetivos específicos almejamos identificar o papel da Libras (L1) no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, bem como no desenvolvimento da leitura em contextos de regular e bilinguismo; verificar como se dá a relação aluno-professor-turma em contexto regular e de bilinguismo; compreender os principais desafios enfrentados pelas professoras, tanto em contexto inclusivo quanto bilíngue para surdos; entender o papel do instrutor e/ou intérprete no processo de alfabetamento desses alunos surdos. Um trabalho de caráter qualitativo do tipo pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos entrevistas estruturadas e a observação participante. O campo de pesquisa foi dividido entre duas escolas municipais da região metropolitana de Recife e os sujeitos foram duas pedagogas, um instrutor de Libras e uma intérprete. À luz de autores como Soares (2020), Morais (2005), Quadros (1997) entre outros, podemos compreender conceitualmente a alfabetização e letramento e os aspectos particulares da educação de surdos. Os resultados desta pesquisa destacam a fragilidade das formações continuadas oferecidas pelas redes municipais, a potencialidade de surdos em espaços bilíngues, tomando como ponto de referência o bilinguismo e o acesso à cultura surda, o contexto bilíngue, detém mais recursos (apesar das dificuldades) e está mais próximo do ideal para a educação de surdos, também revelam as dificuldades e barreiras encontradas em turmas regulares com alunos surdos, sendo a principal barreira à comunicação, ou a falta dela, e a importância de profissionais especializados presentes diariamente para oportunizar um alfabetamento de uma forma que de fato os alunos surdos possam desenvolver a língua escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Alunos surdos. Turma bilíngue. Turma regular.

ABSTRACT

The education of deaf students presents several challenges, one of the biggest challenges being literacy and the way in which these subjects are taught. Often seen as incapable or forced into an oralist practice, these students face significant linguistic difficulties, often because they are placed in classes with teachers who do not understand their specificities. Some deaf students are placed in bilingual classes with deaf teachers who are fluent in Libras, while others are in regular contexts with a teacher who does not necessarily have proficiency in sign language, sometimes with the presence of an instructor and/or interpreter. In this research, our general objective was to analyze the singularities of the literacy process of deaf students in a bilingual class for the deaf, and in a regular class, both in elementary school in the early years. With the specific objectives, we aim to identify the role of Libras (L1) in the process of acquiring the alphabetic writing system, as well as in the development of reading in regular and bilingual contexts; to verify how the student-teacher-class relationship occurs in a regular and bilingual context; to understand the main challenges faced by teachers, both in inclusive and bilingual contexts for the deaf; to understand the role of the instructor and/or interpreter in the literacy process of these deaf students. A qualitative work of the field research type, we used structured interviews and participant observation as instruments. The research field was divided between two municipal schools in the metropolitan region of Recife and the subjects were two pedagogues, a Libras instructor and an interpreter. In light of authors such as Soares (2020), Morais (2005), Quadros (1997) among others, we can conceptually understand literacy and literacy and the particular aspects of deaf education. The results of this research highlight the fragility of the continuing education offered by municipal networks, the potential of deaf people in bilingual spaces, taking bilingualism and access to deaf culture as a reference point, the bilingual context, which has more resources (despite the difficulties) and is closer to the ideal for the education of deaf people, also reveal the difficulties and barriers found in regular classes with deaf students, the main barrier being communication, or the lack thereof, and the importance of specialized professionals present daily to provide literacy in a way that deaf students can actually develop written language.

Keywords: Literacy. Literacy. Deaf students. Bilingual class. Regularclass.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Atividade realizada na turma bilíngue.....	57
FIGURA 2 - Atividade realizada na turma regular.....	57
FIGURA 3 - Imagem de textos utilizados na turma regular.....	58
FIGURA 4 - Imagem de textos utilizados na turma regular.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASL	Língua de Sinais Americana
CAS	Centro de Apoio aos Surdos
CAEER	Centro de Atendimento Educacional e Especializado do Recife
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Libras Língua Materna
L2	Língua Portuguesa (escrita) - Segunda Língua
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - CONSTRUINDO PONTES TEÓRICAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS.....	17
1. Alfabetização e Letramento de alunos surdos: apontamentos da literatura existente.	17
2. Alfabetização e letramento: aspectos teóricos.....	23
2.1 Alfabetização: breve contexto histórico e definição.....	23
2.2 Letramento: para além da decodificação.....	26
3. Surdez e alfaletramento: aquisição da língua e educação de surdos.....	28
3.1 Desvendando a Libras: uma perspectiva inclusiva.....	28
3.2 Propostas para a educação de surdos.....	30
3.3 Bilinguismo e a dupla alfabetização: Libras e português.....	35
CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	41
CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO.....	43
4. Comunicação e interação.....	43
5. Contexto didático - pedagógico do alfaletramento de alunos surdos.....	47
6. Libras e alfaletramento.....	56
CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICES.....	68
APÊNDICE A - Roteiro de Observação.....	68
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista (Pedagogas).....	69
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista (Instrutor e Intérprete de Libras).....	71
ANEXOS.....	72
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	72

INTRODUÇÃO

*“Vou alçar um voo com a língua de sinais.
Vou gritar por todos os lugares o que meus olhos captam.
Que vivo estou em um mundo surdo e traduzir farei voz.
E, assim culturalmente surdo sou!”*

(Shirley Vilhalva)

O poema de Shirley Vilhalva destaca a especificidade dos surdos de perceberem o mundo com os olhos. Além disso, traz a perspectiva de poder ir além com a língua de sinais, não sendo esses sujeitos incapazes de comunicar-se ou de aprender. Junto com a língua de sinais, a alfabetização e letramento em língua portuguesa contribui para que eles alcancem voos cada vez mais altos, entendendo que o mundo que vivemos é letrado.

A alfabetização consiste no processo de aquisição da língua escrita, oportunizando o registro de textos e informações. Soares (2020) destaca que simultaneamente a esse processo um outro se desenrola - o letramento, enfatizando que embora distintos tais processos são interdependentes. Como no caso da Língua Portuguesa, um princípio fundamental do sistema de escrita é que o que se nota tem relação com a pauta sonora, ou seja, a escrita representa a cadeia sonora, toda reflexão no momento do registro escrito volta-se para pensar nos sons da palavra. No entanto, há na sociedade sujeitos que possuem especificidades na aquisição da língua escrita, como é o caso das pessoas surdas, que, apesar de terem a capacidade de reproduzirem sons, pela ausência da audição, não conhecem fonemas específicos de letras, sílabas e palavras, necessitando de adaptações e ensino contextualizado dentro da cultura surda, considerando suas subjetividades e necessidades específicas.

No caso de sujeitos surdos, o processo de alfabetização na Língua Portuguesa deveria ocorrer paralela à alfabetização em Língua Brasileira de Sinais (Libras), constituindo assim uma dupla alfabetização, considerando o contexto desses estudantes e utilizando a Libras como meio principal de comunicação, levando em conta que a Libras é a sua língua materna (ou deveria ser) e suporte de ensino e aprendizagem. Quadros (1997) enfatiza que esse processo de aprendizagem bilíngue é direito dos surdos e deve ser assegurado. Ela destaca que

“Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito” (Quadros, 1997, p.27).

Para inclusão de alunos surdos, é ideal que a comunicação de forma natural e autônoma seja estimulada, e é justamente nessa perspectiva que a “dupla” alfabetização e letramento do aluno surdo e dos ouvintes ao seu redor emergem com o ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa). É importante ressaltar que a apropriação do sistema de escrita alfabética é a construção de significados através da aquisição de uma nova língua, tendo em vista que os alunos surdos possuem a Libras como língua materna (L1) e língua portuguesa (escrita) como a sua segunda língua (L2).

Diante dessas perspectivas, emerge a pergunta disparadora dessa pesquisa: como o processo de alfabetização e letramento é construído na prática com alunos surdos em turma bilíngue para surdos, e em sala regular com aluno surdo? Para compreender essas questões, foi pesquisada a prática pedagógica de duas professoras, sendo uma em turma bilíngue para surdos, e a outra em uma turma regular, da qual participavam uma intérprete de Libras e um instrutor de Libras. Entendendo o contexto regular como a turma que recebe alunos com deficiência, nesse caso aluno surdo. Nessa turma a maioria dos alunos são ouvintes e podem ter ou não a figura de um instrutor(a) surdo(a) e de um(a) intérprete na sala como responsáveis por ensinar a Libras e facilitar a comunicação e processo de ensino e aprendizagem no auxílio à professora regente que é a responsável pela turma. Em algumas redes de ensino, a presença destes profissionais pode ter frequência diária, já em outras pode ser semanal, quinzenal etc. O instrutor de Libras é, geralmente, um profissional surdo formado em Pedagogia ou Letras-Libras, que se insere no contexto do estudante surdo pelo menos uma vez na semana, realizando atividades que oportunizem a aprendizagem de Libras. Neste contexto, a intérprete assume a responsabilidade de mediar a comunicação do instrutor com a professora (caso ela não saiba Libras) e com os outros alunos. No contexto no qual só há a figura do intérprete, ele assume a perspectiva do instrutor.

Já o contexto bilíngue para surdos é uma turma na qual as professoras são surdas ou ouvintes fluentes em Libras e o processo de ensino e aprendizagem utiliza a Língua Brasileira de Sinais como principal meio para comunicação e ensino. Geralmente é uma turma composta por alunos surdos e deficientes auditivos. Nesse contexto bilíngue, a comunidade surda é evidenciada e a convivência com outras crianças surdas contribui para o processo de aprendizagem da língua materna (L1) e a segunda língua (L2), no caso, L1 sendo Libras e L2 a língua portuguesa escrita.

Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar as singularidades do processo de alfabetização e letramento de alunos surdos em uma turma bilíngue para surdos, e em uma turma regular, ambas do ensino fundamental nos anos iniciais. A partir do objetivo geral, os

objetivos específicos propõem-se a: identificar o papel da Libras (L1) no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, bem como no desenvolvimento da leitura em contextos de regular e bilinguismo; verificar como se dá a relação aluno-professor-turma em contexto regular e de bilinguismo; compreender os principais desafios enfrentados pelas professoras, tanto em contexto inclusivo quanto bilíngue para surdos; entender o papel do instrutor e/ou intérprete no processo de alfabetramento desses alunos surdos.

A relevância social desta pesquisa consiste na imersão na educação de surdos para entender a especificidade que a aprendizagem da língua em alunos surdos possui, almejando contribuir com a visibilidade da comunidade surda e sua luta por direitos e inclusão, percebendo que a comunidade sofre alguns preconceitos e vivencia processos excludentes no sistema de ensino. A sua relevância científica está na escassez de pesquisas nessa temática cujos pesquisadores vão ao campo e observam dentro do contexto no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos. “O método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico” (Minayo *et al.* 1994, p.35). Sua importância está justamente nessa “reconstrução” das vivências e do cotidiano dos sujeitos da pesquisa, partindo de questionamentos, curiosidade sobre problemas do cotidiano e de determinada maneira até mesmo do desconhecimento de causalidade dessas situações, buscando entender a especificidade da educação de surdos no ciclo de alfabetização, com enfoque na interação e inclusão no processo de alfabetar.

Pessoalmente, tem relevância inestimável, pois a minha relação com a Libras e inclusão de surdos firmados no meu contexto acadêmico e profissional se deu a partir de uma experiência em estágio não obrigatório no qual fui estagiária de uma turma que tinha um aluno surdo. Eu não conseguia me comunicar bem com ele, sempre recorria ao intérprete, e isso era motivo de frustração. Simultaneamente a essa vivência, comecei a estudar com uma colega surda e acontecia o mesmo, a falha na comunicação, a vontade de interagir e não conseguir, enfim, a mesma frustração. Nesse contexto surgiu dentro de mim a vontade de aprender Libras para que pudesse me comunicar com surdos, tendo em vista que possuo um perfil comunicativo. Surgiu então a oportunidade de estudar no Centro de Apoio aos Surdos (CAS) que faz parte do Centro de Atendimento Educacional e Especializado do Recife (CAEER).

Ao começar a estudar a Língua Brasileira de Sinais, no Centro de Apoio aos Surdos (CAS), senti a imensa necessidade de trazer isso para a Pedagogia, pois percebi que algumas pessoas surdas possuem dificuldades na escrita e compreensão da língua portuguesa. Por isso,

nesta pesquisa destaco a importância de uma educação inclusiva e da Libras no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento de crianças surdas.

CAPÍTULO I - CONSTRUINDO PONTES TEÓRICAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS

Entendendo a importância de conhecer os conceitos explorados no decorrer desta pesquisa, este capítulo é dedicado a alçar discussões teóricas, trazendo as perspectivas conceituais, históricas e metodológicas acerca da particularidade do processo de ensino de alfabetização e letramento para alunos surdos.

De início, foi realizado um estado da arte com o objetivo de tecer uma ponte entre sujeitos e objetos de estudo nesta pesquisa e o que até então já foi pesquisado sobre o tema, traçando um panorama de pesquisas já existentes e quais discussões acadêmicas já foram realizadas acerca do ensino da língua escrita para surdos.

Em seguida, exploramos os conceitos de alfabetização e letramento até chegar à especificidade destes processos na educação de alunos surdos, buscando compreender a relação da teoria com a prática vivenciada no contexto de sala de aula no processo de alfabetização e letramento de alunos surdos. Dessa forma, criamos pontes para enriquecer as discussões propostas por esta pesquisa. Para que haja essa compreensão e análise da complexidade do campo pesquisado, é necessário compreender cada conceito explorado. Dessa forma, a seguir buscamos pontes teóricas para entender as especificidades do ensino e aprendizagem de alunos surdos no processo de alfabetização e letramento.

1. Alfabetização e Letramento de alunos surdos: apontamentos da literatura existente

Consideramos aqui as pesquisas voltadas à campo, compreendendo que a pesquisa de campo oportuniza uma observação de forma aproximada, compreende o cotidiano e as práticas que estão sendo feitas, assim permite que a discussão teórica seja notada no cotidiano na sala de aula.

A educação de alunos surdos e, principalmente, o processo de alfalettrar são aspectos de fundamental importância, considerando todas as especificidades que geram diferentes necessidades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Assim, com o intuito de averiguar a literatura voltada para o alfaletramento de pessoas com surdez, bem como as metodologias de pesquisa utilizadas e os principais resultados obtidos em campo, foi realizado um levantamento bibliográfico nas plataformas Repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave “alfabetização e letramento de alunos surdos”, “alunos surdos”, “alfabetização de surdos” e “letramento de surdos”.

O estado da arte é fundamental para entender o universo que se pretende estudar, é como uma diagnose acerca de quais resultados já foram obtidos, quais concepções já foram construídas e como estão sendo apresentadas nos últimos anos. No nosso, fizemos, a princípio, o recorte inicial de dez anos, todavia, no decorrer da pesquisa, houve a necessidade de ampliarmos para 20 anos, visto que encontramos poucos trabalhos voltados para essa temática e menos ainda no que se trata de pesquisa de campo. Ou seja, a pesquisa na maioria dos artigos, TCCs, teses e dissertações pesquisados são direcionadas para a análise bibliográfica, seja através de levantamento bibliográfico de pesquisadores que foram a campo ou análise documental.

No Repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco, foram encontrados quatro trabalhos no total, todavia dois destes eram de revisão bibliográfica e, como dissemos, neste trabalho priorizamos os trabalhos que fizeram imersão no campo. Com o recorte temporal de 20 anos, apenas dois trabalhos foram voltados para o campo de pesquisa, é importante ressaltar que no curso de Licenciatura em Pedagogia na sede da UFRPE não localizamos pesquisa nessa temática.

Encontramos o trabalho intitulado “O desafio de alfabetizar surdos em Libras como língua materna (L1): um estudo de caso numa escola de ensino regular na cidade de Serra Talhada”, tendo como autora Mauricéia Salvador de Araújo, que definiu como objetivo geral “investigar a coerência entre os documentos oficiais e a oferta de alfabetização/educação de surdos nas redes de ensino.” Tal trabalho é um artigo proveniente de uma monografia, no qual ela utilizou como metodologia a “triangulação de dados”. De início, realizou uma pesquisa bibliográfica a partir dos documentos oficiais da legislação, em seguida, realizou uma pesquisa de campo. Ela discorreu sobre o contexto histórico da Libras e da educação de surdos, e realizou como pesquisa um estudo de caso. Como resultados, ela percebeu que havia dificuldades na comunicação nas instituições observadas, bem como a fragilidade do processo de alfabetização e letramento de pessoas surdas, pois, muitas vezes, as práticas adotadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita desconsideram a especificidade das pessoas surdas. Com o enfoque na legislação e sua efetividade no direito da aprendizagem, a autora buscou perceber como essas leis estão sendo aplicadas no espaço escolar, concluindo que esse direito está sendo oferecido de maneira insuficiente para a comunicação e aprendizagem dos alunos surdos, ou até mesmo violado. A autora do estudo destaca que os

alunos deveriam estar inclusos em uma sala de aula regular com o acompanhamento de intérprete, e no contraturno deveriam ter atendimento na sala de Atendimento Educacional Especializado para suprir as necessidades deles. Todavia, foi percebido o oposto, os estudantes surdos estavam sendo atendidos exclusivamente na sala de AEE, de forma multisseriada e com diferentes faixas etárias, notabilizando-se a fragilidade e o descuido com a alfabetização e letramento desses estudantes e formação integral desses sujeitos.

Também encontramos a pesquisa de Izabela Elias Correia de Melo, intitulada “A inclusão de estudantes surdos em uma sala do ensino fundamental”, e que teve como objetivo geral “analisar como se configura o processo de inclusão de estudantes surdos no ensino fundamental”. O texto de Melo (2018) busca compreender a especificidade da escola regular no contexto da educação de surdos, contrapondo com o que a legislação assegura e como ela está sendo implementada no cotidiano desses estudantes. Essa pesquisa tem como metodologia a etnografia. O referido texto corrobora para uma reflexão sobre a relação entre legislação e cotidiano, visto que a Constituição Federal (1988) assegura um desenvolvimento pleno a todos os cidadãos e o acesso à educação de qualidade. Todavia, como a pesquisa de Melo (2018) constatou, o cotidiano é imerso em uma realidade distanciada das legislações. Ela destaca o papel do intérprete e sua importância no processo inclusivo, porém explicita que as escolas regulares não estão preparadas para lidar com as necessidades que alunos surdos possuem.

No site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), não foi possível localizar pesquisas que abordassem o tema de alfabetização e letramento de alunos surdos, demonstrando um déficit na investigação do processo de alfabetização e as especificidades da aprendizagem de sujeitos surdos acerca da língua escrita, textos e suas estruturas em uma sociedade letrada.

Na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), uma biblioteca digital, realizamos o levantamento de trabalho com o recorte temporal de 20 anos (2003-2023). Nesse período, foram encontrados dois trabalhos no total. É perceptível a ausência de pesquisas publicadas que busquem estudar a temática de alfabetização e letramento de alunos surdos e a necessidade de explorar esse campo.

Na SCIELO, encontramos o trabalho “O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras”, escrito por Giselli Mara da Silva, cujo objetivo geral é conhecer as práticas cotidianas do grupo de forma mais ampla. O trabalho de Silva (2014) é um recorte de uma dissertação de mestrado, assumindo como perspectiva metodológica a pesquisa etnográfica. A pesquisadora delimitou

como enfoque o processo de letramento e leitura de estudantes surdos no 9º ano. Ela realizou observações durante três meses e, a partir disso, realizou a análise das aulas de língua portuguesa. Os principais resultados da autora apontam que a leitura desses estudantes está diretamente relacionada ao bilinguismo para surdos, ou seja, a utilização de duas línguas no cotidiano, nesse caso, língua portuguesa e Libras, bem como a construção de sentidos dessas línguas. Nesse contexto, a autora percebeu uma acentuada dificuldade na compreensão da leitura desses alunos, ela questiona, então, acerca do processo de alfabetização e letramento e a qualidade dele. É nesse ponto que a pesquisa dela dialoga com a pesquisa aqui presente, compreender a alfabetização e letramento de alunos surdos é também pensar nas práticas docentes e o processo de inclusão desses alunos, entendendo as especificidades e o contexto no qual estão inseridos, buscando atingir um ensino da língua de forma qualitativa e possibilitando a proficiência.

O artigo intitulado “Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos” é um recorte da tese de Mariana Gonçalves Ferreira de Castro, sob a orientação de Celeste Azulay Kelman (2021), é caracterizada como um estudo de caso que definiu como campo de pesquisa duas escolas regulares do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como objetivo geral “descrever e analisar as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para ensinar Língua Portuguesa para surdos, em turmas bilíngues inclusivas, no 6º ano do Ensino Fundamental II, em escolas-polo bilíngues do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias”. Foram duas turmas do 6º ano, pois, segundo as autoras, nessa fase as crianças supostamente já são alfabetizadas e com certo domínio gramatical e ortográfico. Elas observaram a sala de aula e, principalmente, o processo de letramento desses estudantes. A partir dos dados coletados, Castro e Kelman (2021) constataram que a explicação das tarefas para os estudantes acontecia diferente a depender de o aluno ser surdo ou ouvinte. Com os alunos surdos, as professoras utilizavam a comunicação de maneira multimodal, utilizando diversificados recursos visuais e estratégias como dramatizações, contando sempre com o auxílio dos intérpretes nesse processo. Castro e Kelman (2021) destacam que havia uma parceria forte entre as professoras e os intérpretes. Isso acontecia em ambas as escolas, e era realizado o planejamento e as adaptações necessárias para oportunizar às crianças surdas que desenvolvessem o letramento. Essa movimentação é de fundamental importância. As pesquisadoras defendem que a progressão escolar ideal de alunos surdos precisaria seguir as etapas da educação até o 5º ano em turmas bilíngues para surdos, e, após concluir essa etapa, dar segmento à sua vida escolar a partir do 6º ano em turmas regulares com o auxílio de um intérprete.

Na plataforma digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o levantamento de trabalho com o recorte temporal de 20 anos encontrou apenas um trabalho sobre a temática da alfabetização e letramento de alunos surdos. Isso demonstra, assim como as plataformas anteriores, a ausência de pesquisas que vão à campo para vivenciar de perto a aprendizagem nesse processo de aquisição da leitura e escrita e da compreensão dos usos sociais dos textos por sujeitos surdos.

A pesquisa intitulada “Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais”, escrito por Eliana Cristina Pedroso tem como objetivo geral “maximizar o impacto da prática de Libras na sala inclusiva, preocupando-se não apenas com a adaptação do surdo ao ambiente do ouvinte, mas também do ouvinte, ao ambiente do surdo”. O texto de Pedroso (2019) consiste em uma tese, e como metodologia ela adotou uma pesquisa de abordagem qualitativa interventiva, ou seja, uma pesquisa-ação. Ela definiu como estratégia e instrumento para alcançar seu objetivo geral a produção de um jogo de tabuleiro que oportuniza a interação e o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento. A autora destaca que o acolhimento de alunos surdos implica não apenas na adaptação do aluno com deficiência, mas também dos alunos ouvintes, ou seja, é necessário que todos os sujeitos entrem em contato com a Libras. Através de jogos, essa aproximação acontece de forma lúdica e divertida. Como produto, Pedroso (2019) criou um tabuleiro de jogos utilizando de diferentes gêneros textuais como piadas, receitas, etc. Ela destaca que a educação de surdos e a luta pela inclusão são fundamentais para a garantia de direito desses sujeitos, seja em turmas bilíngues ou regulares. Os resultados desta pesquisa caracterizam-se pela produção do jogo, destacando que esse recurso auxilia no desenvolvimento da aprendizagem da Libras (L1) e da Língua Portuguesa escrita (L2), bem como proporciona uma interação lúdica e construtiva.

No Google Acadêmico, que é uma plataforma digital voltada para publicações acadêmicas, facilitando a pesquisa por literatura científica, apenas uma pesquisa foi encontrada ao realizarmos o levantamento bibliográfico com um recorte temporal de 20 anos.

A pesquisa realizada por Luiz Gracia Santos intitulada como “Alfabetização e inclusão da pessoa com surdez” tem como objetivo geral “analisar como as práticas de alfabetização e inclusão são desenvolvidas pelos professores no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Sítio do Mato - BA e como ocorre a integração família x escola nesse processo”. O texto de Santos (2015) é uma monografia na qual o autor utilizou uma abordagem qualitativa e como procedimentos metodológicos a observação e entrevista semiestruturada. Santos (2015) entrevistou docentes e familiares de alunos surdos visando entender como a inclusão influencia na alfabetização

desses alunos. Os resultados dessa pesquisa apontam que a inclusão discutida em diversas literaturas não acontece de fato no cotidiano escolar, destaca também que a falta de comunicação é potencializada pela deficiência na formação docente, pois eles não se sentem preparados para lidar com as especificidades de alunos surdos. No contexto dessa pesquisa, o autor conclui também que a relação com as famílias e a comunicação não está sendo efetiva, pois é necessário que ambos realizem esforços e estímulos para proporcionar ao aluno surdo a melhor educação e aprendizagem. Assim, ao compreender a dimensão total, faz-se verdadeiro que a legislação educacional que assegura a educação como direito de todos os cidadãos não está sendo assegurada na sala de aula por diferentes motivos e déficits, seja de materiais, recursos ou formação dos sujeitos do espaço escolar.

O levantamento da literatura existente na temática de alfabetização e letramento de alunos surdos revelou um cenário complexo, apresentando não apenas desafios linguísticos, mas também pedagógicos e sociais. A literatura existente evidencia a necessidade de pesquisas nessa temática, vivenciando a realidade escolar na qual esses sujeitos surdos estão imersos, bem como a reflexão a respeito do currículo e de políticas públicas a serem refletidas nas salas de aula. Ficou evidente que a comunicação influencia diretamente na aquisição da Libras e da língua portuguesa escrita, além disso, há barreiras atitudinais, considerando uma certa resistência por parte de profissionais da educação que estão em contato com esses alunos surdos além da falta de acesso, formação e recursos que oportunizem a esse profissional a construção de uma prática mais inclusiva no processo de alfabetização e letramento desses alunos.

Sobre a formação dos professores, este levantamento demonstra que há a necessidade de investimento em cursos, formação continuada e até mesmo na formação de base para a aprendizagem da Libras, entender quais as necessidades desses alunos e como eles aprendem para que a educação de qualidade, efetiva e que contribui para a formação integral desses sujeitos seja assegurada. É preciso considerar que, para compreender como acontece a alfabetização e letramento de alunos surdos, é necessário imergir no cotidiano escolar desses sujeitos, observando e vivenciando junto com alunos e professora o dia a dia deles para perceber como esses sujeitos aprendem, quais métodos e estratégias favorecem essa aprendizagem e como as práticas docentes e suas escolhas são feitas pensando nas subjetividades de cada aluno.

Assim, para oferecer uma alfabetização e letramento de qualidade para alunos surdos, é importante considerar qual o papel e importância da língua de sinais na vida deles, quais desafios e barreiras podem impactar esse processo, quais métodos e abordagens são mais

efetivas para a aprendizagem e qual o contexto eles estão inseridos e quais suas vivências para a formação identitária. Esses fatores só serão explorados se cada vez mais professores e pesquisadores se interessarem e buscarem compreender a integralidade desses sujeitos para que possamos delimitar as particularidades de alunos surdos e oferecer uma alfabetização e letramento qualitativa. Por isso, é importante que os pesquisadores, professores e todos responsáveis pela educação desses sujeitos, desde o Estado até as escolas (gestão, coordenação entre outros profissionais educacionais) compreendam o espaço, o contexto, as singularidades e as vivências desses sujeitos.

2. Alfabetização e letramento: aspectos teóricos

A linguagem escrita surgiu a partir da necessidade de registro, principalmente de acordos comerciais, assim também surgiram as primeiras práticas de letramento. A escrita passou por diversas transformações até chegar ao que existe hoje, foi um processo de evolução que aconteceu em milhares de anos, partindo dos desenhos até chegar ao sistema alfabético, todavia esses sistemas de escrita podem variar de acordo com a sociedade em que se vive.

Conforme Soares (2020, p.23), historicamente, “a escrita foi inventada como consequência direta de exigentes demandas de uma economia em expansão”, ou seja, à maneira que o comércio crescia a necessidade de registros foi sendo intensificada. Nesse momento da construção dos registros de informações, eram utilizados sistemas que representavam os significantes, ou seja, eles representavam nos suportes aos quais tinham acesso (paredes, tábuas de madeira etc.) o que eles pretendiam guardar como registro. Esse processo era complexo pela quantidade de significantes que precisariam saber, gerando dificuldades para a leitura desses registros.

É importante ressaltar, que existem diferentes sistemas de escrita, desde pictográficos, ideogramas e alfabéticos. Os pictográficos representavam o objeto, os ideogramas o significado, e o alfabético representa os significantes. Com a evolução da escrita e da maneira a qual eram feitos os registros, diferentes povos tiveram influência no processo de transformação da escrita, como, por exemplo, os fenícios que, através de suas atividades comerciais, percorriam diferentes territórios e vivenciaram diferentes culturas e por isso criaram um sistema de escrita que refletisse o som entoado nas falas. Posteriormente, na Grécia, esse alfabeto foi adotado e somado a ele foram acrescentadas as vogais, tornando possível agora a escrita de qualquer palavra e o registro de qualquer texto (Soares, 2020).

“Da notação das palavras, o homem enfim passou à notação dos sons. Seja de sinais ou de palavras, isso realmente supõe um considerável estoque de sinais e, conseqüentemente, uma imensa memória visual para a leitura” (Higounet, 2003, p.14). Diante dessas transformações, a alfabetização pode ser compreendida como o processo de aprendizagem e domínio da língua escrita, ou seja, a apropriação do princípio alfabético. O principal objetivo da alfabetização é oportunizar que os estudantes não apenas se apropriem da escrita e leitura, mas que as utilizem como meio para comunicação por meio da construção e compreensão de textos. Soares (2020, p.11) destaca que “aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.”. A partir dessa perspectiva da alfabetização para além da representação da fala oral, podemos compreender que

uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (Soares, 2008, p.18)

Inicialmente, o ensino da escrita e leitura tinha por unidade básica do ensino a palavra e seu significado, iniciando-se na letra/sílaba, culminando na frase ou sequência de frases para enfim chegar à produção de textos. A concepção de linguagem escrita que se tinha inicialmente não a considerava como instrumento de interação, por isso, não entendiam a leitura e compreensão do texto como fundamentais, bastava decodificar o que estava escrito. A alfabetização consistia, então, na aquisição de técnicas para ler e escrever a partir do sistema de escrita alfabética, construindo a habilidade para a prática de uso da linguagem escrita no processo de escolarização.

Segundo Albuquerque (2005), por volta de 1980 com o impulsionamento de pesquisas na área da alfabetização, essa visão foi questionada, e ampliou-se a visão da alfabetização para além da mera codificação e a decodificação de símbolos sem nenhuma relação com a compreensão, considerando agora uma concepção que prioriza a compreensão, a comunicação e a progressão na aprendizagem da escrita. Um fator que contribuiu para essa criticidade foi o estudo acerca da Psicogênese da escrita realizado por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999) que “esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza desse produto cultural que é o sistema alfabético” (Soares, 2020, p.55).

Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciaram a relação da aprendizagem da língua escrita com o desenvolvimento de habilidades e capacidades psíquicas, dando ênfase à ideia de um processo de aprendizagem tendo como ponto inicial as concepções que as crianças já construíram acerca da língua escrita e dos textos. O contato com o texto escrito acontece desde muito pequeno em diversas situações do cotidiano, desde os brinquedos até a embalagem de alimentos. É nesse momento que a criança constroi concepções acerca do que é a escrita, como e porque a utilizamos e, quando oportunizada, expressa as suas hipóteses através da escrita espontânea, demonstrando quais conhecimentos acerca da escrita ela já possui. “Para saber o que pensa o aprendiz sobre o sistema de escrita, é preciso solicitar que ele escreva palavras, frases ou textos que não lhe foram ensinados previamente e pedir que eles o leia logo depois de grafá-los” (Coutinho, 2005, p.51), através desse movimento é possível compreender o nível do aluno.

A partir da expressão do que já aprendeu, a criança fornece informações a alfabetizadora acerca do seu processo de construção de conhecimentos, oportunizando a percepção do nível de aprendizagem da língua escrita e a sistematização de atividades que oportunizem a evolução para novos conhecimentos a partir do que já foi aprendido, partindo desse conhecimento inicial para estimular o desenvolvimento de novas habilidades e construção de novos conhecimentos acerca da língua escrita. Vygotsky (1978) define esse espaço entre o desenvolvimento real (aquilo que já foi aprendido) e o desenvolvimento potencial (aquilo que se consegue fazer com ajuda) como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a estimulação dos conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos. O estímulo na zona de desenvolvimento proximal, implica compreender a criança como um ser integral, que possui a capacidade de desenvolver, aprender e formular hipóteses.

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças têm, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico. podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredirem, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua zona de desenvolvimento potencial. (Soares, 2020, p.57)

Associando esse processo com o contexto da aprendizagem da língua escrita, enquanto seu desenvolvimento potencial for estimulado segundo a ZDP, é possibilitado à criança a formulação de hipóteses progressivamente e a criação de novos conhecimentos que possibilitam-na atingir novos níveis, desde a escrita com garatujas até a formulação alfabética. Por isso é importante conhecer em qual nível de hipótese os estudantes estão para estimular

sua aprendizagem de forma qualitativa. A partir dessas formulações as professoras podem intervir contribuindo para que as crianças passem a compreender que a escrita é na verdade a representação dos sons da língua falada e se aproxima de apropriar-se do princípio alfabético.

2.1 Letramento: para além da decodificação

Para além desse processo de associação entre a grafia e o fonema, a leitura é também um meio para compreender pensamentos, mensagens de outras pessoas ainda que quem as escreveu não esteja presente, assim como é também assumir um posicionamento crítico a partir do que se lê. Segundo Albuquerque (2007, p. 18), “o ensino tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a "decifrar um código" a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores”, por isso, é extremamente importante que as práticas de alfabetização ocorram com enfoque para o letramento. A alfabetização sozinha não compreende essa dimensão dos usos sociais da linguagem, por isso, conforme foi sendo discriminada surgiu a necessidade conhecer os gêneros e suas estruturas, além de seus usos sociais para a formação de bons usuários da língua escrita. Um dos caminhos para alcançar esse letramento é a realização de um trabalho sistemático com os gêneros textuais oportunizando uma compreensão ampla do letramento, compreendendo a questão estrutural do texto e seus usos e funções dentro da sociedade.

O letramento refere-se, portanto, ao domínio de gêneros textuais e de seus usos, práticas e significados na sociedade, assim como interpretação, compreensão e a própria construção de novos textos. Ser alfabetizado, ou seja, dominar apenas o sistema de escrita alfabética, não garante ao sujeito que ele compreenda as estruturas dos diversos textos presentes na sociedade e que tenha a habilidade de escrevê-los com coerência, utilizando o gênero adequado para cada situação. Nesse contexto, evidencia-se a importância de alfabetizar letrando, ou seja, trazer para o contexto escolar atividades, recursos e perspectivas para que a prática do docente possa oportunizar a aquisição da língua escrita através dos textos, compreendendo seus usos em contextos sociais. O trabalho com os gêneros textuais, favorece o desenvolvimento do letramento e na construção de

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc.; habilidades de Interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros

de textos, habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto[...] (Soares, 2020, p.27)

Podemos compreender que há diferentes níveis de letramento, há indivíduos que, mesmo sem o domínio do sistema de escrita, participam de situações de uso da leitura e da escrita, mas não com autonomia, o que a levam a ter um grau muito reduzido de letramento. Da mesma forma, há indivíduos que, embora dominem o sistema de escrita, têm baixo grau de letramento porque não conseguem fazer uso de forma competente da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, o letramento vai além da escrita, é importante também explorar gêneros textuais orais para desenvolver um nível de letramento mais profundo.

Não basta a exploração dos textos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso considerar os letramentos multissemióticos. Pode-se propor a leitura e/ou escrita de textos impressos, no entanto, não se pode perder de vista que há outras semioses importantes: textos orais, como entrevistas, telefonemas e áudios; e a leitura crítica de imagens, fotografias etc. Essa é uma necessidade que impera na contemporaneidade no que se refere ao processo de alfabetização, na perspectiva do letramento. (Silva, 2005, p.24)

Na perspectiva dos usos sociais e a relação com o contexto cultural e histórico dos estudantes, Freire (2015, p.40) reflete que “ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido, daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação”. Aprender a ler e escrever amplia as possibilidades dos estudantes não apenas na perspectiva escolar isoladamente, através da leitura da palavra eles são oportunizados a ampliarem a leitura de mundo e sua visão dentro do contexto no qual vivem. Como bem defendeu Freire (2015, p.40)

A leitura da palavra, igualmente fazendo-se em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete, agora, à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível.

Soares (2009) destaca que o letramento sendo uma condição ou estado de quem é letrado, é importante refletir como as condições sociais impactam no processo de letramento. A autora supracitada define duas condições para que ocorra o letramento. Primeiro, a escolarização da população de forma efetiva, segundo o oferecimento de materiais (livros, jornais etc.) que oportunizem a reflexão do uso social da escrita. Assim, podemos

compreender o alfabetramento como oferecer “situação de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais do uso deles, mas que levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética” (Albuquerque e Santos, 2007). Há situações de aprendizagem da alfabetização e letramento que necessitam reflexões específicas, pensar em estratégias e formas de garantir o direito de aprendizagem dos sujeitos como é o caso de alunos surdos.

3. Desvendando a Libras: uma perspectiva inclusiva

Para compreendermos o processo de alfabetização de alunos surdos, e como a dupla alfabetização acontece, precisamos conhecer conceitualmente o que é a Libras. A língua brasileira de sinais é uma língua visual espacial que utiliza as mãos como principal meio de comunicação. De acordo com Lira et al (2021, p.231)

Os olhos, como canal visual, enviam para a mente a imagem. Por meio dessa experiência, a abstração da imagem passada através do sinal icônico, no âmbito visual-espacial, estimula a percepção do sentimento, sem precisar usar sequer uma imagem para ilustrar.

A Libras não é mímica, não são gestos isolados e não é uma versão gestual da língua oral. É importante compreender a Libras como uma língua que possui suas próprias regras, estrutura, gírias, formalidades e informalidades.

Quando me perguntam, entretanto, se a língua de sinais é mímica, entendo que está implícito nessa pergunta um preconceito muito grave, que vai além da discussão sobre a legitimidade linguística ou mesmo sobre quaisquer relações que ela possa ter (ou não) com a língua de sinais. Está associada a essa pergunta a ideia que muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo a qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles. Não à toa, as nomeações pejorativas anormal, deficiente, débil mental, mudo, surdo-mudo, mudinho têm sido equivocadamente atribuídas a esses indivíduos”. (Gesser, 2009, p.21)

Esse preconceito expressado por questionamentos como citados por Gesser (2009) reafirma a necessidade de compreendermos mais a fundo a língua de sinais e sua importância na sociedade. A legitimidade da Língua Brasileira de Sinais e o direito das pessoas surdas à sua língua são asseguradas na Lei nº 10.436, de 4 de abril de 2002, que afirma

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002)

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, vocabulário, regras e apresenta aspectos como parâmetros, morfologia, semântica e estrutura frasal (Gesser, 2009).

A morfologia da Libras refere-se ao uso de classificadores, que são sinais que demonstram de forma visual a mensagem a qual se quer passar, eles descrevem detalhes das características de pessoas, objetos, além de especificar ações etc.

Essas descrições imagéticas apresentam visualidade, é como mostrar a imagem para perceber o signo visualmente. Para isso, é importante uma relação que foque no contexto da Libras usando a expressão corporal e a expressão facial para criar uma imagem mental que irá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da iconicidade do signo visual. (Lira *et al.*, 2021, p.231)

A sintaxe da Libras refere-se à estrutura frasal. Na Libras, a ordem que seguimos é objeto- sujeito- verbo, mas há uma certa flexibilização no que se refere à ordem da construção da frase, por exemplo, em português dizemos “eu vou ao supermercado”, já no caso da Libras podemos sinalizar “ir eu supermercado” ou “supermercado eu ir”, que o sentido e compreensão não será comprometido.

Outro aspecto é o uso de marcadores de tempo, considerando que não é comum o uso de conectores (como preposição, conjunção, etc.), por isso é importante utilizar sinais que demarquem o tempo a ser utilizado, como por exemplo os sinais de “hoje”, “amanhã”, “ontem”, “futuro” etc.

A fonologia remete aos parâmetros que configuram a estrutura básica da Libras. Os cinco parâmetros da Libras são: configuração de mão que consiste na posição que a sua mão está, ponto de articulação que se refere à localização do sinal, movimento que se refere à locomoção da mão ao sinalizar, orientação que corresponde à direção da palma da mão e componentes não manuais que correspondem às expressões faciais e corporais, que são responsáveis por explicitar intensidade, quantidade, sentimentos, assemelhando-se à entonação de voz da língua oral.

De acordo com Prado (2014), as expressões quirema e quirologia foram utilizadas para substituir os termos fonema e fonologia. A autora, seguindo a concepção de Stokoe (1960), definiu os quiremas como “as unidades mínimas na composição do sinal (Configuração de Mão, Locação e Movimento)” (Prado, 2014, p.15). Já a quirologia consistia em “o estudo do sistema composto por essas unidades recebeu o nome Quirologia, numa referência a conversa

com as mãos” (Prado, 2014, p.15). Todavia, essas terminologias entraram em desuso e designou-se as expressões que são utilizadas pelas línguas orais, fonema e fonologia.

É importante compreender que não há uma língua de sinais universal, cada país contém a própria língua de sinais, estrutura e sinais próprios. A correlação de duas línguas em um país na qual uma é predominante à outra implica em empréstimos linguísticos visando facilitar a comunicação, como por exemplo, o alfabeto manual (Gesser, 2009), o que não significa que aprender o alfabeto manual é o suficiente para comunicar-se fluentemente com a Libras, assim como a Libras não é uma versão sinalizada da língua portuguesa oral.

3.2 Propostas para a educação de surdos

A educação de surdos é permeada por barreiras comunicacionais, por isso, o foco do processo educacional desses sujeitos é a aquisição da língua e formas de se comunicar. Há algumas propostas e filosofias que seguem diferentes linhas de pensamento, partindo do oralismo até a educação bilíngue.

O oralismo é uma proposta educacional voltada à prática de ensinar os surdos a escreverem e lerem utilizando exclusivamente a língua oral. O oralismo implica em aspectos metodológicos da alfabetização e desenvolvimento da língua em pessoas surdas. Essa proposta educacional “não permite que a língua de sinais seja usada nem na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo sendo este formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais.” (Quadros, 1997, p.22). Em relação a isso, Goldfeld (2002, p.38) destaca que

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições do desenvolvimento intelectual, profissional e social. Ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação dos surdos muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado.

A proposta oralista enfatiza o desenvolvimento da língua oral para os surdos tal qual para ouvintes, desconsiderando aspectos importantes como, por exemplo, a naturalidade do desenvolvimento da língua oral por ouvintes a partir da interação e convivência com seus pares, bem como a ausência da recepção de sons por parte dos surdos, o que dificulta a repetição e apropriação dos sons e conseqüentemente a aquisição da escrita através dos fonemas. Segundo Goldfeld (2002, p.34)

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não surdez.

Há diversas metodologias para empregar a proposta oralista na educação e alfabetização desses indivíduos, como verbo-tonal, aural, entre outros, com alguns aspectos que as diferencia entre elas, o que aproxima de fato essas metodologias é a imposição da oralidade. Outro fator dessa proposta é a exclusão e apagamento da identidade e cultura da comunidade surda, visto que essa comunidade possui cultura, língua e formas de se comunicar próprias. Essa proposta metodológica exige um trabalho sistemático e planejado, ou seja, os surdos geralmente não desenvolvem a oralidade naturalmente a partir da interação e contato com pessoas ouvintes usuárias de língua oral. Essa ausência da espontaneidade impacta também na aquisição da língua escrita, visto que os esforços, planejamentos, recursos e metodologias estão voltadas para o ensino da oralidade. É importante destacar que

As crianças surdas geralmente não têm acesso há uma educação especializada e é comum encontrarmos em escolas públicas e até particulares crianças surdas que estão há anos frequentando estas escolas e não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a modalidade escrita da língua portuguesa[...] (Goldfeld, 2002, p.37-38)

O resultado dessa metodologia, geralmente, é pouca efetividade na oralização e uma dessincronização da idade com o nível de aprendizagem previsto pelos currículos, não apenas na língua portuguesa e aquisição da escrita, mas também nas demais áreas de conhecimento. A aprendizagem da língua escrita pode ser complexa e difícil, por isso, “é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série” (Quadros, 1997, p.23). E é justamente por essa defasagem e dificuldade que é preciso repensar na educação de surdos a elaboração de propostas mais efetivas.

Em razão das questões acima elencadas, uma nova proposta foi pensada para o desenvolvimento e aquisição da língua escrita, utilizando agora a língua de sinais, todavia, apenas “como um recurso para o ensino da língua oral” (Quadros, 1997, p.24). Denominada bimodalismo, a proposta implica no uso da língua oral e língua de sinais simultaneamente, ou seja, nessa perspectiva é utilizado o português sinalizado, com uma tradução literal da língua oral para a língua de sinais e vice e versa. Apesar de ser considerado um avanço, a saber, a utilização da língua de sinais; essa proposta desconsidera a estrutura própria da Libras, como

suas regras e elementos próprios (como vimos anteriormente). Por isso, uma das críticas é que o uso do bimodalismo pode confundir os surdos, assim, o objetivo da língua que é a comunicação é prejudicado. Essa proposta pode ser considerada como um processo de transição para uma outra mais efetiva, considerando um avanço na língua de sinais.

Outra abordagem é a da comunicação total que prioriza a interação e desenvolvimento da comunicação do surdo com os sujeitos ao seu redor (surdos ou ouvintes) sem colocar a língua como fundamental. Caracterizada a partir da “utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação” (Goldfeld, 2002, p.38). Essa filosofia assume como prioridade os processos comunicativos e a facilitação da interação, preocupando-se ainda com o desenvolvimento da oralidade pelos surdos, mas levando em consideração aspectos sociais, cognitivos e emocionais (Goldfeld, 2002). O que diferencia a proposta oralista da comunicação total é o fato da descentralização do foco na deficiência, e voltar a atenção para sujeito enquanto pessoa e aprendiz que possui uma especificidade que impactará nas suas formas de relacionar e comunicar.

No Brasil, além da Língua Brasileira de Sinais (Libras) educação total utiliza ainda a datilologia, e também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de 2 línguas em contato no caso o português e a língua de sinais). (Goldfeld, 2002, p.40)

Não havendo uma definição de língua ideal, a proposta da comunicação total utiliza qualquer elemento linguístico que oportunize ao surdo se comunicar e expressar, “seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais[...]” (Goldfeld, 2002, p. 40).

Uma outra proposta que pode ser destacada aqui é a bilíngue. Nessa proposta, busca-se a efetiva garantia de desenvolvimento da Libras como uma língua natural e materna, considerando a língua portuguesa escrita uma segunda língua que oportunizará o surdo a integrar-se na sociedade letrada e ter acesso a informações, estudo etc. O ensino da Libras como língua materna, de forma natural, oferece à criança surda a possibilidade de uma comunicação mais fluida e facilitada. Sendo assim, diferente da oralista, o foco é na língua de sinais, o que não significa que a oralidade seja proibida ou vista como errada. A questão, segundo Quadros (1997), é que esse processo de aprendizagem da oralidade deve ser feito por pessoas especializadas, como por exemplo, fonoaudiólogos.

A aprendizagem da língua portuguesa escrita com o suporte da Libras oportuniza ao sujeito surdo o acesso a diferentes contextos e formas de comunicação, considerando a vivência em um mundo letrado. A dificuldade da proposta bilíngue é manter a estrutura própria de cada língua, preservar aspectos singulares da língua de sinais e da língua escrita. É importante entender que quanto mais cedo o acesso a Libras for oferecido, mais cedo a fluência na língua de sinais acontecerá, assim como a aprendizagem da língua portuguesa será mais efetiva.

Se há um dispositivo de aquisição da linguagem LAD comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência lingüística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a LIBRAS. (Quadros, 1997, p.27)

A educação bilíngue não se refere apenas à aquisição da língua seja escrita ou sinalizada, mas implica em oportunizar o acesso à cultura, arte, literatura e história de surdos, bem como a participação ativa da comunidade surda no processo educativo dos alunos. Goldfeld (2002, p.43) reflete que

A questão principal para o bilinguismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir e etc. E não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez.

Nesse sentido, o bilinguismo perpassa questões linguísticas e passa a entender o surdo como um sujeito integral, que não está alheio à cultura geral, mas que possui a sua própria especificidade e identificação com a sua própria comunidade. Nessa perspectiva, é importante compreender que “A língua (o diálogo), é o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nessa comunidade interagindo e expondo suas ideias” (Goldfeld, 2002, p.20).

Inúmeros desafios manifestam-se para a implementação dessa proposta e para a educação de surdos, todavia, nenhum deles é alimentado pela deficiência que esses sujeitos possuem, “nota-se que não é um problema da criança por ela ser surda, mas um problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança[...]” (Quadros, 1997, p.30). A autora enfatiza que questões sociais e culturais oferecem barreiras para a aquisição da língua por parte desses sujeitos. Dessa forma, para ela há duas formas de

guiar o bilinguismo, uma priorizando o ensino simultâneo da língua de sinais e da língua oral, e outra focando o ensino na língua de sinais e a língua escrita, descentralizando a oralidade. Para analisar essas perspectivas, é preciso refletir o contexto do qual esses sujeitos advêm (origem) e qual o contato com as línguas eles possuem, assim como entender a identificação dessas pessoas com as línguas (sinalizada e oral ou escrita), perceber as habilidades de domínio e desenvolvimento linguístico e a usabilidade dessas línguas no cotidiano deles (função). Esses aspectos devem ser considerados nas duas formas de bilinguismo.

Acerca da origem, podemos refletir que surdos filhos de surdos, geralmente, chegam na escola com uma certa bagagem de aprendizagem da Libras, de forma natural, através da interação e contato com os seus pais, faz parte do seu cotidiano. Mas quando pensamos em surdos filhos de pais ouvintes, a aquisição da Libras geralmente é mais lenta, justamente pela ausência de contato e interação com outros surdos. Então, pensando nesses dois casos, a forma de intervir, de mediar, comunicar e interagir precisa ser pensada de forma individualizada, considerando fortalezas e fragilidades.

Torna-se relevante mencionar que essas formas de se pensar no bilinguismo são influenciadas por fatores de ordem ideológica e filosófica. A opção que a escola fizer requererá muita reflexão sobre as razões, objetivos e finalidades do tipo de proposta educacional adotada. A presença de surdos adultos para a tomada de decisões contribui para que pontos de vista obscuros relacionados à surdez sejam esclarecidos para os profissionais. (Quadros, 1997, p.32)

Uma característica que é um ponto chave para pensarmos o tipo de bilinguismo ideal é a funcionalidade, um surdo bilíngue utiliza a língua de sinais em contextos formais ou informais, a utilização da língua portuguesa fica sujeito à necessidade da pessoa, ou seja, em interações com ouvintes e momentos que necessitem de leitura ou escrita (Quadros, 1997). Por isso, é importante pensar metodologicamente sobre a aquisição da língua e em como isso implica na aprendizagem e desenvolvimento do aluno surdo. Pensando na educação bilíngue como a aprendizagem da Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita.

Dessa forma, a educação bilíngue para surdos possui aspectos que a tornam a proposta que se aproxima do ideal para oportunizar uma dupla alfabetização e que garanta a funcionalidade e efetividade da comunicação e aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento no decorrer da vida escolar.

3.3 Bilinguismo e a dupla alfabetização: Libras e português

No decorrer da vida escolar, é comum aos alunos surdos que tenham um longo trajeto até concluir o ensino médio, muitas vezes sendo reprovado por conta da dificuldade na aquisição da língua, em alguns casos, a pessoa surda fica por muitos anos na escola, mas ainda assim não consegue um nível de escrita compatível com a série e idade, acarretando também em dificuldades nas demais áreas de conhecimento do currículo escolar (Quadros, 1997). Essa barreira pode ser fortalecida pela ausência de formação sobre a inclusão de surdos (tanto na formação inicial quanto na continuada) para os professores, ausência de materiais e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem, contexto específico da origem desse estudante e em alguns momentos resistência em buscar atender as demandas específicas desse processo, entre outras possibilidades.

Por isso, é preciso pensar no bilinguismo em sua totalidade. A cultura, a literatura, a arte e o contato com a comunidade surda são elementos-chave para o despertar da consciência bilíngue. Além disso, nessa perspectiva, Goldfeld (2002) reitera que as aulas seriam ministradas em Libras seguindo o currículo oferecido pela rede de ensino, e a língua portuguesa seria ofertada em sala de aula de uma forma que os alunos fiquem conscientes de que estão aprendendo uma segunda língua. Kyle (2009, p.19) expressa que

A responsabilidade por ensinar o currículo fica com os professores. Há uma variação no seu conhecimento e no compromisso com a comunidade dos surdos e com as suas perspectivas. Raramente seu treinamento os prepara para a comunidade dos surdos. O treinamento, que geralmente recebem, baseia-se em ideias de ouvintes e relaciona-se com o ensino do currículo.

Ensinar duas línguas, ainda mais sendo uma visual e espacial e a outra oral na sua forma escrita, implica pensar em aspectos como a forma de aprender, formas de avaliar, métodos e recursos que proporcionem situações de aprendizagem para o alfabetizando surdo. Outro ponto que precisamos reafirmar é a necessidade de especialistas surdos na participação da adaptação de currículos, escolhas metodológicas e em qualquer movimentação que envolva a educação de surdos.

A educação bilíngüe nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngüe busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. (Salles, 2005, p.57)

Os alunos ouvintes aprendem a escrever a partir da consciência fonológica da sua língua materna (no Brasil é a língua portuguesa), assim como são letrados a partir de

elementos visuais e auditivos. No caso de alunos com surdez, “A língua de sinais dos surdos é natural, pois evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo” (Gesser, 2009, p.12). Por isso sua língua materna não é a língua portuguesa, mas sim a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A alfabetização de surdos em Libras implica em considerar esses aspectos estruturais, entendendo que a Libras não é uma língua universal, cada país possui a sua própria língua de sinais, que assim como as línguas orais podem apresentar influências de outros países, no caso da Libras há influência da língua de sinais francesa (Gesser, 2009). Pensando em quando a criança surda deve começar a aprender a Libras, o ideal é que o contato com língua de sinais seja oportunizado desde bebê, a partir do momento do diagnóstico. Todavia, essas crianças nem sempre são introduzidas no contexto da Língua Brasileira de Sinais desde cedo, o que dificulta não apenas o processo de alfabetização e letramento, mas também a própria inclusão no contexto escolar, tal qual alunos ouvintes que já chegam nas escolas fluentes na sua própria língua.

O que é aparente é o fato da criança precisar de acesso à língua o mais cedo possível. Nos programas bilíngues propostos para os surdos, o acesso deveria ser uma língua de sinais, em modelos mais realísticos do bilinguismo, a língua deveria certamente ser experimentada e adquirida bem antes de entrar na escola. Isso indica que os programas bilíngues onde a língua é introduzida pela primeira vez na escola possuem uma intervenção por demais tardia. (Kyle, 2009, p.23)

Os alunos surdos aprendem a ler e escrever de formas diferentes, o que exige recursos, métodos, atividades e práticas específicas para sua aquisição da língua escrita efetivamente. É necessário pensar numa dupla alfabetização, assegurando seu direito à língua de sinais e cumprindo a lei que determina que os surdos têm o direito à comunicação através da Libras. Mas a língua de sinais não substitui a língua escrita, por isso, os surdos necessitam de uma dupla alfabetização, primeiro em Libras como L1; e, segundo, apropriar-se da língua portuguesa como L2. Assim como precisam ser letradas e compreenderem a relação do texto, dos gêneros textuais e o uso no meio social.

Quadros (1997) apresenta estudos acerca da aquisição da Língua de Sinais Americana (ASL) por surdos realizados por Petitto e Marantette (1991), que demonstram que o período pré-linguístico é vivenciado tanto por surdos quanto por ouvintes. Inicialmente, eles desenvolvem dois tipos de balbúcio: oral e manual. A autora explica que tanto surdos quanto ouvintes desenvolvem ambos os tipos de balbúcio, à medida que vão crescendo eles desenvolvem a partir de sua modalidade de linguagem. O balbúcio manual desenvolvido pelos

surdos apresenta duas categorizações: primeiro o balbucio silábico que apresenta elementos da língua de sinais, e, segundo, a gesticulação que não apresenta uma estruturação ou organização.

Já no estágio de um sinal, há uma “reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação, inicialmente gestual (pré-linguística), para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico)” (Quadros, 1997, p.71). Ou seja, é nesse momento que a criança percebe suas mãos e o apontamento como forma de expressão linguística.

No estágio das primeiras combinações, as crianças começam a tecer combinações de sinais, geralmente, ordenando em sujeito-verbo ou verbo- objeto. A pesquisa apresentada por Quadros (1997), realizada por Petitto e Marantette (1991), indica que a correspondência entre o apontamento e direção que é feita não é assimilada imediatamente pelas crianças, e “[...]apesar da relação entre a forma e o símbolo, a apontação e o seu significado, a compreensão das funções da apontação dos pronomes não é óbvia para a criança dentro do sistema linguístico da ASL” (Quadros, 1997, p.73). Na Libras, as crianças fazem combinações utilizando de dois a três sinais, identificam os sujeitos quando estão explícitos à sua visão (Quadros, 1997).

O estágio das múltiplas combinações é marcado pela ampliação do vocabulário das crianças, nesse momento já faz algumas distinções de sinais parecidos (como sentar e cadeira) e no lugar dos pronomes utilizam marcações espaciais para representar os sujeitos. Já são capazes também de expressar referentes não-presentes mas apresentam dificuldade na organização espacial e acabam “empilhando” em um único ponto do espaço. Com relação à Libras, Quadros (1997, p.77) enfatiza que

Por volta dos cinco anos e meio a seis anos e meio, as crianças adquirindo a LIBRAS usam a concordância verbal de forma consistente. O uso de sujeitos e objetos nulos torna-se comum nesse período. Também observam-se alguns exemplos com verbos da classe dos verbos com concordância com sujeitos pronunciados. Isso foi observado quando as crianças queriam tornar mais clara a identificação da identidade do local, assim como ocorre na linguagem adulta.

A aquisição da língua de sinais por surdos assemelha-se à aquisição da língua oral por ouvintes, quando o acesso é oferecido desde bebê não há prejuízo na aquisição da língua. As pesquisas citadas por Quadros (1997) dão conta da particularidade de surdos filhos de surdos, que têm a língua de sinais como principal meio de comunicação. Já surdos filhos de pais ouvintes, podem desenvolver certa dificuldade. Por isso, é importante aproximar a família do

processo de aquisição da língua de sinais, oportunizando situações para que estes aprendam e ensinem/comuniquem com os seus filhos surdos.

[...]a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência. Além disso, os dados apresentados sugerem que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas, sim, na função lingüística que a serve. (Quadros, 1997, p.79)

A partir do conhecimento dos estágios da aquisição da língua de sinais, podemos compreender como se dará a dupla alfabetização. O surdo tem como principal característica ser visual e desenvolver melhor através dos aspectos visuais, fator que deve ser considerado e utilizado no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. A Libras deve ser adquirida como primeira língua (L1), desenvolvendo desde bebês e aprofundada e sistematizada na escola, como na alfabetização de ouvintes. Já a língua portuguesa escrita, deve ser ensinada a partir de métodos e concepções da aquisição de segunda língua (L2).

Considerando essa perspectiva, é importante compreender que a língua materna (L1) será referência para o aprendiz da segunda língua (L2). Pensando na Libras que é visual, o surdo aprendiz da língua escrita associará os conceitos das palavras aos sinais/ classificadores da língua de sinais. O ensino da leitura e escrita deve estar alinhado com o objetivo do letramento, visando não apenas que os alunos se apropriem do sistema de escrita, mas também das estruturas e modos de compor os textos, para tal desenvolvimento, o aluno surdo deve ter acesso e estar munido de oportunidades e situações que favoreçam esse letramento. Para Botelho (2010, p.66)

Muitos surdos desenvolvem práticas de leitura e de escrita, os seus resultados constituem indicativos de letramento escolar, com maiores competências para ler e escrever, em diferentes graus permitindo-lhes usar socialmente a leitura e a escrita e servis delas para finalidades individuais e sociais. Os surdos que não estão imersos em tais práticas pouco usam socialmente a leitura e a escrita, apresentando outros resultados.

A escrita e leitura de alunos surdos vai além do repertório de palavras, para que um surdo seja escritor e leitor de textos coesos e coerentes, é necessário que ele aprenda o contexto de uso dos materiais escritos. Na Libras é comum que a compreensão do texto sinalizado ocorra através da interpretação do contexto também, assim como há sinais iguais que são diferenciados justamente pelo contexto. Na língua portuguesa oralizada ocorre o mesmo, há palavras que aplicadas em determinados contextos podem mudar de significado, o

contexto contribui para a compreensão e identificação de significados. Segundo Botelho (2010, p.63),

“Quando os surdos procuram recorrer ao contexto, às vezes são desencorajados; o contexto é tomado como um acessório, ou solução adotada face à falta de alternativa imposta pela ausência de um vasto vocabulário, e não como uma condição para a compreensão”.

Para que haja essa movimentação de perceber o contexto dos textos, é preciso que o surdo tenha pleno domínio da sua língua materna, segurança e fluência. A ausência desses aspectos resultam em dificuldades acentuadas na aquisição da L2. O ensino da língua escrita para surdos deve usar elementos visuais que possam contribuir para a compreensão. Ilustrações, vídeos, fotos entre outros recursos podem contribuir fortemente para a aprendizagem da escrita.

Se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas, há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, em vez da língua de sinais. (Quadros, 1997, p.81)

Muitas vezes, as escolas criam barreiras para a aprendizagem do surdo, muitas vezes o definem como incapazes, mas não há ligação entre surdez e problemas cognitivos, o que acontece muitas vezes é a falta de acesso a diversos gêneros, prática de produção textual e uma comunicação plena entre professores e estudantes (Botelho, 2010). É necessário também pensar nos níveis linguísticos que eles apresentam, assim como a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999) categoriza os níveis de aprendizagem e propõe as abordagens indicadas em cada especificidade, sistematizar o trabalho pedagógico de tal forma que a alfabetização desses sujeitos surdos seja oportunizada. Existem três formas para a aquisição da segunda língua, segundo Quadros (1997), a aprendizagem de duas línguas pode ser simultânea no caso de pessoas que convivem naturalmente com duas línguas, ou a aquisição da L2 pode ser feita espontaneamente como é o caso de pessoas que mudam de país e precisam aprender a língua nativa para comunicar-se, e de forma não simultânea. Ambas as formas são mais pertinentes aos ouvintes, devido ao desenvolvimento oral da língua.

Há uma terceira forma de aprender, mas essa implica em fluência e domínio da L1, de forma sistemática. No bilinguismo, a aquisição de duas línguas, emerge a preocupação metodológica e de preservação da estrutura de ambas as línguas, por isso, as propostas bimodal e comunicação total não são ideais para o processo de aprendizagem linguística dos

surdos. Assim como os ouvintes necessitam de sistematização no ensino da escrita e leitura e diversidade de gêneros, tipos de linguagem (formal ou informal); o surdo também precisa, mas pensando metodologicamente que se trata da aquisição de uma segunda língua (Quadros, 1997). Atividades de tradução, interpretação de contextos, utilização da Libras para ensinar a língua escrita e a utilização de recursos imagéticos facilitam a organização desse trabalho pedagógico e favorecem ao aluno surdo uma aquisição mais qualitativa.

O letramento assume um papel importante nesse contexto, considerando que, para além da escrita e leitura, o letramento pressupõe conhecimentos de mundo (Botelho, 2010). Nas escolas com alunos ouvintes, há acesso a diversos livros de literatura infantil, diferentes atividades com diferentes gêneros, desde receitas a poesias. Para os surdos, se essas atividades forem mediadas apenas oralmente, não será desenvolvida nenhuma habilidade de compreensão ou construção textual. Como destaca Salles (2005, p.77),

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada.

Segundo Botelho (2010), os surdos podem ter dificuldades de coesão e coerência ao escrever textos, mas através de uma sistematização e prática de escrita eles podem desenvolver cada vez mais habilidades. Salles (2005, p.78) afirma que “O sucesso na aquisição da língua oral por surdos depende de que sejam consideradas essas variáveis, por um lado, e as diferenças cruciais nas modalidades oral, auditiva e visuo-espacial, por outro”.

Nesse contexto, não apenas a Libras, mas também diversos recursos visuais são de extrema importância para uma aprendizagem significativa, contextualizada e específica para as necessidades desses alunos, para desenvolvimento e aquisição da língua portuguesa escrita, ressaltando sempre que quanto mais cedo o surdo aprender a língua de sinais mais rápido ele desenvolverá a segunda língua. “Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso da surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais” (Salles, 2005, p.60). Alfabetizar não é o bastante para garantir que o surdo seja leitor, escritor proficiente, é preciso permitir-lhe participar de diferentes situações de letramento.

CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, iremos descrever os aspectos metodológicos da pesquisa, desde a escolha do método até as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos, assim como os sujeitos envolvidos e o universo pesquisado.

A pesquisa científica busca solucionar problemas ou contribuir para encontrar caminhos, para entender as realidades, construir novas concepções ou até mesmo confirmar hipóteses anteriores. Existem diversas pesquisas em diferentes áreas de conhecimento, para realizá-las, é necessário fazer escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas. Alinhar os objetivos com as metodologias é fundamental para a construção de uma pesquisa, entendendo que

Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se todo adequem à natureza do problema pesquisado, em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade necessitam, ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias[...] (Santos Filho, 2000, p.54-55 *apud* Lara e Molina, 2011, p.125)

A metodologia abrange “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade[...]” (Minayo *et al.*, 1994, p.16). A abordagem qualitativa, aprofunda o conhecimento acerca dos objetos e sujeitos de estudo, buscando compreender a complexidade dos contextos estudados. Assim, mantém o foco na interpretação das informações coletadas a partir de contextualizações e referenciais teóricos, entendendo a subjetividade dos sujeitos envolvidos, ênfase no processo e não apenas nos resultados. Nessa perspectiva o pesquisador influencia e é influenciado pela sua pesquisa e pelo meio ao qual se inseriu.

Esta pesquisa assume a abordagem qualitativa, considerando que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003, p.22 *apud* Lara e Molina, 2011, p.131)”. Quanto à escolha metodológica, esta pesquisa é classificada como pesquisa de campo, assumindo como procedimentos metodológicos a entrevista e a observação participante.

O campo de pesquisa é o “recorte de espaço” (Minayo *et al.*, 1994) que o pesquisador elabora, entendendo-o como um espaço de “manifestações de intersubjetividades e interações

entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (Minayo *et al.*, 1994, p.54).

A entrevista é um procedimento metodológico que permite um diálogo mais profundo, permitindo compreender o sujeito entrevistado a partir da sua própria perspectiva e a partir disso fazer uma coleta de dados voltada para a vivência e visão dos sujeitos envolvidos. A observação participante consiste no “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado” (Minayo *et al.*, 1994), ou seja, o pesquisador entra no universo pesquisado e através dessa imersão obtém informações, conhece o universo dos sujeitos pesquisados e suas subjetividades, bem como compreende o contexto estabelecendo uma relação face a face.

A observação participante percorre algumas etapas para sua realização. A primeira é a inserção no campo, onde diminui-se a distância entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Essa aproximação, que exige paciência e honestidade, é a condição inicial necessária para que o percurso da pesquisa possa, de fato, ser realizada de dentro do grupo com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos (Queiroz *et al.*, 2007, p.279).

Na segunda etapa, ocorre o levantamento e registro dos dados. Nesse momento, utiliza-se alguns elementos como entrevista, análise documental e observação da vida cotidiana, para compreender a realidade pesquisada (Queiroz *et al.*, 2007). Na terceira etapa, organiza-se e sistematiza-se os dados e a análise é construída. Essa é a fase de conclusões, pois é quando acontece o encaixe de todos os elementos da pesquisa e compreender os resultantes acerca do contexto e sujeitos envolvidos na pesquisa.

O campo de pesquisa foi definido a partir de duas escolas públicas municipais da Região Metropolitana do Recife, abrangendo especificamente uma turma em cada escola, sendo elas do ensino fundamental I. Uma delas regular com perspectiva inclusiva, na qual o aluno surdo está inserido em um contexto de ouvintes e acompanhado uma vez na semana por um instrutor de Libras e uma intérprete. Já a outra com uma perspectiva bilíngue, em uma turma composta por surdos com professoras surdas ou ouvintes fluentes em Libras, é importante ressaltar que não é uma escola especial, mas sim uma turma bilíngue para surdos dentro de uma escola regular. Os sujeitos desta pesquisa são as professoras, o instrutor de Libras e a intérprete.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo iremos apresentar de forma crítica e ética os resultados alcançados no processo da pesquisa sobre alfabetização e letramento de alunos surdos em dois contextos diferentes, sendo uma bilíngue, no qual a turma é formada por surdos e a professora é fluente em Libras e é organizada de forma multisseriada, atendendo crianças do primeiro ao terceiro ano e a outra uma turma regular do segundo ano dos anos iniciais do fundamental, com uma professora deficiente auditiva mas que em contrapartida não tem a Libras como língua.

A realização desta pesquisa nos oportunizou a compreensão da alfabetização e letramento de alunos surdos e quais as especificidades, assim como a importância da comunicação para esse processo, mesmo que visto como óbvios para ouvintes, para surdos essa ainda é a principal questão a ser discutida para a conquista de mais melhorias no ensino desses sujeitos.

Buscando analisar as singularidades desse contexto, assim como responder às questões propostas nos objetivos, assim como, demonstrar a construção desses resultados de forma mais difundida, esse capítulo está organizado em três categorias, sendo eles: comunicação e interação, contexto didático-pedagógico e avaliação e alfabetramento.

1. Comunicação e interação

Observando a comunicação e como ela ocorre na sala de aula, percebemos que a língua predominante na comunicação da turma bilíngue é a Libras, tanto na relação aluno-professor quanto aluno-aluno. Apesar de algumas crianças terem contato com a Libras a partir da escola, mesmo que de forma tardia, o desenvolvimento da língua é mais fluído e natural devido a interação e contato com seus pares. Percebemos também que no contexto bilíngue, apesar de algumas crianças estarem tendo o primeiro contato com a Libras, a comunicação e aprendizagem da Libras é mais fluida.

Nessa turma, as crianças surdas conseguiam perceber e compreender o que estava acontecendo na sala de aula, a professora é fluente em Libras, facilitando o processo de comunicação e, conseqüentemente, o processo de alfabetização e letramento desses alunos.

Todavia, é importante destacar que a educação não é feita só por professores, para o pleno funcionamento de uma escola deve haver uma equipe multidisciplinar incluindo a gestão, coordenação, AEE, dentre outros profissionais. Em um dos dias de observação, algo nos chamou a atenção. Em uma vivência sobre o autismo, a gestão da escola levou os alunos

para o pátio e realizou uma dinâmica de “mito ou verdade” com frases sobre o autismo. No entanto, toda a dinâmica foi guiada de forma oral, com usos de poucas imagens e tendo como principal facilitadora de compreensão a professora, que assumiu o papel de intérprete, profissional que em tese não precisaria no cotidiano, visto que há uma professora com o domínio da língua de sinais. A presença desse profissional em eventos gerais da escola contribuiria consideravelmente para a comunicação assim como incentivaria os demais profissionais a aprenderem ao menos o básico para se comunicar com as crianças. A professora A, realiza a interpretação simultânea nos momentos coletivos com todos da escola demonstrando que a prática dela está voltada para o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Para além disso, a rede municipal realiza eventos, encontros tais como caminhadas com a comunidade surda, oportunizando a eles o contato com a sua comunidade.

Já no contexto da turma regular, percebemos uma dificuldade bastante acentuada da professora em se comunicar com o aluno surdo. Isso porque ela não possuía o conhecimento da Libras, era recém chegada na turma e não teve em sua formação inicial e continuada oportunidades de desenvolver estratégias seja comunicar-se seja para a construção do processo didático pedagógico com alunos surdos.

Em alguns momentos, o aluno tentava se comunicar usando a oralidade, mas ele não era oralizado, então ele emitia balbucios e a comunicação era frustrada. Os alunos ouvintes conseguiam interagir em alguns momentos com o aluno surdo pois a professora anterior realizava um trabalho próximo da proposta bilíngue, por isso os alunos ouvintes sabiam os sinais básicos, como água, banheiro, comer entre outros.

A professora B relatou que se comunicava com o aluno surdo de forma intuitiva, pelo comportamento e pelas próprias expressões de sentimentos através da face.

“Eu me comunico com intuição. Eu me comunico intuitivamente, observando com mais atenção, E assim, com o hábito, com a convivência, a gente vai começando a compreender como ele se sente, o que ele está sentindo, o que ele está querendo transmitir. E também, quando eu cheguei na sala, eles tiveram uma professora.”
(Professora B)

A observação da linguagem corporal e facial da criança pode contribuir para uma tentativa de comunicação com o aluno surdo, todavia a intuição não pode ser considerada uma forma de linguagem ou meio para comunicação (Kyle, 2009). Tendo esses sujeitos como uma potencialidade visual, é preciso ir além. A tentativa da professora B em comunicar-se com esse aluno aproxima-se da proposta de comunicação total (Goldfeld, 2002), utilizando todo e qualquer recurso disponível para comunicar-se, seja por gestos, pelo ato de apontar e até um

pouco de mímica. Como a professora não sabia Libras, a língua de sinais era colocada em segundo plano e utilizava-se um ou outro sinal ensinado pelo instrutor de Libras. Esse, por sua vez, participava das aulas uma vez na semana, com o objetivo de oportunizar ao aluno a aprendizagem da Libras e o contato com a comunidade e cultura surda. Ele sempre estava acompanhado de uma intérprete. Ao ser questionado qual a sua participação na facilitação da comunicação, o instrutor revelou que, a partir da mediação e interpretação da intérprete, ele mostrava imagens, tentando trazer elementos visuais para que o aluno entendesse. Salles (2005, p.41) afirma que “um surdo estará mais ou menos próximo da cultura surda depender da identidade que assume dentro da sociedade”, mas para essa construção de identidade é preciso oferecer elementos fundamentais, por isso, a importância da presença de um instrutor surdo.

Cada profissional do espaço escolar assume uma função, no caso da turma regular, o instrutor tem como responsabilidade oportunizar situações de aprendizagem da Libras, da comunidade surda e da própria cultura. A intérprete assume a função de mediar os diálogos e fazer interpretação simultânea das falas e ajudar na tradução, basicamente ela auxilia o instrutor. Sua atribuição assume caráter comunicacional. Questionada sobre a comunicação entre alunos ouvintes, professora e aluno surdo, ela destaca a importância do ponto de partida ser o estímulo da professora ensinar Libras para turma toda, o aluno se sentiria mais incluído.

“Se a professora, se os alunos conhecessem um pouquinho, se a professora se interessasse em aprender, passava para os alunos, ou seja, essa interação maior, seria muito melhor. E aí a minha mediação é essa, de interpretar a professora [...]”
(Intérprete de Libras)

Pensando sobre as estratégias utilizadas para oportunizar a interação entre as crianças, a professora A relatou o uso de atividades com imagens e a construção de palavras e frases de forma coletiva.

“[...] utiliza uma apostila, que nessa apostila tem as imagens, aí tem o verbo e aí a gente monta as frases com eles, coletivamente. Eu acho que essa é a que mais eu uso quando chega nessa parte da escrita.” (Professora A)

A fala da professora destaca o uso de apostilas nesse processo e o estímulo à cooperação para realizarem essas atividades. Esse tipo de trabalho oportuniza não apenas a interação, como promove momentos de reflexões linguísticas, nos quais os conhecimentos dos alunos (em diferentes níveis) entrarão em contato e eles podem assim, tecer trocas ricas para a aquisição da língua (Radaelli, 2024).

A professora B, ao ser também questionada sobre estratégias para promover interação através da escrita, afirmou que não tinha realizado nenhum trabalho sistematizado pensando na alfabetização e letramento do aluno surdo.

“Eu realmente não fiz. Eu não fiz nenhuma atividade específica voltada para o trabalho com o Noah¹. Eu não cheguei a desenvolver, pensando especificamente no trabalho de alfabetização e letramento com ele. Porque eu acredito que existem, sei que existem várias estratégias, como já falei, que podem ser trabalhadas, mas eu não cheguei, não tive a oportunidade e é tempo mesmo, que agora estou saindo da rede, para fazer esse trabalho mais específico.” (Professora B)

Essa fala da professora B demonstra a ausência de estratégias, assim como a falta de preparo e de conhecimento acerca da educação desses sujeitos. É importante ressaltar que a turma a qual observamos era formada por vinte e oito crianças, sendo seis dessas com deficiência ou transtorno, então, a dificuldade de dar conta de atender a especificidade de cada um pode impactar em falhas no processo educacional delas, não sendo responsabilidade da professora apenas, mas de um sistema que superlota as salas de aula e transfere a responsabilidade unicamente para a professora, cabendo a ela atender a todas as áreas de conhecimento e ainda as subjetividades de cada aluno.

A ausência de comunicação traz vários problemas, mas são encontrados artifícios para encobrimento do conflito. Não são poucos os professores que afirmam a incapacidade de abstração dos surdos sem nunca perguntar qual a parte que lhes cabe no processo educativo. Também conhecer como e através do que pensamos, pode contribuir para uma mudança de atitude. (Botelho, 2010, p.54)

No caso de alunos surdos, podemos compreender que se a comunicação é o elemento chave para o desenvolvimento linguístico e a comunicação não acontece de forma fluida e compreensível por todas as partes envolvidas nesse processo. Então, a alfabetização e letramento desses alunos também será frustrado.

Pudemos verificar, então, como se dá a relação aluno surdo-professor-turma em contexto regular e de bilinguismo, percebendo as formas de comunicação e a efetividade ou não dela. Percebemos que no contexto bilíngue a comunicação possui poucos desafios e que a interação acontece de forma mais fluida. O primeiro passo para atender a demanda desses alunos é aprender a língua de sinais.

A Libras passa a ser a segunda língua para o professor ouvinte e por esse motivo ele precisará de tempo e contato efetivo para aprender a língua de sinais. O contato com

¹ Esse é um nome fantasia utilizado para preservar a identidade da criança.

a língua é de extrema importância para a prática docente e para a busca de um bom resultado, pois o desenvolvimento do aluno é um reflexo do quanto o professor se propõe a aprender de fato a língua de sinais. Esse compromisso começa desde o momento em que o professor regente dialoga com o intérprete no intuito de aprender comunicações básicas para conseguir alcançar o aluno surdo até suas formações continuadas. (Baiense et al., 2023, p.4)

Já no contexto regular, observamos mais dificuldades e barreiras para a comunicação no momento da explicação e de trocas didáticas. Em contrapartida, a interação em momentos de intervalo ou de brincadeira não é afetada.

Compreendemos as dificuldades de ambas as turmas, todavia ressaltamos a necessidade da garantia dos direitos dos sujeitos surdos. Além da relação família e escola, é necessário que haja luta e reivindicação para oportunizar a eles uma educação de qualidade e equitativa, pensando nas diferenças como marcadores de estratégias e não como barreira ou impossibilidade de aprendizagem. Como destaca Dorziat (1999, p.28), “só através do reconhecimento dessas diferenças, há chance de promover uma igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes, ou seja, pelo confronto com a realidade relativa ao surdo.”

2. Contexto didático - pedagógico do alfabetamento de alunos surdos

Para compreendermos o contexto didático pedagógico das duas turmas observadas, precisamos entender a formação das docentes, tanto inicial quanto continuada. A professora A é pedagoga, tem pós-graduação na área de educação inclusiva e tem a formação de intérprete de Libras. Já a professora B, é pedagoga, possui mestrado em educação e estava em curso de doutorado, todavia nenhuma das suas formações incluía educação inclusiva ou educação de surdos. Ao ser perguntada sobre as formações a professora A afirmou que

“[...]as formações são muito soltas, é sobre inclusão, mas não é uma coisa assim específica, entendesse? Voltada para a educação de surdos, não está tendo. É tudo misturado, aí colocam a sala bilíngue junto da educação infantil aí vai falar de inclusão, aí joga, não é uma coisa específica para a gente mais não. Não é pensado para a gente não, já foi, mas hoje em dia não é mais não.” (Professora A)

Esse relato demonstra que em sua formação inicial ela não teve aulas específicas voltadas para a educação de surdos, assim como pouco se falava da educação inclusiva. Já na formação continuada pela rede municipal de Recife, ela afirmou que quando começou na turma bilíngue havia formações específicas, pensadas para estudantes surdos, mas que até o momento dessa entrevista não tinha mais. Sendo agora formações sobre inclusão de forma geral, além de acontecerem durante a tarde, que não é o turno dela.

Para que o professor consiga desenvolver uma prática pedagógica coerente, é importante que exista uma formação sólida, ou seja, que consiga enxergar todos os alunos, atendendo às demandas educacionais dos alunos, pensando métodos para que possa alcançar a todos de maneira democrática e satisfatória. Para que o aluno surdo aprenda, ele precisa ser incluído nas práticas pedagógicas da sala de aula; é por esse motivo que o acesso à cultura da língua de sinais por todos e principalmente pelo professor torna o aprendizado mais democrático e significativo. (Baiense et al., 2023, p.03)

Sem essa base sólida de conhecimentos, as professoras podem enfrentar a acentuação nas dificuldades, e os desafios se tornam mais complexos, a própria ausência de experiência e formação já é um desafio. A professora B destacou que em sua formação não teve contato com alunos surdos ou disciplinas que a oportunizassem aprender a lidar com as especificidades de surdos, assim como em sua experiência como professora não teve experiência em sala de aula com a surdez.

“Na verdade, durante todos esses anos da minha formação, desde a graduação até hoje, eu nunca me deparei com um aluno surdo na sala de aula. Já durante as minhas formações de professores, elas relatam as dificuldades, os desafios, e aí eu tentava imaginar como seria e tentava trazer algumas soluções, tentei trazer algumas propostas de como trabalhar, mas aí eu me deparando com um aluno surdo, realmente foi a primeira vez.” (Professora B)

A professora em questão atua também como formadora de professores e relatou que durante as formações as professoras externavam as suas dificuldades e ela tentava imaginar como era e quais possíveis soluções, demonstrando que a falta de conhecimento e experiência estão também presentes nas formações continuadas, ou seja, faltam profissionais especializados na área para dar conta de contribuir com os professores que estão em sala de aula.

[...]o professor necessita estar sempre disposto a uma formação continuada para que sua prática pedagógica esteja sempre atualizada e dentro dos contextos legais e didáticos para alcançar o objetivo final que é o ensino aprendizagem para o público-alvo do sujeito surdo. Dessa maneira a formação do professor interfere diretamente na sua atuação nas escolas regulares ou bilíngues, pois em todas as categorias a intenção real é que os alunos compreendam os conteúdos de forma clara através da sua língua de instrução. (Baiense et al., 2023, p.4)

A formação continuada pode contribuir para a construção de estratégias para superar os desafios impostos à alfabetização e letramento de alunos surdos. Os desafios vivenciados pela professora A destacam que a ausência de apoio da família de estudantes surdos é uma das maiores dificuldades enfrentadas. E ela relata que as mães, pais ou responsáveis muitas vezes

se recusam a aprender a Libras, alguns por falta de acesso, outros alegam falta de paciência, e, dessa forma, vão aparecendo as situações que podem impactar no processo de aprendizagem dos estudantes surdos, assim como a falta de recursos adaptados ou específicos para os estudantes surdos.

“A falta de apoio das famílias que a maioria olha e diz que não quer aprender, que não tem paciência de aprender, a falta de materiais, a falta de formação também, da própria coordenação da escola que não sabe fazer, aí as professoras da sala bilíngue ficam sozinhas nas coisas, e às vezes não pode nem contar com a coordenação das salas bilíngues. Além da falta de material, recursos... A gente que cria os recursos assim sempre, porque também é tarefa da gente, mas não tem um livro didático, um conteúdo que eu possa trabalhar no primeiro ano, conteúdo do terceiro ou conteúdo que é no segundo, não tem. Um currículo, não tem. E se tem está escondido porque ninguém mostra, ninguém dá esse currículo.” (Professora A)

Esse relato da professora A foi observado em sala, pudemos presenciar em uma das observações, em um dia de evento na escola, no qual foi passado um vídeo para todas as turmas assistirem. Entretanto, para a turma bilíngue não houve tradução ou busca por um vídeo que abordasse a temática, mas que fosse em Libras. Então, os alunos acompanharam as imagens e na medida do possível a professora explicava o contexto deste vídeo e o tema. Mas em alguns momentos os alunos ficaram dispersos, o que demonstra uma outra dificuldade que é a de manter a atenção deles. A turma bilíngue, por ser multisseriada, enfrenta ainda as diferenças de níveis, visto que um aluno de primeiro ano está em um nível diferente de um do terceiro ano, além de, em tese, precisar pensar estratégias, atividades e formas de mediar e acompanhar os alunos simultaneamente. A falta de um currículo que inclua a língua de sinais, comunidade e cultura surda também é um desafio, visto que é cobrado dos alunos surdos o mesmo desenvolvimento de alunos ouvintes, sem considerar suas especificidades.

A professora B enfrenta desafios ainda mais complexos, desde a comunicação até a superlotação das salas de aula e também o fato de ter apenas um aluno surdo na turma.

“Então, o professor tem que pesquisar como trabalhar com a necessidade e a deficiência de cada aluno é realmente muito... Que foge até a capacidade do próprio professor, entende? Então, é muito desafiador ter esse... atender minimamente ao que o aluno de fato precisa. Até porque a secretaria, mesmo ela oferecendo estagiário pra gente trabalhar e tal, ela não responde, ela não atende também as necessidades de uma inclusão de fato. Então enche demais a sala... porque uma sala que tem muitos alunos, muitos estudantes com deficiência, não deveria ter 30, 30 e poucos alunos. É inviável se trabalhar. Você deveria ser o quê? 15, 20, no máximo.” (Professora B)

Souza e Góes destacam que (2009, p.164) “a ideia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém,

em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos”, demonstrando que a inclusão escolar vai além de receber os alunos, é preciso dispor de condições, materiais, recursos, formações e fácil acesso a esses elementos para construir uma escola verdadeiramente inclusiva. A professora B enfrenta os mesmos desafios da professora A, somado às dificuldades do próprio contexto regular e a tentativa de inclusão escolar.

A partir do relato e das observações foi possível perceber que de fato o contexto de maioria ouvintes não proporciona a educação aos surdos nos quais eles têm potencialidades. Entre o oralismo e a comunicação total (Goldfeld, 2002), a professora se desdobra para tentar dar conta. Todavia, nos parece que em uma turma tão numerosa quanto essa, onde há crianças com diferentes tipos de deficiência, é possível que haja uma dificuldade para atingir todos os objetivos propostos para o processo de ensino aprendizagem. É importante destacar que as professoras podem traçar estratégias para driblar esses desafios, na medida do possível.

Em uma turma regular de ouvintes é possível perceber as diferenças nos níveis de fluência, com os surdos também acontece. A dupla alfabetização desses alunos implica em considerar os diferentes níveis e traçar estratégias para suprir suas necessidades. Pensando nas estratégias para superar os diferentes níveis linguísticos, a professora A relata que utiliza a mesma estratégia para todas as séries, mas vai aprofundando à medida que eles avançam. Essa turma é pequena, formada por cerca de 6 alunos surdos. Então ela utiliza a mesma metodologia e atividade parecidas ou iguais, aprofundando a dificuldade a partir do nível deles.

As estratégias que a gente usa para alfabetização são as mesmas utilizadas nos 3 níveis que a gente tem, né? Primeiro, segundo e terceiro ano, que a gente usa a imagem, o sinal e a palavra. E... Quando eles são primeiro ano a gente usa as palavras menores e quando vai avançando a gente vai colocando as palavras maiores, mas a estratégia é a mesma, a imagem, o sinal e a palavra. (Professora A)

E com ele, eu era mais do tato mesmo. Eu, de fato, não parei pra preparar um material específico, mas conheci melhor a linguagem de sinais, com uma intérprete que vinha, que vem, mas ela não vem todos os dias, que o ideal seria vim. Então, eu tinha a intérprete e o instrutor, que eles vinham, mas assim, eu acho que esses dois meses, eles só vieram umas três vezes, porque eles, veja como é a necessidade, é enorme a deficiência. Eles atendem todo o município, somente os dois. (Professora B)

Já a professora B, não tinha estratégias traçadas para o ensino e aprendizagem do aluno surdo, ela era recém-chegada na turma, não tinha experiência com alunos surdos e sua vivência em sala de aula era de cinco anos, após esse tempo, ela passou a atuar como formadora de professores, e, diante desse contexto, ela afirmou que não conseguia dar conta

das demandas da turma. É importante ressaltar que, a pouca experiência não justifica ou isenta a professora de buscar formas de enfrentar os desafios e dificuldades.

Acerca das metodologias adotadas, foi possível perceber que a estratégia sinal-imagem-palavra é utilizada pela professora A. Tal metodologia utilizada prioriza o enfoque na língua de sinais, pois, na maioria dos casos, o aluno chega sem contato com a sua própria língua, geralmente por serem filhos de pais ouvintes e/ou não possuir surdos na família. Por isso, a importância da escola na construção de conhecimento desses alunos, oportunizar o contato com a língua de sinais e oferecer meios para desenvolvimento e aquisição da língua. A proposta bilíngue sozinha não dá conta da integralidade desses sujeitos, mas fornece caminhos para que os alunos desenvolvam suas capacidades linguísticas (Quadros, 1997), e, a partir do momento em que as professoras se apropriam dessa metodologia, o ensino flui de maneira mais efetiva, como demonstrado nas observações na turma bilíngue.

A gente é uma sala bilíngue, né? Que é alfabetizar eles na primeira língua, então o foco principal, principalmente na minha... nas séries iniciais do primeiro ao terceiro ano é alfabetizá-los na língua de sinais. E aí, ir inserindo aos poucos o português. Mas o foco mesmo é que eles aprendam a língua de sinais, porque eles chegam zerados. Geralmente a família não sabe nada, então a gente vê essa primeira parte que é alfabetizar na língua deles e depois a gente vai para a escrita. (Professora A)

Eu utilizo uma metodologia assim, trago os conteúdos de uma forma mais ampla, tá? Porque a gente vai incluir, eu penso que a inclusão ela se dá, você não faz atividades totalmente diferenciadas, mas eu trago uma proposta pra turma e aí, a partir da necessidade, a gente vai trabalhando especificamente, sabe? Mas com o mesmo conteúdo. E, assim, eu gosto muito de juntar. Há momentos que eu gosto de nos juntar em duplas, porque um ajuda o outro, sabe? Aquele que é mais fraco vai ajudando o outro que... aliás o que é mais forte, ajuda um pouco o outro que é mais fraco, tem um pouco de dificuldade naquela disciplina, naquele conteúdo, né? (Professora B)

A professora B, assim como nas estratégias, não possui uma metodologia específica para atender esse aluno, ela traz a inclusão na perspectiva de utilizar a mesma atividade, mas de formas diferentes, dando diferentes “comandos” utilizando um mesmo material. Não há adaptação ou intervenção pensada para o aluno surdo.

Por exemplo, eu vou dar um texto, eu trago um texto. E aí, uma criança que tem uma dificuldade, uma coisa que ela sabe ler, então eu vou trabalhar com ela, mas a interpretação do texto, uma atividade de interpretação. Uma outra criança, que ela vai responder mais rapidamente, ela vai entender aquela interpretação, vai conseguir escrever. Então, uma criança que ela não consegue ler, eu vou pedir o quê? Procure naquele texto as letrinhas do seu nome. Então, vamos procurar, encontrar naquele texto uma palavra de fruta ou de animal, entendeu? Então, vamos fazer a separação silábica daquelas palavras que foram mencionadas no texto. Então, a gente faz uma atividade diferenciada a partir de um contexto, entende? Então, numa mesma

atividade que eu passo pra eles, a gente sente que uns conseguem responder umas coisas e outras não, entendeu? (Professora B)

Nas observações, percebemos poucas intervenções e interações da professora com o aluno surdo, nos momentos de atividades coletivas ou correções, esse assumia uma perspectiva de copista, pois apenas copiava o que estava no quadro para o caderno. Não havendo assim efetividade na aprendizagem, visto que não há comunicação. Isso é resquício da falta de comunicação, tendo em vista que a professora não sabe Libras.

[...]os professores nunca aprendem Língua de sinais num nível alto o bastante para processos educacionais (ensino), têm que vencer atitudes que sugerem ser a língua da minoria menos importante e não possuem conhecimento gramatical suficiente da língua de sinais para apoiar seu aprendizado[...] (Kyle, 2009, p.20)

Outros elementos importantes são os recursos que contribuem para a alfabetização e letramento de alunos surdos. Tendo a visão como principal ponto forte, os recursos devem estimular visualmente e contribuir para a sistematização e aprendizagem da escrita. A partir da língua materna, que é a Libras, é possível estabelecer relações entre a língua de sinais e a língua escrita e facilitar a sua aquisição (Quadros, 1997).

Esses materiais ajudam os estudantes a desenvolver habilidades essenciais, como o reconhecimento de letras, a formação de palavras e a associação entre fonemas e grafemas. Por exemplo, jogos de alfabeto e quebra-cabeças de palavras podem ser usados para tornar as atividades de leitura mais dinâmicas e interativas, criando uma experiência significativa que reforça os conteúdos aprendidos (Nunes, 2024, p.19)

A professora A destaca que utiliza vídeos, imagens e recursos visuais. Foi possível observar que ela utilizava de fato vídeos e imagens associando aos sinais e palavras. Em uma das observações, a professora realizou uma sondagem da escrita, e utilizou imagens impressas e os sinais. Então, ela perguntava a eles qual era a palavra, e eles faziam a datilologia das palavras que conheciam, ela sempre mediava, estimulava-os a repetirem a datilologia e escreverem no papel.

Vídeos, a gente utiliza muitos vídeos, livros que tenham imagem, né? Bastante imagem. Nesse primeiro momento, eu não utilizo muito que tenham palavras não, ou então textos bem curtos que a gente pode ir trabalhando mais na frente. É... Eu faço muito com eles, não fiz nesses dias, mas eu faço dobraduras, essas coisas assim, para que eles tenham contato, eu faço os sinais com eles. Material visual, que eu acho que é melhor para eles. É mais isso, mais o visual mesmo. (Professora A)

Materiais concretos. Eu acredito que ele precisa manusear mais, ele precisa trabalhar com todo o corpo, não simplesmente com o quadro, com os livros e assim, a professora de fato, o educador, ele precisa fazer materiais assim mais concretos

mesmo, utilizando mais atividades visuais, jogos, ferramentas que ajudam a criança a se alfabetizar, então ela tem que ser muito criativa. (Professora B)

Apesar de demonstrar ter consciência sobre a importância de materiais concretos e visuais, na prática da professora B, durante as observações, não foi possível perceber a utilização desses recursos, observamos o uso do livro e atividades para copiar no quadro como principais recursos, deixando novamente o aluno surdo em função de copista. Algumas atividades tinham escrita, mas não havia mediação com a criança surda. Mourão (2022, p.18) explicita que “[...]a criança desse perfil se apropria da Língua Portuguesa escrita não como um sistema alfabético, mas como um sistema alfabético, mas como um sistema ideográfico, para o qual atribui significado”, e, por isso, é necessário a mediação utilizando sinal-imagem-palavra para uma compreensão e aquisição da língua escrita.

Espera-se que o docente prepare aulas que privilegiem os recursos visuais, que utilize estratégias que favoreçam o uso da Libras pelos alunos, que adote mecanismos avaliativos considerando o português como segunda língua dos surdos. Isso posto, a importância e a necessidade de um currículo pensado para esse alunado, bem como, os tipos de materiais que se pretende oferecer para que o mesmo tenha acesso ao conhecimento. (Pereira, 2021, p.26)

A utilização desses recursos e materiais implicam em uma pesquisa sobre eles, adaptação ou até mesmo criação de recursos, entendendo que “os materiais didáticos adaptados precisam contribuir para aspectos culturais, sociais e regionais dos alunos surdos com o objetivo de contribuir e facilitar a ação do professor em sala de aula junto aos alunos” (Pereira, 2021, p.25).

Recursos didáticos diversificados, como livros ilustrados, cartazes e materiais manipuláveis, desempenham um papel crucial nesse processo. Eles ajudam a transformar a aprendizagem em uma experiência mais concreta e palpável. Além disso, a variedade de materiais disponíveis pode atender a diferentes estilos de aprendizagem, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de explorar a leitura e a escrita de maneira que ressoe mais fortemente com suas preferências pessoais e necessidades de aprendizado. (Nunes, 2024, p.05)

A professora A faz adaptações e cria jogos a partir do que ela quer trabalhar com os alunos.

Isso, eu crio, adapto, eu vejo na internet, eu busco ideias na internet para fazer. Geralmente não tem na escola, aí a gente faz. A gente que faz os jogos, as coisas que têm nos armários é a gente que faz. (Professora A)

A professora B, no momento da entrevista, estava em processo de exoneração do rede municipal de Abreu e Lima, e afirmou que até o momento não tinha feito nenhuma adaptação, criação ou pesquisa sobre recursos e materiais didáticos, mas afirmou que se fosse continuar, iria pesquisar e buscar dinâmicas que a ajudassem.

Nas escolas públicas, onde os sinais são interditados, e há várias formas que levam à interdição, trata-se o surdo como se fosse ouvinte, ainda que haja alguma preocupação, por parte da professora, e por iniciativa própria, em criar estratégias comunicativas que possam franquear, minimamente, sua interação com o aluno. Ao considerá-lo como ouvinte, quer dizer, como igual a todos, a escola para todos lida com a pluralidade de uma forma perversa: simplesmente negando-a. (Souza e Góes, 2009, p.172)

Sobre adaptações e criações de materiais didáticos, a professora B, o instrutor e a intérprete tentavam trazer, criar, mas enfrentavam alguns desafios.

Mas se eu tivesse continuado, então de fato, teria pesquisado mais dinâmicas, atividades mais lúdicas, atividades mais concretas, inclusive eu estava pensando em fazer atividades com garrafas coloridas. Então, realmente, para alfabetizar é importante, e ainda mais com crianças com deficiência, com algum tipo de deficiência, ampliar ainda mais esse universo que leve ele a se alfabetizar e a ler. (Professora B)

Eu consegui uma apostila bilingue dos materiais. Eu pesquiso por exemplo, muita imagem do sinal em libras, da palavra, da imagem. Então, eu tinha que imprimir lá. A gente não tinha muito recurso. Por exemplo, já ter o material pronto de libras, já ter o alfabeto, ter os números, não tem. Tinha que criar. Isso era um pouco difícil, porque tomava tempo cansativo. Como eu trabalho usando a mão, eu cortava muito material. Então, isso doía bastante. A gente precisaria de materiais já prontos, específicos. Mas a gente não tem e acabou criando. (Intérprete de Libras)

[...]jogos, brincadeiras, a gente traz essa questão de mostrar as imagens e as palavras. (Instrutor de Libras)

Os relatos do instrutor e do intérprete demonstram que eles tentam trazer jogos, brincadeiras e outros recursos, em contrapartida pela falta de alinhamento com a docente. Eles precisavam criar recursos no improviso, o que muitas vezes atrapalhou em questão de tempo disponível para realizar a atividade. Através das observações, foi possível perceber um esforço em criar jogos que atendessem à demanda da atividade, todavia, é possível que a falta de planejamento possa diminuir a potencialidade e a eficácia das atividades.

O planejamento é uma ação transitiva, que liga a realidade existente à realidade que se quer construir. O planejamento, de certa forma, é uma espécie de antecipação da realidade. O ato de planejar leva o agente que o elabora a se transportar para o futuro, isto é, a visualizar o resultado final que se espera obter antes mesmo que ele ocorra e este o remete para o presente, para então, de posse do passado e da realidade atual, por em ação o processo a ser construído, ou seja, construir o futuro. (Orso, 2015, p.267)

Seguindo a perspectiva de recursos e materiais, na turma bilíngue há recursos assistivos e tecnológicos disponíveis para a educação inclusiva. Esses materiais são importantes e podem colaborar com muita riqueza para o desenvolvimento da língua escrita por essas crianças.

Fornece... Tem o tablet e no tablet tem os joguinhos de Libras. É mais interativo, né? Não tem essa história de lápis, de papel, eles vão ali clicando com o dedinho aí facilita, facilita bastante. (Professora A)

Aqui nessa escola, por exemplo, a gente não tem nenhuma TV, a gente não tem recurso nenhum desse nível. Mas eu tenho conhecimento de que as escolas que já trazem esses recursos e que também trabalham de uma forma diferenciada. (Professora B)

Nos deparamos com extremos opostos ao abordar a questão das tecnologias assistivas, na turma bilíngue há o fornecimento de tablets com jogos específicos em Libras, jogos de alfabetização, de associação de palavras com imagem, por exemplo, contribuindo para uma aprendizagem lúdica, pois as crianças jogam, o que torna o processo mais prazeroso e qualitativo. Na turma regular, a professora não tinha recursos disponíveis que pudesse utilizar com as crianças, demonstrando mais um desafio nesse contexto, a falta de recursos, materiais e estratégias para a educação de surdos.

No contexto regular, uma outra característica notada foi a recusa do aluno em ser mediado pelo instrutor e pela intérprete, justamente por conta da falta de comunicação, de um trabalho adaptado e de explicações em Libras. Sendo assim, o aluno se acostumou a ser copista, escrever apenas o que está no quadro e não participar de outros momentos. O instrutor tentava utilizar a datilologia para ensinar palavras e mostrava imagens que demonstram o significado delas, tentava ensinar os sinais, mas o aluno não aceitava, muitas vezes com comportamentos reativos. Essa reação dele se dá também pelo fato de o seu cotidiano ser de solidão, no sentido de compartilhar aprendizagens ou até mesmo de construir conhecimentos coletivamente, visto que esses dois profissionais estavam na turma apenas uma vez na semana. A presença desses profissionais diariamente potencialmente poderia oportunizar um desenvolvimento linguístico mais profundo, sua participação seria ativa e a aprendizagem da leitura e escrita se daria com mais qualidade.

Na turma bilíngue a resistência é apenas no início, pois a criança percebe que está inserida em um ambiente com crianças que possuem a mesma especificidade, ao vê-las

comunicando-se naturalmente entre os colegas utilizando a Libras, ela passa a ser estimulada e começa a desenvolver naturalmente.

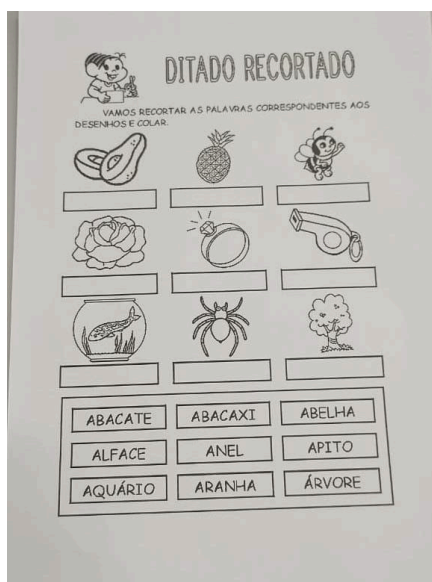
Os dois contextos possuem especificidades e conseguimos compreender os principais desafios enfrentados pelas professoras, tanto em contexto inclusivo quanto bilíngue para surdos que são, principalmente, a comunicação, a falta de recursos, falta de formações continuadas e falta de apoio familiar. Entendemos o papel do instrutor e/ou intérprete no processo de alfabetamento desses alunos surdos, o instrutor assume a responsabilidade de oportunizar acesso à língua de sinais, cultura e identidade surda, e a intérprete deve atuar na mediação da comunicação, tradução de textos e auxílio nas dificuldades enfrentadas pelo instrutor e pelo aluno surdo.

3. Libras e alfabetamento

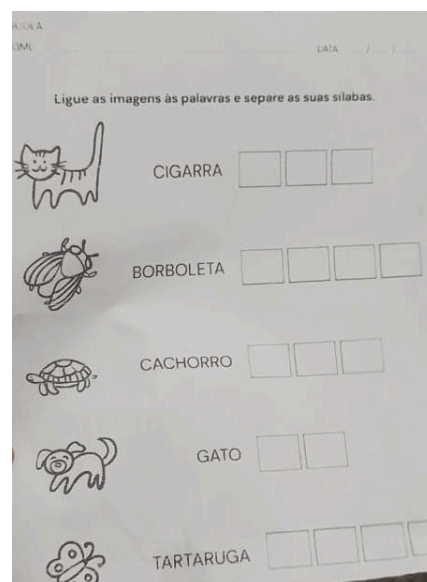
Os surdos aprendem de forma visual, como destacado por Quadros (1997), Goldfeld (2002), dentre outros autores. Através disso a alfabetização de alunos surdos ganha fortalecimento ao apoiar-se na Libras (que é sua língua materna) e que é uma língua visual espacial. Por isso, para os surdos é importante associar o significante ao seu significado seja através de vídeos, imagens, etc. Nas atividades realizadas durante as observações percebemos que na turma bilíngue esse aspecto era explícito na prática da professora, na adaptação didática que ela fazia no momento da mediação e nas traduções de textos, assim como na busca por recursos que contribuíssem para a aprendizagem. No contexto regular, observamos intensas dificuldades de comunicação que acarretaram em uma mediação quase inexistente. Nos dias em que o instrutor estava na sala, a professora pedia ajuda para essa mediação e a transposição didática adaptando para a língua do aluno, todavia o aluno recusava a presença e auxílio tanto do instrutor quanto do intérprete.

Nas duas imagens abaixo podemos observar atividades parecidas que foram realizadas respectivamente na turma bilíngue e na turma regular. Podemos perceber a semelhança entre elas no sentido de não possuir sinais impressos ou a utilização de alfabeto manual e destacar que, não é necessário adaptações extraordinárias ou recursos 100% adaptados para oportunizar a alfabetização desses alunos. Em primeiro lugar é necessário o domínio da língua de sinais e uma base de conhecimentos didáticos para desenvolver um bom trabalho.

Figura 1 - Atividade realizada na turma bilíngue **Figura 2** - Atividade realizada na turma regular



Fonte: acervo pessoal da autora.



Fonte: acervo pessoal da autora.

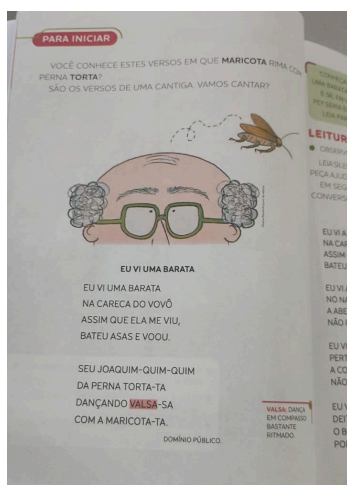
O ponto chave do ensino para os surdos é a Libras e a mediação, como se ensina, como se explica e como se entende. Não basta o aluno saber Libras, assim como não é o suficiente que apenas a professora saiba. No processo de ensino e aprendizagem, é necessário haver reciprocidade na compreensão, para que consigam avançar e construir mais aprendizados.

Sobre o letramento desses alunos, na turma bilíngue conseguimos observar a utilização de um gênero textual, que foi um quadrinho sobre os indígenas que não tinha texto verbal, todavia a professora afirmou que costuma utilizar em sua prática textos curtos e simples, sempre fazendo a tradução para Libras e mostrando imagens que contribuem para a compreensão. Na turma regular, observamos o trabalho com poemas, contos, além de termos percebido a prática da docente de contação de histórias. Todavia, nesses momentos voltados para os gêneros textuais e leituras de texto, não havia interação, mediação ou sequer aproximação com o aluno surdo. Não pudemos perceber tentativas de explicar, de alguma forma, mesmo que por gestos para esse aluno, negando dessa forma o direito de letrar-se. Botelho (2010) destaca que o letramento, por tratar-se de gêneros textuais, suas estruturas e usos sociais, contribuem para uma melhor escrita e leitura de surdos, visto que, dessa forma, serão incluídos também nos usos sociais dos textos.

Pensando na relação indissociável dos processos de alfabetização e letramento, a docente afirma que realiza um trabalho com as traduções e adaptações em sala de textos, estimulando os alunos a perceberem que, o que está sendo sinalizado está registrado no papel

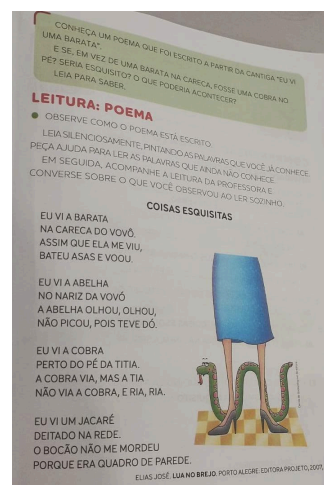
através da língua portuguesa. No contexto regular, observamos que a professora B utiliza gêneros em suas aulas, explora aspectos como rima e aliterações, a escrita das palavras, a interpretação dos textos e a própria estrutura do texto, o primeiro passo para desenvolver o letramento, no entanto, essa prática é pensada para ouvintes, sem adaptações ou mediação em Libras para o aluno.

Figura 3 - Imagem de textos utilizados na turma regular



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 4 - Imagem de textos utilizados na turma regular



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Essas imagens mostram dois dos textos utilizados em sala de aula, os quais a professora leu coletivamente, realizou atividades, fez reflexões acerca da escrita e fez correções no quadro. Todavia, para o aluno surdo a aprendizagem não foi oportunizada. Por isso, percebemos que a Libras é fundamental para que os alunos aprendam a ler e escrever, tanto para o professor quanto para o aluno.

Quando estamos no processo de ensino e aprendizagem, é necessário realizar avaliações para entender o nível de aprendizagem dos alunos e quais as necessidades de intervenção. A professora A afirmou que utiliza diferentes estratégias para a avaliação da aprendizagem de surdos e a aquisição da linguagem, entre elas: vídeos, traduções de imagens, recontos, assim como imagens para pedir que eles escrevam a palavra. A sua avaliação assume característica processual. Durante as observações, vivenciamos um momento de avaliação dos alunos.

Em uma vivência sobre o dia dos indígenas, a professora expôs no quadro um quadrinho que tinha a linguagem não verbal (apenas imagens) sobre os indígenas e pediu para

que eles contassem a história que se passa nas imagens. O primeiro sinalizou “bebê nascer morrer”; o segundo foi um pouco mais específico, sinalizou “menino brincar sapo pegar frutas”, ele atentou-se mais às imagens e o contexto; o terceiro não conseguiu de forma autônoma e a ADEE sinalizou para ele, e ele foi reproduzindo. Toda a sinalização foi registrada através de filmagens para posterior avaliação e planejamento de intervenções na Libras. A docente afirmou que segue a mesma perspectiva para a avaliação da língua escrita e da leitura, ela afirma que os avalia diariamente e percebe as dificuldades e avanços. A partir desses registros a docente avalia as necessidades de cada um, percebendo os diferentes níveis e traçando estratégias para que eles avancem. Pensando sobre a contribuição dos resultados dessa avaliação, a docente afirma que não parou para pensar de forma específica o que fazer com essas informações, mas diz que cotidianamente faz registros e busca as estratégias, atividades e recursos que possam contribuir para o avanço deles.

A gente estuda um tema, e aí a gente faz os sinais... E diariamente a gente vai vendo, porque a gente vê, um aluno que chega com as mãos travadas fica só olhando e balançando a cabeça e já começa a pedir para ir ao banheiro, a pedir água, dizer que quer lanche, e... a gente vai percebendo, aí quando chega a hora das avaliações a gente começa a fazer os vídeos, aí eu estou tendo “vamos fazer um diálogo”, entendeu? Aí... Mas é uma avaliação diária, eu vou olhando, observando, conversando com eles aí eles vão desenvolvendo. E entre eles também, eu vejo as conversas, né? Entre eles. (Professora A)

Então, eu observo que ele, nas minhas observações, ele copia, ele faz a sua cópia lá e aí quando eu faço, por exemplo, uma atividade mais voltada para análise dos níveis de leitura, os níveis de escrita, a gente fazer um ditado, uma atividade mais específica para esta análise, ele não compreende. Estou a observar que ele não compreende. E o fato dele não compreender, e eu não saber como me comunicar, de como, por exemplo, eu não consigo compreender a Libras, e naquele momento não ter um recurso, não ter preparado um recurso específico para isso, aí fica difícil. (Professora B)

A avaliação da professora B é prejudicada pela ausência de comunicação. Ela compreende que o aluno surdo precisa de mais auxílio, mais intervenções e mediações, mas não foi além disso. A professora destaca que acredita que ele não estava construindo conhecimento acerca do que copiava, o que a incomodava. A docente afirma que, caso fosse continuar na turma, iria pesquisar, procurar aprender Libras e iria traçar estratégias para o processo de ensino e aprendizagem desse estudante, todavia, durante o tempo que ela passou com o aluno não conseguiu pensar em intervenções para ele.

Podemos entender então que o processo de dupla alfabetização de surdos é complexo, pois as professoras precisam de especialização, formação e sobretudo a Libras como língua. A

comunicação é a principal barreira no contexto regular, enquanto no contexto bilíngue é a maior potencialidade.

Ambos os espaços podem oferecer formação e aprendizagem para esses sujeitos, todavia precisamos fortalecer a luta por melhorias na turma regular com perspectiva inclusiva e o oferecimento de informações, recursos, materiais, além de aproximar a escola da comunidade surda com a escola. Na turma bilíngue a luta é por reconhecimento, valorização e o olhar pedagógico na construção de currículos, materiais e recursos adaptados.

Dessa forma, conseguimos identificar o papel da Libras (L1) no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, bem como no desenvolvimento da leitura em contextos de regular e bilinguismo, e entendermos o papel do instrutor e/ou intérprete no processo de alfabetamento desses alunos surdos.

CONCLUSÃO

O processo de alfabetização de alunos surdos é acima de tudo a garantia de inserção no mundo letrado e a abertura de possibilidades e oportunidades, tanto na vida pessoal quanto profissional desses sujeitos. Percebemos o quanto a comunicação impacta no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, tanto positivamente quanto negativamente, se não houver comunicação de forma que todos os sujeitos envolvidos compreendam o que o outro está querendo dizer, dificilmente a construção de conhecimentos irá ser efetiva.

Nesta pesquisa, através de aspectos teóricos e metodológicos e análise dos dados encontrados através das entrevistas e observações, conseguimos atingir os objetivos propostos inicialmente. Em termos de objetivo geral, conseguimos analisar as singularidades do processo de alfabetização de alunos surdos em uma turma bilíngue para surdos, e em uma turma regular, ambas do ensino fundamental nos anos iniciais, singularidades essas demonstradas através dos desafios, potencialidades e fragilidades aqui apontados.

Ademais, a respeito dos objetivos específicos, identificamos o papel da Libras (L1) no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, bem como no desenvolvimento da leitura em contextos de regular e bilinguismo. Podemos inferir que sem a presença da Libras o processo de alfabetização e letramento ocorrerá de forma demorada, ou em alguns casos ela será frustrada e não conseguirá ser alcançada, tendo em vista que a língua é o principal meio de comunicação e de aprender as diversas áreas de conhecimento. Também verificamos como se dá a relação aluno-professor-turma em contexto regular e de bilinguismo, e compreendemos os principais desafios enfrentados pelas professoras, tanto em contexto inclusivo quanto bilíngue para surdos, e percebemos que a comunicação é uma palavra recorrente e representa o principal desafio no contexto regular. Em contrapartida, no contexto bilíngue a dificuldade é manter a atenção dos alunos voltadas para a professora, considerando que quaisquer elementos visuais podem distraí-los, seja alguém levantar da cadeira, entrar ou sair da sala.

A falta de apoio familiar é uma questão presente em ambos os contextos, desde a não aceitação da deficiência do surdo até a “falta de paciência” de aprender uma nova língua, assim como a falta de apoio do próprio sistema educacional que não dispõem de recursos e materiais adaptados e formações continuadas para as professoras. Podemos concluir que a falta de apoio, de recursos, de materiais e de formação continuada são barreiras impostas a ambas professoras em suas práticas pedagógicas.

Buscando compreender o papel do instrutor e da intérprete no processo de alfabetramento desses alunos surdos, concluímos que esses profissionais são de fundamental importância no contexto regular no qual o aluno surdo está inserido em uma turma formada majoritariamente por ouvintes, e não, necessariamente, a professora sabe Libras. Por isso o papel de mediar, traduzir e facilitar o acesso à língua de sinais e à cultura da comunidade surda é atribuído a esses profissionais. Já no contexto bilíngue, no qual a professora é ouvinte e fluente em Libras, a presença de um instrutor surdo em sala fortaleceria a prática de ensino da leitura e escrita, ofereceria aos alunos uma perspectiva mais profunda e a intérprete poderia contribuir com a comunicação entre todos pertencentes ao espaço escolar.

Assim como exposto no estado da arte que, percebemos que os desafios são recorrentes e repetem-se em diferentes contextos, municípios e estados. Percebemos também a fragilidade do sistema educacional em garantir o cumprimento das leis que regem e determinam os direitos desses sujeitos, assim como a dificuldade de pessoas surdas em desenvolver a leitura e escrita e acompanhar os seus níveis de escolaridade.

Por isso, a presente pesquisa buscou entender o processo de alfabetramento de alunos surdos a partir do universo escolar vivenciado por eles, ficando evidente a necessidade de mais pesquisas que busquem compreender o alfabetramento de surdos e alternativas para uma prática de ensino que de fato oportunize um desenvolvimento pleno na perspectiva bilíngue.

O contexto regular, se tivesse uma professora bilíngue ou uma intérprete presente todos os dias teria uma potência acentuada, não seria ainda o ideal, mas oportunizaria a aprendizagem desses alunos com menos déficits e atrasos.

A educação de surdos é uma temática importante considerando que a população surda está cada vez mais ocupando espaços escolares e acadêmicos, construindo carreiras e alcançando voos em direção às diferentes oportunidades oferecidas a pessoas letradas. Os surdos estão em faculdades, universidades, na docência, na gastronomia, no direito, na psicologia, na medicina e em diversas profissões e em diferentes espaços, o primeiro passo para que eles consigam ter esse acesso é garantir que eles também acessem a sua língua materna e sejam alfabetizados e letrados na língua dominante na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 1ed.; 1reimp, 2007, p.11-22.
- ARAÚJO, Mauricéia Salvador de. **O desafio de alfabetizar surdos em Libras como língua materna (L1): um estudo de caso numa escola de ensino regular na cidade de Serra Talhada**. 2019. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Serra Talhada, 2019.
- CASTRO, M. G. F. de; KELMAN, C. A. **Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, p. e0119, 2022.
- BAIENSE, Joyce Karolina Ribeiro; MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; SILVA, Rafael Monteiro da. **A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 20, 30 mai 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/a-importancia-da-formacao-docente-para-a-educacao-de-surdos-nos-ambientes-educacionais>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- BENASSI, C. A.; PADILHA, S. de J. **Fonologia da Libras: os parâmetros e a relação pares mínimos na Libras**. Revista Diálogos, v. 2, p. 94–106, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3372>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos - ideologias e práticas pedagógicas**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: **O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores**. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-70.
- DORZIAT, Ana. **Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores**. 1. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999, 304p.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)**. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.11-28.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2. ed. São Paulo: Mediação Editora, 2002.

GONZAGA, Maria Teresa Claro (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KYLE, Jim. **O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LARA, Ângela Maria de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e metodologias**. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de.

LEAL, Telma Ferraz. **Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola**. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

_____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)**. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-132.

_____. **Organização do trabalho escolar e letramento**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 1ed.; Ireimp, 2007, p. 73-94.

LOPES, Larissa. **O papel do intérprete de Libras no contexto escolar**. 2020. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

MADKE, Patrícia; BIANCHI, Vidica; FRISON, Marli Dallagnol. **Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar**. Santo Ângelo: RS, 5 jul. 2013.

MELO, Izabela Elias Correia de. **A inclusão de estudantes surdos em uma sala do ensino fundamental**. 2018. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2018.

MELO, Rafael Paulo de Ataíde Monteiro. **Uma análise de sentido do poema Lamento oculto de um surdo, de Shirley Vilhalva**. 2021. 77 f. Dissertação (Mestrado em [Nome do Programa]) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MENDONÇA, Márcia. **Gêneros: por onde anda o letramento?**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 1ed.; 1reimp, 2007, p. 37-56.

MINAYO, M. C. de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____ (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 16–29.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?**. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

NUNES, Carolina Koszeniewski. **A importância dos recursos didáticos para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2024. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

OLIVEIRA, Ana Kelle Lira de. **Alfabetização e letramento de alunos surdos numa perspectiva inclusiva**. 2020. 19 f.

ORSO, Paulino José. **Planejamento escolar em tempos de precarização da educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 65, p. 265-279, out. 2015. ISSN 1676-2584.

PEDROSO, Eliana Cristina. **Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru, Bauru, 2020.

PEREIRA, A. C. R.; PASIAN, M. S. **O uso de Tecnologias Assistivas para inclusão do aluno surdo na Educação Básica**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–20, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.18371.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18371>. Acesso em: 8 fev. 2025.

PEREIRA, Ana Lúcia Alves. **A contribuição dos recursos didáticos em Libras para o ensino-aprendizagem dos alunos surdos**. 2021. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso.

PRADO, Lizandra Caires. **Sintaxe dos determinantes na língua brasileira de sinais e aspectos de sua aquisição**. 2014, 162f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de *et al.* (Org.). **A gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023. v. 1. 511p.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011, 159p.

RADAELLI, Maria Eunice. **Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização**. Revista *Thêma et Scientia*, Cascavel, v. [30]-[34], p. [não informado], jan./jun. 2011.

RODRIGUES, Madalena Vitorino dos Santos. **Um olhar sobre as atividades de ensino da língua portuguesa como L2 para surdos**. Recife: Repositório UFRPE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrpe.br/handle/123456789/2502>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: , 2005 .

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 1ed.; 1reimp, 2007, p. 23-36.

_____; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizar letrando**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 1ed.; 1reimp, 2007, p. 95-110.

SANTOS, Luiz Gracia. **Alfabetização e inclusão da pessoa com surdez**. 2015. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Carinhanha - Bahia, 2015.

SEABRA de Lira, D. *et al.* **Professor ouvinte no ensino de classificadores da Libras na escola bilíngue**. In: SOUZA, E. P.; SCARPAN, A. STORNILO, L.; VIEIRA DO NASCIMENTO, R. (Org.). *Discurso e Alteridade: Humanidades e Inovação*. v. 37, 2021.

SILVA, Y. R. O.; BRANCO, M. F. F. C; LIRA, D. S. **Percepção dos olhos: identidade da pessoa surda na sociedade civil**. In: CAMPELLO, A. R. S.; LIRA, D. S.; ANDRADE, L. C. (Org.). *Educação de pessoas surdas: práticas e reflexões*. Itapiranga: Schreiber, 2021, p. 40-55.

SILVA, G. M. da. **O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 4, p. 905–933, out. 2014.

SILVA, Michelly Rutte Ramos da; GRANDO, Roziane Keila. **O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo**. Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Ponta Grossa, PR, 2017. ISSN 1984-6576.

SILVA, Roseane Pereira da Silva. **Leitura e escrita na alfabetização**. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7-14.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ed, 1reimp, São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 128p.

SOUZA, Maria de Fátima Martiniano de. **O ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos no contexto do ensino remoto**. 2021.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 163-187.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23–38.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto et al. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - SALA DE AULA

Aspectos a serem considerados na observação:

1. Contexto didático-pedagógico

- Atividades realizadas com enfoque na alfabetização e letramento (o que e o como - recursos visuais, Tecnologias assistivas, Adaptações de materiais didáticos);
- Observar se há participação dos alunos surdos em atividades individuais e em grupo;
- Como a professora lida com as especificidades linguísticas (alunos com diferentes níveis de proficiência em Libras e no português escrito).

2. Comunicação e interação

- Relação professor-aluno: há alguma preferência por linguagem de sinais, leitura labial ou outros métodos;
- Relação alunos-alunos: como os alunos se comunicam entre si, se há alguma preferência por linguagem de sinais, leitura labial ou outros métodos;
- Observar se há alguma preferência por linguagem de sinais, leitura labial ou outros métodos.
- O papel do intérprete (no ambiente inclusivo).

3. Avaliação

- Acompanhamento às atividades dos alunos surdos;
- Devolutivas e correções (coletivas ou individuais);
- Contribuição do intérprete nesse processo (para ambiente inclusivo).

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista (Pedagogas)

1. Experiência e formação
 - a. Há quanto tempo você trabalha como professora em uma escola bilíngue para surdos?
 - b. Qual é a sua formação?
 - c. A rede municipal de educação fornece formação continuada para contribuir com as especificidades dos alunos surdos?
2. Contexto pedagógico
 - a. Quais são os desafios enfrentados ao alfabetizar e letrar alunos surdos?
 - b. Quais estratégias são utilizadas para promover a alfabetização e o letramento em alunos surdos que possuem diferentes níveis de fluência em Libras e Português?
 - c. Quais são as principais metodologias e abordagens que você utiliza para promover a alfabetização e letramento aos alunos surdos?
3. Recursos e materiais didáticos
 - a. Quais materiais ou recursos você acredita que contribui para apoiar a alfabetização e letramento de alunos surdos?
 - b. Você adapta ou cria materiais para atender às necessidades específicas dos alunos surdos?
 - c. Você utiliza tecnologias assistivas ou recursos digitais na sua prática cotidiana? Se sim, como eles contribuem para a alfabetização e letramento dos alunos surdos?
4. Comunicação e interação
 - a. Como você se comunica com o aluno surdo?
 - b. Existe alguma estratégia específica que você utiliza para promover a comunicação e o envolvimento dos alunos surdos no processo de aprendizagem da leitura e escrita?
5. Avaliação
 - a. Como você avalia o progresso dos alunos surdos em sua alfabetização e letramento?
 - b. O que você faz a partir dos resultados das atividades e avaliações?
 - c. Como você utiliza os resultados da avaliação para ajustar sua prática de ensino e apoiar as necessidades individuais dos alunos surdos?

6. Contexto inclusivo (para a professora do ambiente inclusivo)
 - a. Qual a importância do intérprete de Libras para a inclusão de alunos surdos?
 - b. Qual a participação desse profissional na adaptação de recursos e materiais didáticos para alunos surdos?
 - c. Há reuniões de planejamento com o intérprete? Se sim, conte um pouco sobre como funciona.
 - d. Você acha importante ter esse tipo de reunião? Comente.
7. Sugestões, dúvidas e comentários.
 - a. Nesse momento, as professoras poderão compartilhar quaisquer observações finais.

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista (Instrutor e Intérprete de Libras)

1. Experiência e formação
 - a. Há quanto tempo o senhor trabalha como instrutor de Libras em escolas inclusivas?
 - b. Qual é a sua formação educacional?
 - c. Qual a sua experiência com alunos surdos em fase de alfabetização?
2. Colaboração com professora
 - a. Como é a sua participação para apoiar a alfabetização e letramento dos alunos surdos?
 - b. O senhor trabalha em conjunto com a professora para garantir que os alunos surdos compreendam os conceitos e atividades voltadas para a alfabetização e letramento desses alunos? Comente um pouco sobre.
 - c. O senhor fornece aos professores e aos alunos surdos devolutivas para ajudá-los a melhorar seu desempenho nessa área? Se sim, fale um pouco sobre.
3. Apoio aos alunos surdos
 - a. Quais estratégias o senhor utiliza para apoiar os alunos surdos durante as aulas voltadas para a alfabetização e letramento?
 - b. Como o senhor ajuda os alunos surdos a entenderem as informações apresentadas em sala de aula, considerando a linguagem escrita em português?
4. Adaptação de material didático
 - a. Qual a sua participação na adaptação de recursos e materiais didáticos para alunos surdos?
 - b. Há reuniões de planejamento com a professora? Se sim, conte um pouco sobre como funciona.
 - c. Você acha importante ter esse tipo de reunião? Comente.
5. Comunicação
 - a. Como o senhor promove a comunicação dos alunos surdos com os demais sujeitos da escola?
 - b. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos surdos em uma escola inclusiva?
6. Sugestões, dúvidas e comentários.
 - a. Nesse momento, o intérprete poderá compartilhar quaisquer observações finais.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **“Entre palavras e sinais: a alfabetização e letramento para alunos surdos em uma turma bilíngue para surdos e uma turma regular do ensino fundamental nos anos iniciais em duas escolas públicas de Pernambuco”**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia**, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal: analisar as singularidades do processo de alfabetamento de alunos surdos em uma turma bilíngue para surdos e uma turma regular, ambas do ensino fundamental nos anos iniciais.. e será realizada por Inara Dantas de Melo Silva, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionários, observações e entrevistas estruturadas com utilização de recurso de gravação de áudio , a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife/PE, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

