



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UM CAMINHO PARA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS
SURDAS**

**AUTORA: RHAYSA DE LIMA SOARES
ORIENTADORA: PROF^a DR^a NORMA ABREU E LIMA MACIEL DE LEMOS
VASCONCELOS**

**GARANHUNS
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UM CAMINHO PARA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS
SURDAS**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO APRESENTADO À DISCIPLINA
DE PRÁTICA, PESQUISA E EXTENSÃO
VIII, COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
LICENCIADA EM PEDAGOGIA.**

**AUTORA: RHAYSA DE LIMA SOARES
ORIENTADORA: PROF^a DR^a NORMA ABREU E LIMA MACIEL DE LEMOS
VASCONCELOS**

GARANHUNS

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Av. Bom Pastor, s/n – Boa Vista – CEP 55292-270 – Garanhuns, PE
Telefones: (087) 3764-5500 – 3764-5517



FICHA DE AVALIAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Estudante: Rhaysa de Lima Soares

Título do trabalho: EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UM CAMINHO PARA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

Membros da Banca	Nota da parte escrita (NE) (Peso 6)	Nota da apresentação oral (NA) (Peso 4)	Média (NEx6 + NAx4)/10
Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos			
Núbia Teixeira			
Paula Rejane Lisboa da Rocha			

Média Final: ()

Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos - Orientadora

Núbia Teixeira - Examinadora

Paula Rejane Lisboa da Rocha - Examinadora

Garanhuns, 10 de outubro de 2019.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UM CAMINHO PARA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

Rhaysa de Lima Soares¹
Prof. Dra. Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos²

RESUMO

Com o intuito de discutir as metodologias utilizadas na alfabetização de surdos, este estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica desenvolvida através da análise das teses publicadas em universidades públicas do Nordeste brasileiro, de 2015 a 2018. Para tanto, realizamos um levantamento nas plataformas digitais dessas instituições, para identificar as metodologias já utilizadas. Considerando a escassez dos achados, selecionamos apenas uma tese: a que mais se aproximou do nosso objeto de estudo supracitado. Isso posto, recorreremos a dispositivos legais que tratam da temática, como a Lei de Libras (Lei nº 10.436/02), o Decreto 5.626/05, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Ademais, foram considerados, sobretudo, estudos de Lacerda (1998, 2010, 2016) e Soares (1985, 2003). Assim, pudemos constatar, de acordo com o escopo definido no trabalho, que há na região pesquisada escolas e professores preocupados em empregar metodologias específicas para alfabetizar esses estudantes na língua portuguesa em sua modalidade escrita. Entretanto, esses métodos seguem caminhos diferentes do que é proposto para a educação bilíngue para surdos no país, cuja determinação é que tais conteúdos curriculares sejam ministrados na língua de sinais como primeira língua (L1), sendo a língua portuguesa escrita a segunda língua (L2), o que é considerado mais adequado às necessidades específicas do surdo enquanto ser visual. Nesse sentido, verificamos que as metodologias trazidas na tese estudada denunciam que ações mais efetivas se fazem necessárias para que as escolas possam, de fato, contribuir para a alfabetização dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Estudantes surdos. Metodologias. Alfabetização. Libras. Língua portuguesa.

ABSTRACT

In order to discuss the methodologies applied in the literacy of deaf people, this study presents bibliographic research developed by analysing academic thesis published in public universities from northeastern Brazil, from 2015 to 2018. Therefore, we performed a survey in these institutions' digital platforms, identifying the methodologies already in use. Considering the scarce findings, we selected only one thesis: the one that came closest to our aforementioned study object. After that, we resorted to legal texts about the topic, such as the "Libras act" (act nº 10.436/02), Decree nº 5.626/05, Brazilian Inclusion Act (act nº 13.146/15) and the National Education Plan (PNE 2014-2024). Furthermore, studies by Lacerda (1998, 2010, 2016) and Soares (1985, 2003) were mostly used. So, we could notice, according to the scope of the study, that there is, in the surveyed region, schools and teachers who care about using specific methodologies to literate students in the written portuguese language. However, this methods follow different ways of those proposed for deaf people bilingual education in this country, whose determination is that such curriculum contents must be taught in sign

¹ Autora do artigo; estudante de graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

² Orientadora do artigo; professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

language as the first language (L1), being the written portuguese language the second one (L2), which is considered more suitable to the specific necessities of the deaf person as a visual being. Thus, we verify that the methodologies presented by the studied thesis appoint which more efective actions are necessary so schools can, indeed, contribute to the literation of deaf students.

1 INTRODUÇÃO

Embora tenha crescido e ganhado mais espaço nas discussões atuais, a educação de surdos é um tema ainda pouco explorado. Esta pesquisa vem neste sentido: de somar esforços, levando em consideração não só os avanços em relação à educação, como também em outras instâncias sociais, uma vez que a comunidade surda vem conquistando maior visibilidade perante a sociedade contemporânea.

Assim, o presente artigo tem como principal referencial a análise da tese de doutorado intitulada “Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental”, de 2015, escrita pela psicóloga e pesquisadora da área de aquisição da língua escrita por crianças com deficiência, Renata Castelo Peixoto, disponível nas bases digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Entretanto, considerando a relevância e a complexidade do assunto, bem como a necessidade de maiores esclarecimentos acerca dele, é que buscamos entender a surdez como “condição de estar no mundo” (CASTRO JUNIOR, 2015, p. 15), o que não é tarefa fácil, principalmente para quem conhece o mundo também através dos sons. Mas a vontade de se comunicar com as pessoas surdas e poder compreender o mundo pela ótica delas despertaram o nosso interesse por conhecer melhor essa realidade, principalmente em relação às questões educacionais que estão envolvidas nesse processo.

Por meio de experiências pessoais e *in loco* nas escolas do município de Garanhuns, no estado de Pernambuco, como os estágios supervisionados obrigatórios e o Programa Residência Pedagógica, dentre outras vivenciadas ao longo da graduação em Pedagogia, foi possível observar que há certa dificuldade por parte dos professores em lidar com o aluno surdo, especificamente em relação às questões pedagógicas, mesmo com a presença de profissionais intérpretes e/ou instrutores³ de Libras para mediar essa relação.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a comunicação do surdo, assim como a cultura surda, têm conquistado seu espaço, ainda que de modo a representar uma minoria na

³ Sobre intérpretes e instrutores ver a seção 2.1, adiante.

sociedade (SKLIAR; QUADROS, 2000). Apesar disso, é possível notar que poucas pessoas, além da comunidade surda, possuem conhecimento sobre a importância da educação bilíngue para surdos, que consiste no ensino oferecido em turmas ou escolas compostas de alunos surdos, tendo como língua de instrução (ou primeira língua, doravante L1) a língua de sinais; e a segunda (considerada L2), a língua portuguesa.

Dáí se destaca a importância e a necessidade de estudos voltados para a educação de surdos, principalmente no que tange à alfabetização, sobretudo a partir do que assegura o Decreto nº 5.626/05, que garante o ensino da língua portuguesa como segunda língua da pessoa surda (BRASIL, 2005). Este dispositivo legal afirma ainda que a língua natural do surdo é a Libras, mas que ela não substitui a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Dessa forma, para que haja, de fato, inclusão nas escolas e na sociedade, o surdo precisa ter acesso ao estudo da língua portuguesa escrita.

Diante dessa perspectiva, esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: que discussões teóricas são feitas atualmente sobre alfabetização de surdos no Nordeste brasileiro? Para responder a essa questão, tivemos como objetivo geral analisar as atuais discussões acadêmicas acerca da alfabetização de alunos surdos, pautando-se em teses de doutorado publicadas entre os anos de 2015 e 2018⁴; e para dar conta de tal objetivo traçamos três objetivos específicos, que foram: a) localizar as teses que tratam sobre a temática na Região Nordeste; b) identificar as metodologias apresentadas nessas pesquisas sobre o processo de alfabetização de surdos; c) relacionar os achados da pesquisa bibliográfica com a legislação vigente e o referencial teórico.

As próximas seções apresentarão, nesta ordem: referencial teórico, que está dividido em três subseções referentes à história da educação de surdos no Brasil; considerações acerca das escolas/salas de aula bilíngues para surdos e sobre alfabetização e letramento; e análise e discussão dos dados e as referências da pesquisa.

2 CAMINHOS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Esta seção está dividida em três tópicos: contextualização histórica da educação de surdos; perspectiva das escolas/salas de aula bilíngues para surdos; e alfabetização e letramento. Inicialmente, será tratada a situação da educação de surdos ao longo da história e, posteriormente, abordaremos o cerne das atuais discussões sobre a eficácia das escolas/salas de aula bilíngues como favorável à educação de surdos, principalmente ao processo de

⁴ A escolha deste período se deu por coincidir com uma importante conquista da comunidade surda, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146/15), que será melhor explicitada na metodologia deste trabalho.

alfabetização, complementando com a perspectiva da alfabetização e do letramento, desenvolvida por SOARES (1985, 2003).

2.1 Contextualização histórica da educação de surdos no Brasil

Na Antiguidade, o surdo era tolhido de qualquer direito, inclusive em relação à educação, pois se acreditava que, pelo fato de não falar, o surdo também não podia pensar, então não seria capaz de se desenvolver cognitivamente (LACERDA, 1998).

Somente a partir do século XVI é que se tem dados sobre tentativas de educar crianças surdas, mas pouco se sabe sobre os métodos utilizados nessa educação, já que as experiências eram autônomas e os autores não costumavam compartilhá-las com a comunidade acadêmica ou a sociedade. O que se sabe é que a busca pela oralização e, conseqüentemente, pela cura da surdez era intensa, assim como pela escrita (LACERDA, 1998). É importante, também, destacar que a educação de surdos sempre buscou atender a diferentes interesses políticos, como modificar a condição socioeconômica de surdos nobres para que pudessem receber heranças, o que, de fato, foi se modificando ao longo da história (GUEDES, 2012).

Nessa perspectiva, surgiram duas grandes correntes educacionais: a oralista e a gestualista. A primeira defendia que o surdo deveria aprender a falar como forma de vencer a surdez, sendo a única alternativa para ser aceito pela sociedade. Ignorava-se totalmente a existência de uma cultura surda, não admitindo que o surdo se portasse como tal nessa época. Segundo Vigotski (1983, apud VASCONCELOS, 2018), a oralização à qual as pessoas surdas eram submetidas, causava enorme prejuízo, no sentido de que elas se afastavam de qualquer outra possibilidade de se desenvolver cognitivamente e educacionalmente e, assim, não conseguiam se integrar à sociedade.

Os defensores do oralismo, a exemplo de Couto (1988), sustentavam que as crianças surdas deveriam ser expostas ao mundo sonoro o quanto antes, para que pudessem identificar e diferenciar os sons e, posteriormente, expressar-se através da fala. Esse pensamento não levava em conta a condição biológica do surdo e, por essa razão, o método oralista era exaustivo para o aprendiz. No nosso entendimento, esse fato também explica o porquê desse método não ter apresentado bons resultados, na maioria dos casos em que foi aplicado.

O método da oralização ganhou força no II Congresso Internacional de Milão, onde se reuniram diversos profissionais da saúde, com objetivo de decidir que caminhos a educação de surdos deveria seguir. Os principais organizadores desse congresso faziam parte da corrente oralista, que acabou vencendo os debates e sendo escolhida como diretriz da

educação de surdos dali em diante, sendo proibido qualquer outro método de ensino, inclusive os métodos gestualistas (LACERDA, 1998).

Era no âmbito da educação que a corrente oralista se destacava. De acordo com Vasconcelos (2018, p. 162), os estudantes surdos no Brasil dessa época, “para se integrarem numa classe regular tinham que aprender a falar, mesmo que fosse em uma classe especial”. Isso reforça a ideia da medicalização da educação, já que para estarem juntos aos estudantes considerados “normais”, os surdos precisavam obter a cura para a surdez.

Contudo, diversos estudos mostram que com a propagação do oralismo pelo mundo, não houve avanços significativos na educação dessas pessoas. Surdos profundos não desenvolveram a fala da forma que era esperada, além de desenvolverem aprendizagem sobre leitura e escrita tardiamente (JOHNSON *et al.*, 1991, FERNANDES, 1989, apud LACERDA, 1998).

Houve, então, um grande incentivo ao uso de próteses em crianças muito pequenas, na tentativa de que elas pudessem ouvir e, conseqüentemente, falar, ou, pelo menos, fazer leitura labial, para serem educadas através do método oralista. Apesar dos esforços, o oralismo não trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento educacional dos surdos e, por isso, na década de 1960, os estudos sobre línguas de sinais ganharam força. Apesar de estarem proibidas de usarem essa língua, muitas comunidades surdas desenvolveram formas de comunicação através dos sinais, de forma clandestina (LACERDA, 1998).

A segunda corrente educacional, por compreender as dificuldades que os surdos tinham com a oralização, pôde perceber como pequenos grupos de surdos desenvolveram formas de se comunicar que eram, para eles, tão eficazes quanto a fala, para os ouvintes (LACERDA, 1998).

O fracasso da corrente oralista e o crescente interesse pelos estudos de língua de sinais deu origem à chamada “comunicação total”, que, de acordo com Stewart (1993, p. 118, apud LACERDA, 1998, p. 74), “é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”.

A comunicação total buscava integrar o surdo na sociedade, comunicando-se de forma eficiente e sem a intenção de esconder sua diferença (BRITO, 1993 *apud* VASCONCELOS, 2018), ou seja, opondo-se à corrente oralista. Vasconcelos (2018, p. 47) acrescenta que “Seu princípio era a liberdade de expressão para que o indivíduo adquirisse segurança em si mesmo”. Portanto, significou um grande avanço para a comunidade surda em relação à

obrigatoriedade do oralismo, pois foi um movimento que, de fato, garantiu autonomia do surdo, ao poder se expressar e compreender o que diziam as outras pessoas.

Entretanto, estudos realizados à época demonstraram que, apesar de a comunicação total ser mais favorável ao aprendizado e à comunicação do aluno surdo, se comparado ao oralismo, em relação ao uso da língua de sinais, propriamente dita, esse método não era vantajoso, visto que só promovia uma comunicação superficial, e não a compreensão sobre os significados dos sinais utilizados (LACERDA, 1998). Isso porque a comunicação total, na prática, nada mais era do que a ampliação do oralismo, que utilizava os gestos apenas como apoio na comunicação entre surdos e ouvintes.

Nesse sentido, os estudos acerca das línguas de sinais foram se ampliando e surgiram novas perspectivas educacionais, apontando para a educação bilíngue. O bilinguismo defende que a língua de sinais, por ser viso-gestual, é a língua natural do surdo e diverge do oralismo “porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda” (LACERDA, 1998, p. 75). Diverge também da comunicação total, pois defende o uso efetivo dos sinais, de modo que uma língua seja independente da outra (sinais e oral). E, como já se sabe hoje, a Libras não é a língua portuguesa sinalizada e nem tampouco a sua mera instrumentalização, pois ela possui estrutura e gramática próprias, ou seja, não depende em nada da língua portuguesa. No tópico seguinte, abordaremos mais detalhadamente a perspectiva de uma educação bilíngue para alunos surdos.

2.2 Perspectiva das escolas/salas de aula bilíngues para surdos

Em meio a tantas lutas da comunidade surda, podemos destacar a conquista efetivada pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial brasileira e prevê o apoio ao uso e à difusão dessa língua no nosso País (BRASIL, 2002). Em 2005, foi instituído o Decreto nº 5.426, que regulamenta a referida lei, assegurando que a Libras deve ser disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura/formação de professores (de nível médio ou superior) e em cursos superiores de fonoaudiologia, além de se constituir como disciplina optativa nos demais cursos de nível superior (BRASIL, 2005).

O Decreto dispõe ainda sobre a formação do professor e do instrutor de Libras, do tradutor e intérprete e, por meio destes profissionais, garante o acesso à educação e à saúde por parte das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

O tradutor-intérprete de Libras (TILS), segundo Lacerda (2010), é o profissional responsável por interpretar e/ou traduzir os conteúdos educacionais da Libras para a língua

portuguesa e vice-versa, oferecendo ao estudante surdo acessibilidade linguística dentro da escola e/ou universidade. Igualmente, a autora nos esclarece que:

A figura do TILS não é nova nas experiências das comunidades surdas, contudo aparece pela primeira vez em documentos oficiais no Brasil apenas no final da década de 1990, como profissional responsável pela acessibilidade de sujeitos surdos aos conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais. Mas, é somente em 2005, com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro, que esta figura profissional é descrita com maior detalhamento de suas atribuições e atenção para exigências de sua formação, especialmente para sua atuação nos espaços educacionais (LACERDA, 2010, p. 135).

Há também o instrutor de Libras, que deve ser, prioritariamente, surdo, como aponta o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Ele é responsável não somente pelo ensino da Libras, mas também pela necessidade que o estudante surdo tem de se sentir representado no processo de construção da sua identidade e desenvolvimento da linguagem (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

No âmbito da educação, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) asseguram o ingresso e a permanência do aluno surdo nas escolas regulares, e preveem que as escolas se adequem à necessidade do estudante, no caso, dispondo de professores/instrutores, tradutores/intérpretes para que seja efetivada a inclusão escolar.

De acordo com o artigo 22 da mesma lei, em seu inciso II, parágrafo § 1º do Decreto nº 5.626, “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p.8). A Libras seria, então, a primeira língua (L1) utilizada nessas escolas/classes, sendo a língua portuguesa (já citada como L2) utilizada e ensinada somente em sua modalidade escrita, tanto para alunos surdos quanto para ouvintes.

Outro dispositivo legal, que garante a viabilidade da educação bilíngüe para surdos, é a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dentre outras medidas, a norma traz o conceito de barreiras, que beneficia não só os surdos, mas as pessoas com deficiência em geral. Essa importante definição está expressamente prevista no seu artigo 3º, inciso IV, cujo objetivo principal está na eliminação total dessas barreiras.

[...] barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015, p.2).

Já o inciso V deixa clara a importância da inclusão e, conseqüentemente, da educação para a vida da pessoa surda, pois trata da “Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras) [...]” (BRASIL, 2015, p.2). Outro salutar exemplo nessa mesma lei é trazido pelo artigo 68, § 3º, que garante o ingresso de estudantes surdos também na área científica: “O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras”. (BRASIL, 2015, p.19).

Dessa forma, compreendemos que a efetivação do uso da Libras e o ensino nas escolas/salas de aula bilíngues para surdos são possibilidades que tendem a contribuir para a constituição do surdo, não só em relação à sua formação escolar, mas também no que tange a preparação para atuar na vida social.

Por fim, é importante destacar, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), que prevê até o ano de 2024, a universalização da educação aos estudantes com deficiência entre 4 e 17 anos de idade, ratificando em sua meta 4.7, e a garantia de educação bilíngue para esse público, em escolas e/ou salas de aula bilíngues e em escolas inclusivas. Tal medida está em consonância com o disposto no Decreto 5.626/05 e também com os artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um protocolo facultativo discutido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que data do ano de 2006 e representa um significativo avanço nas discussões sobre a pessoa com deficiência em âmbito mundial (BRASIL, 2009).

A respeito da implementação da educação bilíngue na prática, em seu trabalho “Relato de experiência: grupo de estudos e subjetividade”, Monteiro (2006, p. 301) defende que:

[...] um modelo de bilingüismo que realmente dê conta da necessidade lingüística do sujeito Surdo é aquele em que se respeite a língua de sinais como língua materna do Surdo e que o ensino de língua oral seja ensinado como metodologia de segunda língua. A metodologia de ensino dessa língua na modalidade oral inclusive não deve ser obrigatória. Deve ser oferecido ao Surdo o direito de optar pelo uso da modalidade oral ou apenas da modalidade escrita dessa língua.

Esse pensamento também se encontra no artigo 4º, parágrafo único, da Lei nº 10.436, ao afirmar que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 1). Porém, o atual cenário escolar, de acordo com o que encontramos nesta pesquisa, não reflete tais ideias da forma como estão postas.

Atualmente, a situação da educação de surdos que prevalece nas escolas brasileiras parece não contemplar o modelo da educação bilíngue proposto pelos especialistas. A grande parte dos surdos, principalmente filhos de pais ouvintes, não conhece a fundo a língua de sinais e, na escola, estudam a língua portuguesa como única língua a ser aprendida. Quando muito, aprendem a Libras no contra turno, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e só a exercitam com seu intérprete (LODI, 2005).

Outro fator que deve ser destacado é que nas escolas, ainda que se permita o uso de língua de sinais, o que geralmente é feito de forma secundária, professores surdos não têm espaço no corpo docente e a metodologia de ensino aplicada é a mesma para surdos e ouvintes (LODI, 2005).

Concordamos com esse pensamento de Lodi (2005), pois o aluno surdo precisa da referência de sua língua natural para que possa aprender uma outra língua, nesse caso, a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Além de que, na aprendizagem de uma segunda língua, estão implícitos aspectos socioculturais, que estariam mais bem representados pela entrada de professores surdos nas escolas. Sobre essa questão a autora enfatiza:

[...] a importância da presença da LIBRAS e, portanto, de surdos adultos, participantes ativos das questões políticas que envolvem a surdez, quando se pensa numa real transformação das bases ideológicas que subjazem os discursos sobre o ser surdo, dando sustentação, assim, aos estudos que apontam a importância do desenvolvimento de uma educação bilíngue para surdos como lugar de constituição das identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda (LODI, 2005, p. 422).

Seguindo a mesma perspectiva, Skliar (1998), defende que a educação bilíngue é aquela que assegura à pessoa usuária de determinada língua oficial ser educada com base na sua língua materna. Sendo assim, a educação bilíngue não pode ser reduzida à simples presença da língua de sinais na escola, para uso em conversas informais. Ela precisa ser reconhecida e utilizada como língua de instrução, de modo que favoreça a aprendizagem do aluno surdo, não só em relação à modalidade escrita da língua portuguesa, mas também para as outras disciplinas curriculares.

Consideramos, portanto, e, em consonância com o pensamento de Fronza e Muck (2012, p. 89), a grande importância das escolas, e, conseqüentemente, do corpo docente, no processo de ensino da língua portuguesa como L2, tendo em vista que este é o primeiro ou o único ambiente em que grande parte dos alunos surdos terá contato com a sua língua natural e com a língua portuguesa, em sua modalidade escrita.

As mesmas autoras ainda salientam que as crianças surdas devem, primeiramente, aprenderem a língua de sinais, para só então terem acesso à língua portuguesa em sua modalidade escrita. Esse fator é importante para que o aluno tenha a L1 como base para a aprendizagem da L2, ficando a idade, inclusive, como uma condição secundária a esse processo (FRONZA; MUCK, 2012).

2.3 Alfabetização e letramento

Vamos aqui, explorar os conceitos de alfabetização e letramento amplamente discutidos por Magda Soares (1985, 2003). No entanto, nosso objetivo não é aprofundar a discussão acerca de tais conceitos, mas apresentá-los ao leitor, a fim de que este consiga compreender as relações e diferenças entre os processos de alfabetização e letramento do aluno ouvinte e do aluno surdo, sendo este último, a questão central da pesquisa aqui apresentada.

Em seu artigo publicado no ano de 1985, Soares (1985, p. 20) define alfabetização como sendo o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita”. A autora alerta-nos, porém, que as palavras “ler” e “escrever”, podem ser entendidas de dois pontos de vistas diferentes e, portanto, o conceito de alfabetização pode compreender definições diferentes. O primeiro diz respeito às habilidades mecânicas de codificar e decodificar a língua ou, em outras palavras, um processo do qual resultaria a aprendizagem da relação entre letras e sons (SOARES, 1985).

O segundo ponto de vista, seguramente mais complexo, define a alfabetização como um processo de apreensão e compreensão daquilo que se lê ou que se escreve. Ao citar Kramer em sua pesquisa, a autora elucida que:

Nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, ‘um processo de representação que envolve substituições gradativas (‘ler’ um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento, à troca’ (KRAMER, 1982, p. 62 apud SOARES, 1985, p. 20-21).

O que se pode concluir do pensamento de Soares (1985) é que o processo de alfabetização ao qual se submete o educando durante a sua escolarização é muito mais amplo do que simplesmente codificar ou decodificar a escrita da língua. Isso porque só esse processo

não seria capaz de fazê-lo desenvolver, por exemplo, nas outras disciplinas curriculares, além de não torná-lo capaz compreender o mundo à sua volta.

O conceito de letramento, por sua vez, definido pela autora anos depois, já estava compreendido na obra supracitada, como a própria afirma em seu artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (SOARES, 2004, p. 5). Neste trabalho, Soares (2004) explica o momento histórico do qual surgiu o conceito de letramento, que aconteceu não só no Brasil, mas também em países desenvolvidos como Inglaterra, França e Estados Unidos.

No Brasil, diferentemente dos outros países mencionados, o conceito de letramento se mistura ao conceito de alfabetização, pois compreende não só o desenvolvimento das habilidades gráficas acerca da língua, mas também o seu uso perante a sociedade (SOARES, 2004). Vê-se, ainda, de acordo com a autora, a ampliação do conceito de alfabetização por meio dos censos realizados ao longo dos anos, que modifica a classificação da população considerada alfabetizada, trazendo termos como “analfabeto funcional”, que significa dizer que a pessoa, apesar de saber ler e escrever, não é capaz de usar a língua em sua função social, ou seja, não consegue interpretar o que está lendo ou escrevendo; e “desqualificado”, que se refere às pessoas que, embora saibam ler, escrever e fazer uso da língua em outras circunstâncias, não concluíram a educação básica, equiparando-se ao “analfabeto funcional” (SOARES, 2004).

Com base nos estudos acima mencionados, chegamos à conclusão de que os conceitos de alfabetização e letramento são, portanto, indissociáveis, e necessitam de métodos de ensino específicos, sendo um deles apresentado por Soares (2004) como a “desinvenção” da alfabetização, que, superficialmente podemos definir como a “perda de especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 9), considerando que a especificidade mencionada pela autora, e reproduzida durante anos nas escolas brasileiras, seria uma limitação da compreensão dos processos que envolvem a alfabetização e, por conseguinte, o letramento.

A nossa preocupação frente a esta pesquisa é, no entanto, compreender que diferentes metodologias de ensino podem e devem ser utilizadas para contribuir com o processo de alfabetização para o estudante surdo, na perspectiva do letramento definido acima por Magda Soares (2004). Mas é preciso ressaltar que, para o surdo, esse processo constitui-se na aprendizagem de uma língua nova, no caso a língua portuguesa, que não é sua língua natural. E que ele, portanto, não pode aprender essa língua fazendo relações da grafia com os sons das palavras. Sobre isso, Fronza e Muck (2012, p. 94) salientam que:

[...] como a aquisição da língua oral – auditiva envolve propriedades de nível fonológico e prosódico, as quais o aparato sensorial do surdo está impedido de apreender, a criança surda deve ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, ou seja, à modalidade escrita desta língua.

Dessa forma, pode-se observar que surdos e ouvintes aprendem língua portuguesa de formas diferentes, pois possuem relações distintas com a língua oral, já que ela não é a língua natural daqueles. Nesse sentido, estudos apontam que a alfabetização de estudantes surdos deve começar pela língua de sinais (SALLES, *et al.*, 2004). Então, o estudo da língua portuguesa pode ser explorado, a partir da leitura e da escrita. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 24), “A produção de contadores de estórias [...] e de contos que passam de geração em geração são exemplos de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas”. Entretanto, as autoras denunciam que “a produção em sinais artística não obteve a atenção merecida na educação de surdos, uma vez que a própria língua de sinais não é a língua usada nas salas de aula pelos professores”:

Dessa forma, estão se reproduzindo iletrados em sinais. A língua brasileira de sinais é “a” primeira língua e merece receber esse tratamento. Sendo assim, recuperar a produção literária da comunidade surda é um aspecto emergente para tornar eficaz o processo de alfabetização. Literatura em sinais é essencial para tal processo. Os bancos escolares devem se preocupar com tal produção, bem como incentivar seu desenvolvimento e registro. O que os alunos produzem hoje espontaneamente, pode se transformar em fonte de inspiração literária dos alunos de amanhã. O que os professores relatam hoje, podem ser aperfeiçoados no dia de amanhã (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Outro fator apontado pelas autoras como imprescindível para a efetivação da alfabetização do estudante surdo é o sistema de escrita em língua de sinais: o Signwriting. Ele é capaz de expressar em detalhes, de forma gráfica, o que se quer dizer em língua de sinais, através de unidades mínimas como configuração de mão, movimento, localização espacial, dentre outras; o que facilita não só a escrita, mas também a leitura, para o aprendiz (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Nas palavras de Quadros e Schmiedt (2006, p. 29): “O sistema escrito de sinais é uma porta que se abre no processo de alfabetização de crianças surdas que dominam a língua de sinais utilizada no país”.

Como a língua de sinais é uma língua visual, o registro das produções de leitura por meio de filmagens feitas pelos próprios estudantes ou por outros leitores pode também contribuir para a alfabetização de crianças surdas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Em meio a um processo da complexidade da alfabetização, poder analisar tais filmagens, protagonizar e

revê-las pode ser um exercício muito interessante e até prazeroso para o aprendiz, da mesma forma que é para os estudantes ouvintes, as leituras de histórias feitas por um leitor mais experiente.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos a metodologia utilizada na efetivação desta pesquisa, que de acordo com Minayo (2009), configura-se como uma pesquisa qualitativa. Segundo a autora, a pesquisa é fruto de um trabalho baseado em conceitos, métodos e técnicas, e a pesquisa qualitativa, portanto, possui um ciclo próprio, que surge a partir de uma pergunta e se desdobra em uma resposta, que certamente dará origem a novos questionamentos. Segundo Gil (2006), a pesquisa qualitativa se preocupa com a interpretação dos fenômenos observados e busca atribuir-lhes significados, basicamente o que nos propusemos a fazer ao nos debruçarmos sobre o conteúdo encontrado na tese aqui utilizada.

Fazem parte deste ciclo basicamente três etapas: a fase exploratória, na qual desenvolvemos um projeto de pesquisa apresentando os procedimentos utilizados na efetivação da mesma; levantamento, coleta e classificação de dados, etapa onde elegemos o corpus da pesquisa e nos debruçamos sobre os fenômenos que nele reconhecemos como parte do objeto da nossa investigação; e por fim, análise e tratamento dos dados coletados na fase anterior, que consiste na constatação de termos ou não atingido os objetivos e respondido aos questionamentos que deram origem à pesquisa proposta (MINAYO, 2009).

Esta pesquisa classifica-se quanto à natureza das fontes utilizadas, como bibliográfica (SEVERINO, 2007), já que para discutir sobre a temática da alfabetização de surdos, utilizamos dados de pesquisas elaboradas anteriormente e disponibilizadas nas plataformas digitais de universidades públicas do Nordeste, como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e o Repositório Institucional da UFPB, dentre outras. Cabe aqui salientar que os dois últimos repositórios foram diretamente utilizados porque não encontramos quantidade significativa de teses das referidas Universidades na BDTD acerca do nosso objeto de estudo.

A presente pesquisa possui também caráter documental, pois utilizamos fontes de primeira mão, ou seja, sem nenhum tipo de tratamento analítico (GIL, 2006), e buscamos conhecê-las e interpretá-las, a exemplo da Lei nº 10.436/02 que versa sobre a oficialização da Libras como língua brasileira de sinais; do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta esta lei; da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/15 e do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

Partimos, para a construção desta pesquisa, do seguinte questionamento: que discussões teóricas são feitas atualmente sobre alfabetização de surdos no Nordeste brasileiro? Para responder a esta questão, tivemos como objetivo geral analisar as atuais discussões acadêmicas acerca da alfabetização de alunos surdos, pautando-se em teses de doutorado publicadas entre os anos de 2015 e 2018; e para dar conta de tal objetivo traçamos três objetivos específicos, que foram: a) localizar as teses que tratam sobre a temática na região nordeste; b) identificar as metodologias apresentadas nessas pesquisas sobre o processo de alfabetização de surdos e c) relacionar os achados da pesquisa bibliográfica com a legislação vigente e o referencial teórico.

A fim de alcançar os objetivos traçados e responder ao questionamento da pesquisa, foi inicialmente realizada uma busca no acervo disponível das bibliotecas digitais acima referidas, por meio de palavras-chave nos campos “Assunto” e filtrando a busca pelo “Ano de defesa”.

No campo “Assunto”, buscamos as seguintes palavras-chave: “Alfabetização de surdos”, “alunos surdos”, “língua portuguesa e surdos”. Já para o campo “Ano de defesa”, limitamos o período de buscas entre os anos de 2015 e 2018, por entender que a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/15) significou um grande marco para a educação de surdos, pois, além de uma importante conquista da comunidade surda e das pessoas com deficiência, parece ter propagado na sociedade acadêmica uma busca por melhorias na área educacional para esse público; como também por acreditar que as discussões mais recentes seriam mais pertinentes à pesquisa.

A tabela 1 a seguir ilustra os resultados encontrados neste levantamento:

Tabela 1:

Bases Digitais \ Campos de busca (palavras-chave)	Alfabetização de surdos	Alunos surdos	Língua portuguesa e surdos
CAPES	85633	0	85552
BDTD/IBICT	15	54	57
UFPE	461	1533	1470
UFRPE	658	39	659

Fonte: elaboração própria

O quantitativo de teses encontradas na primeira base digital se justifica por ela reunir teses publicadas a nível nacional, de várias universidades e programas diferentes de pós-graduação. Nas demais bases também foram encontrados inúmeros trabalhos que continham os termos utilizados nas buscas, mas não se referiam diretamente ao nosso objeto de estudo.

É importante ainda registrar que esperávamos encontrar estudos realizados no Estado de Pernambuco, onde a presente pesquisa foi realizada, porém como não foram encontrados, nos detivemos em analisar a tese do Estado do Ceará. Essa tese foi escolhida porque identificamos nela uma vasta discussão acerca das metodologias de ensino da língua portuguesa como L2 para surdos, visto que atende aos nossos objetivos e retrata a realidade que observamos também nas escolas pernambucanas.

O conteúdo da tese foi analisado de modo a identificar que tipos de metodologias estariam sendo utilizados na nossa região, no processo de alfabetização de crianças surdas, os consensos e divergências entre as professoras colaboradoras da tese em questão, assim como os resultados obtidos com o uso de tais metodologias para a aprendizagem desses estudantes.

No que tange ao comprometimento da pesquisa referente às questões éticas, vale ressaltar que houve a preocupação de somente utilizar os dados tais como coletados, sem modificá-los, distanciando-se do risco de fraude.

Na seção seguinte, trataremos da análise dos dados coletados e da discussão, baseada nos autores estudados, daquilo que encontramos de mais relevante sobre o ensino de língua portuguesa para crianças surdas na tese pesquisada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentaremos nesta seção os dados colhidos durante a pesquisa, com os pensamentos de alguns autores especializados na temática tratada neste artigo, o que, de acordo com Severino (2007), se define por construção lógica e sistematizada e deve estar presente em qualquer trabalho acadêmico.

Sabe-se que o convívio social e as relações interpessoais são fatores imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem da criança. Esse processo ocorre naturalmente, tendo em vista que desde o nascimento as crianças convivem com a família, posteriormente com outras pessoas através da escola, da comunidade, etc. Desse modo, aprendem a falar, expressando sentimentos e opiniões, ou seja, construindo sua visão de mundo por meio da linguagem, como sugeriu Vygotsky (1984), ao valorizar as origens sociais da linguagem, em detrimento de considerar que ela era fruto unicamente da maturação biológica.

No caso da criança surda, principalmente aquela nascida em uma família de ouvintes, essas relações nem sempre são constituídas de forma natural, já que essa criança não terá acesso ao som da fala das outras pessoas e, naturalmente, não se expressará por meio dela. Diante disso, estudos, como o de Gurgel (2016), defendem que a criança surda seja inserida o quanto antes no convívio de uma comunidade surda, para que se aproprie de sua língua natural (L1), que é a língua de sinais para o surdo brasileiro - a Libras.

A escola, por sua vez, é parte fundamental para que o processo de alfabetização na língua portuguesa como L2 ocorra. Assim, essa instituição de ensino deve estar preparada para receber o educando surdo, como garantem diversos documentos legais, como a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05, o PNE, dentre outros. Nessa perspectiva, interessa-nos discutir de que forma os direitos dos estudantes surdos estão sendo assegurados e qual a participação do profissional pedagogo nesse processo, mais especificamente no que concerne ao acesso do educando ao aprendizado da língua portuguesa como L2, isto é, em sua modalidade escrita.

Sendo assim, debruçamo-nos sobre a tese de doutorado intitulada “Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental”, de 2015, escrita pela psicóloga e pesquisadora da área de aquisição da língua escrita por crianças com deficiência, Renata Castelo Peixoto, disponível nas bases digitais CAPES e BDTD.

A pesquisa, de cunho etnográfico, foi realizada na cidade de Fortaleza – CE pela Universidade Federal do Ceará no ano de 2015 e foi motivada pela inquietação da autora após descobrir a visão dos surdos acerca do seu próprio processo de alfabetização, descrito por eles da seguinte forma:

[...] nós surdos deixamos a escola sem aprender o que deveríamos, atrasados linguisticamente, cognitivamente e academicamente, especialmente em relação ao aprendizado da escrita; a experiência foi sofrida e foi traumática, nos condenou a um isolamento social, sem perspectivas de inserção no mercado de trabalho, e - por isso - não é essa a educação que queremos para as crianças surdas de hoje. (PEIXOTO, 2015, p. 17)

Tal fato também se identifica com uma das motivações que tivemos para a realização deste artigo, pois é marcante a insatisfação que vemos nos discursos das pessoas surdas com as quais temos contato, acerca das experiências escolares, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa.

Essa também é uma problematização feita na “Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Mercadante”, elaborada pelos sete surdos doutores brasileiros da época, que defendem o modelo de educação bilíngue como ideal para a pessoa surda, ressaltando que pesquisas

[...] mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado (CAMPELO, 2011, p. 1).

Nesse contexto, apresentaremos a seguir alguns excertos da tese analisada que nos fizeram refletir sobre a alfabetização de alunos surdos. A pesquisa foi efetivada em duas escolas municipais de Fortaleza – CE, sendo uma delas religiosa, conduzida por uma ordem de freiras. As duas escolas carregam uma tradição oralista, mas assumiram o compromisso de oferecer uma educação bilíngue e, por isso, vem sofrendo mudanças e adaptações, que como mostra a tese estudada, acontecem dia a dia, dentro de um processo perene (PEIXOTO, 2015).

Dentre as mudanças necessárias para a efetivação da educação bilíngue, a autora destaca a importância da presença de funcionários surdos na escola, principalmente professores. Embora reconheça avanços nesse sentido, a autora também chama atenção para o longo período que eles demandaram para acontecer na prática, como a escolha de uma surda para a direção de uma dessas instituições.

A primeira ocupando um cargo de gestão nesta escola que tem mais de meio século de existência. E não é a única. Soube depois que esta escola [...] tem hoje mais de 20 profissionais surdos, dentre professores de Libras, funcionário da secretaria, auxiliares de sala e professores polivalentes do fundamental I. [...] Há 20 anos não havia um único profissional surdo e quando começaram a chegar em 1999 eram apenas 3 “instrutores” (PEIXOTO, 2015, p. 98).

Essa passagem deixa clara a importância dessa evolução. Hoje, a escola que dá ao surdo o lugar de profissional para a construção de uma educação bilíngue mostra melhores resultados, tanto para os estudantes surdos, que se submetem à nova gestão mais próxima deles, quanto para os próprios profissionais surdos, acrescentando-lhes possibilidades e modificando suas realidades, uma vez que se tornam protagonistas e responsáveis, tanto quanto os ouvintes, pela educação das crianças surdas.

Assim, a presença do profissional surdo na educação bilíngue é de fundamental importância para a formação da criança surda, em um sentido mais amplo, não só para os processos de ensino e de aprendizagem da Libras. Será ele o responsável por imergir o estudante na cultura surda, como demonstram pesquisas (LACERDA, 2016), sendo, inclusive, por meio desse contato, que os surdos passam a apresentar avanços significativos em relação a questões de identidade, autoestima e, sobretudo, de uma melhor compreensão da sua surdez.

Entretanto, a pesquisadora também observou atitudes e comportamentos que funcionam como uma barreira para a interação entre surdos e ouvintes, embora a presença do surdo seja reconhecida pelas escolas como importante e esteja em consonância com o modelo de educação bilíngue para surdos: “na maior parte das vezes, o que vi nos momentos informais foram surdos interagindo com surdos, e ouvintes com ouvintes[...]” (PEIXOTO, 2015, p. 100).

De tal modo que entendemos que tão importante quanto a representatividade presente na figura do surdo adulto, que serve muitas vezes de modelo para a criança surda, é também a relação que a criança observa entre os adultos surdos e ouvintes, pois ambas situações servirão de referências para as relações que construirão com as pessoas ouvintes.

Sobre isso, destacamos os excertos:

[...] a dinâmica de trabalho dos anos iniciais do ensino fundamental nas duas escolas é pensada de tal forma que enquanto as professoras ouvintes estão planejando, os professores surdos estão ensinando, assim não apenas não se encontram no planejamento como também não partilham momentos didáticos. (PEIXOTO, 2015, p. 100);

A escola 1 parece não reconhecer a necessidade de interlocução dos professores uns com os outros, especialmente aqueles que lecionam na mesma turma ou na mesma série. Em 22/4 encontrei Lena no seu planejamento e junto dela estava Fátima, professora do outro 5º ano. As duas me explicaram que a escola as colocou em dias separados, mas elas reclamaram e conseguiram um horário juntas para planejar. Já a escola 2, organiza o planejamento de forma que as professoras da mesma série (lá há sempre pelo menos duas turmas de cada série) planejem juntas, mas assim como a escola 1, não parece perceber a necessidade das professoras em receber apoio da coordenação pedagógica (PEIXOTO, 2015, p. 101).

Dessa forma, percebemos uma contradição: se, por um lado, as escolas que se consideram bilíngues para surdos, demonstraram valorizar a atuação dos profissionais surdos; por outro, via de regra, elas não se preocupam com a interação entre eles, nem mesmo nos momentos formais, como o planejamento das aulas. É importante salientar que, como veremos mais adiante, alguns problemas relatados pela pesquisadora nas metodologias

utilizadas pelas professoras ouvintes poderiam ser evitados se elas tivessem planejado junto com os professores surdos.

Outra questão abordada por Peixoto (2015) que achamos pertinente destacar é o uso da língua oral nos espaços de uma escola bilíngue para surdos, em detrimento da Libras. Entendemos que numa proposta bilíngue para surdos, a língua de instrução e de comunicação deve sempre ser a Libras, e, caso isso não ocorra, a escola estará privando os surdos (estudantes e funcionários) de terem acesso ao que está sendo dito oralmente. Sendo assim, fica marcado nas passagens a seguir, que a língua oral ainda está muito presente nas duas escolas:

Na escola 2, flagrei diferentes situações em que a língua de sinais deixou de ser a língua de instrução porque a professora entendia que se o aluno “ouvia” (ainda que apenas um pouco) deveria falar, desconsiderando que o uso desta língua como 1ª língua e língua de instrução é uma escolha (também) política, uma escolha linguística motivada por uma concepção cultural da surdez, e não uma escolha terapêutica. (PEIXOTO, 2015, p. 104);

Os “resquícios” do Oralismo que ainda sobrevivem e que apareceram para nós em comentários e práticas das turmas pesquisadas. [...] Um desses “resquícios” parece ser a crença de que o surdo tem problemas para aprender, compreender e abstrair (PEIXOTO, 2015, p. 126).

O problema retratado nestas duas situações é justificado pela pesquisadora como causado pela dificuldade que algumas professoras possuem com a Libras (que para elas é segunda língua), e por isso, quando não conseguem dar explicações aos estudantes na língua de sinais, recorrem ao português, pensando que se farão compreender melhor, já que estão fazendo uso de uma língua a qual têm maior fluência⁵. Sobre essa questão, Kyle (1999) acrescenta que, historicamente, para se sentir seguro e manter o controle da sala de aula, o professor precisava afastar o uso de uma língua que ele não dominasse. Outras vezes, simplesmente se omitem de dar maiores explicações. Vejamos como isso fica claro nestas passagens:

As dificuldades das professoras com a língua de sinais nem sempre são percebidas por elas e muitas vezes atingem aspectos metodológicos da condução da aula, fazendo com que suas intervenções não levem o aluno a compreender o que querem de fato. Sem tomar consciência de que o problema está na comunicação, a professora acaba concluindo que os alunos

⁵ É importante salientar que a dificuldade com a língua de sinais mencionada por Peixoto é pontual, visto que todas as professoras que colaboraram com a pesquisa são plenamente capacitadas para o trabalho que desenvolvem dentro da perspectiva bilíngue para surdos.

não dominam o conhecimento/assunto que está sendo abordado (PEIXOTO, 2015, p. 107);

Em muitas das aulas assistidas, em ambas as escolas, conteúdos, atividades e textos receberam menos explicações do que deveriam ter recebido. Entendo que essa seja uma consequência das fragilidades das professoras quanto ao domínio da língua de sinais (PEIXOTO, 2015, p. 108).

A pesquisadora ainda faz outro destaque sobre essa questão, quando aponta que:

Ter dificuldades com a 2ª língua em algum momento é algo previsto, que não desqualifica as professoras, mas que alerta para a necessidade de uma atenção maior por parte da escola e da própria docente quanto ao estudo e apropriação da língua. Otimizar a parceria com os professores surdos (como apontamos anteriormente) ajudaria nessa apropriação. É importante também notar que dificuldades com vocabulário não são tão comprometedoras para a qualidade da aula, desde que a professora consiga mobilizar o conhecimento linguístico dela para explicar o conceito para o qual lhe falta o sinal específico (PEIXOTO, 2015, p. 107).

Em relação às metodologias observadas, destacamos a seguir algumas relatadas pela pesquisadora, às quais entendemos que não contribuem para a alfabetização da criança surda na língua portuguesa como L2, conforme proposto numa perspectiva de educação bilíngue para surdos, mas que, segundo evidencia a pesquisa de Peixoto (2015), são utilizadas corriqueiramente.

Algumas delas subestimam a capacidade da criança surda de aprender uma nova língua, ignorando o conceito de letramento como uso social da língua (SOARES, 2003) e medindo o conhecimento da criança surda somente por meio do que ela alcança na escrita. Nessa perspectiva, destacamos as situações relatadas pela pesquisadora nos trechos que seguem:

Acreditar que o surdo tem dificuldades para compreender, para aprender ou para abstrair leva as professoras a simplificarem a apresentação dos conteúdos esperados para alunos daquela série e idade e previstos para serem apresentados (PEIXOTO, 2015, p. 127);

As professoras atribuem à surdez, eventuais dificuldades para compreender os conteúdos mais abstratos, deixando de apresentar (ou apresentando pouco) atividades desafiadoras e que exijam mais competências mentais (do que apenas copiar ou repetir o modelo), porém quanto menos o aluno tem a oportunidade de vivenciar atividades com maior complexidade, mais dificuldades de compreensão apresentará. (PEIXOTO, 2015, p. 129);

Quando tratamos de uma educação bilíngue para surdos é fundamental estarmos atentos ao currículo que se oferece nessa escola, que não pode ser igual ao das outras escolas da região, ou seja, baseado na oralização. De acordo com Kyle (1999), os professores ficam com a responsabilidade de ensinar o currículo para os estudantes surdos, o que o autor nos leva a refletir sobre como tal escolha é feita, sendo geralmente de cima para baixo (professor ouvinte – surdo):

[...] os tópicos no currículo geralmente são expressos como questões de tradução – como certos elementos podem ser apresentados na língua da minoria. Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como uma base para a definição do currículo (KYLE, 1999, p. 20).

Outras metodologias são utilizadas da mesma forma na alfabetização de crianças ouvintes e, conseqüentemente, não consideram a relação da pessoa surda com a língua portuguesa, ou seja, são metodologias que necessitam da relação letra-som para serem compreendidas, as quais, para o estudante surdo, não fazem sentido. Vejamos essa questão em mais uma situação relatada:

Norma me mostra todo o conjunto de atividades da apostila, mais um cartaz que será preenchido pelos alunos voltados para o conteúdo “Ortografia: diferença de L e U no final da sílaba”. O tema em si é controverso; se são alunos surdos, que não se orientam pelo som para ler/escrever, não têm necessidade alguma de diferenciar o “l” e o “U”, as semelhanças são exclusivamente no som (ambas têm som de /u/) e não na grafia. Norma não percebe essa inadequação [...] (PEIXOTO, 2015, p. 215)

Nesse sentido, alguns elementos linguísticos formais se perpetuam, como afirma Giordani (2012, p. 109):

Uma postura pedagógica que, mesmo atravessando mudanças paradigmáticas, continua elegendo como atividades centrais do ensino da língua escrita apenas as marcas linguísticas formais – fonemas, sílabas, enunciados isolados – desconsiderando que as palavras construídas na cultura são vivas e compõem nosso código social.

Ao analisar a pesquisa de Peixoto (2015), podemos perceber também como a percepção do currículo se desdobra em atividades limitadas, como ilustram os momentos destacados:

Há diálogo, há explicações, há perguntas e respostas e todos (embora com níveis de fluência diferentes) sinalizam. Há intenção de se comunicar e há efetivamente comunicação, entretanto, curiosamente, também “sobram”

atividades de recorte/colagem, pintura e cópia. Presenciei dezenas de vezes momentos das aulas em que essas atividades ocupavam um tempo demasiado (PEIXOTO, 2015, p. 137-138);

Colorir imagens - junto com a cópia - é o que mais é pedido aos alunos. [...] Nada demais. É até prazeroso para os alunos. O que questiono é a extensão do tempo destinado a essa tarefa, a motivação da professora quando pede e o que deixa de ser feito, já que a pintura consome esse tempo demasiado (PEIXOTO, 2015, p. 138);

A cópia passa a fazer parte da rotina de trabalho e é tratada como uma estratégia legítima, eficaz de aprendizado da escrita. As crianças acostumam-se a recorrer à cópia e pouco se arriscam a escrever por conta própria (de fato não são convidadas a isso). Embora estimulem a cópia, agindo como se esta fosse favorecer a fixação de conceitos e o aprendizado da escrita, as professoras – paradoxalmente - também se incomodam quando o aluno copia [...] (PEIXOTO, 2015, p. 140).

Convivem, assim, simultaneamente dois entendimentos: a aplicação de atividades puramente mecânicas, mas também a compreensão de que elas não são eficazes, conforme Peixoto (2015). Essa situação também nos remete ao pensamento de Emília Ferreiro (1985), ao criticar a atividade de cópia com propósito de apreender a escrita. Concordamos com essa autora, quando chama atenção para a necessidade da reflexão no processo de escrita:

A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, [...] há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, [...] e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14).

As posturas supracitadas das professoras nos reportam para além da insegurança com a Libras, ocasionada pelas limitações das professoras já mencionada, chegando à tendência de que educadores de modo geral têm de reproduzir os conteúdos da mesma forma que lhe foram ensinados, perpetuando o modelo de educação bancária, tão criticada por Paulo Freire. Segundo Freire, a emancipação através da educação necessariamente precisa transcender “[...] o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1996, p. 58).

Embora tenhamos destacado dificuldades nas práticas das professoras e da escola, entre tantas relatadas na pesquisa analisada, Peixoto (2015) também observou posturas que demonstraram preocupação em atender às necessidades do educando surdo no que tange a proposta de uma educação bilíngue para surdos, como podemos ver nos episódios a seguir:

Ao seu modo, as professoras estão tentando transformar em ação didática o que já sabem. Há omissões e “confusões” certamente [...] mas nenhuma das professoras está apática ou alheia quanto às novas demandas do ensino do Português para o surdo (PEIXOTO, 2015, p. 233);

Lena e Agnes mostram-se conscientes quanto às diferenças entre as línguas e parecem perceber que o aluno deve ser informado sobre isso. Além de explicitarem aspectos que na Libras é de um jeito e no Português é de outro, as professoras intervêm provocando os alunos quanto a essas diferenças (PEIXOTO, 2015, p. 246).

Ademais, Peixoto (2015) compilou em sua pesquisa metodologias observadas durante as aulas, que acreditamos contribuir com o ensino da L2 para o estudante surdo, conforme destacado abaixo:

Marcar palavras/expressões cujo significado é supostamente desconhecido para atribuir um sinônimo (de significado já conhecido) durante a leitura.
 - Em 27/8 Agnes explora o texto “Girassol: flor do sol”; enquanto num primeiro momento pediu aos alunos que marcassem as palavras que eles conhecem, quando é ela quem vai explicar/ler o texto, num 2º momento, inverte a estratégia e marca palavras e expressões que supõe serem difíceis (por exemplo: “uma série de quadros” ou “campo de girassóis”), ou as expressões que o grupo traduziu incorretamente como à expressão “se volta” (a frase era: “(...) pois tem esse nome porque sempre se volta em direção ao sol”.). (PEIXOTO, 2015, p. 235).

Partir do significado de palavras já conhecidas pela criança nos parece uma metodologia favorável ao aprendizado, e conseqüentemente, ao processo de alfabetização. Isso porque à medida que se identificam palavras cujos significados já pertencem ao seu repertório, ou como enfatiza Solé, significados atribuídos “a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem experiencial” (SOLÉ, 2014, p. 52), o educando não só compreende o texto, mas controla aquilo que está compreendendo, e quando aparece algum obstáculo, no caso as palavras desconhecidas, a leitura é interrompida enquanto o leitor se propõe a desfazer esse obstáculo (SOLÉ, 2014).

Na situação descrita anteriormente, a professora incentiva o estudante a ler de forma autônoma, pois ele consegue compreender o significado das palavras que destaca, mas no momento em que encontra obstáculos na leitura, ela o auxilia, trabalhando os significados das palavras, até então, desconhecidas, apontadas pelas próprias crianças.

Na próxima seção, e última deste artigo, apresentaremos nossas considerações acerca dos temas levantados e discutidos ao longo do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do propósito deste artigo, verificamos que há um longo caminho a ser percorrido, para que, efetivamente, seja alcançada a proposta de educação bilíngüe para surdos no País, colocando a Libras como a primeira língua (L1), ao mesmo tempo, que possibilita a alfabetização da língua portuguesa escrita como a segunda língua (L2). Tal percepção se respaldou na análise não exaustiva do tema, porém adequadamente fundamentada, já que foram apresentadas as discussões acadêmicas mais atuais acerca da alfabetização de alunos surdos, pautadas em teses de doutorado publicadas entre os anos de 2015 e 2018, bem como em reconstruções teóricas das metodologias historicamente utilizadas na educação dos surdos e dos avanços da legislação nacional na garantia de direitos a essas pessoas.

Primeiramente, chegamos a tal conclusão pela escassez de trabalhos atuais e desenvolvidos na região pesquisada, pois encontramos apenas uma tese de doutorado a respeito do tema, realizada no Ceará, em 2015. Enfatizamos, em consequência disso, a necessidade de mais estudos acerca deste tema, pois de acordo com o que apresentamos neste artigo, as escolas ditas bilíngües para surdos aqui mencionadas, ainda apresentam práticas muito próximas do oralismo, assim como da cultura majoritária de nossa sociedade, predominantemente compostas por pessoas ouvintes.

Nesse sentido, destacamos a importância de se fortalecer os espaços de aprendizagem, no caso, as salas de aula/escolas bilíngües, voltados para as necessidades educacionais dos surdos, que, como defende Lacerda (2016, p. 60), “realmente contemple a diferença linguística e cultural que os constitui”, pois acreditamos que esta seja a melhor forma de se ofertar uma educação que proporcione as mesmas possibilidades de aprendizagem com qualidade para estudantes surdos e ouvintes.

6 REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 ago. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF. 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. 22 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

CAMPELLO, A. R. S. *et al.* **Carta aberta escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros.** 2011. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUATORESSURDOSAADMINISTRADORMERCADANTE.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

CASTRO JUNIOR, G. de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do Sujeito Surdo. *In:* ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos:** formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus: Editus, 2015. p. 11-23. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

COUTO, A. **Como posso falar:** aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Editora Aula, 1988.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In:* MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 31-60.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. *In:* SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Meditação, 1999, v. 1.

LACERDA. C. B. F. de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação.** Pelotas, v. 36, p. 133-153, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 26 ago. 2019.

LACERDA. C. B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES.** Campinas, v.19 n.46, p. 68-80. set, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 17 jan. 2019.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (org.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3>. Acesso em: 23 jan. 2019.

LOPES, M. C. (org.) **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006. p. 295-305. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10178/ssoar-std-2006-2-monteiro-historia_dos_movimentos_dos_surdos.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 jan. 2019.

PEIXOTO, R. C. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em Educação brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22866>. Acesso em: 4 abr. 2019.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004, v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvoll.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 32-51, dez. 2000. Disponível em: <http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/Carlos-Skliar-Ronice-Quadros.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VASCONCELOS, N. A. L. M. L. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.