



## ALFABETIZAÇÃO E SURDEZ: REPENSANDO OPORTUNIDADES E AMPLIANDO A ACESSIBILIDADE VISUAL

**ANCHIETA, Ester Vitória Basilio**

**Professora na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/ FEBF/ DFP). Pedagoga pela UFJF, Mestre em Tradução (UFSC/PGET) e doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PropEd/UERJ).**

### RESUMO

Este artigo propõe e discute um modelo de trabalho que se baseia em estímulos visuais para a aprendizagem de línguas orais na modalidade escrita; é um modelo para facilitar a aquisição de crianças surdas no período de alfabetização. Este trabalho toma como ponto de partida a alfabetização como algo que transcende um mero conceito de leitura e escrita, mas que engloba a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas a qual precisamos parar para pensar, compreender, e sobretudo: comunicar. A perspectiva defendida pelos proponentes da "multialfabetizações" é utilizado para formar um modelo que explica como o desenvolvimento de alfabetização das crianças surdas podem ser apoiadas através Libras como sistema de comunicação e vários outros estímulos visuais que conduzem a aprendizagem. O modelo incorpora componentes de aquisição de Libras, estímulos visuais, letramento, português na modalidade escrita, alfabetização, cultura surda, e uma grande variedade de mídias. Esse trabalho visa ampliar o diálogo em curso sobre o desenvolvimento da alfabetização de crianças surdas, oferecendo uma proposta baseada em um conceito bastante holístico de alfabetização, conhecimentos de uma ampla matriz de resultados de pesquisas e construções teóricas e reconhecendo a necessidade de observar a tendência natural dos alunos surdos de aprender através da visão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez, Libras, Alfabetização, Português escrito, Bilinguismo.

### INTRODUÇÃO

Um dos principais temas estudados sobre a educação de pessoas com surdez tem sido a questão de como os estudantes surdos podem desenvolver melhores habilidades de leitura. Ao longo da história muitas abordagens e metodologias têm sido concebidas na missão de ajudar as crianças surdas a se tornarem leitores mais hábeis; no entanto, a maioria das crianças surdas ainda ficam atrás de seus colegas ouvintes. Vários estudos e avaliações de pesquisa como Luckner de 2008; Perfetti e Sandak 2000; Potência e Leigh 1996; Schirmer e Mc-Gough 2005 servem como um lembrete de que esta questão sempre esteve dependente.

O pressuposto dominante é que o acesso limitado ao português falado seria um grande obstáculo no desenvolvimento de leitura destas crianças, e a evidência empírica de que ouvir é uma habilidade necessária para a aprendizagem da língua é reforçada, uma vez que aprender a conexão entre os sons e a escrita seria um pressuposto básico. Assim, intensifica-se inadvertidamente essa percepção. No entanto, é importante notar que este pressuposto requer relação entre som e leitura, o que não explica como algumas crianças surdas se tornam leitores proficientes. Mayberry (2007), discute o fato de que surdos, filhos de pais surdos geralmente fazem uma boa leitura. A partir dessa observação, levanta-se a questão de uma rota alternativa para a alfabetização, sendo, provavelmente, um caminho

mais viável, já que em sua pesquisa Mayberry<sup>1</sup> vê que é realmente eficaz, provando que crianças surdas são capazes de desenvolver as habilidades de leitura sem acesso para Inglês falado.

Neste artigo, discutiremos um modelo que descreve uma base para o desenvolvimento da alfabetização através da modalidade visual.

É comumente dito que a exposição precoce das crianças surdas a Libras é crucial para o futuro sucesso de alfabetização. Além dessa exposição precoce, crianças surdas filhos de pais surdos, em sua maioria, podem ser mais bem sucedidas na aprendizagem da leitura por causa do processo de socialização que seus pais apresentam-lhes ao mundo escrito.

No Brasil, vive no sul do Maranhão uma tribo indígena surda, nomeada Urubu Kappoor. As estratégias indígenas de que os pais surdos usam para apoiar o desenvolvimento da leitura das crianças surdas, embora minimamente documentados, são exemplos de práticas que devem ser estendidas a sala de aula. O uso da Libras para ajudar a escrita ganha vida ao adquirirem um significado produtivo para a própria tribo. As crianças registram as atividades diárias, bordam letras em toalhas e outras obras artesanais, o que é relatado positivamente pelos próprios pais surdos da comunidade.

Saindo de um grupo duplamente minoritário, e pensando nas crianças surdas imersas no contexto inclusivo das escolas, podemos notar que a criação de um ambiente comunicativo e rico em que as crianças têm acesso a diversas pessoas e a oportunidades de comunicação, faz se tornar vasta as possibilidades de escrita. Recados, e-mails, cartas, letreiros...

Apesar de se saber relativamente pouco sobre as crianças surdas no processo de alfabetização, podemos supor que, sem acesso à língua falada, as estratégias que um leitor surdo utiliza para decodificação é diferente, ou seja, sem base de som, como em estratégias convencionais.

Estudos sobre a Língua de sinais americana (ASL) e sobre as crianças surdas, por exemplo, Mayberry, delGiudice e Lieberman (2011); Miller e Clark (2011); McQuarrie e Parilla (2009); Ormel et al. (2010); Ducharme Arcande (2011); Ramsey e Padden (1998) sugerem que as crianças surdas utilizem estratégias visuais e não se embasem nos aspectos orais, muitas vezes propagados por fonoaudiólogos. De acordo com esses estudos, é muito possível que o progresso lento de muitas crianças surdas no desenvolvimento da leitura é atribuído às oportunidades limitadas em sistemas de apoio inadequados para aprender a ler por meios visuais.

McQuarrie e Parilla (2009) supõem que a consciência fonológica dos leitores surdos é uma barreira que os próprios indivíduos criam, devido a consciência da ausência do canal auditivo. Os autores ressaltam a distinção de habilidades acústicas, táteis, e características visuais no processo de ensino-aprendizagem e que o fato dos surdos perceberem que o mundo é de maioria fonológica, permite uma análise mais apurada deste grupo enquanto alunos e as adaptações necessárias e pertinentes, as quais são necessárias. A pesquisa destes autores aponta que leitores surdos de todas as idades podem apresentar proficiência de qualidade ou não, na leitura. Tanto os leitores nomeados proficientes quanto os não-proficientes, na pesquisa realizada por eles, eram insensíveis à estrutura fonética nas sílabas, rimas, e aos níveis de fonêmica. Isso refuta a alegação de que o desenvolvimento fonológico melhora com a idade e capacidade de leitura nos alunos surdos e sugere que outros fatores, tais como habilidades de linguagem (incluindo língua de sinais) e ortografia, podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Neste artigo discutiremos um caso teórico e empírico. Uma rota alternativa para a alfabetização, argumentando que muitas vezes o entendimento convencional sobre o desenvolvimento da leitura cega os docentes sobre o que é realmente viável (ou seja, visual) para o atendimento e apoio à alfabetização das crianças surdas.

### **A alfabetização com apoios visuais**

O caminho para o desenvolvimento da competência de compreensão da leitura deve considerar os fatores que contribuem prontamente para a compreensão dos códigos a serem codificados e

---

<sup>1</sup>Pesquisa realizada em país onde a Língua Inglesa é a língua nacional.

decodificados. Uma via alternativa para as crianças com surdez, como já foi dito, é a ampliação dos recursos visuais. Mas concretamente, como fazer isso?

Para uma criança surda, aprendendo a ler envolve uma dimensão adicional. Ela implica aprender uma nova língua como parte do processo (Erting; Kuntze, 2007; Kuntze, 1998; Singleton; Morgan, 2006). Mesmo que algumas crianças surdas tenham a capacidade de acessar sons, o que pode beneficiar as estratégias comumente utilizadas em escolas, acredito que todos os alunos surdos, independentemente da capacidade auditiva, se beneficia dos recursos visuais.

Após várias discussões sobre as questões relacionadas à alfabetização de surdos, surgiu em meados de 1996, por um grupo de acadêmicos australianos, norte-americanos e britânicos que se reuniram em Nova London, um modelo de alfabetização para surdos que visava a aquisição de ASL (American Sign Language), o inglês impresso e recursos midiáticos em alta, na época. Com isso, o conceito de alfabetização para surdos começou a ser mais discutido.

A expansão das discussões sobre o ensino de inglês para crianças surdas, baseado em um apoio visual, focava dois debates principais: a incorporação de vários idiomas e culturas e a inclusão de várias formas de texto, incluindo multimídias.

Pautando-se então, nas recomendações deste grupo e em suas discussões, este trabalho propõe um modelo de ensino que compreende cinco (5) elementos principais: (1) Aquisição da Libras e da percepção visual, (2) "Emergente Literacy", (3) Português escrito, (4) valorização da cultura surda, (5) Recursos midiáticos.

Em um quadro de multialfabetizações, o ensino de alfabetização leva em consideração, cada vez mais, a diversidade cultural e linguística e as novas formas de tecnologia que estão disponíveis para o alunado. Acreditasse que assim o ensino de língua será eficaz e capaz de se expandir para além da definição tradicional e linear de alfabetização, tão somente respaldados em textos, mas baseado nos estudantes e em suas especificidades.

Um aspecto importante para ir além de uma "mera alfabetização" é considerar que estes estudantes surdos, sobretudo, possuem uma competência multilíngue. Ou seja, são capazes de transitar entre a Libras e o português escrito sem implicações negativas, desde que transitem, desde o aprendizado, da forma correta.

Um aspecto importante para a expansão de uma "mera alfabetização" em um contexto de multialfabetizações é a mudança de se pensar uma forma singular de língua, determinada pela forma padrão de escrita. Em contraste, uma abordagem multialfabetizacional, tem um foco mais amplo. Isso cria uma pedagogia onde a língua e os outros modos de representação são dinâmicos, onde os usuários são constantemente levados a renegociar significados em uma variedade de contextos e para diferentes fins.

Em suma, podemos argumentar que o ensino de leitura e escrita, nomeado alfabetização, precisa incorporar e construir sobre o conhecimento de estudantes, textos linguísticos e culturais não só convencionais. É importante salientar, que é interessante que se abranja uma gama de variedades de textos e que sejam associados a tecnologias, como por exemplo: Filmes com legendas, jogos de computador bilíngues, câmeras que os alunos possam gravar e depois legendar, e etc. A proposta é incluir imagens e recursos visuais que embasem a relação de significado dos textos a serem trabalhados.

Como mencionado anteriormente, o modelo proposto é influenciado pela perspectiva de multialfabetizações e fundamentada na teoria sociocultural de desenvolvimento da alfabetização. Baseia-se ainda no pressuposto de que as crianças surdas, independentemente da sua origem casa ou capacidade auditiva, são beneficiadas quando apoiadas nos recursos visuais, durante o ensino-aprendizagem.

### **Uma proposta, um modelo.**

O modelo proposto baseia-se na premissa de que, com base visual, a aprendizagem de crianças surdas funciona de forma mais qualitativa. Analisando os trabalhos de Cummins (2006) e de Van Heertume Share (2006), podemos ver uma perspectiva sociocultural de alfabetização no par linguístico

ASL-Inglês que fornece uma forte base teórica para o apoio da alfabetização de crianças surdas através do modo visual. Uma modalidade linguística que é gesto-visual, precisa ser respaldada em atividades e adaptações de mesma modalidade.

Os cinco componentes do modelo aqui proposto, irão se sobrepor uns com os outros; no entanto, para maior clareza, vamos discutir cada um separadamente.

### **Aquisição da Libras e da percepção visual**

Um dos maiores problemas – quiçá até o maior – enfrentados pelos surdos é a comunicação, e a este respeito, Vygotsky (1993), considera que é por meio da linguagem que surgem as manifestações sociais, por ser ela a base do pensamento. É por esta mesma linguagem que a socialização exerce uma influência duradoura e constante ao longo da vida do indivíduo. Não há uma relação de dependência obrigatória entre uma língua e a fala para a concretização desta língua em questão, uma vez que esta possui em si mesma o código que permite a interação social, estabelecendo a comunicação entre os interlocutores. Deste modo, a Libras é legitimada, acordando com o estudado por Quadros (1997) e, mais recentemente, Quadros e Schmiedt (2016), que, adotando o critério de forma de percepção, dividiram as línguas em dois grupos: as orais-auditivas e as espaço-visuais. No primeiro, as formas de recepção e de reprodução não-escritas são, respectivamente, a audição e a oralização; diferentemente, na segunda classificação, a recepção se dá de maneira visual e a reprodução mediante sinais manuais.

Segundo Brito (1993), o estudo e a análise das línguas de sinais foram iniciados nos anos 60, quando então a mesma passou a ser forma legítima de comunicação. O ponto de partida foi através do linguista William C. Stokoe, um norte-americano que analisou e descreveu minuciosamente a estrutura da American SignLanguage (ASL), publicando o resultado destas pesquisas em 1965.

Ainda de acordo com Quadros e Schmiedt (2016), estes estudos se iniciaram na década de 80 no Brasil, mais especificamente, em 1982, através das pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, que desenvolveu um trabalho de descrição linguística da estrutura da Libras. A aquisição da Libras por crianças surdas foi estudada posteriormente por Lodenir B. Karnopp (1994) e Ronice M. Quadros (1995).

Quadros (1997) defende tratar-se de uma “língua” por possuir estruturas gramaticais próprias, atribuídas em diversos níveis, sejam estes linguísticos, sintáticos, fonológicos, semânticos e morfológicos, similar a qualquer outra língua, possibilitando deste modo o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, bem como favorecendo o acesso aos conhecimentos e conceitos presentes na sociedade ouvinte. Assim, as línguas de sinais configuram-se como sistemas linguísticos que independem dos sistemas das línguas orais, não sendo universais, isto é, cada nação possui a sua língua de sinais. Cada língua de sinais de cada país possui as suas próprias regras gramaticais, naturais às comunidades surdas respectivas.

Quadros (1997) também acrescenta que, por serem “línguas” comunicadas através da visão e do espaço corporal, as “línguas” de sinais apresentam-se numa modalidade diferente, sendo “línguas” espaço-visuais. A configuração destas formas de comunicação ocorrem no espaço, mediante articulações visuais, valendo-se das mãos, do corpo, dos movimentos e do espaço de sinalização, sendo estes elementos os meios de percepção e produção linguística. Uma combinação específica de formas e movimentos das mãos e pontos de referência no corpo e espaço forma os sinais, conforme descrição da autora:

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. (QUADROS: 1997, p. 46).

A Libras (Língua Brasileira de Sinais), e esta nomenclatura foi estabelecida, segundo Rocha (1997), em Assembleia por membros da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), em outubro de 1993, alcançando o reconhecimento da Federação Mundial de Surdos, do Ministério da Educação (MEC) e de educadores e cientistas da área. Ela é considerada, também, uma forma de comunicação natural pelo fato de que, assim como as crianças ouvintes, ao serem expostas à

língua oral, passam a adquiri-la de forma espontânea, também as crianças surdas, em contato com a Libras, também o fazem. Tal informação é confirmada por Brito (1993), acrescentando que pelo canal visual-espacial, surdos recebem das comunidades surdas uma herança cultural.

Segundo Karnopp (1999), sem necessidade de qualquer instrução especial, as crianças surdas que entram em contato com a Libras desde a tenra idade conseguem adquirir a mesma. Aproximadamente à mesma época em que crianças ouvintes começam a falar, as crianças surdas começam a produzir sinais, apresentando estágios de desenvolvimento linguístico similares aos das línguas naturais.

De acordo com Quadros (1997), a Libras apresenta todos os requisitos científicos que possibilitem que a mesma seja considerada instrumento linguístico nos diversos campos de análise, seja ele o semântico (significado), o sintático (estrutura), o fonológico (unidades que constituem uma língua), o morfológico (formação das palavras), e o pragmático (conversacional).

As informações trazem a confirmação de que a Libras, permite a demonstração plena de qualquer significado que se faça necessário à comunicação e forma de expressão do ser humano, de quaisquer tipos de conceitos, sejam eles metafóricos, racionais, concretos ou abstratos. Felipe (1997) acrescenta que:

Por meio da Libras é possível a expressão de conteúdos sutis, complexos ou abstratos, de modo que os seus usuários podem discutir qualquer área do conhecimento, da filosofia à política, utilizando-se dos seus recursos, como ocorre com qualquer outra língua, para consolidar a comunicação, isto é, para conferir conteúdo significativo aos objetos do mundo e às pessoas que o cercam. (p. 37).

Então, é possível dimensionar a importância da Libras para o surdo, em termos de expressão e integração do mesmo não apenas na vida escolar, mas na vida social de um modo geral. As linguagens são meios sociais, e surdos e ouvintes são limitados pela necessidade de se tornarem compreensíveis uns para os outros, mesmo com as diferenças nas modalidades comunicacionais.

A falta de domínio da Libras por parte do aluno surdo é a principal barreira enfrentada na educação do mesmo. Adquiri-la com atraso torna-se também um atraso irreversível na vida do surdo, gerando uma defasagem cognitiva em relação ao tempo causada pelo comprometimento do desenvolvimento. Existem comprovações em pesquisas de alguns autores bilíngues, afirmando não ser a surdez o fator que cause maior dificuldade na formação plena do surdo, tampouco seus problemas biológicos, mas que a problemática de fato é o meio social no qual ele se encontra, que por vezes atrasa a apropriação de sua aquisição linguística e, conseqüentemente, a apropriação de sua cultura. Desta forma, a surdez não se constitui como impedimento ao aprendizado, mas é apenas uma condição que exige métodos específicos para que o desenvolvimento cognitivo do surdo possa ser correto e satisfatório, de maneira que possua autonomia para viver em sociedade, gozando de direitos e arcando com seus deveres, sendo este o maior objetivo da educação.

### “Emergente Literacy”

Proveniente da expressão inglesa descrita no título acima, o termo “Alfabetização Emergente” trata-se de um neologismo e, segundo Trindade (2002), este termo é comumente confundido com o designado por alguns estudiosos como “psicogênese da leitura e escrita”, que se refere ao período que precede a aprendizagem formal de habilidades linguísticas referidas anteriormente.

Ainda conforme Trindade (2002), houve uma alteração no conceito de alfabetização emergente a partir dos anos 80, através dos trabalhos de Emília Ferreiro (1980) e Ana Teberosky (1984), Teale e Sulzby (1986), apud Teberosky, Gallart et al. (2004: 31), que afirma:

No final dos anos de 1970 e de 1980, diferentes autores do campo de desenvolvimento infantil defendiam que, em sociedades letradas, todas as crianças sabem algo sobre a escrita antes de começar a escola, dado que todos mantêm numerosas experiências e intercâmbios com a língua escrita em seus meios sociais antes de chegar ao centro escolar

Alguns estudos que até a década de 70 estavam confinados à população adulta, a respeito da área da alfabetização, recentemente despertaram o interesse de especialistas na Educação infantil, tanto nas áreas de leitura, quanto nas áreas de escrita e até nas áreas de oralidade das línguas maternas.



Trata-se do surgimento de um conceito que mostra uma nova forma de conceitualização da fase inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, cujas origens se encontram na infância.

Deste modo, apesar das similitudes com a fala, a escrita é diferente, e deve fazer parte das experiências sociais da criança constantemente. Segundo HOCEVAR (1999), “la escritura no es sólohabla escrita, implica una relación entre lenguaje y pensamiento, diferente a la que se da en una conversación”<sup>2</sup> (p. 86). Sendo assim, destaca-se que a língua escrita não é adquirida do mesmo modo que uma língua natural; sua aquisição se constrói a partir do momento em que a linguagem oral ou gestual já se desenvolveu ou entrou em processo de desenvolvimento. Os diversos modelos de alfabetização de surdos que se vinculam ao oralismo têm fracassado, por mais amplo e extenso que sejam período de escolarização, ainda há dificuldade na escrita e leitura dos textos por parte dos alunos. Somado a isso, a maioria dos textos é desvinculada da realidade dos alunos. Observa-se novamente a importância do contato prévio com os textos para um real sucesso do modelo proposto neste artigo.

Partindo desse pressuposto, estratégias, atividades e recursos podem ser apontados a fim de serem utilizados em interação com a língua de sinais na alfabetização de alunos surdos. O professor deve definir estratégias que tenham como intuito uma intenção comunicativa às crianças, a suas expressões visuais e seus gestos; além disso, deve buscar interpretar o que a criança expressa ou esteja tentando expressar, visando a ampliação do conteúdo e do meio de expressão, favorecendo os eixos de interesse para permitir aos alunos o compartilhamento de experiências e a construção de significados. Devem ser envolvidos nas atividades rotinas do cotidiano, jogos dramáticos e explorações de brincadeiras e experiências diretas que estimulem a ampliação do diálogo em línguas de sinais. Experiências com o uso de funções da escrita e da leitura no meio social também são extremamente válidas, como nas leituras e releituras de contos e textos, a utilização do dicionário de língua de sinais de uma biblioteca criada na própria sala de aula, e gradativamente serem apresentadas e conhecedoras das principais convenções da escrita: o direcionamento, a horizontalidade, o tipo de escrita, os sinais de pontuação, entre outros, bem como reconhecer, letras, sílabas e palavras.

O desenvolvimento das consciências grafêmica, léxico-semântica e morfológico-sintática dos alunos deve ser estimulado através de jogos e outras atividades organizadas que envolvam materiais escritos. Tais atividades devem incentivar a espontaneidade na escrita de textos por parte dos alunos e a elaboração de textos através de ditados, a serem escritos no quadro pelo professor. Todas as medidas aqui apresentadas podem ser aplicadas em escolas que adotem o modelo da proposta bilíngüe de educação para surdos, favorecendo a aquisição de leitura e escrita, incentivando a interação social e, mais além, uma consciência metalinguística, que possibilite ao aluno refletir sobre a linguagem. Deste modo, surge um equilíbrio entre habilidade e conhecimentos anteriores, que são levados pela criança durante todo o processo de aprendizagem e dão às mesmas o reconhecimento das próprias limitações.

### **Português na modalidade escrita para alfabetizar pessoas com surdez**

A educação de surdos no Brasil deve ser bilíngüe, de maneira que garanta o acesso à educação mediante a língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como uma segunda língua, é o que atesta o Decreto nº 5626, de 22 de Dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Sendo segunda língua da criança surda, a língua portuguesa será significada pela criança na sua forma escrita com as funções sociais representadas no contexto brasileiro, caracterizando-se assim o contexto bilíngüe da criança surda.

A criança surda está inserida em espaços educacionais no qual o português é a língua significada por meio da escrita, e sua aquisição depende da representação do mesmo enquanto língua, e de suas funções ligadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares através da escrita. Particularmente, quanto aos surdos fluentes em português, observa-se que a escrita incorpora-se ao cotidiano dos mesmos mediante diferentes tipos de produção textual, mais especificamente, a comunicação através de ferramentas tecnológicas, seja por celular, chats ou mesmo e-mails.

<sup>2</sup>“Escrever não é apenas discurso escrito, implica uma relação entre linguagem e pensamento, diferente do que é dado em uma conversa” – Tradução produzida pela autora do presente trabalho.

Entretanto, mesmo nos dias de hoje, o ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado tem sido base para a aquisição do português escrito por parte das crianças surdas. De forma mais clara, as crianças surdas são postas em contato com a escrita do português, a fim de serem alfabetizadas seguindo os mesmos métodos utilizados com as crianças falantes do português. Muitas tentativas já foram realizadas para alfabetizar as crianças surdas por meio do português, desde o uso de métodos artificiais de estruturação de linguagem até a adoção do português sinalizado.

A exemplo destes métodos artificiais, os mais difundidos no Brasil foram o de Perdoncini e a Chave de Estudos de Fitzgerald. Conceitua-se português sinalizado como um sistema artificial, comumente adotado por escolas especiais para surdos. Este sistema seleciona os sinais da Libras e os arremessa na estrutura do português, gerando problemas com este sistema no processo educacional dos surdos, visto que o mesmo desconsidera a complexidade linguística existente na língua de sinais brasileira e tenta utilizá-lo como um meio de ensino do português.

O acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização, não é vedado à criança surda, bem como a explicitação e a construção das referências culturais da comunidade letrada. Torna-se possível o ensino da língua portuguesa quando é considerado como processo de alfabetização de segunda língua, reconhecendo assim, a língua de sinais como a primeira língua.

### Valorização da cultura surda

Para muitos, a relação entre a cultura surda e o desenvolvimento da alfabetização passa despercebida. A mesma pode não ser óbvia, mas certamente é de suma importância.

A afirmação de Mcclaeary (2003) é que sentir orgulho de ter a identidade surda é um ato político, uma vez que, desta forma, o sujeito surdo interfere no mundo do ouvinte. Segundo o mesmo relato, “o povo surdo se auto-identifica como ‘surdo’ que forma um grupo com características linguísticas, cognitivas e culturais específicas” (ibidem, p. 33), considerando sua condição como diferença, e não como deficiência. Seguindo este viés, intensifica-se a demanda por parte do povo surdo para que seja perpetuado na sociedade o reconhecimento de que eles são um grupo diferenciado linguística e culturalmente, e que o respeito pelas identidades e por esta legitimação seja pregado desde os primeiros ambientes escolares.

Assim sendo, o “povo surdo tem a cultura surda, que é representada pelo seu mundo visual” (STROBEL, 2007, p.30), e a comunicação dos mesmos se dá através dos sinais, diferindo dos ouvintes, que têm a comunicação oralizada.

É válido ressaltar que a sociedade representa o surdo como deficiente à luz dos discursos da modernidade e do colonialismo, que afirmam que:

A linguagem e a inteligência estão muito interligadas, quando tentamos classificar uma pessoa[...] a surdez surge como deficiência do intelecto. O ‘mudo’ do surdo e mudo surge não só para fazer referência a mudez, como também a fraqueza da mente (LANE, 1992, p.24)

Por conta disso, por centenas de anos, as crianças surdas só seriam consideradas normais perante os ouvintes se conseguissem aprender a língua falada, pois assim aparentariam crianças que ouvem, como se tivessem sido curadas, tornando-se aceitáveis.

A recorrência desta relação era tão grande que foi detectado por Ströbel em pesquisas, que mesmo as pessoas surdas que se tornaram referência, seja por conta de descobertas científicas, como é o caso de Thomas Edison, inventor da lâmpada, seja por atividades cinematográficas, a exemplo de Lou Ferrigno, ator e fisiculturista que se destacou interpretando “O Incrível Hulk”, foram durante anos consideradas como ouvintes, ou mesmo tiveram esta informação omitida em suas biografias. Qual seria o motivo para este silêncio em relação à surdez?

Ressalte-se que é através da capacidade humana de significação que ocorre a aquisição da linguagem das crianças surdas, se apresentando como competência específica para a produção e a decodificação dos signos, permitindo também a produção dos significados. Fernandes e Correa (2010) pensam que:

através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo [...] propiciar a pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo as fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento (p. 18)

É primordial analisar a maneira como os surdos saem do processo de alfabetização. Refletir se a língua de sinais, constituinte da cultura dos mesmos, está sendo valorizada, se levados em consideração os contextos histórico e escolar como um lugar de socialização, bem como se o bilinguismo tem sido implementado pelos educadores conforme a descrição nas legislações vigentes, como forma de concepção metodológica.

É interessante perceber que a criança surda e a sua respectiva linguagem atuam como vetor de sua identidade na construção de uma relação que leva em conta os aspectos histórico, social e cultural aos quais a criança está exposta, sendo a escola um ambiente de produção de cultura. Fernandes e Correa (2010) citam Petitio e Marantette (1991) que, pesquisaram e defendem que:

Os seres humanos (ouvintes e surdos) balbuciam naturalmente, aos três meses de idade, tanto em língua de modalidade oral, quanto em de modalidade sinalizada. Se crianças ouvintes, filhas de ouvintes, sem contato com a língua de sinais balbuciam tanto em língua de característica oral-auditiva como espaço-visual e crianças que nascem surdas, filhas de pais surdos, do mesmo modo balbuciam nessas duas modalidades, é factual concluirmos que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseco ao indivíduo, e, mais que o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para todos esta dupla possibilidade (p. 19)

Considerado isto, é possível inferir que as crianças surdas não desenvolvem a língua oral-auditiva após o balbucio justamente por não estarem expostas a ela, exclusivamente por conta da surdez.

Todavia, a adoção da educação com bilinguismo para surdos, com o intuito de caracterizar essa cultura mostra-se, segundo Fernandes e Correa (2010), como diretriz dos modelos educacionais, e caracteriza-se partindo de dois sistemas simbólicos distintos: língua de sinais e língua portuguesa. Entretanto, a língua de sinais como sistema simbólico é visto como específico do indivíduo surdo, que por meio de signos gestuais, espaciais e visuais, traduz os processos de apreensão das experiências vividas pela criança surda no mundo em que a mesma vive, sendo desprovida “da capacidade de escutar os sons da linguagem verbal articulada e aprendê-la de forma natural” (idem, ibidem, p.23).

Partindo deste ponto de vista, a língua de sinais pode ser considerada sistema mediador da criança surda por excelência, sendo uma língua própria da cultura surda, sendo a melhor e mais adequada forma de construção de sua identidade, bem como de introduzir as mesmas no meio social e no ambiente escolar, que trará influências diretas no meio psicossociocultural deste indivíduo.

### **Recursos midiáticos – Auxiliando a alfabetização de surdos**

Alguns estudos recentes apontam para a eficácia da televisão e dos diversos aparelhos de mídia, como o data show, atuando no desenvolvimento de habilidades a serem trabalhadas na sala de aula. Seguindo esta tendência, os recursos midiáticos, e em particular os materiais gravados em Libras, constituem uma excelente alternativa para inserir a Língua de sinais em turmas mistas e turmas com crianças pequenas.

Os pensamentos e considerações que dizem respeito à acessibilidade por meio dessas mídias não podem ser separadas dos processos educativos de pessoas com surdez, devido ao fato da utilização desses recursos pressupõe o domínio da decodificação da Língua Portuguesa escrita, em outras palavras, o domínio da leitura. Oliveira (2008) defende que:

Os surdos que vão para escola pública, via de regra são aqueles que não tem recursos financeiros para usufruir de outros serviços disponíveis das instituições privadas (escola particular, clínicas, fonoaudiólogos, entre outros). Muitas vezes chegam à escola para serem atendidos na classe especial, onde permanecem por vários anos, até serem considerados aptos para a inserção na classe comum na 5ª série. Os alunos que vieram transferidos de outras escolas para frequentar a 5ª série



acabaram voltando para a 3ª ou 4ª série, onde permaneceram conforme informações obtidas, por 2 ou 3 anos, até serem encaminhados para a 5ª série, quando já tinham por volta de 15 anos de idade. (OLIVEIRA, 2008, p.183)

As práticas escolares enraizadas nas atividades do professor dificilmente são alteradas por conta da legislação. Quanto às políticas públicas de inclusão, sabe-se que a problemática se inicia quando as mesmas vão de encontro às resistências demonstradas pelos professores que tenham dificuldades em realizar este atendimento às necessidades específicas dos alunos que carecem de um método de educação especializado. Ainda há marcas de um pensamento forte que relaciona incapacidade e surdez, de maneira que as diferentes filosofias de ensino, seja o Oralismo, a Comunicação Total ou o Bilinguismo, amplamente utilizadas em diferentes situações e momentos históricos se misturam, tornando as atuais práticas de ensino contraditórias, confundindo e dificultando na definição de metodologias de ensino a serem empregadas. As práticas, uma vez que tornaram-se indefinidas, são utilizadas de maneira natural, não se preocupando com os resultados ou com a maneira adequada de ensino voltada para os não ouvintes, chegando ao que foi conceituado como *habitus* por Bourdieu.

Os Blogs surgem como alternativa interessante para quebrar estes padrões de educação tradicional e fornecer recursos visuais de qualidade para pessoas com surdez. O crescimento exponencial no uso da Internet fez com que as pessoas sentissem necessidade de um espaço para relatarem de maneira descomplicada seus pensamentos, ideias e saberes. Assim, como uma espécie de diário online, surgiram os blogs, permitindo aos usuários postarem conteúdos conforme a sua vontade e ao público em geral o acesso e comentários a respeito dos assuntos postados.

A combinação entre o português escrito e os recursos visuais aliada à possibilidade da postagem de vídeos em Libras tem sido amplamente utilizada por inúmeros professores de português para surdos, bem como para a legendagem, onde os alunos sinalizam e um outro aluno colega de classe insere a legenda em português, incentivando a expansão do vocabulário e o treinamento da codificação de palavras de uma maneira mais prazerosa.

Estas e tantas outras estratégias já tem sido utilizadas, sendo alvo de pesquisas que resultaram em avaliações positivas. GOLOS e MOISÉS (2011) relataram que crianças com mídias, observando que este ato é positivamente reforçado quando um adulto figura como mediador junto a outros materiais suplementares.

Desta forma, estes recentes estudos apontam para a utilização dos meios de comunicação como ferramentas suplementares que promovam a aprendizagem das crianças, em particular as crianças que tenham um limite de acesso à Libras, mas que, no entanto, necessitem desenvolver recursos visuais para se aprimorarem linguisticamente. Hodiernamente, estes avanços tecnológicos proporcionam estratégias para o desenvolvimento da escrita que não se limitam ao período da alfabetização, mas que, aplicadas desde este período, resultam em benefícios desde o letramento.

## CONCLUSÃO

Agora, após propor e discutir rapidamente um modelo auxiliar para alfabetização de surdos, acredito que os docentes da área, sobretudo, repensarão suas práticas pedagógicas e metodológicas para promoverem uma real inclusão da pessoa com surdez.

No Brasil, hoje o cenário se divide em dois lados: Escolas especiais para surdos (Bilingues) e escolas regulares que aceitam pessoas com surdez (Escolas inclusivas). Não nos convém discutir seus conceitos e perspectivas, mas nos cabe ressaltar em ambas perspectivas, o ensino de português a essas crianças é necessário e deve ser transmitido de forma coerente.

Entender a necessidade e o espaço visual da pessoa com surdez é o primeiro passo. A sensibilidade para lidar com esse alunado formulará um professor consciente e preocupado em adaptar suas atividades e metodologia, de tal forma que atingirá os alunos surdos e contribuirá na mudança da relação histórica destes, com a língua portuguesa.

A frase que inicia esse texto; "Pessoas que são surdas são primeiro, último e todo tempo pessoas de olhos", ressalta a importância de se explorar visualmente esses alunos. O modelo aqui proposto, então, visa abrir discussões e reflexões a respeito da prática docente.

A negação pela modalidade escrita e a mudança pertinente que é necessária, é responsabilidade do professorado. Atrair em olhos e em coração esses alunos para as riquezas e valores da língua portuguesa não é uma tarefa fácil, mas totalmente possível. Sendo assim, podemos afirmar que a chave para facilitar essa mudança é (re)começar e (re)pensar as concepções e ações sobre alfabetização de surdos, ampliando não só a visão do alunado, mas principalmente a nossa, enquanto docentes.

## REFERÊNCIAS

- Akamatsu, C. T., and J. F. Andrews. 1993. **It Takes Two to Be Literate: Literacy Interactions between Parent and Child**. *Sign Language Studies* 81: 333-60.
- Andrews, J., and N. Taylor. 1987. From Sign to Print: **A Case Study of Picture Book "Reading" between Mother and Child**. *Sign Language Studies* 56: 261-74.
- Bahan, B. 2009. **Sensory Orientation**. *Deaf Studies Digital Journal* 1(1). Retrieved from [http://dsdj.gallaudet.edu/index.php?issue=1&section\\_id=2&entry\\_id=48](http://dsdj.gallaudet.edu/index.php?issue=1&section_id=2&entry_id=48).
- Barton, D. 1994. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. – Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.
- CARVALHO, C. **Formação de leitores: a contação de história**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009. 189f. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí (SC), 2009.
- CASTRO. Fonseca de, Fábio, **Linguagem e comunicação em Heidegger**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399641253007>> . Acesso em Janeiro/2019.
- DE CARVALHO, José G. Herculano. **Teoria da Linguagem Natureza Do Fenômeno Linguístico e a Análise das Línguas**. Coimbra: Atlântida, 1967
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. *Educação & Sociedade*, Ago 2005, vol.26, no. 91, p.583-597.
- DORZIAT, Ana. **Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos**. *Cadernos de Pesquisa*, Nov 1999, no. 108, p.183-198.
- FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à Linguagem**. Tradução de Isabel Casanova. Coimbra: Editora Almedina, 1993.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GIL, A. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LACERDA, Cristina B. Feitosa de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. *Cadernos CEDES*, Abr 2000, vol.20, no. 50, p.70-83.
- MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. **Surdez, linguagem e educação inclusiva**. *Educação Especial* – Módulo 12. Deficiência auditiva/surdez. Disponível em: , Acesso em: 27 de outubro de 2018.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, dez. 2006, v. 11 n. 33, p.387-405.
- SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. *Educação & Sociedade*, p. 565-582, 2005.
- WITCHES, Pedro Henrique; CORCINI LOPES, Maura. **Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948)**. *Revista História da Educação*, v. 19, n. 47, 2015.