

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUARDA MONTEIRO DE SOUZA

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA NA
PERSPECTIVA BILÍNGUE**

CAXIAS DO SUL/RS

2024

EDUARDA MONTEIRO DE SOUZA

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA NA
PERSPECTIVA BILÍNGUE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

CAXIAS DO SUL/RS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S729a Souza, Eduarda Monteiro de

A aprendizagem da leitura e escrita da criança surda na perspectiva bilíngue [recurso eletrônico] / Eduarda Monteiro de Souza. – 2024.
Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Surdos - Educação. 2. Educação bilíngüe. 3. Aprendizagem. 4. Prática de ensino. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376-056.263

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“A Aprendizagem da Leitura e Escrita da Criança Surda na Perspectiva Bilingue”

Eduarda Monteiro de Souza

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 25 de julho de 2024.

Participação por videoconferência

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente - UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Carla Beatris Valentini (orientadora - UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Tatiana Lebedeff (UFPEL)

Dedico esse trabalho esse trabalho à Jesus, à
minha família e amigos que sempre me
deram forças para nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

Ao findar este percurso, parte de um grande caminho chamado pesquisa, sinto-me honrada em agradecer àqueles que de uma maneira ou de outra, caminharam comigo até aqui.

Agradeço à Deus, por sua bondade e misericórdia me acompanharem em todos os dias.

À minha orientadora, professora Carla, que mais do que me orientou, acreditou em mim mais do que eu mesma. Pelos diálogos construtivos, pelo incentivo e incansável compreensão. Seu amor pela educação e pesquisa refletem no seu falar, agir e ser.

Às professoras Cláudia e Tatiana, por aceitarem compor a Banca de Defesa da dissertação, e pelas significativas contribuições para qualificar meu trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsídio que permitiu a realização desta pesquisa.

À Universidade de Caxias do Sul e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pelos espaços de reflexões e trocas.

À minha família, em especial minha mãe, irmã e dinda, pelo apoio, incentivo e sobretudo amor.

Às minhas amigas, principalmente à Rúbia e à Maria Eduarda, pelos impulsos, encorajamentos e afeto.

Aos meus alunos, deste ano e de todos os outros, crianças que mesmo sem saber, me motivam dia após dia, a ser uma professora e pessoa melhor.

*Não sei o que está por vir,
mas vou acreditar que é o melhor.
Tem um fascínio próprio, essa curva.*

Lucy Maud Montgomery

RESUMO

A educação de surdos possui muitas singularidades, dentre elas destaca-se a questão da língua de sinais. Nesta perspectiva, a educação bilíngue para surdos é um direito em nosso país, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são utilizadas como línguas de instrução em todo o processo educativo. Para a pessoa surda a escrita não é a representação da fala, como também não é a representação da Libras. Em decorrência disso, o processo de alfabetização de crianças surdas sucederá de maneira diferente de crianças ouvintes. Compreender esse processo e construir práticas educativas que respeitem as necessidades das pessoas surdas é um desafio, tanto para as pesquisas como para as escolas. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como o processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa pelos surdos tem sido discutido e estudado a partir da perspectiva bilíngue. Tem-se como objetivos específicos: a) Sistematizar produções de conhecimento sobre aquisição de leitura e escrita da língua escrita por crianças surdas. b) Identificar as especificidades da alfabetização da criança surda que utiliza a língua de sinais como L1. c) Construir princípios para apoiar o processo de alfabetização de estudantes surdos. O método de desenvolvimento da pesquisa é bibliográfico, cuja análise crítica é ancorada na compreensão da surdez como minoria linguística e cultural, na compreensão do sujeito como ativo no processo de aprendizagem, pela perspectiva construtivista e nas premissas do bilinguismo para educação de surdos, visando extrair, através da análise dos materiais bibliográficos, a compreensão sistematizada do processo de aquisição da leitura e escrita pelos surdos e a construção de princípios educacionais para apoiar esse processo. Os resultados do estudo apontam que grande parte deles trata sobre métodos de ensino, e o produto final de como está a leitura e a escrita das crianças. Como destaque das especificidades da alfabetização dos surdos tem-se a leitura e escrita como uma experiência visual. A partir das análises realizadas foram construídos oito princípios para apoiar o processo de aquisição da leitura e escrita pelos surdos, tomando por base o referencial adotado na pesquisa. Aponta-se ao final, muitas pesquisas que podem ser realizadas na área, a fim de contribuir e compreender sobre alfabetização de crianças surdas.

Palavras-chave: surdez; educação de surdos; educação bilíngue; aprendizagem; leitura e escrita.

ABSTRACT

The education of the deaf has many singularities, among which the issue of sign language stands out. From this perspective, bilingual education for the deaf is a right in our country, in which the Brazilian Sign Language (Libras) and the written form of the Portuguese language are used as languages of instruction throughout the educational process. For the deaf person, writing is not the representation of speech, nor is it the representation of Libras. As a result, the literacy process for deaf children will occur differently than hearing children. Understanding this process and building educational practices that respect the needs of deaf people is a challenge for both research and schools. The general objective of this research is to analyze how the process of learning to read and write the Portuguese language by deaf people has been discussed and studied from a bilingual perspective. The specific objectives are: a) Systematize knowledge production on the acquisition of reading and writing written language by deaf children. b) Identify the specificities of literacy skills for deaf children who use sign language as L1. c) Build principles to support the literacy process of deaf students. The research development method is bibliographic, whose critical analysis is anchored in the understanding of deafness as a linguistic and cultural minority, in the understanding of the subject as active in the learning process, in the constructivist perspective and in the premises of bilingualism for deaf education, aiming to extract, through the analysis of bibliographic materials, the systematic understanding of the process of acquiring reading and writing by deaf people and the construction of educational principles to support this process. The results of the study indicate that most of them deal with teaching methods, and the final product of how children are reading and writing. As a highlight of the specificities of literacy for deaf people, reading and writing are seen as a visual experience. From the analyzes carried out, eight principles were constructed to support the process of reading and writing acquisition by deaf people, based on the framework adopted in the research. At the end, there is a lot of research that can be carried out in the area, in order to contribute and understand the literacy of deaf children.

Keywords: deafness; education of the deaf; bilingual education; learning; Reading and writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha Mafalda (empirismo).....	38
Figura 2 – Tirinha de Calvin e Haroldo.....	43
Figura 3 – Esquema Ensino e Aprendizagem	44
Figura 4 – Gráfico do ano de publicação das pesquisas	54
Figura 5 – Nuvem de palavras-chave.....	54
Figura 6 – Gráfico das escolas em que foram realizadas as pesquisas	55
Figura 7 – Gráfico das universidades a que estão vinculadas as pesquisas	56
Figura 8 – Gráfico dos sujeitos participantes da pesquisa	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de classificação dos níveis de escrita de acordo com Ferreiro... 48
Quadro 2 – Princípios a considerar na alfabetização de surdos..... 69

LISTA DE SIGLAS

ASL - *American Sign Language*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LSF - *Langue des Signes Française*

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLP - Competência de Leitura de Palavras

UEM - Estadual de Maringá

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: CURIOSA COM AS MÃOS, CURIOSA COM AS LETRAS	14
INTRODUÇÃO.....	17
1 EDUCAÇÃO DE SURDOS	21
1.1 LÍNGUA DE SINAIS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS SURDAS	27
1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	30
2 APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA CONTRUTIVISTA.....	37
2.1 TEORIA DA EQUILIBRAÇÃO – AUTO-REGULAÇÃO.....	38
2.2 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO	43
3 MÉTODO.....	50
4 PRODUÇÕES DE CONHECIMENTO SOBRE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR CRIANÇAS SURDAS	53
5 ESPECIFICIDADES NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA	60
5.1 A LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS COMO UMA EXPERIÊNCIA VISUAL	63
6 PRINCÍPIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A –LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	88

APRESENTAÇÃO: CURIOSA COM AS MÃOS, CURIOSA COM AS LETRAS

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Paulo Freire

Curiosidade é uma palavra que bem me apresenta. Desde criança, ser curiosa se tornou algo comum, era uma criança que perguntava sobre tudo e a todos a quem podia. Mas ao mesmo tempo se tornou perceptível que a curiosidade nem sempre é muito bem recebida pelos adultos, incluindo muitas vezes os professores.

À medida que fui crescendo e entendendo um pouco do mundo que me cerca, entendi que a curiosidade pode incomodar e em muitas vezes ela vem para incomodar. Porém, ao mesmo tempo ela faz com que eu me inquiete e aprenda, e que tenha cada vez mais perguntas quando algumas respostas são encontradas. A mesma curiosidade que carregou sendo estudante, eu trouxe para a prática ao me tornar professora, e sendo professora, sou e serei uma contínua aprendiz. A vontade de aprender, e de auxiliar outros em suas aprendizagens, de não me incomodar com a curiosidade, mas ser provocada por ela faz com que eu seja quem sou hoje, e de quem ainda quero me tornar.

Venho de uma família simples, em que sou nela pioneira a ter o tão sonhado diploma, a findar a almejada graduação, graças a uma bolsa de estudos. Porém, muitas escolhas precisaram ser feitas neste processo, como ficar longe da minha família por exemplo. Graduação a qual me provocou a questionar mais, a educação e a realidade em que vivo. Conheci diversas pessoas, realidades, abordagens e temas, e dentre esses temas a alfabetização sempre me foi incitante.

A pesquisa se tornou para mim um lugar de acionar a curiosidade, fazer dela uma amiga e com ela fazer descobertas. De encontrar respostas e depois mais perguntas. O tema que me encontro a pesquisar começou por ela mesma, pela curiosidade. Para uma pessoa que gosta de falar, o falar com as mãos começou a me encantar. Como uma diferente maneira de se comunicar, a Libras foi algo que sempre chamou a minha atenção, sendo presente para mim primeiramente em diferentes seminários e palestras, onde estavam presentes ali intérpretes e pessoas surdas, se comunicando em língua de sinais. Tive também colegas surdas, onde mais uma vez se fazia presente esta língua.

Os estudos na área da Educação de surdos se deram início na disciplina de Educação Inclusiva, porém foi na pesquisa de término do curso, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tive um olhar focado para a educação de surdos e a língua de sinais. Como dito acima, a alfabetização foi um tema que se tornou instigante ao longo da graduação. No curso de Pedagogia - a saber, realizado na Universidade de Caxias do Sul - aprendi um pouco sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sobre o processo de alfabetização.

Recordando-me sobre o meu processo de alfabetização, não algo forçadamente, mas que vem à memória quando falo, trago um momento significativo. Quando estava aprendendo a ler e escrever, em um dos dias com uma tarefa de casa para fazer, sentada na cama de meus pais, com pouca luminosidade, “li” algumas palavras, mas sem nada entender. Uma das palavras de uma lista mimeografada era “cueca”, a li separando-a por sílabas: cu-e-ca. E como se tivesse virado uma chave dentro de mim, logo após exclamei: CUECA!

Uau! Eu havia entendido o que estava escrito ali à minha frente, que cada parte (sílabas) formava uma palavra, e que aquelas mesmas partes poderiam se transformar em outras palavras. Todas as outras palavras, então consegui ler, tudo fez sentido e o universo das letras deixou de ser um mistério para mim.

Em um determinado momento, assim como aconteceu comigo, a criança em processo de alfabetização entende o que as palavras escritas significam. Ao escrever, em um dos níveis de alfabetização trazidos por Emília Ferreiro, a criança começa a relacionar o contexto sonoro da linguagem com o contexto gráfico, sendo essa relação um divisor de águas no processo evolutivo. Estou falando aqui de crianças ouvintes, que escrevem a língua que falam.

Mas a pergunta que comecei a fazer (e continuo) é se a criança ouvinte em um determinado momento relaciona a fala com a escrita. E isso é um ponto importante para que aprenda a ler e escrever, que relação a criança surda faz em seu processo de alfabetização, já que não possui um canal auditivo a que possa se apoiar? É dessa pergunta (e de tantas outras) que continuo a buscar respostas.

Idealizo, com esta pesquisa e com outras que tenho pretensão em fazer, não só sanar curiosidade (s), porém também contribuir de alguma maneira para a Educação de Surdos, e para a grande área que me situo: a Educação.

A cada passo dado
no caminho chamado pesquisa
encontro um pouco do outro,
encontro um pouco de mim.
Vou fazendo muitas perguntas
encontrando algumas respostas...
E assim me vou
e vamos indo
me construindo
e tentando algo construir.

INTRODUÇÃO

Como começar pelo início se as coisas acontecem antes de acontecer?

Clarice Lispector

O querer saber mais, o questionar é o que nos tira do lugar. A pesquisa não só permite (e pede) que saíamos de onde estamos, mas nos leva a entregar um pouco do que temos e trazer coisas das quais até então sabíamos. Até que passemos a permitir a mudança em nós, até que o ambiente também não seja mais o mesmo. Entendi logo no início, como é essencial saber disso, que levo comigo histórias, bagagens e o lugar a que vou tem também suas histórias e bagagens.

Por isso, ao dizer que sou ouvinte, estudando sobre uma educação a qual não se parece com a que tive, me situo como pesquisadora, como pessoa. Ao estudar a Educação de Surdos, me posiciono na concepção sócio-antropológica da surdez, que a vê como uma diferença, e não deficiência. Isso quer dizer, que os surdos têm uma língua e cultura diferentes das minhas, uma maneira de ver o mundo, a qual não é permitido que eu tenha da mesma maneira. Esse fato me coloca mais uma vez como aprendiz, aprendiz de uma educação, de uma cultura, de uma língua, de um modo de viver. Além disso tudo, o meu anseio centra-se em pesquisar sobre a alfabetização dos sujeitos surdos, mais especificamente, das crianças surdas.

Essa dissertação constitui-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico, que tem como tema a aquisição da leitura e escrita pela criança surda, no contexto da educação bilíngue para surdos.

De maneira geral, a sociedade busca formar sujeitos uniformes, valorizando a eficiência e a produtividade. Aqueles que não se encaixam nesse padrão são rotulados como deficientes, ou seja, considerados não eficientes. A definição do ser humano é frequentemente vinculada à sua capacidade de produção, o que tende a excluir indivíduos com características biológicas diferentes do padrão geral da sociedade. Consequentemente, a ênfase na eficácia econômica prevalece sobre o respeito à diversidade, relegando esses indivíduos a uma posição marginal na sociedade. A surdez sendo vista como uma diferença, apresenta distintos aspectos: precisa ser politicamente reconhecida, é uma experiência visual, tem identidades heterogêneas (Skliar, 1998).

Debates teóricos e pedagógicos têm gerado uma série de discussões que afetam diversos aspectos da vida da pessoa surda, em especial a sua escolarização. De maneira geral, é possível identificar dois principais pontos de vista em relação à pessoa surda. O primeiro, mais tradicional, encara a surdez como um déficit auditivo associado a déficits cognitivos e linguísticos, tratando o surdo a partir da concepção de deficiência, ou seja, espera-se que o surdo passe por um processo de reeducação para aprender a falar, se inserir na cultura ouvinte, integrar-se às salas de aula com alunos ouvintes (onde os conteúdos são simplificados para facilitar o acesso do surdo) e, se possível, "aprender a ouvir". Argumentos que respaldam essa abordagem têm como referência o modelo médico, que tem como foco restaurar a condição considerada normal no corpo deficiente ou doente. A pessoa com deficiência é compreendida como alguém que deve ser tratada para se aproximar do "estado normal da natureza humana". (Bisol, et. al. 2017).

Por outro lado, há um ponto de vista que busca desvincular-se dos modelos da sociedade ouvinte e considera o surdo como membro de uma minoria linguística e cultural, com possibilidades de desenvolvimento semelhantes às de qualquer ouvinte. Os argumentos dessa abordagem baseiam-se em estudos sobre língua de sinais, na história dos surdos e em experiências de diferentes países. Nessa visão, o surdo é respeitado como detentor de uma língua natural gestual-visual. A aquisição e o desenvolvimento dessa língua garantem ao surdo o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicossocial. Ele tem o direito de se organizar em grupos, mantendo sua identidade linguística e cultural, assim como qualquer grupo minoritário. Além disso, tem o direito de se desenvolver e se comunicar utilizando a língua de sinais, inclusive nos espaços educacionais. Sob essa perspectiva, espera-se que o surdo tenha as mesmas oportunidades de desenvolvimento que um ouvinte, incluindo um bom nível de educação, a escolha de uma profissão alinhada com seus desejos e potencialidades, e também a participação ativa na educação de crianças surdas.

Desta forma, pessoas surdas são aquelas cuja identidade é linguisticamente e culturalmente definida como tal, caracterizando-se como usuários da língua de sinais e identificando-se com a história e a cultura surda. Segundo o decreto nº 5.262/05, da Lei 10.436/02, uma pessoa surda é aquela que, devido à perda auditiva, compreende e interage com o mundo primordialmente por meio de experiências visuais, expressando sua cultura principalmente através da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Brasil, 2005). Ao contrário das pessoas com deficiência auditiva, que não se identificam com a cultura e identidade

surda, os usuários da língua de sinais se reconhecem como surdos e não apreciam ser designados como deficientes, pois encaram a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença (Bisol; Valentini, 2011).

Ao fazer uma visita histórica à educação de surdos, veremos que é marcada por muitas lutas. A principal delas é o direito de uso da própria língua, a língua de sinais. Pensando historicamente, é recente o tempo em que a língua de sinais começou a ter um status de língua, apenas em 1960 (Sacks, 1998). A língua de sinais, além de importante constituinte de identidade e cultura surdas, é a maneira pela qual o sujeito surdo aprende.

Determinados aspectos da alfabetização de surdos foram estudados, e há aqueles que já nos são sabidos. Um deles é o fato de que a língua de sinais é fundamental nesse processo, e por isso, a educação bilíngue precisa ser um direito assegurado aos surdos, mesmo quando as políticas públicas podem levar a um entendimento de que a educação inclusiva para crianças surdas se traduz na presença do intérprete para garantir a língua de sinais, sem o compromisso com o ambiente bilíngue.

Considerando o contexto da surdez e educação de surdos essa pesquisa estrutura-se a partir do seguinte problema: Como o processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa pelos surdos tem sido discutido e estudado em pesquisas que consideram a perspectiva bilíngue?

Para responder a este problema foi pensado como objetivo geral analisar como o processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa pelos surdos tem sido discutido e estudado a partir da perspectiva bilíngue. E para alcançar o objetivo geral, os específicos são: a) Sistematizar/analisar produções de conhecimento sobre aquisição de leitura e escrita da língua escrita por crianças surdas. b) Identificar as especificidades da alfabetização da criança surda que utiliza a língua de sinais como L1. c) Construir princípios para apoiar o processo de alfabetização de estudantes surdos.

No primeiro capítulo apresento um breve histórico da educação de surdos, das diferentes fases e perspectivas, visando situar o leitor acerca dos paradigmas e desafios históricos. Relembrar e discutir aspectos já vividos são importantes para iluminar o contexto atual na tentativa de evitar reeditar equívocos do passado. Neste capítulo há ainda sobre a Língua de Sinais, sobre o desenvolvimento das crianças surdas e sobre a educação bilíngue de surdos.

O segundo capítulo trago a aprendizagem na perspectiva construtivista, com Piaget, bem como Emília Ferreiro que trata da leitura e da escrita de ouvintes nesta

perspectiva. No terceiro capítulo explicito sobre o método bibliográfico que sustentou essa pesquisa. Seguidamente, com o quarto capítulo pretendo alcançar o primeiro objetivo específico, com as produções de conhecimento acerca da aquisição da leitura escrita. O quinto capítulo é referido ao segundo objetivo específico, tratando das especificidades na alfabetização das crianças surdas. No sexto capítulo exponho os princípios para a alfabetização de estudantes surdos, no qual propus no terceiro objetivo específico.

Por fim, apresento as considerações finais deste estudo, com as reverberações tecidas a partir das leituras, pesquisas e reflexões acerca da temática. Ademais, aponto as potencialidades da temática para futuras investigações. Frente ao exposto, prossigamos para a elucidação do estudo.

1 EDUCAÇÃO DE SURDOS

*Na educação de surdos pulsa o desejo do encontro.
O encontro com uma língua de significação que se
traduz na potência de querer estar na escola, e este
é o recurso precioso que devemos aproveitar.
Debruçar-nos na tarefa de compreender maneiras
para oferecer condições para pensar, perceber,
sentir, avaliar, afetar um currículo, de maneira
vívida.*

*Liliane Ferrari Giordani, Daniele Noal Gai,
Cássia Lobato Marins*

Para que se possa compreender acerca da educação de surdos, é importante voltarmos às raízes de sua história. Se faz relevante grifar que a surdez passou por distintas concepções até a atual, mesmo que ainda não se tenha uma única opinião a respeito.

O aspecto principal discutido na educação de surdos era a respeito da língua, a pauta era se o sujeito surdo deveria aprender através da língua de sinais ou da língua oral. A história desses sujeitos gira em torno dessa discussão, e durante anos a concepção da língua de sinais por parte de pessoas que discutem a educação foi se modificando, e os principais envolvidos, os surdos, por vezes sofreram, e outras tiveram seus direitos garantidos.

Entretanto, antes da questão se voltar para a educação das pessoas surdas, estas eram rejeitadas pela sociedade, por acreditarem que eles não poderiam exercer uma função social, acabavam sendo isolados. A surdez era vista como uma anormalidade e até mesmo uma doença. Assim, eram impedidos não só de estarem em sociedade, mas também de utilizarem uma língua, de se desenvolverem, corriam, assim, o risco de ficarem atrasados por não ter compreensão de uma língua e, como diz Sacks (1998, p. 22), para um ser humano

é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro — sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.

Por esta razão, é que por muito tempo, os surdos foram considerados intelectualmente incapazes – e por isso, incapazes também de se casarem, de herdarem bens, de trabalharem, etc. – e assim, foram-lhe negados direitos fundamentais. Em seus escritos sobre a história da surdez, Skliar (1993a) menciona Bartolo della Marca d’Ancora, advogado e escritor do século XIV, possivelmente como o primeiro escritor a defender a possibilidade de instruir aos surdos. Por volta de um século depois, no livro “*De Inventione Dialectica*”, Rodolfo Agrícola afirma ter conhecido uma pessoa surda de nascimento que aprendeu a ler e escrever. Ao longo da história, apareceram algumas figuras isoladas cujos estudos e pesquisas defendiam o direito da pessoa surda ter acesso à leitura e à escrita, enfim à aprendizagem escolar.

Apenas em meados do século XVIII, os surdos foram vistos como pessoas que têm o direito de viver em sociedade, porém com uma visão assistencialista. Com a preocupação de permitir que os surdos estejam em sociedade, se começou pensar na educação destes. O início dessa educação aconteceu como uma tentativa de desenvolver a fala nas pessoas surdas, foi assim a primeira proposta oralista aplicada à educação dos surdos. Mesmo que, alguns educadores, no século XVI recorressem a sinais e soletrassem com os dedos para ensinar a falar, educadores estes, que ensinavam filhos surdos de famílias nobres, esses surdos receberam educação para que pudessem ser consideradas pessoas perante a lei e receber a herança da família (Sacks, 1998).

Na década de 1750, dita por Sacks (1998) como a era dourada na história dos surdos, se começou a ter um novo olhar para a educação de surdos, graças ao abade Charles M. de L’Epée, que, com a intenção de catequizar os naquela época chamados “surdos-mudos”, teve interesse na língua de sinais utilizada por eles. Além de interesse, com reverência à língua de sinais, a aprendeu com seus pupilos. E a partir daí, começou a associar sinais, figuras e palavras escritas para ensiná-los a ler. Em 1755, o abade criou em Paris, a primeira escola pública do mundo para o ensino de surdos, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos. Além disso, ele treinou professores para trabalharem com surdos, os quais criaram vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa. Aqui no Brasil, a primeira instituição de ensino para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi criada em 1857, pelo professor surdo francês Huet.

Mais de um século depois, em 1880, chamado por Perlin e Strobel (2008) como o clímax da história dos surdos, ocorreu o Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, Itália. Esse congresso reuniu professores surdos e ouvintes para discutir

qual seria o futuro da educação dos surdos, diante de uma variedade de temas discutidos, a discussão se voltou à língua de sinais e à oralização, pretendendo definir qual seria utilizado na educação de surdos. Os professores surdos foram impedidos de votar, e o Oralismo foi a prática que venceu. Em consequência, os professores surdos foram excluídos das escolas e a língua de sinais no ensino para surdos foi oficialmente proibida, argumentando-se que ela impedia o desenvolvimento da fala. Skliar (1993a) faz uma análise dos motivos implicados na decisão do Congresso de 1880. Politicamente, para a Itália, a decisão pelo oralismo facilitava o projeto geral de alfabetização: sem o uso da língua de sinais, eliminava-se mais um fator de desvio linguístico para o país que buscava a unidade nacional.

O Oralismo, considerado então melhor método pela maioria dos participantes do congresso, é uma concepção que pensa a surdez como falta da audição e da oralidade, marcando a incompletude dos surdos e vendo-os como alguém que precisa de estímulos que os levem a ouvir e falar (Lima, 2015). Neste sentido, os surdos são educados com o objetivo de se integrarem à sociedade ouvinte, ou seja, uma educação que vê o surdo como deficiente e quer corrigi-lo. Como bem argumenta Lima (2015, p. 46) “Ao pensar a surdez como patologia, deficiência, doença, “falta de”, ignoram-se modos de compreender e de viver o mundo pelos surdos, sujeitos completos”.

Contudo, apesar das intenções de integração, o método oralista não conseguiu atingir seus objetivos, nem para o desenvolvimento da fala, nem da leitura e escrita. No mundo todo, uma pequena parcela das pessoas que perderam a audição precocemente conseguiu oralizar de maneira suficientemente inteligível. Ademais, tendo como consequência as limitações no desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e escrita, a tendência era haver deficiências sérias também em outras áreas e matérias escolares (Capovilla, 2001).

Com tantos resultados ruins, o método oralista começou a ser questionado. Quase um século mais tarde, uma nova filosofia de ensino surge conhecida como Comunicação Total. Destaco que nesse “quase um século mais tarde”, durante todo esse tempo que o Oralismo “reinou”, os surdos foram privados de usar a língua de sinais – mesmo que usassem escondidos – e assim privados de uma vida social, privados de ter simples conversas de família, privados de conhecimento, o isolamento muitas vezes se tornava a única alternativa e as aulas em que eram obrigados a aprender a falar eram vividas com sofrimento. Pense você leitor, se ouvinte for, ser amordaçado por em média 80 anos,

impedido de falar, isso pode significar toda sua vida sem utilizar sua própria língua. Foi o que analogamente aconteceu com os surdos naquela época, suas mãos eram presas, então, metaforicamente, foram amordaçados.

Na Comunicação Total, era utilizada ainda a oralidade, mas preocupando-se com a comunicação dos surdos, a língua de sinais começou a ser utilizada também, e além dela, a mímica, a expressão corporal e facial, a leitura labial, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a escrita e a datilografia (Lima, 2015). Dado que, a língua de sinais era um apoio utilizado para facilitar a comunicação, o ensino e a aprendizagem, esta ainda não tinha um *status* de língua, tendo ainda a Língua Portuguesa como referência. O que importava era que os conteúdos fossem transmitidos, e por isso a oralidade deixou de ser o objetivo principal. A alegação da necessidade em usar todos os recursos para que a comunicação se efetive, não considera a língua de sinais como a língua natural do surdo. A Comunicação Total ainda não se despreendeu da visão de surdo como um deficiente ou incapacitado, que deve, através da educação, aproximar-se cada vez mais do modelo e da cultura ouvinte. Nessa filosofia, a Língua de Sinais é considerada uma ferramenta a mais que pode ajudar no desenvolvimento da criança surda. A comunicação neste contexto se faz, em geral, pelo uso simultâneo da fala e dos sinais, mantendo a estrutura da língua oral.

Durante algum tempo a Comunicação Total foi vista como o melhor método a ser aplicado no ensino de pessoas surdas. Apesar disso, foi observado que as habilidades de leitura e escrita que se esperavam eram insuficientes. Pesquisadores da área começaram a realizar uma série de pesquisas para identificar o porquê de isso acontecer. Com os resultados das pesquisas, que mostraram a potência da língua de sinais (isoladamente, sem uso da fala), começou-se a considerar seriamente a perspectiva do Bilinguismo. Devido à disseminação de pesquisas relacionadas à língua de sinais, se ponderou pensar a língua de sinais como o meio mais apropriado para o desenvolvimento social e cognitivo da criança surda. Não obstante, a ideia de que a Comunicação Total fosse substituída pelo Bilinguismo pareceu ser o melhor caminho (Capovilla, 2001).

O objetivo, no Bilinguismo, é que o surdo desenvolva distintas habilidades, primeiramente em sua língua natural, a língua de sinais e, sucessivamente, na língua escrita de seu país (Capovilla, 2001). No caso do Brasil, a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2). Sobre isso, Quadros (1997, p. 27) afirma:

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

Por esse motivo, é fundamental que a língua de sinais faça parte desde muito cedo da vida das crianças surdas. Considerando que 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Quadros, 1997), a escola torna-se um espaço onde a criança terá acesso à língua de sinais, interação com outras crianças surdas e geralmente contanto com adultos surdos, a fim de que aconteça seu desenvolvimento linguístico.

Defender o Bilinguismo é, sobretudo, “defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos” (Fernandes; Correia, 2012, p. 222). Consistindo em duas línguas, de modalidades diferentes, a maneira como cada uma delas será adquirida pelo surdo será distinta. Esses processos de aquisição precisam ser compreendidos por educadores e profissionais da área da Educação de Surdos.

As filosofias educacionais para a educação de surdos foram determinantes para a atuação dos profissionais da educação. Cada uma delas, em sua época determinou as ações de profissionais e familiares de surdos. Em muitas das vezes, o surdo não teve a opção de escolha, de como gostaria que acontecesse sua educação.

O Bilinguismo, além de uma filosofia educacional, é um direito assegurado para os surdos brasileiros. O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, deve ser ofertado desde a educação infantil. Conforme o Artigo 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2005), dispõe sobre o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva,

[...] Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos Surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no

desenvolvimento de todo o processo educativo. § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

Embora haja legislação específica a respeito da educação bilíngue para surdos, nem sempre estes podem ser contemplados com ela. Afinal, nem sempre há escolas ou classes bilíngues disponíveis, e muitos estão em escolas com salas comuns. Mesmo que existam distintas maneiras de conceber o Bilinguismo, diante de propostas metodológicas e pedagógicas diversificadas. Em suma, ao pensarmos a educação de surdos na perspectiva bilíngue, Quadros (2012, p. 190) nos lembra de vários aspectos que precisam ser considerados: as modalidades distintas das línguas, uma é visuoespacial e a outra oral-auditiva; o fato de os pais ouvintes de crianças surdas não conhecerem a língua de sinais; a língua de sinais ser adquirida muitas vezes tardiamente; os surdos quererem aprender “na” língua de sinais e a importância de os próprios surdos atribuírem significado social à Língua Portuguesa.

A Libras é uma língua que expressa todos os níveis linguísticos, tal como todas as outras línguas, sejam elas línguas orais ou de sinais. Antes mesmo de ser proibido o uso da língua de sinais, os surdos já a utilizavam em distintos espaços, ela foi constituída pela comunidade surda brasileira e reconhecida oficialmente pelo decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002.

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

Desta forma, a educação bilíngue para surdos prioriza a língua de sinais como primeira língua dos surdos, respeitando sua especificidade e a língua portuguesa como segunda língua. No entanto, há diferentes compreensões sobre a educação bilíngue para surdos e a relação da língua de sinais e da língua escrita, aspectos que serão melhor desenvolvidos nos próximos itens.

1.1 LÍNGUA DE SINAIS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS SURDAS

Os primeiros estudos sobre língua de sinais foram iniciados por Stokoe, cuja publicação "*Sign Language Structure*" (1960) demonstra que as línguas de sinais compartilham uma estrutura semelhante às línguas faladas (Sacks, 1990; Sánchez, 1990). Seguindo esse marco pioneiro, surgiram outras pesquisas (Grosjeans & Lane, 1979; Bellugi & Klima, 1979; 1990; Petitto, 1987; Massone & Curiel, 1993), corroborando a ideia de que as línguas de sinais possuem sua própria estrutura, sintaxe, semântica e "fonologia".

A língua de sinais constitui uma língua completa em si mesma, possuindo suas próprias regras gramaticais e parâmetros, que a distinguem de qualquer língua falada ou escrita. Além disso, é a língua natural para o sujeito surdo, sendo visual e, portanto, totalmente acessível, ao contrário da língua oral. Quadros e Stumpf (2019) destacam que a modalidade gestual-visual difere da modalidade vocal-auditiva, ou seja, a língua de sinais é visual e utiliza o espaço para organizar os níveis linguísticos, apresentando características distintas das línguas orais.

A língua de sinais não é universal; no Brasil, é conhecida como Libras (Língua Brasileira de Sinais), nos Estados Unidos como ASL (*American Sign Language*), e na França como LSF (*Langue des Signes Française*), por exemplo. Por ser gestual-visual, ou visuoespacial, a língua de sinais não possui uma forma escrita oficialmente reconhecida. Embora exista um sistema denominado *SignWriting* que permite a escrita de sinais, esse sistema não é oficialmente aceito por lei. O *SignWriting* pertence à comunidade surda em todo o mundo e pode ser utilizado para escrever a língua de sinais de qualquer país. Na tese de Stumpf (2005), a autora conclui que a incorporação da escrita de sinais à educação das crianças surdas pode representar um avanço significativo na consolidação de uma educação verdadeiramente bilíngue.

A pesquisa sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas tem sido tema de diversos estudos. Desde 1972, Bellugi e Klima têm liderado pesquisas nessa área. Desde então, uma variedade de aspectos da aquisição da língua de sinais por crianças surdas tem sido investigada, incluindo a aquisição de pronomes demonstrativos por Hoffmeister, Pizzuto & Williams, Bellugi & Klima, Petitto; a aquisição da fonologia da

ASL por Boyes-Braem; e estudos sobre o input para a aquisição da ASL por Maestras & Moores, Kantor, entre outros (apud Felipe, 1992).

Esses estudos envolveram crianças de diferentes contextos linguísticos, incluindo surdos filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes e crianças ouvintes filhas de pais surdos. A partir dessas pesquisas e outras semelhantes, constatou-se que o processo de aquisição da ASL por crianças surdas filhas de pais surdos é comparável ao processo de aquisição das línguas faladas por crianças ouvintes. Três fases distintas foram identificadas durante o processo de apropriação da língua de sinais, começando pelo estágio mais simples e avançando para o mais complexo.

Na primeira fase, há um período inicial que se assemelha ao balbúcio das crianças ouvintes, onde ocorre a produção de gestos semelhantes a sinais. Na segunda fase, a criança surda passa a associar o sinal ao objeto, marcando os primeiros sinais com significado. Cada sinal corresponde a um significado, de forma semelhante ao estágio da palavra-frase em crianças ouvintes. Observou-se que as crianças surdas nesta fase apresentam erros nos parâmetros dos sinais, como configuração da mão ou ponto de articulação, assim como crianças ouvintes que ainda não dominam completamente o sistema fonológico. As crianças usam dois tipos de sinais: pronomes demonstrativos e sinais lexicais. Os pronomes demonstrativos em ASL, assim como em LIBRAS, consistem em pontos de referência convencionados pelo emissor para representar a primeira pessoa (apontando para si), a segunda pessoa (apontando para o receptor) e a terceira pessoa (apontando para um ponto neutro convencionado para a pessoa ou coisa mencionada). O desenvolvimento do uso dos pronomes demonstrativos também passa por diferentes etapas, começando com a criança apontando para si mesma e para os outros. Quanto aos sinais lexicais, as crianças surdas começam a usar os mesmos sinais que os adultos, mas ainda sem flexão de número, concordância verbal, etc.

Na terceira fase, a criança relaciona dois sinais, iniciando a sintaxe, mas ainda sem flexão e concordância. Isso ocorre por volta dos dois anos e meio. A partir dessa fase, a criança começa a adquirir a morfologia da ASL e a produzir frases mais complexas. De acordo com Felipe (1992), o primeiro subsistema mais complexo que a criança adquire é a concordância verbal.

No Brasil, vários estudos como os de Brito (2008); Amorim (2005); Quadros, (1997, 2004); dentre outros, têm sido conduzidos sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas. Alguns desses estudos se concentram em investigar aspectos

específicos do desenvolvimento linguístico dessas crianças, enquanto outros buscam compreender o processo de aquisição da língua de sinais em diferentes contextos sociais e educacionais. Destaco os estudos que tratam do desenvolvimento linguístico de crianças surdas que frequentam escolas bilíngues, onde a língua de sinais é usada como língua de instrução, com crianças que frequentam escolas com abordagens de comunicação oralista. Além disso é importante considerar que as crianças surdas em sua maioria são filhos de pais ouvintes e os fatores socioculturais precisam ser considerados no processo de aquisição da língua de sinais, tais como acesso à cultura surda e construção da identidade surda.

Os estudos que comparam o desenvolvimento linguístico de crianças surdas em diferentes abordagens educacionais, como os trazidos por Quadros (1997), Amorin (2005) e Oliveira (2017), têm proporcionado valiosas contribuições sobre os benefícios das escolas bilíngues, onde a língua de sinais é utilizada como língua de instrução, em comparação com escolas que adotam abordagens de comunicação oralista. Estas investigações indicam que as crianças surdas que frequentam escolas bilíngues tendem a demonstrar um desenvolvimento mais robusto da língua de sinais, adquirindo habilidades linguísticas mais avançadas em comparação com aquelas que frequentam escolas com abordagens oralistas. Isso inclui uma maior fluência na língua de sinais, um vocabulário mais amplo e uma compreensão mais profunda da estrutura linguística da língua. A partir do desenvolvimento da Libras as crianças surdas em ambientes bilíngues geralmente apresentam uma maior competência comunicativa, tanto na língua de sinais quanto na língua oral (se esta for ensinada como segunda língua). Elas demonstram uma capacidade melhor de se expressar, compreender e interagir em situações de comunicação, em comparação com aquelas que são ensinadas exclusivamente por métodos oralistas. Os estudos sugerem que crianças surdas em ambientes bilíngues podem experimentar um desenvolvimento cognitivo mais amplo e diversificado. A exposição à língua de sinais desde tenra idade parece estar associada a uma melhor compreensão de conceitos abstratos, maior criatividade e habilidades de resolução de problemas mais eficazes.

Embora o desempenho acadêmico possa variar dependendo de vários fatores, Amorin (2005) sugere que crianças surdas em ambientes bilíngues têm a capacidade de alcançar resultados acadêmicos semelhantes ou até mesmo superiores aos de seus colegas em escolas com abordagens oralistas. Isso pode ser atribuído, em parte, à sua proficiência

na língua de sinais, que serve como uma base sólida para a aprendizagem acadêmica em outras áreas do currículo.

Esses estudos destacam a importância do acesso à língua de sinais e do ambiente bilíngue para promover um desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional saudável em crianças surdas. Esses são alguns exemplos das pesquisas sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas no Brasil, mesmo não sendo o foco desta dissertação, entendendo como essenciais para melhorar nossa compreensão sobre como as crianças surdas adquirem a língua de sinais e como podemos apoiar seu desenvolvimento linguístico de maneira eficaz. Porém com relação à educação bilíngue para surdos é preciso destacar que há diferentes compreensões e que serão discutidas no item a seguir.

1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Inicialmente, é importante reconhecer a distinção entre a educação bilíngue para ouvintes e para surdos. Enquanto para os ouvintes há uma supervalorização do inglês, considerado um bilinguismo de elite no contexto brasileiro, conforme apontado por Fritzen (2012), para os surdos, devido à perda auditiva, o bilinguismo é mais comum ao longo da vida. Ao contrário de outros grupos que podem compartilhar uma forma de monolinguismo ao longo dos anos, seja na língua majoritária ou minoritária. Além disso, devido à perda auditiva, certas habilidades de uso da língua majoritária, especialmente a fala, podem nunca ser completamente adquiridas pelos surdos bilíngues (Pereira, 2009, p. 63).

Portanto, o bilinguismo para os surdos não é uma questão elitizada, mas sim de importância crucial para sua participação na sociedade. É um direito assegurado pela Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005. Este decreto garante aos alunos surdos o direito de estudar em classes ou escolas bilíngues, com professores bilíngues na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e a presença de intérpretes nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou profissional. De acordo com o decreto, "Escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são utilizadas como línguas de instrução em todo o processo educativo".

A aquisição da segunda língua apresenta muitos desafios, já que se trata de uma língua que não é natural para o surdo e é de uma modalidade diferente. O bilinguismo

assume uma forma bimodal (Quadros, 2017), uma vez que a língua de sinais e a língua portuguesa trazem consigo uma cultura completa, resultando não apenas em bilinguismo, mas também em biculturalismo (Sacks, 1998).

Ao aprender uma segunda língua, o valor cultural da primeira língua não será perdido; pelo contrário, cada língua terá seu papel estabelecido. De acordo com Quadros; Schmiedt (2006), o ensino da língua portuguesa requer que as crianças surdas adquiram a LIBRAS, língua de sinais de nosso país. A língua de sinais é essencial no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Não é apenas uma questão de transferência de conhecimentos de uma língua para a outra, mas sim de um processo simultâneo de aquisição e aprendizagem, onde cada língua desempenha papéis específicos e reflete valores sociais distintos.

Considerando a especificidade da aquisição da língua escrita pelas pessoas surdas, é fundamental discutir como deve ser a educação bilíngue, que ainda possui diferentes entendimentos sobre como deve ocorrer. Desta forma, estudiosos entendem que a criança surda precisa continuar aprendendo Libras durante o processo de aprendizado do português escrito (Quadros; Schmiedt, 2006). Santana (2015), orientada por Sanches, argumenta que, mesmo sendo uma língua oral, o português deve ser ensinado apenas na modalidade escrita, pois a língua oral exige recursos orais e auditivos, que as pessoas surdas não possuem.

A partir de uma revisão sistemática de literatura em Souza et.al (2022), propomos responder a questão “Como a educação bilíngue para surdos está sendo entendida no Brasil?”, a partir da busca de artigos científicos ¹ em plataformas de base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scielo.

A partir da revisão de Souza et. al. (2022), quando membros da comunidade surda, bem como pesquisadores e especialistas nessa área, direcionam sua atenção para a educação bilíngue, diversas abordagens são evidenciadas. Esses estudiosos debatem sobre a forma como essa educação deve ser implementada, quem são os profissionais mais adequados para desempenhar essa função e qual é o ambiente mais propício para sua realização. Além disso, há um constante debate sobre qual língua deve ser considerada

¹ Para maior detalhamento desta investigação ver em SOUZA, E. M.; VALENTINI, C. B. e PESCADOR, M. C. Educação bilíngue para Surdos: um olhar para a leitura e a escrita a partir de uma RSL. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6, e29611629237, 2022

como primeira língua (L1) e qual deveria ser a segunda língua (L2) no contexto da educação bilíngue para surdos. O estudo procura responder quais as diferentes compreensões sobre a educação bilíngue, como os professores atuam na proposta bilíngue e em que espaços o ambiente bilíngue para surdos têm se constituído.

Apesar das conquistas em favor da oficialização da Libras e do reconhecimento de sua natureza como língua natural, ainda persistem defensores da educação bilíngue que priorizam a língua oral. De acordo com Silva et al. (2018), existem dois modelos educacionais em relação ao bilinguismo: um que enfatiza a alfabetização na língua dominante do país, na forma oral, adiando a introdução da língua de sinais, e outro que coloca a língua de sinais como prioridade, com a segunda língua sendo ensinada na modalidade oral e/ou escrita, conforme também apontado por Cavalcante (2011). Outros autores defendem que a primeira língua (L1) dos surdos deve ser a Libras, enquanto a segunda língua, no contexto brasileiro, deve ser estritamente na modalidade escrita do Português (Streiechen et al., 2016; Gomes, 2010; Nascimento; Liz, 2017).

Streiechen et al. (2016) apresentam duas abordagens metodológicas distintas: a pedagogia surda e a metodologia bilíngue. A pedagogia surda propõe uma visão bilíngue com foco na identidade. Segundo esta abordagem, é fundamental que os professores sejam surdos, permitindo que os alunos aprendam com indivíduos que compartilham a língua de sinais como sua língua natural, fornecendo não apenas um modelo linguístico, mas também uma representação social e identitária. Por outro lado, na metodologia bilíngue, os professores são ouvintes e possuem proficiência em língua de sinais, ensinando a segunda língua na modalidade escrita.

A presença conjunta de um professor bilíngue ouvinte e um professor surdo no ambiente escolar promoverá o desenvolvimento abrangente dos alunos surdos, capacitando-os a se tornarem indivíduos escolarizados, críticos e politicamente conscientes. Essa dinâmica também facilitará sua integração na sociedade, garantindo-lhes o direito à inclusão social, conforme estabelecido pelas políticas públicas (Streiechen et al., 2016, p. 99).

Conforme destacado por Nunes et al. (2015) e Martins et al. (2015), a língua de sinais desempenha um papel crucial na promoção da autoestima e identidade dos surdos, além de ser fundamental para o desenvolvimento de todas as outras habilidades de aprendizagem. Tais habilidades, tanto aquelas adquiridas dentro quanto fora do ambiente escolar, têm como base a língua natural dos surdos.

Quando se discute a composição do corpo docente na educação bilíngue, diversos modelos são abordados pelos autores. O primeiro modelo mencionado é o do professor ouvinte bilíngue que leciona em Libras (Silva et al., 2018; Cavalcante, 2011; Streiechen et al., 2016; Martins et al., 2015; Nascimento; Liz, 2017). Nesse modelo, é essencial que o professor seja proficiente na língua de sinais e ministre suas aulas nessa língua, que é a natural dos surdos. Além disso, é crucial que ele compreenda que a língua carrega consigo a cultura e a história dos surdos, e que esteja familiarizado com as especificidades linguísticas e de aprendizado dos alunos.

Cavalcante (2011) e Silva et al. (2018) destacam a importância da presença de intérpretes em sala de aula e em outros ambientes escolares, especialmente em escolas inclusivas. Os intérpretes facilitariam a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, incluindo colegas, professores e outros profissionais da escola. Assim como o professor bilíngue mencionado anteriormente, o intérprete não só precisa dominar a língua de sinais, mas também ter conhecimento da cultura surda e de sua história. Em uma escola inclusiva, o intérprete garantiria o aprendizado do aluno surdo e também possibilitaria que o aluno expressasse suas opiniões.

Outro profissional crucial mencionado é o professor surdo, dentro de uma perspectiva de educação bilíngue (Martins et al., 2015; Streiechen et al., 2016) ou inclusiva (Cavalcante, 2011). O professor surdo tem como língua natural a língua de sinais, o que torna a aquisição da língua de sinais pelos alunos mais acessível, especialmente considerando que a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes e aprenderão a língua de sinais na escola (Quadros, 2017). Portanto, os alunos ensinados por professores surdos podem construir sua identidade, tendo o professor como modelo linguístico e identitário, além de facilitar a fluência comunicativa entre os pares linguísticos e permitir que os aprendizados sejam construídos por meio de sua língua, sem perdas na tradução, por exemplo. Cavalcante (2011) sugere que além de ministrar as aulas em Libras, os professores surdos também ofereçam cursos de língua de sinais para a comunidade escolar. Para esse autor, no contexto educacional do bilinguismo, é fundamental a presença de diversos profissionais, incluindo intérpretes, professores surdos e professores ouvintes que tenham conhecimento da língua de sinais. Esses professores não precisam necessariamente ser intérpretes, mas devem compreender as línguas de sinais e as particularidades da comunidade surda. O objetivo é promover uma

interação comunicativa eficaz entre o professor ouvinte e o aluno surdo, estabelecendo uma relação de respeito dentro da sala de aula.

Na pesquisa de observação do cotidiano conduzida por Martins et al. (2015), foi acompanhada a transição de uma aluna surda da educação infantil de uma sala bilíngue, onde a língua de instrução era a Libras, com uma professora bilíngue e uma instrutora surda, para uma sala regular com colegas ouvintes, devido a mudanças na escola. Com o apoio dos pais, também surdos, uma professora bilíngue passou a acompanhar a aluna, estabelecendo uma co-docência: a professora regente e a professora bilíngue. No entanto, devido à falta de colegas surdos, a criança só conseguia se comunicar com a professora bilíngue. Ela expressou que ela e seus colegas não se entendiam. O relato da pesquisa destaca que um dos principais objetivos da educação infantil, que é a interação, não estava ocorrendo. Um exemplo disso foi observado em uma cena em que a criança surda estava brincando com a professora bilíngue e alguns colegas se aproximaram pedindo para participar. A professora traduziu, e logo no início da brincadeira, um dos colegas fez um comentário que deixou a professora bilíngue angustiada: "Como não sabemos explicar as coisas para a Talita, ela pode ser nosso cachorrinho? Então podemos brincar de veterinário com ela...". Com base nesse episódio, as autoras criticaram a sala bilíngue em co-docência, enfatizando a falta de pares linguísticos e de professores surdos, o que resultava na ausência de trocas de conhecimento e de interação entre professor/aluno e entre os colegas.

As concepções sobre o ambiente escolar na educação bilíngue de surdos são variadas e geram debates sobre qual seria o modelo ideal de escola. Uma controvérsia comum diz respeito à questão de se a educação bilíngue de surdos deve ocorrer em uma escola inclusiva, onde há alunos ouvintes e os alunos surdos são integrados. Nas escolas inclusivas, que geralmente têm uma cultura voltada para os ouvintes, os alunos surdos são incluídos no ensino por meio da tradução para a Libras e do ensino da segunda língua na forma escrita. Em um estudo conduzido por Silva et al. (2018), a escola inclusiva investigada possui uma sala dedicada ao ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Uma vez que os alunos adquirem fluência na língua escrita, não necessitam mais de assistência nessa sala e frequentam as aulas com os alunos ouvintes, com a presença de intérpretes, quando necessário. Importante destacar que a contribuição do intérprete tem sido alvo frequente de questionamentos devido à sua capacidade de

proporcionar condições adequadas para a aprendizagem e o progresso desses alunos. (Silva, 2018).

Outra possibilidade é a escola bilíngue, por vezes chamada de especial, que é uma instituição exclusiva para surdos. Nessas escolas, a Libras é a língua de instrução, e a segunda língua é ensinada na forma escrita. Nesse tipo de ambiente, a identidade dos alunos surdos é valorizada, e há interações entre pares linguísticos para construção de conhecimento em conjunto. As estratégias metodológicas são exclusivamente direcionadas para os surdos, utilizando métodos visuais e reconhecendo a surdez como uma especificidade linguística, não como uma deficiência.

Nunes et al. (2015) aborda a permanência de crianças em uma escola bilíngue durante os estágios da educação infantil e do ensino fundamental. Durante esse período, as crianças estão envolvidas na construção de sua identidade, adquirindo conhecimentos por meio de sua língua natural e encontrando um ambiente onde se sentem incluídas. No entanto, os autores destacam a preocupação de que, ao frequentarem apenas a escola bilíngue, os surdos possam desenvolver a ideia de que só ali podem expressar sua identidade, enquanto em outros lugares não têm espaço para usar sua língua. Como solução, sugerem que esses estágios de ensino sirvam como preparação para o ensino médio, o ensino superior e o mercado de trabalho, de modo que a escola bilíngue não seja vista como segregadora, mas sim como promotora da identidade surda.

Após concluírem o ensino fundamental, os alunos passariam para uma escola inclusiva, onde os surdos continuariam a aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, enquanto os ouvintes também aprenderiam a Libras (NUNES et al., 2015). Isso promoveria a valorização da língua de sinais, permitindo a comunicação de todos em Libras e desmistificando a surdez como uma deficiência, reconhecendo-a como parte da cultura.

Martins et al. (2015) propõem uma abordagem chamada escola bilíngue inclusiva, que seria uma escola regular com uma sala de instrução em Libras, onde os professores são fluentes nessa língua. As autoras consideram esse ambiente ideal para a educação bilíngue, pois conta com professores bilíngues, professores surdos como modelos linguísticos e colegas surdos como pares linguísticos, o que facilita a aquisição natural, dialógica e interativa da língua (p. 106). Nascimento e Liz (2017) relatam um estudo de caso realizado em uma escola bilíngue e inclusiva para surdos, onde existe uma sala

multisseriada com alunos do 1º ao 5º ano, composta apenas por alunos surdos e duas professoras bilíngues que utilizam a Libras como língua de instrução.

Diante desses aspectos, é evidente que não há consenso quanto às concepções da educação bilíngue, embora alguns pontos sejam recorrentes. Um deles é a valorização da Libras como primeira língua (L1) para pessoas surdas, mesmo que a segunda língua (L2) seja debatida quanto à modalidade oral ou escrita. A importância de ter professores bilíngues capacitados para lecionar é outro aspecto amplamente discutido. A modalidade de educação bilíngue adotada depende de diversos fatores, como a disponibilidade de alunos surdos no município, e cada proposta apresentada pelos autores deve ser avaliada para determinar a mais adequada para garantir uma educação bilíngue de qualidade para as pessoas surdas.

2 APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

*Inteligência, a mais maleável e, ao mesmo tempo,
mais duradoura equilibrante estrutural de
comportamento, é essencialmente um sistema de
operações vivas e atuantes.*

Jean Piaget

Este capítulo apresenta a aprendizagem na perspectiva construtivista, a partir da teoria de Piaget. Essa teoria é um dos fundamentos do capítulo 6 que responde ao objetivo específico c) e trata dos princípios para a alfabetização, considerando a perspectiva do sujeito que aprende.

Piaget se preocupou, durante toda sua vida, com a construção do conhecimento. O cerne da vida de pesquisa de Piaget era entender como a criança aprende, como ela se desenvolve cognitivamente. Assim, Piaget se atentou, pesquisou, teorizou sobre o desenvolvimento cognitivo, construindo a epistemologia genética, isto é, preocupou-se em explicar a gênese ou o desenvolvimento das estruturas do conhecimento. A epistemologia genética, segundo Piaget, se propõe a pôr a descoberto, as raízes do conhecimento, de sua forma mais elementar seguindo até os níveis seguintes, vendo no conhecimento uma elaboração contínua. Sendo assim, olhar para o aumento do conhecimento, passando de um conhecimento inferior a um saber mais rico, em compreensão e em extensão (Piaget, 1978, p. 4).

A construção do conhecimento, o desenvolvimento da inteligência, segundo Piaget, acontece através de processos não-lineares. Segundo Piaget (2001), a criança não nasce pronta trazendo o conhecimento, assim como diz a teoria inatista. Nem é, metaforicamente falando, uma folha em branco, totalmente determinada pelo meio para adquirir conhecimento, como pensam os empiristas, podemos observar isto a partir da ilustração a seguir que exemplifica esse pensamento.

Figura 1 - Tirinha Mafalda (empirismo)



Fonte: http://tirinhasfilosoficas.blogspot.com/2013/06/blog-post_6047.html

A construção acontece através, justamente, da interação do sujeito com o objeto, da ação dele com o objeto, do pensar sobre a ação. Pensar na construção do conhecimento é pensar na relação do sujeito com o objeto, um sujeito pensante que age sobre ele. Por isso, para Piaget, essa relação é dialética, sujeito e objeto não são vistos separadamente.

O desenvolvimento cognitivo é explicado por Piaget como uma construção, o qual não acontece apenas por fatores hereditários e nem exclusivamente por influências do meio. Desse modo, Piaget explica que o desenvolvimento acontece em processos internos ao sujeito, que acontecem sucessivamente, os quais o epistemólogo chama de equilíbrio e desequilíbrio, processos estes que ancoram a teoria da equilíbrio (Piaget, 1976), anteriormente chamada de teoria da assimilação (Piaget, 1987). A equilíbrio, referida em distintas obras de Jean Piaget, consiste numa multiplicidade de processos, dos quais me ocuparei a expor a seguir.

2.1 TEORIA DA EQUILIBRAÇÃO – AUTO-REGULAÇÃO

Piaget entende a aprendizagem como um processo contínuo, sendo a inteligência uma adaptação biológica. Assim, o desenvolvimento não ocorre só com a experiência, mas também não ocorre sem ela. Para Piaget, todo conhecimento é uma construção resultante das ações da criança, físicas ou mentais.

Piaget entendeu a mente humana como constituída de esquemas, que são estruturas cognitivas que se modificam, adaptando-se e organizando o meio. Esquemas são, como diz Piaget (1987, p. 377), precisamente, “as totalidades organizadas cujos

elementos internos se implicam mutuamente”. Eles são construídos pelo sujeito, ou seja, eles não são uma cópia exata da realidade, e assim, refletem o conhecimento já construído e a compreensão do mundo atual. Os esquemas são capazes de serem transformados, sendo construídos ou modificados gradualmente, um esquema pode ser utilizado em diversas situações e de maneiras variadas. O organismo tende a repeti-los enquanto não encontra uma situação em que seja necessário adquirir novos esquemas, por aqueles não darem mais resultados.

Para haver o desenvolvimento cognitivo, Piaget diz que o sujeito requer funções cognitivas, havendo duas funções biológicas mais genéricas: a adaptação e a organização. Ademais, todo equilíbrio cognitivo requer dois processos fundamentais. “Em seu início, a assimilação é essencialmente a utilização do meio externo pelo indivíduo para alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos.” (Piaget, 2001, p. 358). “A assimilação não se reduz, pois, a uma simples identificação; é, ao mesmo tempo, construção de estruturas e incorporação das coisas a essas estruturas.” (Piaget, 1987, p. 387).

Quando o sujeito se depara com uma novidade, esta pode se adequar a esquemas já existentes, e assim o sujeito irá assimilar a novidade, adequando ela às suas estruturas cognitivas. Assim, o esquema, o qual a novidade será adequada não irá mudar sua forma, a novidade será “encaixada”, alterando, por assim dizer, seu tamanho. Podemos dizer, que a assimilação é o processo cognitivo de classificar novos eventos em esquemas existentes, sendo ela parte do processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza.

O segundo processo central o qual Piaget explica é a acomodação, “isto é, a necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar”. (Piaget, 1976, p. 14). Para acontecer a adaptação é preciso haver um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A assimilação e a acomodação, para Piaget (2001) são atividades cognitivas antagônicas. Na assimilação, o meio é integrado ao organismo, já na acomodação o organismo é submetido ao meio, ocorrendo assim, mudanças nas estruturas cognitivas. Mesmo sendo atividades antagônicas, elas são indissociáveis e o papel da inteligência é exatamente coordená-las entre si.

Já quando a novidade não se “encaixa” em um esquema já existente, há nas estruturas cognitivas um desequilíbrio, sendo assim o sujeito irá necessitar da acomodação para assimilar essa novidade. Nesse momento pode ocorrer uma de duas coisas no sujeito, a primeira delas é criar um novo esquema para a assimilação dessa

novidade, a outra é a modificação de um esquema prévio, para que assim a novidade seja incluída (Wadsworth, 1996). A acomodação é um movimento de ajuste dos esquemas. Na assimilação há uma mudança quantitativa, enquanto na acomodação há uma mudança qualitativa (Wadsworth, 1996).

Quando essa novidade foi assimilada, acontece a adaptação, tendo assim um novo patamar de equilíbrio, sendo chamado por Piaget de equilíbrio majorante, em que o novo equilíbrio é superior ao anterior e os próximos processos de assimilação e acomodação serão diferentes. Os equilíbrios conquistados são de estabilidade momentânea, dependendo das necessidades para novos momentos de desequilíbrio. Dentre uma diversidade de estímulos, o sujeito pode assimilar alguns e ignorar outros. É o sujeito que determina o que é estímulo para ele, de acordo com suas estruturas cognitivas, ele não irá assimilar tudo ou qualquer coisa.

“Em resumo, a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.” (Piaget, 1987, p. 18). Dito isso, só há adaptação se houver assimilação, e quando há equilíbrio entre esta e a acomodação, atingindo um sistema estável.

E a organização, a outra função biológica que Piaget diz ser mais genérica, é inseparável da adaptação. Sendo a organização o aspecto interno do processo e a adaptação o aspecto externo. Piaget (1987, p. 19) diz que “é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas”.

O equilíbrio cognitivo supõe constantes trocas com o meio, porém preservando o sistema (Valentini, 2003). Para um contínuo desenvolvimento cognitivo é indispensável que aconteçam esses processos de equilíbrio e desequilíbrio, pois é a partir dos desequilíbrios causados nas estruturas cognitivas que haverá novas equilíbrios majorantes. Está realmente claro que,

numa perspectiva de equilíbrio uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si sós obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas (Piaget, 1976, p. 18).

Sem os desequilíbrios o conhecimento permaneceria estático. É a partir dessas modificações que o sujeito vai compreendendo o mundo em que vive e suas particularidades. Esses desequilíbrios são causados pelo meio, enquanto o processo de

equilíbrio é função do sujeito. Piaget (1976, p. 24) explica como acontecem as equilíbrios e reequilíbrios a partir do processo das regulações.

Quando há obstáculos para que aconteça a assimilação, ocorre a perturbação. As perturbações são diferenciadas em duas classes. A primeira compõe-se daquelas que se opõem às acomodações, como consequência as regulações trazem *feedbacks* negativos, são em resumo “as causas de fracassos ou de erros, na medida em que o sujeito se torna consciente disso” (Piaget, 1976, p. 25). A segunda classe de perturbações são “fontes de desequilíbrios, consiste, ao contrário, em lacunas, que deixam as necessidades insatisfeitas e se traduzem pela insuficiente alimentação de um esquema” (Piaget, 1976, p. 25). O tipo de regulação dessa perturbação comporta um *feedback* positivo, e as lacunas são sempre relativas a um esquema de assimilação já existente.

As perturbações provocam desequilíbrios e através das regulações, as equilíbrios são realizadas, e assim são geradas novas construções. Todas as regulações são reações do sujeito às perturbações, porém nem toda perturbação gera uma regulação, por isso nem sempre há equilíbrio. “A noção de regulação remete a um mecanismo de auto-correção dos erros que tende a restabelecer o equilíbrio cognitivo ou a regular a evolução do desenvolvimento na direção de um equilíbrio melhor.” (Montangero e Maurice-Naville, 1998, p. 222).

O processo de equilíbrio pode ser longo e complexo e o grau de equilíbrio que se produz dependerá da busca pela compensação, que é manifestada por fases diferenciadas com condutas específicas, caracterizadas por Piaget de condutas Alfa (α), Beta (β) e Gama (γ). Essas condutas se manifestam a todo momento, desde o período sensorio motor até o operatório-formal.

Trago para exemplificar as condutas, a prova piagetiana de conservação de massa. Suponhamos que sejam mostradas para uma criança duas massinhas de modelar do mesmo tamanho no formato de bolinha e num primeiro momento é feita a seguinte pergunta: “Tem a mesma quantidade de massinha?” Pressupondo que a criança responda que sim, o investigador modificará a forma de uma das massinhas, sendo feita uma cobrinha, e após fará novamente a pergunta anterior.

Na conduta inicial, chamada de Alfa (α), pensemos que a criança por ainda não assimilar integralmente a novidade, responderá que não há a mesma quantidade de massinha. Ela leva em consideração apenas o resultado observado e não a transformação realizada, não havendo assim perturbação.

A criança nessa conduta tem o pensamento unidimensional, não pensa simultaneamente em mais de uma dimensão e por isso não consegue relacioná-las, ou seja, cada uma das dimensões é pensada à parte (quantidade e forma da massinha), o que é chamado por Piaget de quantidade bruta. Há uma reação de equilíbrio, sendo ele manifestado de maneira instável com uma organização incompleta, havendo falta de retroações e de antecipações reais em seu pensamento.

Na conduta do tipo Beta (β), a criança não anula a perturbação, mas se sente “incomodada” ou curiosa com a novidade. No exemplo, a criança iria se perturbar, dizendo que a quantidade era diferente, mas iria argumentar que essa diferença era justificada pela mudança da forma.

Ainda nessa conduta, falta-lhe a reversibilidade completa do pensamento, considerando o exemplo, a conservação da massa ainda não é presente, por isso acredita que a quantidade mudou, porém nesse momento ela começa a relacionar o resultado final com a transformação. O esforço para modificação das estruturas é, pelo que Piaget chama de “deslocamento de equilíbrio”, que consiste em integrar a nova informação surgida nas suas estruturas cognitivas. Durante esse processo de reequilibração, há mudanças nos esquemas de assimilação, mantém-se o que for possível dos esquemas anteriores (mínimo de perdas) e ao mesmo tempo, integra-se o novo estímulo (máximo de ganhos). Busca-se, assim, a compensação, até tornar assimilável o novo estímulo.

Por último, na conduta Gama (γ) não há mais a perturbação, pois agora o novo é inteiramente assimilado como transformação interna das estruturas. Com a reversibilidade do pensamento concluída, a criança agora, tomando o exemplo, compensa a mudança da forma com o tamanho da massinha, ela então responderia com segurança que a quantidade de massinha é a mesma, apenas a forma é que mudou, “ocorre, assim, a generalização das antecipações e retroações sob a forma de composições operatórias direta e inversa”. (Rangel, p. 39).

É nesse constante movimento durante o processo de reequilibração entre a assimilação e acomodação de novidades, que o sujeito vai modificando suas estruturas cognitivas, constituindo novos equilíbrios, os quais estáveis ou não, são provisórios. Esses processos explicam a construção das estruturas da inteligência, desde o período sensorio-motor até o operatório formal.

Esses processos acontecem no inconsciente cognitivo, por isso é difícil acessar, sendo inconscientes e não-lineares. Piaget desenvolveu o método clínico para acessar

esses pensamentos, compreender como o sujeito os constrói. Ele foi percebendo que, à medida que é feita uma pergunta, há uma provocação cognitiva e se provoca o sujeito, o faz movimentar suas hipóteses e ele já não é mais o mesmo. Quando responde o que é perguntado ele já está, mesmo que de uma forma inconsciente, avançando no pensamento, na construção de hipóteses, podendo assim, estar ocorrendo mudanças nas estruturas, em graus maiores ou menores.

A partir da teoria de Piaget podemos inferir como será a relação do professor com o estudante. Nessa teoria, o motor do desenvolvimento reside no desequilíbrio e na incessante busca por novos equilíbrios por parte do sujeito. Portanto, é incumbência do professor criar cenários capazes de desestabilizar ou questionar as convicções temporárias dos alunos e dos grupos. O professor deve fomentar interações que facilitem alterações internas nos processos cognitivos, visando ao avanço da inteligência. Sua função é problematizar, gerar conflitos e propor situações colaborativas entre os alunos, pois a cooperação é indispensável para qualquer empreendimento cognitivo.

2.2 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO

Mesmo com muitas pesquisas relacionadas à alfabetização, ela tem sido motivo de preocupação no Brasil, e ainda na América Latina. E essa preocupação está na maioria das vezes associada à quais métodos utilizar, quais pré-requisitos são necessários para a alfabetização, ou ainda, qual a idade certa para tal, ou seja, circunstâncias exteriores ao sujeito, não pensando no seu conhecimento de mundo, em sua cognição e o que ele pensa a respeito da escrita.

Nesse conhecimento de mundo, me remeto a Freire (1989), que diz ser a leitura do mundo precedente da leitura da palavra. Ao iniciar no que a escola convencionou chamar de período de alfabetização, a criança já tem a sua leitura de seu “mundo particular”, particular porque cada uma das crianças tem a sua própria leitura, a sua experiência de mundo individual. Por isso, as crianças não estão desprovidas de significados, aquilo que irão comunicar pela língua escrita, já comunica através de outra modalidade da língua.

Figura 2 –Tirinha de Calvin e Haroldo



Fonte: <https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Tirinha-de-Calvin-e-Haroldo>

Ao olhar os índices de analfabetismo, de acordo com a última divulgação do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (2019), temos o resultado de 6,6% da população de 15 anos ou mais de idade, o que corresponde a 11 milhões de analfabetos no Brasil. É um número gigantesco, se pensarmos que mesmo havendo programas direcionados para a alfabetização, como por exemplo, o Programa Mais Alfabetização, direcionado aos 1º e 2º anos do ensino fundamental e o PBA, voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Muitos fatores podem estar implicados nesses dados.

O ensino visto como tradicional, via (ou vê), o professor como aquele que transmite o conhecimento, e os alunos como passivos desse processo, que só recebem aquilo que o professor sabe. Na visão tradicional ou diretiva, Argento (2008) diz que “o conhecimento é concebido como uma representação do mundo real, existindo separado e independentemente da pessoa que o retém”. Na alfabetização, no modelo transmissivo, isso não seria diferente, pensando sempre na questão dos métodos, tradicionalmente se pensava em um professor que ensina os alunos a lerem e a escreverem, e estes por sua vez aprendiam aquilo que o professor ensinava, de maneira passiva. Contudo, assim como Piaget traz descobertas acerca da construção do conhecimento pela criança, que esta é um sujeito que pensa sobre aquilo que está aprendendo, Emília Ferreiro traz descobertas acerca dessa relação da criança com a língua escrita.

Na obra *Psicogênese da língua escrita*, Emília Ferreiro (1999) num trabalho conjunto com Ana Teberosky, publica suas primeiras pesquisas realizadas com 108 crianças, descrevendo o processo por meio do qual a escrita se constitui como objeto de conhecimento para a criança. Os achados das pesquisas são vistos por muitos autores e profissionais da educação, como contribuintes para uma revolução conceitual para a

alfabetização. Antes de Ferreiro, já se pensava na alfabetização, porém o foco sempre fora no ensino, no professor e não na aprendizagem, na criança.

Figura 3 – Esquema Ensino e Aprendizagem



Fonte: a autora (2022).

O objetivo com as pesquisas era descobrir como as crianças constroem a escrita, quais hipóteses têm, quais mecanismos utilizam, até chegar à escrita convencional. Para isso, Ferreiro e Teberosky (1999), se inspiraram no método clínico de Piaget, e criaram o método de indagação, com ele fizeram uma contribuição original, pois aplicaram pressupostos epistemológicos da teoria de Piaget à análise do aprendizado da língua escrita. Enquanto Piaget, através do método clínico levava as crianças a resolverem problemas, Ferreiro e Teberosky levaram as crianças a resolverem situações vinculadas à escrita e à leitura. Ferreiro realizou diversas pesquisas utilizando o método focando na alfabetização de crianças ouvintes.

As pesquisadoras fizeram entrevistas individuais ao longo do ano com as crianças, com distintas tarefas de leitura e escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). Dentre as tarefas de leitura, estavam: a) classificação de cartões, separando-os em dois grupos: os que se podiam ler e os que não se podiam ler. Alguns continham números isolados, mais de um número, letras e números juntos, letras isoladas ou várias letras. Haviam tipos distintos de letras: letra cursiva, *script*, de imprensa; b) pranchas com figura e texto para interpretação. As tarefas de escrita persistem em escrever palavras ditadas, as quais incluíam: a) o nome; b) nome de amigos/família; c) palavras frequentes na alfabetização; c) palavras desconhecidas, incluindo uma frase.

A partir dos resultados das entrevistas, descobriram as hipóteses de leitura e de escrita que a criança faz enquanto está no processo de alfabetização e assim, viram que

elas passam por níveis de escrita diferentes e sequenciais até estarem alfabetizadas. “Essa concepção fez com que os conceitos de construção de escrita e de erro fossem alterados.” (VALLE, 2013, p. 42). Afinal, esses erros, que são construtivos, mostram o processo cognitivo que a criança passa. A seguir explicitarei os níveis de escrita.

2.2.1 Nível 1 - Escrita indiferenciada

Neste nível, uma das principais características é a semelhança entre a grafia de uma palavra e outra, o que não impede que a criança as diferencie. No que se refere à interpretação da escrita “a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193), por isso a escrita não funciona como veículo de transmissão de informação, e para a criança só ela sabe o que escreveu, assim como ela justifica não saber o que outra pessoa escreveu, portanto, a interpretação pode ser feita apenas pelo próprio autor. Uma característica importante deste nível, é que a criança evidencia na escrita os atributos do objeto e não o seu nome. Por exemplo, a escrita da palavra formiga será visivelmente menor que a escrita da palavra girafa. Outro exemplo interessante que as autoras trazem em *Psicogênese da língua escrita* é de uma criança que sempre pedia para um adulto escrever seu nome e quando fez aniversário, disse que deveria agora escrever “mais comprido”, demonstrando que para ela, quanto mais velha a pessoa for, maior deve ser a escrita de seu nome.

Além do mais, a criança irá reproduzir os traços típicos da escrita com que teve mais interação. Se tiver mais interação com a letra de imprensa, seus grafismos podem ter traços descontínuos, e terão traços contínuos se tiver mais interação com a letra cursiva. Algumas crianças podem ainda, contar com o desenho como um apoio à significação do que está escrevendo, havendo por vezes uma indecisão momentânea do que é desenho e o que é escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) interpretam essa indecisão pela falta de compreensão do que a escrita representa. Um ponto importante é que a leitura que a criança faz, neste nível, é global, não fazendo análise entre as partes e o todo. Para exemplificar, trago em cada nível de escrita uma maneira hipotética de como seria a escrita da palavra FORMIGA. Abaixo o exemplo no nível 1.



2.2.2 Nível 2 - Pré-silábico

A hipótese central deste nível é que para poder ler coisas diferentes, é preciso que haja diferença nas escritas. A criança percebe que as letras têm a função de escrever, por isso utiliza as letras que conhece para todas as palavras, e começa a fazer distinções entre estas. Mesmo que conheça poucas letras, apenas as do nome, por exemplo, irá escrever distintas palavras mudando a ordem das letras, de forma a garantir a criação de um conjunto que se diferencie do outro. A criança, ao escrever neste nível, traz duas exigências: a quantidade mínima de letras (nunca menor que três) e a variedade de letras. Quanto à quantidade, as crianças, geralmente respondem não poder ser lido algo que tem menos de três letras.

Ainda não há correspondência do som com as letras (relação grafema-fonema). Ainda não faz separação entre as partes e o todo, sendo considerada uma totalidade única, o que leva a criança a interpretar as palavras globalmente. Ao retomar o exemplo da palavra FORMIGA, no nível pré-silábico a criança poderia escrever EDAD, há variedade de letras e mais de três.

2.2.3 Nível 3 – Silábico

A criança está neste nível, quando ela percebe que a palavra pode ser segmentada, e começa a escrever uma letra para cada sílaba falada. Há assim, um salto qualitativo, com respeito aos níveis anteriores. Um dos motivos é o fato de não interpretar as palavras de maneira global, e o outro, que é a primeira vez que a criança hipotetiza que a escrita representa partes sonoras da fala.

Neste nível, a criança pode atribuir valor sonoro à palavra, escrevendo uma letra que representa o som mais evidente para cada sílaba, como por exemplo a palavra FORMIGA, ela poderia escrever “OIA”, relacionando cada vogal com uma sílaba. Ou ainda, sem atribuir valor sonoro, em que escreveria, por exemplo, “EAD”, ainda escrevendo uma letra para cada sílaba. A criança escreve apenas com vogais, ou apenas com consoantes, ou utiliza vogais e consoantes.

Para a criança que ingressa na concepção silábica da escrita, ao escrever palavras monossílabas e dissílabas costuma se perturbar, pelo fato de ainda levar em consideração

as hipóteses de número mínimo e de variedade de letras. Por conta disso, na escrita dessas palavras, a criança poderá ainda colocar mais de uma letra para cada sílaba, deixando de lado a hipótese silábica. Este é um exemplo de como "contradições entre dois esquemas de assimilação podem engendrar mecanismos de ampliação da estrutura cognitiva por perturbações decorrentes de fatores endógenos ou de soluções de compromisso momentâneo que evitem acomodações bruscas." (Azenha, 1999). Suponha que, com o propósito de escrever a palavra BOI, depois de escrever "OI", a criança veja que tendo apenas duas letras, menos do que a exigência considerada mínima da quantidade de letras, a perturbação cognitiva gerada pode produzir um visível desconforto. Assim, como uma maneira momentânea de negociar o conflito, a criança frequentemente coloca letras não interpretadas no meio da palavra ou letras sobranes, poderia nesse exemplo colocar mais uma letra, resultando em "OID", conseguindo preencher a quantidade considerada mínima para a palavra.

2.2.4 Nível 4 - Silábico-alfabético

Esta é a fase de transição entre o nível silábico e o alfabético. A criança começa a juntar vogais com consoantes para formar sílabas e se preocupa em escrever as letras que correspondem ao som da palavra. É a hipótese intermediária em que a criança ora escreve silabicamente, ora alfabeticamente, ou seja, ela usa por vezes duas letras para representar uma sílaba e outras vezes uma. Com o exemplo da palavra FORMIGA, a criança poderia escrever "FMIGA".

2.2.5 Nível 5 – Alfabético

Neste nível a criança entende que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba. Mesmo que não domine todas as regras ortográficas, percebe o modo de construção do código de escrita. Ainda assim, pode trocar letras com fonemas iguais ou parecidos, mesmo que já não tenha mais insegurança ao escrever, o que acontece com muitas crianças no início desse processo. Ao escrever FORMIGA, pode escrever FORMIHA ou FORMIGA, por exemplo.

Quadro 1 – Exemplos de classificação dos níveis de escrita de acordo com Ferreiro

	Indiferenciada	Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
FORMIGA		EDAD	OIA/EAD	FMIGA	FORMIHA/ FORMIGA

Fonte: a autora (2022).

Ferreiro e Teberosky (1999) chamam a atenção para a importância de propiciar momentos de escrita espontânea por parte das crianças. Muitas das crianças entrevistadas por ela escreviam apenas o que um dia ela copiou de alguém, justificando não saber escrever mais nada pelo fato da mãe, por exemplo, não ter ensinado. Entretanto, se justamente a construção da escrita acontece pelo seu pensar sobre ela, é necessário que se permita a escrita espontânea. O grande número de exercícios de cópia, como diz Ferreiro e Teberosky (1999), pode causar bloqueio, que pode ser profundo: “manifestando uma alta dependência do adulto e uma concomitante insegurança a respeito de suas próprias possibilidades” (p. 205) ou momentâneo, por um certo tempo.

Vale enfatizar que Ferreiro não criou um método de alfabetização, porém a partir de suas descobertas é possível pensar em distintas intervenções para o ensino da leitura e da escrita. Pensando no processo de alfabetização de crianças surdas, não considero como vigentes a elas todos os níveis de escrita trazidos por Ferreiro, ela pensou na alfabetização de crianças ouvintes e por isso, traz a relação grafema-fonema.

De acordo com a pesquisa de Ruiz (1995), foi visto que inicialmente, os níveis de escrita das crianças surdas e ouvintes se assemelham, algumas hipóteses são iguais, como por exemplo, as hipóteses de número mínimo e de variedade de letras. Porém, além delas não há evidências de quais são os níveis de escrita que as crianças surdas passam até estarem alfabetizadas.

3 MÉTODO

Acredito que a identidade do pesquisador se associa, em grande medida, à escolha do seu método de investigação, pois, a partir dos procedimentos de pesquisa, algumas posturas são requeridas, influenciando sobremaneira também o seu estilo de abordagem no campo, de escrita, de comunicação dos resultados de suas pesquisas, inclusive, de seu vocabulário científico. Entretanto, acolho os deslocamentos que se processam consoante os pertencimentos que suas trajetórias lhe conferem.

Nilda Stecanela

Neste capítulo, apresento o método utilizado nesta pesquisa, sendo que houve mudança na proposta do projeto para a dissertação, pois o projeto consistia em uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que buscava mapear os possíveis níveis de construção da escrita pela criança surda em processo de alfabetização, numa perspectiva psicogenética. O projeto foi encaminhado para a Secretaria de Educação do município de Caxias do Sul e para a Escola Municipal Helen Keller. No entanto, ocorreu mudança de direção da escola do momento de construção do projeto para o momento pós qualificação e submissão à Escola e à Secretaria de Educação para o termo de Assentimento, sendo que após seis meses entre reuniões e retorno, a solicitação para a realização da pesquisa foi negada pela Secretaria de Educação. Diante disso, e também considerando as sugestões da banca de qualificação a pesquisa foi redesenhada para um estudo bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo estabelecer uma base acadêmica sólida sobre o tema, visando aprofundá-lo em estudos futuros. É fundamental ressaltar que esse tipo de pesquisa segue um método científico, o que a distingue de uma simples revisão bibliográfica comum em estudos acadêmicos. Neste contexto, buscamos construir um embasamento teórico para pesquisas subsequentes sobre o tema da aquisição da leitura e escrita por crianças surdas.

Embora a pesquisa bibliográfica possa parecer mais simples de conduzir do que a pesquisa empírica, que envolve coleta de dados no campo, por exemplo, é necessário tomar certos cuidados metodológicos. Como seu objetivo é permitir que o pesquisador tenha acesso direto a tudo o que foi escrito sobre um determinado tema (Lakatos e Marconi, 2009, pg.44), isso implica seguir uma sequência de etapas para garantir a condução de um trabalho científico, e não apenas uma revisão crítica do assunto. Mais do que apenas reunir informações, esse processo metodológico pressupõe, segundo Lima e

Mioto (2007) num esforço constante para compreender os objetivos, seguir as etapas, ler, questionar e dialogar criticamente com o material bibliográfico, o que, por sua vez, abre diversas oportunidades para entender as várias questões relacionadas ao objeto de estudo.

A partir destas considerações destaco que esta pesquisa é desenvolvida com o método da pesquisa bibliográfica, cuja análise crítica é ancorada no pressupostos do modelo social de deficiência, na compreensão da surdez como minoria linguística e cultural, na compreensão do sujeito como ativo no processo de aprendizagem, pela perspectiva construtivista e nas premissas do bilinguismo para educação de surdos, visando extrair, através da análise dos materiais bibliográficos, a compreensão sistematizada do processo de aquisição da leitura e escrita pelos surdos e a construção de princípios educacionais para apoiar esse processo.

Na constituição do *corpus* estão inclusas bibliografias que tratam da temática em estudo, além dos materiais que compõem a base epistemológica e teórica desse trabalho, e tratam dos conceitos que alicerçam o estudo, como a educação bilingue para surdos, língua de sinais, aprendizagem, leitura e escrita e alfabetização.

A partir de Salvador (1980), assumo uma sequência de procedimentos metodológicos, conforme descrito a seguir:

- *Formulação da proposta de pesquisa*: etapa comum a todos os pesquisadores do programa, incluindo a escolha do tema, a definição do problema de pesquisa e a elaboração de um plano para orientar a busca por respostas às perguntas formuladas. Nesta fase, foi desenvolvido o Projeto de Pesquisa, requisito obrigatório do programa, e realizado o Exame de Qualificação por uma banca de professores e, conforme apontado anteriormente, realizado os ajustes no projeto, a partir da banca e da impossibilidade de realização da pesquisa empírica.

- *Investigação das soluções*: envolve o levantamento da bibliografia e a identificação das informações contidas nela. Os resultados obtidos dependem da quantidade e qualidade das informações coletadas nessa etapa. Este processo incluiu a busca por livros, artigos, periódicos e outros materiais relacionados à temática do estudo, como educação de surdos, língua de sinais, educação bilingue, aquisição da escrita, ensino de português para surdos.

- *Análise explicativa das soluções*: implica na análise crítica do conteúdo da bibliografia, visando explicar ou justificar as informações encontradas e construir uma argumentação com base nos pressupostos epistemológicos e nas informações retiradas

das fontes bibliográficas. Essa análise ocorreu ao longo do trabalho para fundamentar a argumentação sobre a temática estudada.

- *Síntese integradora*: representa o resultado final do processo de investigação, resultado da análise e reflexão sobre o tema proposto para propor soluções para o problema formulado. Esta etapa envolve a conexão entre o material de estudo, a análise explicativa e a proposição de respostas, destacando-se no último capítulo do trabalho a apresentação dos princípios para apoiar o processo de alfabetização de estudantes surdos.

Em suma, a partir das leituras e análises realizadas e saberes já construídos na área, foi possível realizar um diálogo entre autores e pesquisadores, dos resultados de suas pesquisas e reflexão sobre as diferentes perspectivas.

4 PRODUÇÕES DE CONHECIMENTO SOBRE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR CRIANÇAS SURDAS

A aquisição de uma segunda língua pelos surdos é um assunto complexo, pesquisas vêm delineando diferentes realidades, resultados e pontos de vista sobre a temática, como já citado em outros momentos. Posto isso, neste capítulo me proponho a alcançar o primeiro objetivo específico, que é sistematizar/analisar produções de conhecimento sobre aquisição de leitura e escrita da língua escrita por crianças surdas.

O levantamento das produções advindas dos resultados de pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas aconteceu a partir de duas etapas. A primeira se concentrou na busca de periódicos científicos nas principais plataformas de dados e na segunda foi utilizada a técnica bola de neve, ou *snowball*, para resgatar artigos que contribuíssem para o aprofundamento da temática.

A primeira etapa, consistiu em buscar na plataforma de base de dados do Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), colimando encontrar artigos que têm como tema a alfabetização e/ou a aquisição da leitura e da escrita de crianças surdas, se deu como recorte espacial, pesquisas realizadas no Brasil. O objetivo foi identificar as produções mais recentes, publicadas no século XXI, a partir de 2005 até 2023.

Ao iniciar a busca, defini como descritores a combinação de palavras-chave e seus sinônimos usando os operadores lógicos OR e AND, como sendo: (educação de surdos) AND (educação bilíngue) OR (aquisição segunda língua) OR (alfabetização) OR (escola bilíngue) OR (leitura) OR (escrita). Com estes, foram resgatados no dia 3 de julho de 2023, 21.897 artigos.

Colocando o filtro de Ciências Humanas na grande área de conhecimento e o de Educação nas áreas de conhecimento, avaliação e concentração, restaram ainda, 8.252 resultados.

Com a finalidade de selecionar as pesquisas relacionadas à temática, foram definidos critérios de inclusão, os quais foram: ter como foco de pesquisa o processo de aquisição da Língua Portuguesa, podendo ter em seu título, palavras-chave e/ou resumo, palavras relacionadas à aquisição da L2, à alfabetização das crianças surdas e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Assim como também foi definido critério de exclusão. Por isso, pesquisas que se relacionam com a temática da língua escrita para os surdos, mas que não tratam do seu processo de aquisição não foram consideradas.

A partir dessas 8.252 pesquisas, li o título e as palavras-chave, foram descartadas 7.785, resultando em 467 artigos. Após isso, lendo e o resumo de cada um, verifiquei se traziam neles elementos que demonstravam que a pesquisa era relacionada à aquisição da leitura e escrita das crianças surdas, e assim 205 artigos foram desconsiderados, ficando 262 artigos.

Para conhecer os elementos constituintes da pesquisa, acessei os documentos na íntegra. A partir da leitura, descartei 121 pesquisas, por não se relacionarem diretamente com a temática do estudo, não abordando diretamente o processo de alfabetização. Resultando em 141, 120 delas são pesquisas empíricas e 21 teóricas.

Os artigos foram organizados em uma tabela com as principais informações, que foram: título, ano, universidade, objetivo, método, instrumentos de construção de dados, escola, participantes e síntese das conclusões. A tabela com o levantamento das publicações está disponível no Apêndice A.

Fazendo a leitura e análise das pesquisas, grifei algumas informações que tomo como importantes. Algumas dessas informações estavam explícitas nos resumos, outras apenas no documento na íntegra.

Referente ao número de publicação dos artigos, vê-se que houve um crescimento gradual no decorrer dos anos, conforme consta na Figura 4. Neste gráfico fica evidente que a partir de 2019 há um aumento significativo nas publicações.

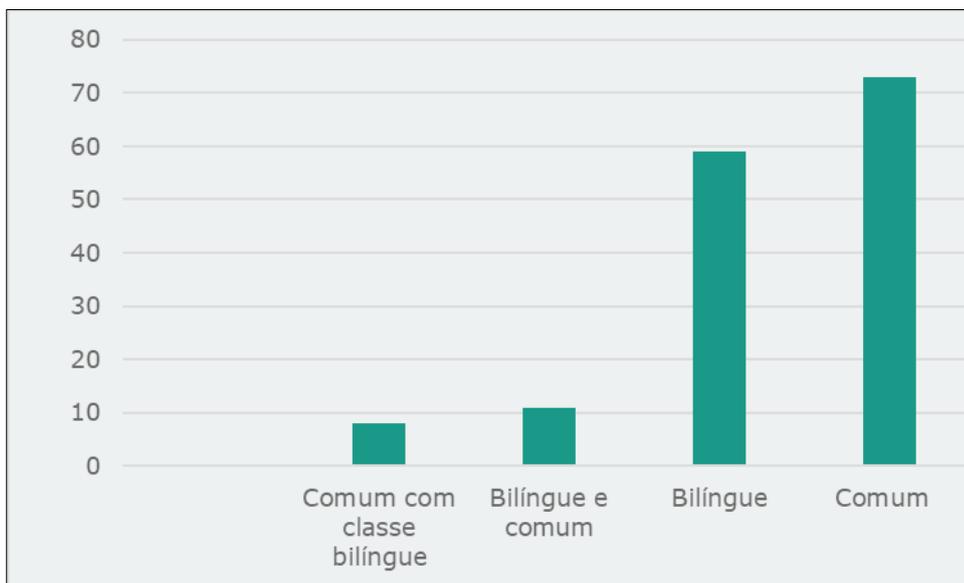
Figura 4 – Gráfico do ano de publicação das pesquisas



Fonte: a autora (2024).

Observando as palavras-chave presentes nos trabalhos, destaquei as que tiveram maior ocorrência e as coloquei na nuvem de palavras, como pode ser visualizado na Figura 5. As palavras-chave que se evidenciam são num primeiro nível: Alfabetização, num segundo nível: Letramento e Surdos, num terceiro nível Educação bilíngue e Língua de sinais, as outras palavras tiveram uma ocorrência menor. Algo a se destacar é o fato de haver distintas variações para o conceito de educação bilíngue, como por exemplo educação bilíngue de surdos; educação bilíngue para surdos; bilinguismo.

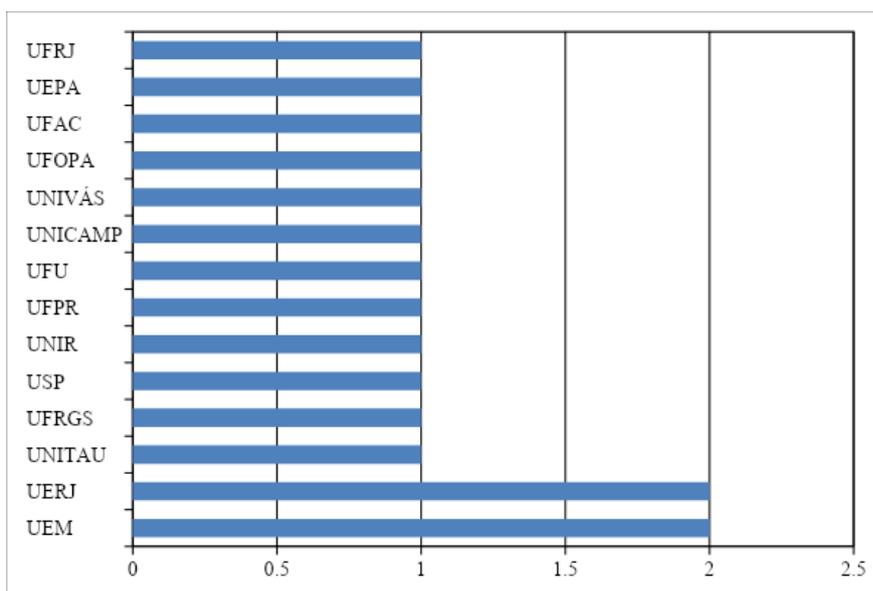
Figura 6 – Gráfico das escolas em que foram realizadas as pesquisas



Fonte: a autora (2024).

As pesquisas selecionadas pertencem a 14 distintas universidades, de diferentes estados do país. As duas universidades que mais publicaram foram a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Abaixo está o gráfico (Figura 7), que traz todas as universidades de onde estão vinculadas essas pesquisas.

Figura 7 – Gráfico das universidades a que estão vinculadas as pesquisas

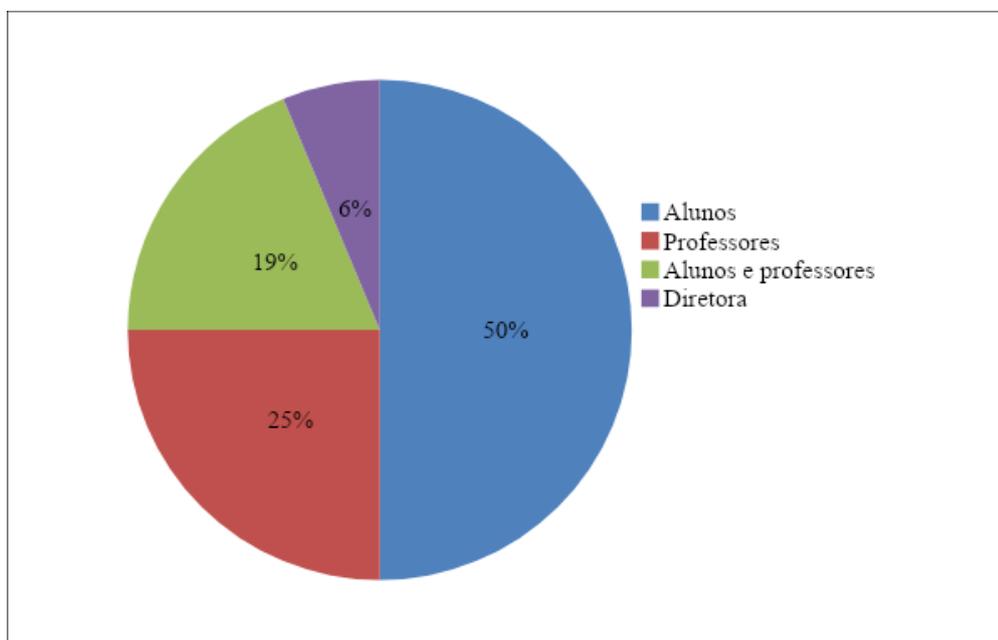


Fonte: a autora (2024).

Referente à região onde estão localizadas as universidades vinculadas às pesquisas, a região Sudeste se destacou, sendo São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais os estados predominantes, seguido da região Sul e Norte. As regiões Centro-oeste e Nordeste, nesse recorte temporal e com esse foco de pesquisa não obtiveram publicações de pesquisas.

Observando quais foram os sujeitos participantes da pesquisa, na maioria delas os alunos foram o foco, dentre as 141 pesquisas, 95 delas olharam unicamente para estes. No gráfico (Figura 8) apresento em dados percentuais quais foram os sujeitos das pesquisas.

Figura 8 – Gráfico dos sujeitos participantes da pesquisa



Fonte: a autora (2024).

Entre o delineamento das pesquisas, os pesquisadores o descreveram como: estudo de caso, pesquisa-ação, intervencionista, descritiva, exploratória, história oral, análise documental, observação participante e observação *in loco*. Sendo o estudo de caso o delineamento que mais ocorreu nas pesquisas.

Das 141 pesquisas, 63 delas utilizaram mais de um instrumento de coleta de dados. Unindo em alguns casos, a entrevista com a intervenção, ou com atividades pedagógicas, por exemplo.

Por existirem diferentes nomenclaturas para os instrumentos e coletas de dados, agrupei-os na mesma categoria. Desta maneira, na categoria entrevista, foram agrupadas as orais, as narrativas e as semiestruturadas. Na categoria intervenções, foram agrupados os instrumentos ditos como intervenção, plano de ação, atividades e propostas de práticas de letramento. Na categoria atividades, foram reunidas atividades/exercícios de leitura e escrita, produção de texto, portfólios e relatório de acompanhamento. Na categoria filmagens e/ou fotos, foram reunidas as pesquisas que se utilizaram como uma das fontes de pesquisa as filmagens, fotos ou os dois em conjunto. Na categoria observações foram agrupadas as anotações de campo, os diários de campo e as observações *in loco*.

Dentre as pesquisas lidas e analisadas, algumas explicitam um pouco mais de aprofundamento ou detalhamento sobre o processo de aprendizagem da língua escrita por estudantes surdos. Porém, a maioria delas ainda trata principalmente sobre estratégias de ensino e não como a criança adquire a língua escrita.

Os resultados das pesquisas, em geral, apontam que na escola comum, os relatos são de despreparo por parte da escola e dos professores, não tendo a língua de sinais como língua de instrução. Na escola bilíngue há definição da língua de sinais como primeira língua, a cultura surda respeitada, mas ainda em muitas delas constam os mesmos métodos de ensino utilizados com crianças ouvintes. Em sua maioria as pesquisas analisaram as práticas pedagógicas dos professores nesse processo ou as atividades realizadas pelas crianças, avaliando o sucesso com a leitura e a escrita, sendo essas atividades realizadas pelas professoras ou a partir da intervenção do (a) pesquisador (a).

A busca me permitiu uma aproximação com as pesquisas e reflexões que estão sendo feitas na área da alfabetização de surdos. Conceitos, concepções e realidades foram trazidos à tona. Esses pontos me fizeram trazer a problemática da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para os surdos, o quanto estamos pensando na construção da escrita, e não apenas em métodos?

5 ESPECIFICIDADES NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

Utilizo a língua dos ouvintes, minha segunda língua, para expressar minha certeza absoluta de que a língua de sinais é nossa primeira língua, a nossa, aquela que nos permite sermos seres humanos “comunicadores”. Para dizer, também, que nada deve ser recusado aos surdos, que todas as linguagens podem ser utilizadas, sem gueto e sem ostracismo, a fim de se ter acesso à vida.

Emmanuelle Laborit

O capítulo em questão pretende atingir o segundo objetivo específico: Identificar as especificidades da alfabetização da criança surda que utiliza a língua de sinais como L1.

É importante afirmar que a criança surda não tem a escrita como a representação da fala. Assim como, também não é a representação da sua própria língua, se considerarmos que ela é usuária da língua de sinais, afinal são duas línguas totalmente diferentes. Ao mesmo tempo, vemos em muitas pesquisas o quanto a criança surda coloca na língua escrita a língua de sinais, porque além de ser por meio da língua de sinais que a criança aprende, ela será um apoio para a construção da escrita. Turetta e Lacerda (2018), em sua pesquisa afirmam que

Para que essas crianças tenham acesso e domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita de forma exitosa, deverão estar em ambientes em que o trabalho tenha centralidade na Libras, língua de construção conceitual que servirá de base para o aprendizado da Língua Portuguesa, de tal modo que ambas as línguas possuam prestígio e função no espaço escolar. (Turetta, Lacerda, 2018).

Por isso, além da Libras, no caso do Brasil, ser um dos meios pelo qual a criança surda aprenderá a Língua Portuguesa na modalidade escrita, ela também pode servir de apoio para esta construção. Por exemplo, a mescla gramatical das duas línguas é uma ferramenta que pode ser utilizada no início do processo, assim como mostra na pesquisa de Silva (2014), em que a professora utiliza dessa ferramenta para que a compreensão seja feita.

Como uma das conclusões da pesquisa, Turetta e Lacerda (2018), destacam que “com um trabalho centrado na Libras, as crianças têm aumentado significativamente seu

repertório linguístico e conseqüentemente têm ampliado suas possibilidades de significação e desenvolvimento de modo geral.”

Assim como para crianças ouvintes, toda a aprendizagem precisa fazer sentido, e assim também a escrita, para os surdos isso é essencial. Afinal, eles podem se perguntar: “Por que aprender outra língua, que não a minha, e ainda de uma maneira totalmente diferente?”. Por isso, a leitura e a escrita precisam fazer sentido. Enquanto a língua é construída cognitivamente, é preciso construir sentido socialmente. E esse sentido para escrita precisa ser dado desde o início do processo de construção da escrita, podendo ser este um incentivo ainda maior para que as crianças se interessem a aprender a ler e escrever.

Ainda sobre esse tópico, a contextualização é um ponto importante. Quando Freire fala que não basta saber ler “Eva viu a uva.”, mas é necessário que seja pensado criticamente sobre essa frase, o estudante é levado a pensar sobre o que lê e o que escreve. Da mesma forma, os indivíduos surdos, ao adentrarem no mundo da escrita, precisam ser instigados a pensar nela não só como uma codificação, mas com uma função social.

O bilinguismo das pessoas surdas tem algumas semelhanças com o bilinguismo ouvinte, ainda que, haja ainda mais diferenças, e assim é preciso ater-se nessas diferenças para que a especificidade surda seja respeitada e reconhecida. Muitos ouvintes já crescem habituados a duas línguas distintas, no Brasil, além da língua materna, a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa também é ensinada para crianças desde cedo. Essas duas línguas, as crianças aprenderão oralmente, e em período de alfabetização, na modalidade escrita também. Os ouvintes, ainda, podem ser bilíngues por um tempo, não como os surdos que, aprendendo a língua majoritária do seu país, serão bilíngues por toda a vida.

Devido à perda auditiva, as pessoas surdas bilingues permanecem geralmente bilingues ao longo da vida. Este não é o caso de outros grupos que, durante os anos, podem partilhar uma forma de monolinguismo, na língua majoritária ou minoritária. Além disso, ainda devido à perda auditiva, certas habilidades de uso da língua majoritária, sobretudo o uso da fala, podem nunca ser adquiridas completamente pelos surdos bilingues. (Pereira, 2009, p. 63).

Além do bilinguismo, outros fatores precisam ser considerados. Ainda que o sujeito surdo seja considerado uma pessoa visual, a percepção visual precisa ser desenvolvida. Ele aprende e compreende o mundo através da visão, isso faz com que o surdo tenha uma experiência visual, como já trazido neste texto. Porém, como diz Correia e Neves (2018, p. 6): “[...] é necessário educar o olhar”. Essa ‘educação do olhar’ pode

acontecer através do contato com imagens que façam sentido para o surdo, para que além de um item decorativo, a imagem seja um constituinte da aprendizagem.

A visualidade pode ser considerada como parte principal no início do processo de construção da escrita, já que a memorização do surdo acontece pela visão e pela memorização das palavras que o processo irá iniciar-se (Fernandes, 2006).

É essencial tratar as duas línguas como distintas, porém, não como línguas que competem entre si. As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade de o surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte. (Pereira, 2009, p. 66).

A função das duas línguas, se discutidas desde o início do ensino da língua escrita elucidará para a criança que a língua de sinais não perderá sua importância ao aprender a segunda língua. Pelo contrário, aprenderá a função de cada uma e assim as duas línguas serão apreendidas de maneiras diferentes, sendo as duas vistas como essenciais, e ainda uma sendo utilizada como apoio para a consolidação da outra.

No estudo sobre estímulos visuais, Jacinto *et.al* (2011) confirmaram mais uma vez como o apoio visual é necessário para a construção do significado, pois na pesquisa os participantes produziram textos a partir de estímulos visuais. Já Correia e Neves (2018) conceituam como recursos visuais estas estratégias metodológicas usadas, e mais do que a apropriação da escrita, a imagem é um “recurso essencial para que possam se apropriar das informações presentes no seu contexto cultural, social, político, linguístico e ideológico”, além de que, ao utilizar tais estratégias, estará acolhendo a diferença destes sujeitos, sendo estes essencialmente visuais.

Os pesquisadores Correia e Neves (2018), nos faz pensar nas imagens para além de estímulos, para eles as imagens não podem estar presentes apenas para preencher a atividade, mas sim fazer parte da explicação e do conteúdo. Assim, além de apoio, elas serão fundamentais para o entendimento do que está sendo estudado.

Mais do que imagens, outras estratégias são pertinentes a serem efetuadas, pensando na singularidade linguística e cultural dos indivíduos surdos. Cabe assim, compreender a experiência visual na surdez.

5.1 A LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS COMO UMA EXPERIÊNCIA VISUAL

A apropriação da língua escrita pelos sujeitos surdos é trazida, muitas vezes, como uma problemática, uma dificuldade ou ainda, uma impossibilidade. Um dos fatores de isso acontecer, pode ser pelo fato de não ser considerado que a Língua Portuguesa não é a língua materna no surdo. E, como dito por Karnopp e Pereira (2012), na educação de surdos ainda predomina pensar que os surdos são deficientes linguisticamente, e por isso, não conseguem ler e se expressar com clareza através da escrita. Contudo, ao entender que a língua de sinais é a primeira língua (L1) do surdo, e a língua escrita a sua L2, sabe-se que não há correspondência da primeira língua com a segunda língua. É importante destacar que o processo de alfabetização de crianças surdas sucederá de maneira diferente de crianças ouvintes.

A alfabetização é trabalhada com as crianças ouvintes, na maioria das vezes, relacionando o som com a fala, trabalhando com a dimensão sonora da língua. Levando em consideração que as pessoas surdas têm ausência da audição, obviamente que para estas, o ato de aprender a ler e escrever não se dará fazendo essa relação, do grafema-fonema. Para os ouvintes, essa relação funciona, visto que irão aprender a modalidade escrita de sua primeira língua, a qual já usam oralmente, mas para os surdos, não existe essa relação (Quadros, 1997).

A unidade mínima da palavra, o fonema, não faz sentido para o sujeito surdo. Por exemplo, o ouvinte associa o som do fonema /c/ com a escrita da palavra “cachorro”, devido ao som inicial da palavra. Entretanto, para o surdo não há a relação da palavra “cachorro” com a configuração de mão utilizada na composição do sinal cachorro. Esse é um exemplo de como as pistas fonológicas, utilizadas pelo ouvinte enquanto está em processo de alfabetização não funcionam para o surdo.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) trazem descobertas acerca do processo de aquisição da língua escrita por crianças ouvintes. Nesse processo, segundo a teoria, a criança passará por cinco fases até que esteja alfabetizada. Referindo-se às crianças surdas, questiono: Por quais e quantas fases passam as crianças surdas? No que as crianças surdas se apoiam para a aquisição da escrita?

Na *Psicogênese da língua escrita*, durante o nível I - escrita diferenciada, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança parece estar indecisa ao que a escrita representa, se é um registro do significado ou da palavra. E no caso, do surdo, acaso

haveria essa mesma confusão ao escrever e/ou ler? Na pesquisa de Góes (1996), a maioria dos participantes, que eram adultos e jovens surdos, acreditava que a escrita, a fala e os sinais faziam parte da mesma categoria, da mesma língua, ou seja, não havia a concepção de uma segunda língua. “É como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros” (p. 17).

O ouvinte, em determinado momento relaciona o som das letras com a escrita, e sabemos que para o sujeito surdo não há essa relação. Por conta disso, podemos questionar se isso implicará para o surdo que a língua escrita será mera memorização ou o aluno irá pensar sobre ela? Sabemos que o surdo dispõe de um reconhecimento visual global durante a leitura (Capovilla *et. al.*, 2005), mas como ele chega até essa leitura? Como ele constrói cognitivamente a escrita?

Pensando na escrita e na fala como formas variantes ou alternativas da mesma língua, e não que a escrita é a transcrição da fala, podemos pensar que, mesmo para o ouvinte, que tem a Língua Portuguesa como primeira língua, o aprendizado em sua modalidade escrita não se dará de igual maneira da língua oral, que é natural. Mesmo o aprendizado não sendo igual, a língua escrita para o ouvinte é a língua correspondente ao que ele fala, para o surdo não há essa correspondência, a construção dessa aprendizagem consistirá de outra maneira. De qual(is) maneira (s)?

Ao analisar o surgimento da escrita, veremos que ela não foi inventada como uma representação da fala. Os desenhos, as figuras, representavam o mundo real, e assim, eram usados para registrar o que as pessoas viam, o que elas viviam. Dessa forma, a escrita surgiu como uma necessidade de registro. A escrita sendo visual, passou por vários processos, até se tornar, em algumas línguas, a representação da fala. Lodi, Harrison e Campos (2012, p.15) afirmam que “a escrita, desde a sua origem, mostrou-se uma estrutura autônoma e, apenas no decorrer dos séculos, é que foi preenchida com a palavra”.

As pessoas surdas, as quais têm uma cultura visual, com uma língua que é visuoespacial, representam o que veem, o que pensam, que aprendem usando preferencialmente a visão, a aprendizagem da escrita poderia ser assumida como uma experiência visual? Assim, relacionando a apropriação da escrita com a cultura dos surdos, a língua escrita não tem a necessidade de representar para o surdo a fala, mas registrar em outra língua o mundo à sua volta. Além disso, a escrita pretendia levar para as próximas gerações aquilo que sabiam, que viveram. Não permitir que as pessoas surdas

escrevam é não deixar que estes transmitam para as próximas gerações o que sabem, o que aprenderam, o que viveram. “A cultura surda está minimamente registrada, porque as coisas que os surdos vivem não conseguem escrever em sua própria língua” (Stumpf; Wanderley, 2016, p. 98).

Para pensarmos sobre a escrita e a surdez, Gesueli (2012) nos diz ser necessário um distanciamento da noção de escrita como representação da oralidade. Pelo fato de não ouvir, não se deve pensar nisso. Mas sem pensar na falta, pensemos no modo de aprender do surdo, se o aprendizado do surdo é visual, a escrita para este é também totalmente visual e assim, sua aquisição também se dará dessa forma.

Logo, se ensinar a Língua Portuguesa levando em conta apenas a gramática, iniciando por letras, sílabas e assim por diante, o que é comum na alfabetização de alunos ouvintes, essa distância entre a LP escrita e o estudante surdo apenas irá aumentar. Muitos questionamentos vão surgindo a partir de algumas reflexões sobre a temática. Levando em consideração os aspectos fonéticos da Língua Portuguesa, os quais para o surdo não são significativos, é preciso pensar em como o sujeito surdo *assimila*² novas informações, em como ele se *adapta* e *organiza* o meio, ou seja, em como ele aprende, e aqui mais especificamente a língua escrita, em como acontecem esses processos. Para isso, é importante discutir a área de estudo designada Letramento Visual.

A criança ouvinte ao chegar nos anos iniciais do ensino fundamental conta com noções acerca da língua escrita, há o letramento na Língua Portuguesa e conhecimento da língua na modalidade oral, por ser sua primeira língua. Por conta disso, possui um grande vocabulário da Língua Portuguesa e entende grande parte do significado das palavras. Para a criança surda, como acontece o letramento? Para Soares (2002), o letramento é um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Abordar letramento para sujeitos surdos “requer pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita” (Lebedeff, 2010, p. 179).

Pensar na singularidade linguística dos sujeitos surdos é dar importância para a língua de sinais, reconhecendo que os sujeitos se relacionam, criam, aprendem, constroem com e na língua de sinais. Tratar sobre a cultura surda é pensar em uma cultura baseada

²Assimilação, adaptação e organização são conceitos piagetianos que foram explicitados anteriormente.

na visualidade, e por isso, ao se tratar de processos de aprendizagem é necessário entender que os sujeitos surdos aprendem visualmente e isso precisa aparecer nas práticas pedagógicas. Para o surdo, a língua escrita não é uma comunicação que da oralidade vai para a escrita, e sim uma comunicação totalmente visual.

Em pesquisas realizadas por Capovilla *et. al.* (2005), em que empregaram o Teste de Competência de Leitura de Palavras (TCLP)³, um de seus achados foi demonstrar que estudantes ouvintes deixam-se enganar mais pelas semelhanças fonológicas, enquanto estudantes surdos, durante a leitura, deixam-se enganar pelas semelhanças visuais nas palavras. Em palavras homófonas⁴, os surdos obtiveram um melhor resultado do que os ouvintes, por justamente não ter um léxico fonológico. O estudo revelou que a leitura do indivíduo surdo depende de mecanismos visuais para acontecer e que há a prevalência da leitura visual logográfica, que dá acesso direto ao significado.

Nos processos de ensino e aprendizagem⁵ da Língua Portuguesa escrita para surdos, a Libras não pode apenas estar presente, mas sim seu lugar de primeira língua deve ser respeitada. Porém, ainda assim, percebemos que, os professores ao ensinarem a língua escrita, costumam deixar a Libras em um segundo plano, havendo assim uma inversão de valores das línguas. É fundamental ponderar que as duas línguas são importantes e têm papéis distintos na educação dos surdos.

Além de o conhecimento ser construído na e pela língua de sinais, a própria língua pode ser aproveitada para o ensino e aprendizagem da língua escrita. Se a professora não dá relevância para a língua de sinais durante esse processo, é possível inferir a concepção de Língua Portuguesa que a professora possui, de uma língua superior. “Em se tratando de alunos surdos, a interação se dará por meio da língua de sinais. Através dela deve-se mostrar ao aluno surdo que a língua escrita realmente significa algo.” (Pereira, 2012, p. 239).

Para a aquisição de uma segunda língua, a base será a sua primeira língua, daí a importância de a criança surda ter a língua de sinais constituída. Se não há conhecimento de mundo através da língua de sinais, como entenderão o significado das palavras

³O Teste de Competência de Leitura de Palavras - TCLP avalia o desenvolvimento da competência de leitura de itens escritos individuais e analisa processos ideovisuais, lexicais e perilexicais de reconhecimento e decodificação, típicos dos estágios de leitura logográfico, alfabético e ortográfico (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006).

⁴Palavras que são diferentes no significado e na grafia, mas idênticas na pronúncia, ex.: acento e assento.

⁵Entendo ensino e aprendizagem como processos distintos. Nem sempre a partir do ensino do professor, acontece a aprendizagem por parte do aluno.

escritas? Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989), a leitura com sinais precede a leitura da escrita. A aquisição da língua escrita para o surdo só é possível devido à língua de sinais, sendo que pesquisas indicam que crianças surdas filhas de pais surdos têm um melhor desenvolvimento no processo de aquisição da escrita (Quadros, 1997).

Todos os alunos necessitam de conhecimento de mundo de modo que possam contextualizar a escrita e então derivar sentido. É por meio da língua de sinais que os sujeitos surdos atribuem sentido ao que leem, não sendo meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão construir o seu conhecimento da língua escrita (Pereira, 2012, p. 238). Assim, a língua de sinais estará presente em todo o processo de aquisição da escrita, no antes: como conhecimento de mundo; no início: como base para a aprendizagem e durante: para a sua aquisição.

Segundo estudos em (Mesquita; Salles, 2020; Santos; Oliveira, 2019; Finau, 2014), a Libras exerce um papel de interferência na Língua Portuguesa escrita, porém com base em (Quadros, 2012), não considero como interferência e sim como base para o conhecimento da língua escrita. A língua de sinais precisa ser respeitada porque ela é a ferramenta de pensar o mundo da criança e a partir dela, ela vai pensar a escrita. A troca de estruturas gramaticais, vista por professores, como confusão no momento da escrita, se dá pelo fato da Libras ser a língua materna da criança surda, no processo de aquisição da segunda língua, a primeira língua será um apoio para essa aquisição.

A Libras, sendo a primeira língua do surdo, não é apenas um instrumento de ensino, mas um conhecimento prévio o qual o aluno adquiriu ao longo de sua vida. A língua de sinais, por ser natural para o surdo, é um conhecimento construído e em construção por ele, por ser uma língua viva, ele continuará aprendendo. Mas, além disso, muito do que essa criança aprendeu foi por meio da língua, por conta disso, se ela não for considerada no momento de ensino da língua escrita, os professores estão deixando de lado todo o conhecimento construído até então pelo aluno, na e pela língua de sinais. Deixando de lado a língua de sinais, os professores estariam desconsiderando, como diz Freire (1996, p. 81) “seu saber de experiência feito”, a Libras para os surdos é a “leitura de mundo” que Freire diz anteceder a “leitura da palavra”. A Libras, além de relevante para o surdo, é parte de quem ele é e imprescindível para a construção de novos conhecimentos.

Por isso, se a língua de sinais não for levada em conta, o que pode acontecer é: “a relação que o surdo pode estabelecer com a língua escrita não é a da interação, a da construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua” (Lodi; Harrison; Campos, 2012, p. 23). Além desses conhecimentos construídos na e pela Libras serem relevantes para a aquisição da escrita, considerá-la para o aprendizado de uma segunda língua, tratando-a como um conhecimento, ou como uma habilidade a ser apreendida, faz a primeira língua do surdo ser respeitada e valorizada como deve ser uma L1.

Mas se esse letramento em Libras for aproveitado para a construção da Língua Portuguesa escrita? Se a Libras, que é o que faz sentido para o surdo, não é considerada no momento de apropriação de uma segunda língua, essa segunda língua estará fora de seu contexto, e não terá significado aprendê-la. Talvez não seria esse um dos motivos pelo qual muitos alunos surdos querem manter distância da Língua Portuguesa?

Quadros e Schmiedt (2006, p. 40) afirmam que “os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão”. Ao traduzir o texto ou fragmentos para a Libras, trabalhando dentro do contexto as palavras-chave e, principalmente, esclarecendo os aspectos linguísticos, sempre numa perspectiva contrastiva das semelhanças e diferenças da L1 para a L2, o professor possibilitará a formulação de hipóteses sobre as estruturas e funcionamento das línguas.

Foi levando em consideração as especificidades na alfabetização de crianças surdas que construí princípios, que são o foco do próximo capítulo.

6 PRINCÍPIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

A construção desse capítulo aconteceu para que fosse alcançado o terceiro objetivo específico, que é: Construir princípios para apoiar o processo de alfabetização de estudantes surdos.

A pesquisa em educação no Brasil avançou em muitos aspectos, porém o distanciamento da academia e da escola ainda é eminente, conforme Werle (2012). Sendo professora e pesquisadora, o propósito deste capítulo é construir uma ponte entre as pesquisas desenvolvidas nessa temática e a educação básica. Muitas pesquisas apresentam seus resultados num nível abstrato e formal, com isso há dificuldade pela maioria dos educadores de uma transposição para o cotidiano. Nas formações, os professores tendem a pedir exemplos e receitas diante dos conceitos apresentados. Conforme Piaget (1978), o sujeito precisa compreender, ou seja, estar apropriado do conceito. Como traz Ramozi-Chiarotino (1984, p.73): "compreender, é distinguir as relações necessárias dos contingentes; atribuir significado às coisas no sentido mais amplo da palavra, ou seja, levando em conta não só o atual e explícito como o passado, o possível e o implícito". Essa apropriação não se dá ouvindo uma palestra, é necessário reflexão, problematização e ação mental sobre o problema. Desta forma, em muitos momentos, nas formações de professores percebe-se que conceitos que não foram bem construídos não permitem a transformação das práticas, o que faz com que aconteça a busca por um passo a passo, um exemplo, uma receita de como fazer. Pretendo, a partir dos princípios que a seguir serão apresentados, contribuir para a atuação dos profissionais na educação básica, para que os conceitos já construídos e em construção possam ser incorporados na atuação pedagógica, de uma maneira mais acessível e palatável.

A partir da pesquisa realizada, das apropriações e compreensões por mim constituídas, foram construídos oito princípios, cada um deles teve fontes de inspiração nos autores e pesquisadores estudados. Esses princípios não são sequenciais, é crucial que aconteçam de maneira simultânea, e estão numerados apenas para fins de clareza. Abaixo consta um quadro com os princípios e as fontes de inspiração, após este, os princípios serão explicitados.

Quadro 2 – Princípios a considerar na alfabetização de surdos

Princípios	Fontes de inspiração
1. Conhecimento prévio do estudante como pressuposto para as ações e intervenções (cultura surda e língua de sinais)	Freire e Piaget, Pereira, Quadros
2. Letramento na perspectiva bilíngue desde a 1ª infância	Quadros, Lebedeff, Pereira
3. Memorização como necessária no processo, mas não suficiente	Piaget, Souza e Valentini
4. Perspectiva global para leitura e escrita	Ferreiro e Capovilla
5. Desenvolvimento da visualidade através de cenas de leitura	Lebedeff e Fernandez
6. Uso de diferentes representações em uma mesma produção comunicativa: desenho, desenho dos sinais, escrita.	Stumpf, Turella e Lacerda
7. Leitura e escrita com finalidade comunicativa	Valentini, Pereira
8. O erro tomado como processo e não como algo que precisa ser corrigido.	Piaget, Ferreiro

Fonte: a autora

Conforme dito anteriormente, discorro agora sobre cada princípio.

Cada criança tem consigo seu conhecimento de mundo (Freire, 1999), como podemos chamar também de conhecimento prévio. Além de ser necessário que ele seja respeitado, é importante que ele seja um pressuposto para a ação do professor durante a construção da escrita pela criança. O conhecimento da cultura surda é um dos aspectos essenciais a serem considerados pelos professores.

Portanto, o exercício da práxis docente com surdos requer dos docentes uma aproximação do mundo surdo através do conhecimento de sua cultura, tendo em vista a complexidade em que estes sujeitos são constituídos. Conhecer sua diferença cultural exige deslocar-se para o encontro do mundo espaço-visual e linguístico. (Correia e Neves, 2018, p. 16).

Entender a cultura surda implica em pensar sobre distintos aspectos da surdez, e uma delas é a língua de sinais. Ao chegar no primeiro ano do ensino fundamental, primeiro ano do ciclo de alfabetização, a criança tem seu conhecimento prévio de mundo que precisa ser considerado. É preciso que, assim como as crianças ouvintes têm sua língua bem desenvolvida ao iniciarem o ensino fundamental, as surdas a tenham também. Para isso, uma educação infantil sólida, com seus direitos assegurados, sua língua respeitada, em que através dela possa conhecer o mundo que a cerca, é essencial.

Muitas das pesquisas falam sobre o déficit que as crianças surdas sofrem ao adentrar a escola, sem referências na língua de sinais e menos ainda na Língua Portuguesa. Considerando que as crianças no Brasil, obrigatoriamente devem estar matriculadas na escola a partir dos 4 anos, se a educação infantil for bem consolidada com práticas de letramento, de leitura, de escrita espontânea, que mostrem a função social da escrita desde o início do processo de construção, que ocorre nesse período, o déficit no futuro pode ser menor. Mas surge um desafio, como desenvolver a língua de sinais em crianças surdas filhas de pais ouvintes numa escola inclusiva, sem a presença de falantes fluentes em Libras?

Sem a língua de sinais construída, não será possível construir uma segunda língua. Afinal, “para que se possa aprender uma segunda língua, é necessário, antes, um domínio da própria língua” (Stumpf; Wanderley, 2016). A língua de sinais vai ser a língua pensante, a base do pensamento para construir uma nova língua, e assim, a base das hipóteses. Além de a língua ser respeitada, ser tida como pressuposto, ela deve fazer parte das novas construções de aprendizagem e continuar a ser desenvolvida nas crianças. É a Libras que permite dialogar e pensar o mundo. Para Freire (1980, p. 52) “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la”.

Pereira (2009) relata as diversas intervenções práticas feitas por professores e discorre sobre como ativar o conhecimento prévio dos alunos.

A explicação do conteúdo do texto em Língua de Sinais; o levantamento do conhecimento que os alunos têm em relação ao assunto do texto; a contextualização do texto em relação à vivência dos alunos foram algumas das sugestões dadas para possibilitar a ativação do conhecimento prévio dos alunos, tão importante na leitura. (Pereira, 2009).

É importante que, além desse conhecimento prévio seja valorizado, seja de certa maneira ativado, e ainda que a leitura e a escrita façam sentido com aquilo que a criança já tem construído. Se torna essencial para a compreensão durante a leitura a ativação do conhecimento prévio, pois é “o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do texto num todo coerente.” (Pereira, 2009).

Com isso, o segundo princípio vem ao encontro tratando do letramento bilíngue desde a primeira infância. Intitulado como letramento bilíngue, pois as práticas de letramento precisam ser efetivadas nas duas línguas, na Libras e na Língua Portuguesa.

Retomando a compreensão de letramento neste contexto, Quadros e Schmiedt (2006), desenvolvem:

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngüe (sic) da criança surda. (p.17).

É necessário que práticas de letramento bilíngue sejam discutidas e desenvolvidas no cotidiano das crianças, tanto no meio familiar, quanto escolar. Essas práticas podem ter início antes do processo de alfabetização e ter continuidade durante este processo.

Para que a escrita em português tenha significado para os surdos, é necessária a mediação por meio de uma língua que tenha significância. Portanto, a compreensão da escrita em português é alcançada através da mediação da língua de sinais. As práticas de letramento precisam considerar esse pressuposto. Assim, uma criança surda que está sendo alfabetizada imersa nas relações cognitivas estabelecidas pela língua de sinais para organizar seu pensamento terá uma base mais sólida para registrar as relações de significado que estabelece com o mundo, lembrando que o letramento é o uso competente da leitura e da escrita, mudando o lugar social de quem o utiliza e ele não pode ser dissociado da Libras.

Conforme Silva (2001) a Língua de Sinais pode interferir na escrita da pessoa surda, isto é, na sua estrutura superficial do texto (uso de conectivos, preposição, tempo verbal, concordância nominal e verbal etc.), mas não na sua estrutura profunda.

Destaco que o foco deste capítulo não é trazer estratégias ou práticas, mas elencar e discutir os princípios que podem apoiar o processo de alfabetização. É possível encontrar exemplos de práticas de leitura e escrita em diferentes materiais, trago como exemplo a obra de Quadros e Schmiedt (2006).

O terceiro princípio: Memorização como necessária no processo, mas não suficiente, diz respeito à memorização ser uma ferramenta necessária e essencial para o processo de construção da escrita. Pelo fato de a escrita ser uma construção, o ato de memorizar não é compreendido como leitura e escrita em si, por isso destacamos como necessária a memorização, mas não fator suficiente.

A visualidade pode ser considerada como parte principal para o início do processo da construção da escrita, já que a memorização pelo surdo acontece pela visualidade e pela memorização das palavras que o processo irá iniciar-se (Fernandes, 2006).

Em conjunto com a visualidade, a experiência visual é um aspecto fundamental a ser implementado na prática escolar. Não podendo ser apenas uma das pautas do discurso sobre as pessoas surdas, mas tendo a como lugar de privilégio.

Toma-se como pressuposto de discussão, portanto, que é a experiência visual que precisa basilar as propostas educacionais para os surdos. Sendo o povo do olho, nada mais justo do que pensar a educação para este povo a partir das suas especificidades linguísticas, culturais e de interação e compreensão do mundo. (Lebedeff, 2017, p. 230).

O quarto princípio se relaciona com o anterior, por se tratar da perspectiva global para leitura e escrita. Sabendo que, o surdo dispõe de um reconhecimento visual global durante a leitura (Capovilla *et. al.*, 2005), isso precisa ser ponderado durante a práxis pedagógica. Quando se trata de surdos profundos, é sabido que a relação entre grafemas e fonemas não ocorre naturalmente. Isso significa que os surdos não encontram sentido no texto escrito para buscar essa relação, uma vez que a leitura não se limita apenas à decifração, mas à compreensão do texto. Conforme Foucambert (citado por Ferreira em 1985), "ler consiste em selecionar informações na língua escrita para construir diretamente uma significação".

O modelo de Frith (1990) e Morton (1989) descrito por Capovilla *et. al.* 2005, identifica três estágios distintos na alfabetização que levam a diferentes caminhos de estratégias de leitura: logográfico, alfabético e ortográfico (conforme já apresentado no item 5.1). No estudo de Capovilla fica comprovado o quanto é a leitura do surdo depende de mecanismos visuais diretos de reconhecimento e acesso ao significado. Sem boas

estratégias e acompanhamento a leitura dos surdos pode não ultrapassar o nível logográfico que constituiu reconhecimento visual direto de certas propriedades gerais da palavra escrita com base no contexto, na forma e na cor, mas não atenta à composição precisa das letras que formam a palavra.

Desenvolvimento da visualidade através de cenas de leitura é o quinto princípio a ser abordado. Dentre as práticas que podem ser desenvolvidas, uma delas é a aproximação com cenas de leitura. Dado que é pela visão que a criança aprende e entende o mundo, a leitura é uma habilidade fundamental para a construção da escrita. Por isso, as práticas de leitura para o sujeito surdo são uma importante ferramenta.

o convívio com a linguagem escrita e com cenas de leitura lhes trará possibilidades para que possam perceber a função da linguagem escrita e que mais tarde, ao deparar-se com o ensino formal da língua portuguesa em âmbito escolar possam estabelecer relações significativas. (Santana, 2009, p. 261).

Dentre as práticas, como sugestão podem ser apresentadas distintos gêneros de textos, tanto para que manuseiem, quanto é essencial que seja lido para eles, sendo interpretado em língua de sinais. Dentre os gêneros textuais, destaco: histórias em quadrinhos, notícias, bilhetes, receitas, cartas.

Pereira (2014) trata em sua pesquisa, que muitas vezes a língua escrita é aprendida de maneira mecânica, pois tornou-se tendência para os professores focar no ensino de palavras individualmente, não levando em consideração a compreensão do texto, e ainda menos, a reflexão sobre o funcionamento da língua. Diante disso, a pesquisadora nos diz que a apreensão da convencionalidade da Língua Portuguesa será possibilitada a partir das situações de uso da escrita.

Nesta concepção, a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (Pereira, 2014, p. 149).

Ao ser exposta a textos variados de maneira significativa, em que a criança vê sentido, contexto e utilidade, a linguagem escrita será adquirida de forma fluida.

Trago como o sexto princípio o uso de diferentes representações em uma mesma produção comunicativa: desenho, desenho dos sinais, escrita, trago com o sexto princípio.

Conforme Capovilla (2000) e Cagliari (2002), o desenvolvimento da escrita está profundamente entrelaçado com o avanço da civilização, não seguindo um caminho linear, mas sim uma mescla de diversos sistemas e variações ao longo da história. Os primeiros registros, os pictogramas, foram seguidos de ideogramas, que eram padronizações das representações. Para resolver problemas de polissemia, ou seja, de multiplicidade de significados possíveis de atribuir a uma figura, surge a ideia de incorporar aos registros escritos aspectos da língua falada. Retomando a perspectiva do desenvolvimento de Piaget (1978), o autor afirmava que a ontogênese reflete a filogênese. Desta forma, no processo inicial de alfabetização faz sentido para a criança articular em uma mesma produção os diferentes tipos de representação.

O desenho, como uma linguagem da criança, além de ser uma das maneiras que ela se expressa no mundo, pode se tornar um apoio para a construção da escrita de crianças surdas. Ao escrever, a criança, se depara com palavras que não sabe a grafia, pode utilizar do desenho para sua representação, até que aprenda a escrita. Na pesquisa de Turetta e Lacerda (2018), conceituam a escrita e o desenho como uma representação simbólica. Em uma das propostas feitas durante a pesquisa, uma das crianças participantes representa aspectos de seu conhecimento acerca da temática através do desenho, atingindo “sua função enquanto produção simbólica que antecede a escrita”. O desenho, portanto, é uma ferramenta que pode ser utilizada no início do processo de construção da escrita.

Ferreiro (1999) em suas pesquisas, diz que nem mesmo para os ouvintes iniciar o processo de alfabetização pela letra, após palavra, frase e texto faz menos sentido do que o contrário. E para os surdos, isso faz ainda menos sentido, já que estes não fazem a relação grafema/fonema. Por isso, o ideal é que seja apresentado inicialmente o texto, para depois a frase, a palavra, e então a letra. Ainda, antes destes, que seja apresentado o texto em sua língua materna, a de sinais, para só então ser apresentado na modalidade escrita.

Pereira (2014), trata da importância de se trabalhar primeiramente o texto em Libras, e depois em Língua Portuguesa. Para isso:

cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os

alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas. (Pereira, 2014, p. 149).

De acordo com Pereira (2014) a relação das crianças surdas com a escrita será constituída pela visão. Por conta disso, as situações de leitura devem ser apresentadas às crianças desde o início da escolarização.

Assim como em seu artigo Correia e Neves (2018) apresentam sobre o uso do recurso imagético, sugiro que esse recurso seja de imagens reais. Ou seja, ao invés de imagens de um desenho de um carro, que seja a imagem de um carro real. E ainda, quando serem levadas imagens de pessoas, que possa haver imagens dos próprios estudantes, para que eles possam se reconhecer.

Observando as filmagens, salienta-se que o uso do recurso didático imagético adequado com ênfase na experiência visual, facilitou toda a dinâmica das aulas, tornando muito mais fácil a explicação do conteúdo, estimulando a constituição do conhecimento de forma mais lúdica, atendendo a especificidade do sujeito surdo que utiliza o canal visual para interagir com o mundo. Sendo assim o acesso aos recursos tecnológicos precisam ser disponibilizados a contento. (Correia e Neves, 2018, p. 16)

Como recursos imagéticos, ainda, os recursos tecnológicos, podem ser utilizados como mais um instrumento para fazer parte das aulas.

O sétimo princípio é trabalhar a leitura e a escrita como uma finalidade comunicativa e não somente como uma atividade escolar, ou seja, uma produção para entrega para o/a professor com o fim de avaliação. Esse princípio se conecta, principalmente ao segundo, do letramento, pois estabelecer um sentido para a leitura e escrita permite estabelecer outro tipo de mobilização para elas, diferentemente de realizar uma tarefa avaliativa para a professora.

Ainda na década de 1990 os estudos sobre comunicação em rede telemática, conforme Valentini (1995) identificavam nas interações síncronas mediadas pelo computador (algo semelhante a um chat), que essa forma de diálogo provoca a necessidade de refletir sobre os termos e a forma expressiva da intenção comunicativa, ativando as coordenações que sustentam os mecanismos de abstração reflexionante e tomadas de consciência. Nesse caso, a escrita com intensão comunicativa, traz mobilização ao estudante e diferentes possibilidades de desafios, como a busca por compreender a intenção comunicativa do interlocutor (leitura) e a construção da escrita com significado para manter a comunicação. Nesta investigação a autora conclui que a

situação comunicativa favorece a estruturação do pensamento do surdo quanto à leitura e escrita. Sendo que essa situação comunicativa tem mais ganhos quando é realizada em duplas, pois há trocas em Libras, em que a intenção comunicativa é expressa com clareza. Dito de outra forma, a qualidade das interações em Libras leva à perturbações que provocam a reflexão e busca de soluções para dar sustentação à intenção comunicativa através da leitura e escrita. Assim a situação comunicativa favorece a estruturação do pensamento do surdo quanto à leitura e escrita.

Pensando assim, é importante que se tenha propósitos definidos para a leitura e escrita com os surdos e que eles saibam disso. Com isso Pereira (2009) nos fala dos distintos objetivos ao ensinar as crianças lerem e escreverem: “para obter informação, para seguir instruções, para aprender, por prazer, entre outros – para que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados.”

O oitavo princípio se relaciona com a concepção de aprendizagem, sendo que o erro é entendido como processo e não como algo que deve ser evitado ou punido. Na perspectiva piagetiana o erro reflete o pensamento do sujeito que aprende e reflete suas hipóteses acerca do objeto de conhecimento, neste caso, acerca da leitura e escrita. Quando tomamos o erro como um aspecto a ser observado pela(o) docente, podemos fazer um diagnóstico de como está o pensamento do aprendiz e de quais intervenções ou desafios são mais adequados naquela situação para avançar com relação à apropriação da leitura e escrita. Ao passo que se o erro é simplesmente corrigido, deixamos de aproveitar uma oportunidade rica para provocar a reflexão a partir do pensamento da criança, em que haverá mais significação com relação à intervenção docente. Conforme Valentini 2002, p. 48: “O erro, a partir da teoria piagetiana, pode ser considerado como um observável para o sujeito”. Ainda, nesta teoria, é importante destacar que o erro é um observável para o sujeito que aprende, o faz pensar, enquanto numa perspectiva de transmissão o erro é somente um observável para o professor, enquanto definidor de avaliação de quanto o estudante sabe ou não.

Com tais princípios explicitados, não pretendo que o processo de alfabetização seja todo resolvido. Mas sim ser um apoio à prática pedagógica, unindo conceitos de pesquisas já feitas, com a práxis dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de ser percebido que ao decorrer do texto, muitas perguntas por mim foram feitas. Algumas delas puderam ser respondidas, e ao serem, delas outras ecoaram. Volto a observar que a curiosidade continua presente. Porém, mais do que curiosidade, a busca por respostas faz com que tenhamos cada vez mais indagações.

Algumas dessas respostas podem vir de leituras, pesquisas, reflexões, diálogos... e o fato de as perguntas não cessarem, nos mostra que a pesquisa é fundamental e contínua, ou seja, ela não deve parar.

Reitero que neste estudo, em primeira instância, a intenção era de realizá-lo empiricamente. Desde modo, algo que pode ser feito futuramente é aprimorar esta pesquisa e efetuar-la em empiria. O fato de o impedimento ter acontecido é um indicativo de que a educação de surdos precisa ainda e muito mais ser olhada com atenção e pensada cientificamente.

Se atentando aos últimos estudos sobre a alfabetização de surdos, vemos que pesquisá-la à luz da teoria construtivista não é algo comum. O meu intuito em entender como o processo de alfabetização é construído cognitivamente continua. Entendo que, ao compreender como este processo acontece, a maneira com que irá alfabetizar poderá ser facilitada. Assim como Emília Ferreiro, autora da teoria da psicogênese da escrita, constatou por quais fases de escrita as crianças ouvintes passam até serem alfabetizadas, e ainda, que hipóteses criam durante o processo, julgo ser de tamanha importância saber o caminho que a criança surda passa até ser alfabetizada.

Para pensar o processo de aquisição da escrita, numa perspectiva construtivista, é fundamental articular conceitos da área da educação de surdos, como experiência visual, letramento visual e visualidade. Assim é possível que seja pensada na construção de uma psicogênese específica da surdez, com todos os desdobramentos que essa construção possa ter para a compreensão e os processos de leitura e escrita do surdo.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como o processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa pelos surdos tem sido discutido e estudado a partir da perspectiva bilíngue. Com isso, discorri sobre a educação bilíngue para surdos, a língua de sinais e a aquisição da leitura e escrita numa perspectiva construtivista.

No primeiro objetivo específico busquei sistematizar produções de conhecimento sobre aquisição de leitura e escrita da língua escrita por crianças surdas. A partir desta

sistematização pode evidenciar que muitas áreas de conhecimento têm pesquisado sobre surdez e processos de leitura e escrita. Na área da Educação, a partir dos estudos analisados encontramos um crescimento dos estudos ao longo dos últimos anos, com predominância das universidades da região sudeste. Destacam-se como cenário dos estudos as escolas comuns, provavelmente seja um reflexo das Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os estudos têm olhado muito para os métodos e processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, sendo um consenso a importância e o entendimento da Libras como primeira língua para os surdos.

Com o segundo objetivo específico, procurei identificar as especificidades da alfabetização da criança surda que utiliza a língua de sinais como L1. É imprescindível pensar nessas especificidades, pois a construção da escrita de crianças surdas se difere em muitos aspectos da de crianças ouvintes. Sendo uma língua diferente daquela que a criança usa cotidianamente para se expressar, a Língua Portuguesa traz consigo desafios. Porém, com os desafios e apesar deles, compreendendo como essa construção acontece, respeitando e valorizando a cultura, a língua e o sujeito, é possível que as crianças surdas, sejam alfabetizadas de uma maneira que faça sentido para elas.

Experiência visual, letramento visual e visualidade foram conceitos elucidados durante o texto. Reforço que são conceitos importantes a serem não só conhecidos pelos profissionais que atuam na área da educação dos surdos, mas concomitante a conhecê-los, serem aproximados da prática.

Para finalizar expus os oito princípios, resultantes do terceiro objetivo específico que era construir princípios para apoiar o processo de alfabetização de estudantes surdos, a fim de se tornarem um possível apoio no entendimento do processo de aquisição da leitura e da escrita e assim, auxiliar profissionais que atuam com crianças surdas.

Tais princípios podem ser uma contribuição para a área em questão, porém é importante dizer que eles não abordam algumas questões mais específicas da escrita. Como por exemplo, os níveis de interlíngua e de como trabalhá-las com os estudantes. Eles poderiam futuramente serem ampliados, e a partir deles, os profissionais criarem práticas possíveis a serem aplicadas.

Um ponto a se destacar é a importância de as crianças ao iniciarem o processo de alfabetização em Língua Portuguesa, tenham já uma base na Libras. É imprescindível que para adquirir uma segunda língua, a primeira esteja sendo consolidada. E ainda, ao

aprender a Língua Portuguesa, a Libras continuará tendo sua importância para o indivíduo surdo, culturalmente e linguisticamente.

Além desta pesquisa feita empiricamente, ser uma sugestão, há muito em que avançar em estudos futuros. Como outras possibilidades de investigação, há: estudos longitudinais, em que se acompanha a criança desde o início do processo de construção da escrita, ainda na educação infantil; pesquisas-ação, em que o pesquisador intervém com práticas em sala de aula; estudos comparativos com crianças que estudam em escolas bilíngues e outras em escolas comuns; pesquisas que denotem a semelhança entre a alfabetização de surdos e de ouvintes; e tantos outros estudos possíveis na área.

A educação bilíngue de e para surdos tem ainda uma vasta caminhada pela frente, distintos aspectos do processo de alfabetização de pessoas surdas necessitam de mais pesquisas. Tais pesquisas para comprovar como acontece esse processo, sendo um auxílio para professores e outros profissionais da educação, para as famílias de pessoas surdas, mas principalmente, para os próprios sujeitos surdos, sendo eles os principais beneficiados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Simone D'Avila. **O ensino de língua portuguesa e as concepções de letramento por professores de alunos surdos.** 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

AMORIM, M. S. **Aquisição da língua de sinais por crianças surdas: Reflexões teórico-práticas.** Editora Arara Azul. 2005.

ARGENTO, Heloisa. **Teoria Construtivista.** Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. PENSAR A DEFICIÊNCIA A PARTIR DOS MODELOS MÉDICO, SOCIAL E PÓS-SOCIAL. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p.87-100, jan. 2017.

BISOL, C. A. & VALENTINI, C. B. Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença? **Projeto Incluir** – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 10436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 12 jul. 2022.

BRITO, L. F. **A aquisição da língua de sinais pelos surdos: Interfaces com a lingüística e a pedagogia.** Editora Arara Azul. 2002.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos.** Juara, Mato Grosso, v. 3, n. 2, p. 23-39, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo. Editora Scipione, 2002.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Problemas de leitura e escrita.** Editora Memnon, São Paulo, 2000.

CAPOVILLA, Fernando César. **A evolução nas abordagens à educação da criança Surda: do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilinguismo.** In: CAPOVILLA, Fernando César; DUARTE, Walkiria (org.). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngua da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Edusp, 2001. Cap. 5. p. 1479-1490.

CAPOVILLA, Fernando *et. al.*. **Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. Estudos de Psicologia.** São Paulo, v. 10, n. 1, p. 15-23, 2005.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes. **Educação Temática Digital.** Campinas, v.7, n.2, p. 218-228, 2006.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. DELINEANDO OS APORTES TEÓRICOLINGÜÍSTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS. **Exitus**, [s. l], v. 1, n. 1, p. 137-148, dez. 2011.

DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

DUARTE, Kleyver Tavares. **História da alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986).** 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

FELIPE, Tania Alkmim (1992) **Aquisição da Linguagem por Crianças Surdas.** Monografia para conclusão da disciplina “Psicolinguística” para o curso de Doutorado em Linguística. UFRJ.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 13. p. 201-224.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FINAU, Rossana. **Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo.** **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5^a.ed. 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, Maristela Pereira. Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 161-168, ago. 2012. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos.

GESUELI, Zilda Maria. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos**. In: Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 11. p. 173-186.

GIORDANI, Liliane F.; GAI, Daniele N.; MARINS, Cássia L. **Cartografando currículos na educação de surdos: saberes e práticas docentes entre-diferenças**. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 79-103, 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue. **Exedra: Revista Científica**, [s. l], n. 3, p. 59-74, 2010.

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

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 8. p. 125-133.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. 36, p.175-195, 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e a surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. Cap. 10. p. 226-251.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LIMA, Claudia de Souza Martins. **A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018.

LIMA, Ezer Wellington Gomes. **O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos**. 2020. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf> >

LODI, Ana Claudia Balieiro Lodi; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 1. p. 11-24.

MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos. **Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. LITERATURA SURDA E ENSINO FUNDAMENTAL: RESGATES CULTURAIS A PARTIR DE UM MODELO TRADUTÓRIO COM ESPECIFICIDADES VISUAIS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1041-1058, dez. 2015.

MELO, Luciana Ribeiro de. **Alfabetização dos surdos na abordagem bilíngue**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2020.

MESQUITA, Aline; SALLES, Heloisa. Interferência de verbos de concordância da Libras (L1) no uso de preposições na interlíngua de surdos aprendizes de português L2 (escrito). **Revista Linguística**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1. p. 200 - 232, 2020.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

MORET, Márcia Cristina Florêncio Fernandes. **A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de colorado do oeste/RO**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NASCIMENTO, Raquel de Oliveira. **Análise de atividades de alfabetização de estudantes surdos**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2015.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; LIZ, Ana Paula Cortina. JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS SURDAS. **Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**, v. 9, n. 1, p. 263-289, jun. 2017.

NUNES, Sylvia da Silveira et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, dez. 2015.

OLIVEIRA, Paula de Carvalho Frago. **Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação**

Bilíngue. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Clea Regina Rios. **Aquisição de língua de sinais por surdos em diferentes contextos educacionais.** Editora Editora CRV, 2017.

OPOLZ, Suellym Fernanda. **Viver o ler: um inventário das práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos.** 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e surdez.** São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 15. p. 235-246.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 2001. 3ª edição.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultura, 1978.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1926.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos Surdos.** Brasília: MEC, SEEP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. O “BI” do bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 12. p. 187-200.

QUADROS, R. M. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos.** Editora Parábola Editorial, 2004.

RAMOS, Eliane de Souza. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. **Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, Ensaio107, 1984.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ROCHA, Gilma da Silva Pereira. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos**: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016.

RUIZ, N. T. A deaf child learns to write: Implications for literacy development. **The Reading Teacher**, p. 206-217, 1995.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALVADOR, Ângelo D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANCHES, Paola Beatriz Sanches. **Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos**: em discussão a metodologia de letramento bilíngue de Fernandes. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

SANTANA, Lucinéa da Silva. Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado. **Estudos linguísticos**, São Paulo, p. 491-505, ago. 2015.

SANTOS, Wasley de Jesus; OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso Lessa de. Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do Português Brasileiro por surdos. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 13, n. 3, 2019.

SILVA, Carine Mendes da et al. Inclusão Escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 38, n. 3, p. 465-479, set. 2018.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **As (im)possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos**. 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. **Experiências de crianças surdas com a palavra escrita**. 2020. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

- SKLIAR, C. **Preliminares para una historia de la sordera**. Manuscrito: HISTORIA.DOC, 90.112 Bytes, 1993.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUZA, E. M.; VALENTINI, C. B. e PESCADOR, M. C. Educação bilíngue para Surdos: um olhar para a leitura e a escrita a partir de uma RSL. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, 2022.
- STECANELA, Nilda. **A escolha do método e a identidade do pesquisador**. In: _____. Caxias do Sul: Educs, 2012.
- STREIECHEN, Eliziane Manosso et al. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, dez. 2016.
- STUMPF, Marianne Rossi. **APRENDIZAGEM DE ESCRITA DE LÍNGUA DE SINAIS PELO SISTEMA SIGNWRITING: LINGUAS DE SINAIS NO PAPEL E NO COMPUTADOR**. 2005. 330 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- STUMPF, Marianne Rossi; WANDERLEY, Débora Campos. Quem fala Português, escreve em Português. Quem fala Inglês, escreve em Inglês. Os surdos: escrevem em que língua? **Revista Letras Raras**. Santa Catarina. v. 5, n. 1, 2016.
- VALENTINI, Carla Beatris. **Tecendo e aprendendo: redes sociocognitivas e autopoéticas em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Metodologia da alfabetização**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WERLE, F. O. C. Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11939>. Acesso em: 26 abr. 2024.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Título	Autor	Revista	Ano
Representação simbólica por crianças surdas na Educação Infantil	Beatriz Aparecida dos Reis Tureta e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	UFScar	2018
O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos	Maria Cristina da Cunha Pereira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	2014
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA E NA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA SURDEZ: REFLEXÕES A PARTIR DO DISCURSO DOS PAIS E PROFESSORES	Simone Schemberg, Ana Cristina Guarinello, Ana Paula de Oliveira Santana	Universidade Tuiuti do Paraná	2009
Estímulos visuais e produção escrita de surdos sinalizadores	Laís Alves Jacinto. Karen Barros Ribeiro. Aparecido José Couto Soares. Maria Silvia Cárnio	USP	2011
BILINGUÍSMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS		PUC	2009
A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica		Universidade do Estado da Bahia	2018
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: A ESCRITA DE SURDOS EM APRENDIZAGEM COLETIVA		Universidade Federal de São Carlos	2019
Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes	Fernando Capovilla Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla Keila Viggiano Aline Mauricio Márcia Bidá	Estudos de Psicologia	2005
LEITURA DE ESTUDANTES SURDOS: DESENVOLVIMENTO E PECULIARIDADES EM RELAÇÃO À DE OUVINTES	Fernando C. Capovilla Alessandra G. S. Capovilla	ETD – Educação Temática Digital	2006
Quem fala Português, escreve em Português. Quem fala Inglês, escreve em Inglês. Os surdos: escrevem em que	Marianne Rossi Stumpf Débora Campos Wanderley	Letras raras	2016

língua?			
Práticas bilíngues em escolas de surdos: Pennsylvania School for The deaf e oak lodge school	TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF	Espaço	2015
Experiência Visual e Surdez: Discussões sobre a Necessidade de uma “Visualidade Aplicada	TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF	Instituto Nacional de Educação de Surdos	
Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos	TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF	Cadernos de Educação	2010
QUANDO ALUNOS SURDOS ESCOLHEM PALAVRAS ESCRITAS PARA NOMEAR FIGURAS: PARALEXIAS ORTOGRÁFICAS, SEMÂNTICAS E QUIRÊMICAS	Fernando César CAPOVILLA Alessandra Gotuzo Seabra CAPOVILLA Cláudia Zocal MAZZA Roseli AMENI Maria Vilalba NEVES	Rev. Bras. Ed. Esp.	2006
Sistema signwriting como uma possibilidade na alfabetização de pessoas surdas	Maria Cristina Pereira; Cátia de Azevedo Fronza	Rev. Bras. Ed. Esp.	2006
Influência de estímulos visuais na produção escrita de surdos sinalizadores com queixas de alterações na escrita	Natali da Silva Lustre, Karen Barros Ribeiro, Carolina Lima Ferreira, Maria Silvia Cárnio	Rev Soc Bras Fonoaudiologia	2011
Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimentosurdo brasileiro	Ana Regina Campello; Patrícia Luiza Ferreira Rezende	Educar em Revista	2014
O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos	Maria Cristina da Cunha Pereira	Educar em Revista	2014
Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas	Ronice Müller de Quadros	Publicado no livro pós-congresso “Temas em Educação Especial IV”, pela EDUFSCar	2014
Intervenções e Metodologias Empregadas no Ensino da Escrita e Leitura de Indivíduos Surdos: Revisão de Literatura	Gabriela WELTER; Deisi Cristina Gollo; Marques VIDOR; Carina Rebello CRUZ	Rev. Bras. Ed. Esp	2015
O USO SOCIAL DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PELO SURDO: COMPETÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO DE UMA NOTÍCIA	Marília Ignátius Nogueira Carneiro; Tânia dos Santos Alvarez da Silva; Clélia Maria Ignatius Nogueira	Imagens da Educação	2017
LITERATURA SURDA:	Carilissa Dall’Alba;	Leia Escola	2017

CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS PARA ALUNOS SURDOS, OS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA VISUAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	Marianne Stumpf		
ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS NO BRASIL: UMA LUTA A SER CONQUISTADA	Anaísa Alves de Moura; Edileuza Lima FREIRE; Neudiane Moreira FELIX	RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional	2017
ESCRITA DE SINAIS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO DE SURDOS EM L1	Marleide Francisco de Lima; Edneia de Oliveira Alves; Marianne Rossi Stumpf	Revista Prática Docente	2018
O processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades	Livia Conceição Costa Zaqueu; Dirce Socorro Ribeiro Alves; Francisca Moraes da Silveira	Revista Educação Especial	2019
As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos	Hellenvivian de Alcântara Barros; Francisco Regis Vieira Alves	Res., Soc. Dev.	2019
Materiais do Ministério de Educação do Brasil: das concepções de linguagem às políticas linguísticas para o ensino de surdos	José Anchieta de Oliveira Bentes; Rita de Nazareth Souza Bentes	Revista Educação Especial	2019
A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria	Djair Lázaro de Almeida; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Pro-Posições	2019
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: A ESCRITA DE SURDOS EM APRENDIZAGEM COLETIVA	Djair Lázaro de Almeida; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Trab. Ling. Aplic.	2019
Escritas em português por surdos (as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade	Hildomar José de Lima; Tânia Ferreira Rezende	Revista Educação Especial	2019
A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco	Larissa Bassi Piconi	Revista Educação Especial	2019
PEDAGOGIA SURDA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA AS PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	Larissa Silva Rebouças	ANAIS EPLIS II	2019
		Afluente	2019

POR UMA PEDAGOGIA VISUAL: CAMINHOS E CONCEPÇÕES QUE MARCA(RA)M A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	Margarida Maria PIMENTEL-SOUZA; Francisca Geny LUSTOSA		
Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil	Sueli de Fátima Fernandes; Francisco Martins Lopes Terceiro	Revista Educação Especial	2019
Por um Plano Nacional de Alfabetização (PNA) capaz de respeitar diferenças de língua e constituição biológica	Fernando Cesar Capovilla	Rev. Psicopedagogia	2020
Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos	Mariana Goncalves Ferreira de CASTRO; Celeste Azulay KELMAN	Rev. Bras. Ed. Esp	2022
Crianças surdas e experiências com a palavra escrita	Rosane Aparecida Favoreto da Silva; Alessandra Gotuzo Seabra	Educ. Pesqui.	2022
O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	Djair Lázaro de Almeida; Glaucia Ferreira Dias dos Santos; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Revista Reflexão e Ação	2015
Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita	Tatiana Bolívar Lebedeff	Perspectiva	2006
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	Carolina Lima Silva Formagio; Cristina Broglia de Feitosa Lacerda		
A ESCRITA DE SURDOS EM AMBIENTE INTERACIONAL DE APRENDIZAGEM MEDIADO PELA LIBRAS	<i>Djair Lázaro de Almeida; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda</i>	<i>Educação Temática Digital</i>	2018
<i>Compreendendo fenômenos de pensamento, leitura e escrita à mão livre no surdo: Descobertas arqueológicas de elos perdidos e o significado de fósseis desconcertantes</i>	<i>Fernando César Capovilla; Roseli Ameni</i>	Instituto de Psicologia	
LETRAMENTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA	Yuri Miguel MACEDO	Rev. EntreLínguas	2020

PARA SURDOS			
RECRUTAMENTOS LINGÜÍSTICOS UTILIZADOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA PRÁTICA SITUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Aline Olin Goulart DARDE; Lais Oliva DONIDA	Rev. EntreLínguas	2020
Reflexões sobre atividades de língua portuguesa escrita (lpe) em contexto de escola bilíngue para surdos	Josiane dos Santos Maquieira; Jéssica Daiane Levandovski; Cátia de Azevedo Fronza	Work. Pap. Linguíst.	2020
A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais	Vanessa de Oliveira Dagostim Pires	RBLA	2014
A PROPOSTA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	Márcia Cristina Florêncio Fernandes MORET; Juliana Negrello ROSSAROLLA; João Guilherme Rodrigues MENDONÇA	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2017
JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS SURDAS	Lilian Cristine Ribeiro Nascimento; Ana Paula Cortina Liz	Periferia: educação, cultura e comunicação	2017
Desenvolvimento de um Jogo Educativo para Contribuir no Aprendizado da Língua Portuguesa para Alunos Surdos	Jakelliny Gonçalves de Souza Rizzo; Rutnéia de Ávila Pereira	Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação	2017
Olha quem está sinalizando! Aprendizagem de crianças surdas na educação infantil no contexto bilíngue	Francisca Melo Agapito; Josilene Carvalho Aragão Batalha; Ana Claudia de Sousa Alves	Revista Cocar	2020
A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria	Djair Lázaro de Almeida; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Pro-Posições	2019
Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense	Hector Renan da Silveira CalixtoI; Amelia Escotto do Amaral Ribeiro; Alexandre do Amaral Ribeiro	Rev. bras. Estud. pedagog.	2019
Adaptações curriculares na construção de práticas de letramento para alunos surdos	Lucineide Machado Pinheiro	Revista Educação Especial	2019
Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo	Claudia Rosa Riolfi; Carla Samile Machado Trucolo Trindade	Pro-posições	2019
Novos caminhos: pensando	Vanessa Gomes	Em Extensão	2014

materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos	Teixeira; Angela Corrêa Ferreira Baalbaki		
O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras	Giselli Mara da Silva	RBLA	2014
Ensino de português a surdos em São Tomé e Príncipe: de um paradigma de exclusão até a inclusão	Sebastião Palha; Ana Mineiro	Revista Educação Especial	2019
Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais	Vanessa Regina de Oliveira Martins; Guilherme Silva de Oliveira	Educação & Sociedade (Educ. Soc.)	2015
Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do português brasileiro por surdos	Wasley de Jesus Santos; Adriana Stella Cardoso Lessa-de-oliveira	Domínios de Lingu@gem	2019
A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos	Fernanda Beatriz Caricari Moraes; Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz	Domínios de Lingu@gem	2017
Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação	Luciana Cardoso Araújo; Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro	Revista Fórum Linguístico (Forum lingüístic.,)	2018
Narrativas sobre a educação literária bilíngue na prática pedagógica com alunos surdos	Lia Gonçalves Gurgel; Lodenir Becker Karnopp	Revista Reflexão e Ação	2015
A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/ Rondônia	M. C. F. F. Moret; J. G. Rodrigues	Holos	2019
Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos	Janete Inês Müller; Lodenir Becker Karnopp	Educação e Pesquisa (Educ. Pesqui.,)	2015
Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas	Ana Claudia Balieiro Lodi; Elaine Cristina Bortolotti; Maria José Zanatta Cavalmoreti	Bakhtiniana	2014
Desenvolvimento de um jogo educativo para contribuir no aprendizado da língua portuguesa	Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo; Rutnéia de Ávilla Pereira	Revista: EaD & Tecnologias Digitais na	2017

para alunos surdos		Educação	
Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais	Tânia dos Santos Alvarez da Silva; Maria Augusta Bolsanello	Educar em Revista	2014
Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica	Eliziane Manosso Streiechen; Cibele Krause-lemke	RBLA	2014
Desafios na educação bilíngue de surdos: relações que professores estabelecem com o ensino de língua portuguesa escrita para surdos	Hector Renan da Silveira Calixto; Amelia Escotto do Amaral Ribeiro; Alexandre do Amaral Ribeiro	Revista Exitus	2020
A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais	Vanessa de Oliveira Dagostim Pires	RBLA	2014

