



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO  
TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**GILMA DA SILVA PEREIRA ROCHA**

**APRENDENDO A FALAR E A ESCREVER COM AS MÃOS: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda**

**Santarém-PA**

**2016**

**GILMA DA SILVA PEREIRA ROCHA**

**APRENDENDO A FALAR E A ESCREVER COM AS MÃOS: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

**Santarém/PA**

**2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA DA UFOPA**

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.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2016.

Orientador: Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto.

Crianças surdas. 2-Concepções e percepções. 3-Alfabetização. 4-Professores

I. Título

CDU

**Bibliotecário Responsável:**



**GILMA DA SILVA PEREIRA ROCHA**

**APRENDENDO A FALAR E A ESCREVER COM AS MÃOS: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará- Mestrado acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação, pela UFOPA, aprovada em: 16/06/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto**  
**Orientador/ Presidente da Banca**  
**(UFOPA/ PPGE-UFOPA)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Irani Lauer Lellis**  
**Membro Interno/PPGE-UFOPA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Lima**  
**Membro Externo/UFOPA**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ediene Pena Ferreira**  
**Suplente/PPGE-UFOPA**

À minha mãe Geralda e ao meu pai Emidio (*In memoriam*)

Aos meus amores, Lara Gabriela e Sidnei Rocha

## AGRADECIMENTOS

À UFOPA e aos professores do Mestrado.

À SEDUC-PA e à SEMED-Santarém, pelo apoio institucional que me permitiu desenvolver esta investigação.

Ao professor Percival, pela persistência e a compreensão no percurso dessa travessia. Agradeço por ter-me possibilitado uma imersão em águas ainda não mergulhadas. Obrigada por ajudar ser mais branda a travessia.

À colaboração da professora Daiane Pinheiro no incentivo à pesquisa na área da surdez.

Às professoras Irani Lauer Lellis e Maria de Fátima Souza Lima, pela gentileza com que aceitaram participar desta empreitada e pelas valiosas orientações na banca de qualificação.

Às professoras alfabetizadoras, por aceitarem participar e contribuir com a minha pesquisa

Aos meus colegas do Mestrado, por dividirem todas as angústias e conhecimento, em especial Andrea Leite, Juliana, Maria Luiza e Washington.

Aos colegas do grupo de estudo do LELIT e do GPEEPI.

Aos meus irmãos do coração, Andrea Consoelo e Marcos Gentil, que foram meus companheiros em todas as horas, seja de vitória ou sofrimento. Verdadeiramente amigos de alma, foram minhas âncoras quando estava sem remo.

Aos meus familiares, pelo carinho e incentivo.

A todos os meus irmãos, em especial a Gilcimara e Emidio Gerlan, que sempre me deram apoio e acreditaram na minha conquista.

Aos amigos pelo afeto, em especial Maiara Oliveira, Cleiciane Araújo, Fabiane Rabelo e Jeyse Sunaya.

*A língua é um lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites de nosso pensar e sentir.*  
(Vergílio Ferreira)

*Para o espírito científico, qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta, não pode ter conhecimento científico. Nada se dá, tudo se constrói.*  
(G. Bachelard)

## RESUMO

A presente pesquisa, articulada aos estudos de educação e linguagem que se desenvolvem no Lelit – Grupo de estudo e intervenção em leitura, escrita e literatura na escola, aborda a temática alfabetização de crianças surdas. A problemática da pesquisa se situa no debate relativo à aquisição da escrita por pessoas surdas, especialmente criança em processo de escolarização, e quais as estratégias pedagógicas que se propõem e se desenvolvem no intuito de alfabetizá-las. O objetivo da pesquisa, com base no tema enunciado, é o de verificar as percepções que professores do ciclo de alfabetização têm acerca da alfabetização de surdos e de como essa percepção interage com o que se vem produzindo acadêmica e politicamente na área em questão. Para dar conta dessa problemática, postulamos, a partir da leitura da literatura de referência, um conjunto de perguntas-nucleares que devem permitir tanto a identificação das proposições e formulações que se fazem na área como a compreensão que professores alfabetizadores que recebem crianças surdas em suas salas tem deste mesmo processo. De forma, torna-se possível examinar as aproximações e tensões entre estes dois polos – teórico e prático – no processo atual de alfabetização de crianças surdas no âmbito da educação regular. Para melhor desenvolvimento, a dissertação foi dividida em duas partes: a conceitual e a empírica. Na parte conceitual, recupera-se, por meio as referidas perguntas a concepções e proposições da área; Na coleta de dados empíricos, o instrumento utilizado foi a entrevista dirigida, de que constavam as mesma perguntas que se fizeram à bibliografia de referência. As análises partiram da construção de narrativas do conteúdo das falas das alfabetizadoras, inspiradas nos trabalhos de Bernad Lahire (2004), visando uma apresentação consistente e sistemática, capaz de evidenciar o que informavam os professores. Da análise comparativa, emergiram três questões em torno das quais se agrupam os principais elementos envolvidos na temática: 1. os conceitos e as estratégias de ensino e aprendizagem de crianças surdas; 2. a relevância da LIBRAS para a alfabetização de crianças surdas; e 3. A participação da escola na alfabetização de crianças surdas. Os resultados apontam que algumas percepções das professoras alfabetizadoras se aproximam dos aspectos teóricos dos estudos na área em questão, como a abordagem bilíngue, a valorização do visual nas práticas pedagógicas e a mediação da LIBRAS para aquisição da segunda língua; outros indicam o afastamento do que percebem as professoras em relação ao que se propõe como referência na área, como as ideias do que é alfabetizar e como se dão os processos de inclusão.

**Palavras-chave:** Crianças surdas. Surdez- concepções. Alfabetização. Professores.

## ABSTRACT

This research, which is articulated to the Studies of Education and Language carried out by the Group of Study and Intervention in Reading, Writing, and Literature in school settings - Lelit, focuses on the theme: literacy teaching of deaf children. The problem of research is writing acquisition of deaf people, specially children, in initial Reading instruction, and the pedagogical strategies to be proposed and developed with the aim at teaching them how to read. The objective of this study is to verify how the cycle of literacy teachers of deaf children perceive and interact with what has been academically and politically produced in the referred area of scientific knowledge. To achieve the investigation objective, we postulate, based upon literature references, a set of nuclear questions that may permit both the identification of the propositions and the formulations, and also a comprehension of how the literacy teachers, who teach deaf children, have of this process. In that way, it is possible to examine the approximation and tensions between these two poles – theory and practice – in the current process of literacy of deaf children in regular education. This dissertation is divided into two parts: one conceptual and another empirical. In the conceptual part the conceptions and the propositions are recovered through the previous investigation questions. In the empirical data collection, a guided interview, with the same questions asked in the literature reference was used. The analysis was made based upon the narratives of the speech of the literacy teachers, inspired on the work of Bernad Lahire (2004), aiming at a consistent and systematic presentation, to make clear what the teachers will report. Three questions, which are the main elements involved in the researched topic, emerged from the comparative analysis: 1<sup>st</sup> – the concepts and the strategies of teaching and learning of deaf children; 2<sup>nd</sup> – the relevance of Brazilian Sign language (LIBRAS) for the literacy teaching of deaf children; and 3<sup>rd</sup> – the participation of school members in the literacy teaching process of deaf children. The results suggest that some of the perceptions of the literacy teachers are closely related to the theoretical aspects of researches in the same field of investigation, such as bilingual teaching, valorization of visual aids in teaching practices, and the use of LIBRAS for the acquisition of second language, other results show the distance of what is perceived by the teachers in relation to what is proposed as reference in the field, such as the idea of what it is to teach literacy and how social inclusion processes occur.

**Keywords:** Deaf Children, Conceptions and Perceptions; Literacy teaching; Teachers.

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ALLE - Alfabetização, leitura e escrita

GESTEC - Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias

GPEEPI - Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos

IHA - Instituto Municipal Helena Antipoff

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 - Libras

L2 - Língua Portuguesa escrita

LBS - Língua Brasileira de Sinais

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LELIT - Grupo de Estudo e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na escola

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PME-Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE- Plano Nacional de Educação

SEDUC –Secretaria de Estado de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEMED –Secretaria Municipal de Educação

UFOPA-Universidade Federal do Oeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. O PROBLEMA DE ALFABETIZAR CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR.....</b>	<b>18</b>
2.1. Que se tem investigado sobre tema.....	18
2.2. Alfabetização e letramento: um panorama geral para início de conversa sobre o aprender a ler e a escrever por pessoas surdas.....	22
2.3. Indagações conceituais sobre a educação de surdos.....	26
<b>3. O QUE DIZ A LITERATURA DE REFERÊNCIA DA ÁREA SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR .....</b>	<b>28</b>
3.1. O que é alfabetizar surdo? .....	28
3.2. É possível alfabetizar surdo? .....	33
3.3. Como alfabetizar surdo? .....	36
3.4. Para alfabetizar surdo é necessário ensinar Libras junto? .....	40
3.5. O professor precisa saber Libras para alfabetizar o surdo? .....	43
3.6. O fato de o professor não saber Libras dificulta quanto no processo de alfabetização? .....	46
3.7. Como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas? .....	48
3.8. Como a escola participa do ciclo de alfabetização das crianças surdas? .....	50
3.9. Qual o papel do Atendimento Educacional Especializado? .....	53
3.10. Pequena Síntese.....	57
<b>4. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR.....</b>	<b>59</b>
4.1. Caracterização da pesquisa .....	59
4.2. As professoras falam.....	62
4.2.1. Professora Joana.....	63
4.2.2. Professora Márcia.....	68
4.2.3. Professora Cristina.....	73
4.2.4. Professora Helena.....	76
4.2.5. Professora Alice.....	79
4.2.6. Professora Larissa.....	83
4.2.7. Professora Denise.....	86
4.2.8. Professora Cláudia.....	89
<b>5. PERSPECTIVAS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAR CRIANÇAS SURDAS.....</b>	<b>93</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>7. REFERÊNCIA.....</b>	<b>106</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A área de educação, em particular a surdez, tem a problemática da alfabetização como inquietação nos ambientes escolares. Percebe-se essa preocupação quando se identificam investigações em dissertações e teses de doutorado que discutem a temática a fim de apresentar resultados que contribuam para a prática inclusiva, contemplando as especificidades do aluno surdo. Também se verificam estímulos de políticas públicas para o desenvolvimento na educação especial de práticas inclusivas vivenciadas no cotidiano dos alunos surdos.

Mesmo com o avanço de pesquisas que envolvem a alfabetização de crianças surdas, não constatei dados atuais, no Brasil, dos números de alunos surdos alfabetizados. Identificou-se no site do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) um artigo<sup>1</sup> que apresenta estatística do biênio 2011-2012 de pesquisa sobre o alunado com deficiência auditiva ou surdez do Rio de Janeiro, pelo Laboratório de Libras IHA<sup>2</sup>. No aspecto escolarização, constatou-se que, no período de creche e pré-escola, a criança surda não aparece nos dados escolares, fato que dificulta a priorização de políticas públicas nessa faixa etária. Outro problema detectado é o número elevado de crianças fora da faixa etária do ensino fundamental (acima de 14 anos) – apesar de ser aceitável na Educação Especial a tolerância de três anos acima da idade ideal para o ano de escolaridade. Além disso, a estatística destaca ser necessária maior atenção aos alunos de 2ª, 3ª, 4ª e 5ª ano em classe comum. Diante desses dados, a fase de alfabetização em língua portuguesa, modalidade escrita, é o ponto mais crítico na educação de estudantes surdos.

Com o reconhecimento da LIBRAS, por meio da Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 como língua oficial do surdo, as políticas públicas deram um salto, assegurando inclusive a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de licenciatura. Outro benefício foi a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC, que proporciona formação continuada aos professores, contemplando em suas temáticas a Educação Especial.

Esta pesquisa está articulada aos estudos de educação e linguagem que se desenvolvem no LELIT<sup>3</sup> – Grupo de estudo e intervenção em leitura, escrita e literatura na escola. A

---

<sup>1</sup> Esse artigo é de autoria de Cristiane Correia Tavares, publicado na Revista Fórum 27, 4 dez./2013. Essa revista tem uma circulação nacional, produzida pelo INES mensalmente.

<sup>2</sup> Esse Laboratório faz parte do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela implementação das Políticas Públicas da Educação especial, em consonância com as diretrizes do MEC/SECADI.

<sup>3</sup> O grupo de estudo LELIT é coordenado pelo professor Dr. Luiz Percival Leme Britto e desenvolve pesquisa em linguagem e educação desde 2011.

investigação tem como problemática conceitual as percepções dos professores de alfabetização de alunos surdos no ciclo da alfabetização. Assim, busca-se averiguar de que maneira as propostas de alfabetização e educação de pessoas surdas, que têm avançado no âmbito das políticas públicas, repercutem nas concepções de educação, surdez e alfabetização de professores de educação básica, as quais, por sua vez, informam suas práticas com crianças surdas que assistem.

A problemática da pesquisa se situa no debate relativo à aquisição da escrita por pessoas surdas, especialmente criança em processo de escolarização, e quais as estratégias pedagógicas que se propõem e se desenvolvem no intuito de alfabetizá-las. Pode ser sintetizada na seguinte questão:

*Como se percebe, no universo dos estudos, políticas e práticas de educação especial, a aquisição da escrita por pessoas surdas e quais as estratégias pedagógicas que se desenvolvem no intuito de alfabetizá-las no âmbito da educação regular escolar?*

Para dar conta dessa questão, postulamos um conjunto de perguntas-nucleares que devem permitir a compreensão adequada do problema, identificando os limites conceituais e teóricos com que a área da educação de surdos se depara. A pesquisa conceitual está embasada nos teóricos SOARES (2003;2013;2012), BRITTO (2012) ROJO (2009), QUADROS (2006), FERNANDES (2007), MAZZOTTA (2011), SÁ (2006), FELTRIN (2006), BOTE-LHO (2010), KARNOPP (2012), FERNANDES (2007) LODI (2014), em torno dos conceitos de língua, escrita, alfabetização, letramento, especialmente na forma com que têm sido apreendidos pela educação de surdos.

A pesquisa empírica visa a verificar as percepções dos professores da rede municipal de ensino de Santarém da zona urbana acerca da alfabetização de surdos no primeiro ciclo da alfabetização. A abordagem do trabalho é qualitativa. A produção de dados foram coletados a partir da entrevista dirigida, em que foram feitas um conjunto de perguntas direcionadas aos alfabetizadores, que nasceram da própria reflexão teórica.

A educação especial é uma modalidade transversal que compreende todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (MEC/SEESP, 2007) e ganhou uma nova proposta educacional em 2007, discutida por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial Nº 555 de 05 de junho de 2007, contemplando um olhar mais igualitário do espaço escolar, que é a *perspectiva inclusiva*. Segundo o documento do MEC/SEESP (2007, p.15), a educação inclusiva:

Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores associáveis, e que avança na relação à ideia de equidade formal a contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Essa política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular, pois a educação especial anteriormente era compreendida como estrutura paralela ao ensino comum. Diante dessas mudanças é que se percebe uma forte inquietação acerca da alfabetização dos alunos surdos e a necessidade de se buscar respostas para esta realidade de inclusão que se vivencia no nosso espaço escolar em relação à aquisição da leitura e da escrita desses alunos.

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e um desafio educacional. Britto (2012, p.18) afirma:

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim de oferecer condições para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, participar criticamente da sociedade de cultura escrita.

O presente estudo tem como objetivo geral verificar e examinar as percepções de professores alfabetizadores acerca da alfabetização de surdas em relação ao que estabelece a área de educação especial para alfabetização de surdos. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Verificar, no âmbito da bibliografia de referência da área (alfabetização de surdos), como se tem compreendido esse processo;
- ✓ Identificar, no âmbito da ação de base – isto é, da prática escolar –, como alfabetizadoras compreendem esse processo;
- ✓ Estabelecer comparação entre o que se propõe no âmbito da elaboração de proposta e de fundamentação conceitual e o que as alfabetizadoras entendem estar realizando em sua prática.

A dissertação está organizada em duas partes: a conceitual e a empírica. Na parte conceitual, resenha-se criticamente o que diz a literatura de referência<sup>4</sup> acerca dos conceitos e práticas de alfabetização, do ensino bilíngue, da inclusão do surdo no ambiente escolar e da função do Atendimento Educacional Especializado – AEE. A segunda parte compreende as percepções das alfabetizadoras sobre o mesmo tema.

---

<sup>4</sup> Essa expressão será usada no texto como referência aos estudos, conceitos e teorias da área da surdez.

No que concerne a estrutura das seções está organizada em quatro partes. A primeira seção, apresenta-se a revisão literária da pesquisa, fazendo recortes teóricos da alfabetização e os avanços conceituais que aconteceram nessa área em estudo.

Na segunda seção, indaga-se à literatura de referência da área como se compreende atualmente a alfabetização de surdos na educação regular. A partir da leitura dos textos e documentos que embasam a compreensão predominante de alfabetização de surdos, estabelecemos as seguintes indagações:

- ✓ O que é alfabetizar surdo?
- ✓ É possível alfabetizar surdo?
- ✓ Como alfabetizar uma criança surda?
- ✓ Para alfabetizar uma criança surda é necessário ensinar LIBRAS junto?
- ✓ O professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar a criança surda?
- ✓ O fato de o professor não saber LIBRAS dificulta quanto no processo de alfabetização da criança surda?
- ✓ Como as outras crianças participam do processo de alfabetização da criança surda?
- ✓ Como a escola participa no ciclo de alfabetização da criança surda?
- ✓ Qual a função do Atendimento Educacional Especializado – AEE?

O resultado dessa indagação – as respostas a que se chega – servirá de parâmetro para a indagação correspondente que se faz aos professores da área – isto é, alfabetizadores que recebem crianças surdas em suas salas de aula –, de modo a verificar aproximações e tensões entre o plano do elaborar e propor e o plano do fazer, ou, se quiser, a relação entre a teoria e a prática.

Na terceira seção, apresenta-se a abordagem metodológica da pesquisa de campo da qual participaram oito professoras alfabetizadoras de Santarém, PA. A estratégia de apresentação foi a de constituir, com base nas entrevistas dirigidas pelas perguntas que emergiram da leitura dos textos de referência, retratos narrativos, nos quais se oferece um panorama das ideias das alfabetizadora e as narrativas das entrevistas realizadas, a fim de comparar o que a literatura sobre surdez e alfabetização corresponde com a prática dos alfabetizadores entrevis-

tados e, assim, teremos uma discussão de como se propõe e como se compreende na prática pedagógica a alfabetização de crianças surdas.

Na quarta seção, apresenta-se, em síntese, o entrecruzamento do que diz os textos da área e a percepção das professoras acerca da alfabetização de surdos, a partir das respostas obtidas com a entrevista dirigida para se constituir um panorama de como se tem pensado e realizado a alfabetização da criança surda na educação regular.

Portanto, esse trabalho visa apresentar as percepções dos professores alfabetizadores de crianças surdas estabelecendo uma comparação com o que diz a literatura de referência da área da surdez.

## **2. O PROBLEMA DE ALFABETIZAR CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR**

### **2.1. Que se tem investigado sobre o tema?**

A educação de surdos é uma temática que provoca inquietação, em virtude das dificuldades e limitações. Ao longo da história, esses problemas geraram desdobramentos em várias vertentes, como se percebe no estudo da alfabetização de crianças surdas. A produção científica sobre surdez acompanha a trajetória de mudanças na legislação e no contexto histórico da cultura surda, por isso há um crescimento nacional de produções científicas nessa área.

Para a realização dessa revisão de literatura em livro, revistas, artigos, teses e dissertações, consideraram-se como eixos de busca aportes teóricos, metodologia e temáticas concernentes à alfabetização de surdos, com ênfase em leitura e escrita.

Na busca não exaustiva em meio virtual, identificaram-se vinte cinco produções científicas, número expressivo. Os aspectos comuns observados nessas produções apontam as seguintes predominâncias: foram escritos realizados a partir de 2007, ano em que ocorre a implantação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva; têm concepção bilíngue como prática a ser defendida na educação de surdos; têm a abordagem qualitativa; e são majoritariamente oriundas da região sul; há, nas produções, forte incidência da teoria da aprendizagem de Vygotsky (histórico-cultural) e Bakhtin, estudos antropológicos de Skliar e de pesquisadores contemporâneos brasileiros. No que tange aos teóricos de alfabetização e letramento, há incidências da fundamentação de Magda Soares;

Nove são artigos publicados em revistas de relevância nacional, com os seguintes autores: Quadros (2000), Karnopp (2004), Pereira e Rocco (2009), Faria (2011), Moura et al (2010), Gonçalves e Santos (2012), Silva e Bolsanello (2014), Pereira (2014), Lima e Cardoso (2015). Dentre os estudos recolhidos pelo levantamento bibliográfico acima referido, destaco dois pela significância que têm para o problema de pesquisa que desenvolvo.

O artigo de Quadros (2000), publicado na revista *Textura*, enfoca principalmente dois aspectos da educação de surdos: a alfabetização e o ensino da língua de sinais na pré-escola. A autora entende que ensinar LIBRAS pode ser considerado alfabetização em LIBRAS, mas ainda diz ela que essa primeira alfabetização é condição necessária para uma eventual aprendizagem da leitura e escrita, conforme afirma: “A alfabetização de crianças surdas enquanto processo; portanto, só faz sentido se acontecer na LSB; a língua que deve ser usada na escola

para a aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para apreender sobre a língua” (p.54). Contudo ela não chega a clarificar exatamente esse processo em que se tem duas ideias: a primeira, é entendida como aprendizagem de sistemas representativos das ideias; a segunda como aprendizagem de processos organizados de sistema de linguagem. Também apresenta o conceito de alfabetização de forma ampliada, sustenta que LIBRAS é alfabetizar e que esse processo caracteriza-se como metalinguístico, uma vez que “falar sobre a língua através da própria língua passa a ter representação social e cultural para a criança no processo educacional” (p.59). Essa concepção da autora evoluiu em suas pesquisas, pois artigos e livros contemporâneos abordam o bilinguismo como prática mais adequada para a escolarização de surdos e que esta é caracterizada pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua.

O segundo artigo em revista, o mais contemporâneo, de autoria de Lima e Cardoso (2015), publicado na Revista Brasileira de Alfabetização-ABALF, tem como objetivo analisar o processo de apropriação da escrita da criança surda do ensino regular, em fase inicial da escolarização. Os autores identificaram que a dificuldade maior ao lidar com a linguagem escrita se relaciona à forma como estão estruturadas as propostas educacionais nas escolas. A abordagem da pesquisa é qualitativa, o sujeito envolvido foi um aluno em processo de alfabetização, e foram analisadas as produções de sala de aula e do AEE. Dentre os resultados das análises, identificaram que, nas produções, há utilização do registro pictográfico e da língua de sinais como arcabouço para a aquisição da escrita para o surdo. Portanto, concluíram que há necessidade de utilização de suportes metodológicos que contemplem a criança surda no processo de alfabetização.

Com relação aos artigos científicos, os dados apontaram cinco produções que estabelecem uma reflexão para a temática pesquisada: Peixoto (2006), Fernandes (2006), Lebedeff e Guedes (2011), Veloso (2012), Santos; Silva; Sousa (2013). Diante do levantamento da literatura, destaco o que obteve uma maior relação com a minha pesquisa.

Santos; Silva; Sousa (2013), da Universidade Federal de Pernambuco, têm como objetivo geral “investigar qual a relação entre a língua de sinais e a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) de crianças surdas em processo de alfabetização” (p.02). A pesquisa faz abordagem qualitativa, sendo sujeitos da investigação três crianças surdas. Os autores, com base na observação de que as escolas não estão preparadas para trabalhar com alunos surdos, pois os professores focam em atividades orais na escolarização desses educandos, ressaltam a importância de se desenvolverem metodologias que utilizem recursos visuais para a apropria-

ção da escrita; defendem também que a criança surda deve adquirir primeiramente a LIBRAS para depois iniciar-se no processo de alfabetização. Assim, saberá distinguir a LIBRAS e a língua portuguesa escrita. Assumindo que o reconhecimento das palavras em língua de sinais ocorre por meio do alfabeto manual e que o recurso visual auxilia no processo de apropriação da escrita, concluem afirmando que a LIBRAS tem papel indispensável para a leitura de crianças surdas e que serve para mediar a aquisição da escrita no processo de alfabetização.

Nas dissertações analisadas não exaustivamente, sete estabeleceram uma interligação com a temática do meu estudo: Silva (1999), Andrade (2007), Paccini (2007), Silva (2008), Gutierrez (2009), Araújo (2010), Nascimento (2015). Escolhi duas para expor os resultados encontrados, pois estabeleceram uma similaridade com a minha temática.

Araújo (2010), da Universidade Federal de Minas Gerais, investiga a alfabetização e letramento dos alunos surdos com ênfase no ensino da língua portuguesa. Sua abordagem é ancorada em alfabetização e letramento em Soares (2006) e os estudos de surdos em Góes (1999), Botelho (2000) e Gesuelli (2004), Skliar (1997, 1999, 2001), Quadros (1999), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006) e a concepção de linguagem em Vygotsky (1995) e Geraldi (1997). A pesquisa buscou responder como andam os processos de alfabetização e de letramento dos surdos em língua portuguesa na modalidade escrita. Os sujeitos foram os alunos surdos concluintes do ensino básico. Ao analisar o resultado, o autor verificou que houve evolução nas habilidades de compreensão, pois os testes mostraram que os alunos surdos conseguem localizar as informações nas frases ou textos. Quanto à capacidade de escrita, os educandos surdos não se expressam de forma clara, tendo em vista as normas convencionais da língua portuguesa. Esse resultado não foi diferente do que analisou Góes em 1999, tendo isso sido atribuído ao fato de a prática da L2 não contemplar a concepção bilíngue. Portanto, o estudo defende que haja mudança no paradigma da educação de surdos, em que o português seja comparado com a língua de sinais.

Nascimento (2015), da Universidade do Vale do Sapucaí, faz reflexão das práticas de ensino-aprendizagem de alunos surdos, a partir da percepção de que a aquisição da Língua Portuguesa escrita (L2) tem uma particularidade e que essas práticas pedagógicas auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem do educando surdo. O objetivo do estudo é analisar atividades de alfabetização elaboradas por professores para estudantes surdos. Os sujeitos da pesquisa foram professores do ensino comum, da sala de recurso multifuncional e da sala de alfabetização de surdos. A autora traz uma abordagem teórica dos métodos de ensino para surdos, da relevância da LIBRAS para o ensino de L2, e análise das atividades desenvolvidas

pelos professores no processo de alfabetização dos alunos surdos. Os resultados apontam maior incidência de atividades que colaboram para aprendizagem escolar da criança surda. Também identificou que o uso da língua de sinais como mediação no processo de alfabetização é insuficiente. Ressaltado que, não obstante ter havido evolução na história educacional dos surdos, a aprendizagem desses alunos ainda é um ponto fraco – não sendo as metodologias adotadas as mais adequadas às características da surdez, há prejuízo na aquisição da escrita do português. Conclui ser “possível aos surdos aprenderem a ler e a escrever em língua portuguesa e essa conquista tem garantia legal para efetuar” (NASCIMENTO, 2015, p.94).

Nos estudos de doutorado destaco quatro teses que estabeleceram um semelhança temática com a minha pesquisa, Karnopp (1999), Machado (2000), Brochado (2003) e Arcoverde (2004). A alfabetização de crianças é ainda um estudo escasso, por isso a tese de Brochado sinaliza subsídios e estreitou conteúdos para minha dissertação e outros pesquisadores que fizeram referência a essa autora; diante disso farei a seguir uma referência a essa pesquisa.

Brochado (2003), da Universidade Estadual Paulista, investiga o desempenho dos alunos surdos em língua portuguesa, na modalidade escrita, com acesso a essa segunda língua por meio da língua de sinais. Os sujeitos da pesquisa são crianças fluentes em língua de sinais do ensino fundamental (2º, 3º e 4º anos), na faixa etária de oito a onze anos. Como metodologia, utilizou filmagens do cotidiano de sala de aula de episódios e práticas de letramento nos anos de 2000, 2001 e 2002. Ressalta a importância da prática Bilíngue na educação de surdos e o papel mediador que a LIBRAS exerce na aquisição do português na modalidade escrita. As análises dos aspectos sintáticos e morfolexicais relevantes das produções dos sujeitos surdos visam a identificar aspectos singulares na escrita. Para construir sua análise, a autora se baseou nos estudos de Ellis (1990) que fala do papel da teoria da pesquisa na aquisição da segunda língua, tendo em vista a caracterização da natureza e das categorias linguísticas para a constituição da interlíngua do aprendiz. Fundamentada nesse estudo, a autora identificou três estágios de interlíngua nos sujeitos envolvidos. Esses estágios foram chamados de Interlíngua I, Interlíngua II e Interlíngua III e visam a apresentar as características de um sistema linguístico com regras próprias para a aquisição da segunda língua. A investigação concluiu que “a produção de conhecimento da escrita da L2 se dá num processo constante de interação entre aspectos internos e externos, individuais e contextuais” (p.315). A pesquisa de Brochado serviu de referência para autores como Quadros & Schmiedt (2006), que adotam a tese dos três estágios para subsidiar sua obra *Ideias para ensinar português para surdos*.

Diante desse panorama da revisão de literatura, verifica-se a relevância dessa investigação na área em que se está estudando, a fim de conhecer os avanços e os teóricos que subsidiaram as pesquisas já realizadas no mesmo campo e constatar o que falta ser descoberto para a ampliação científica na área de estudo em questão.

## **2.2. Alfabetização e letramento: panorama geral para início de conversa sobre aprender a ler e a escrever por pessoas surdas**

Esta seção tem como objetivo apresentar alguns recortes teóricos da educação de surdos, fazendo um percurso geral da temática alfabetização, a fim de contextualizar a evolução do significado do termo/conceito para relacioná-lo aos estudos da alfabetização de surdos.

A alfabetização é um tema que continua desafiador para os pesquisadores e profissionais da área da educação, apesar de o conceito ter sofrido mudanças na sua trajetória teórica e no seu desenvolvimento escolar. Compreender esse processo é percorrer os aspectos pedagógicos do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Assim, nesta subseção, trataremos dos aspectos teóricos acerca da alfabetização e do letramento, já que há divergência entre os pesquisadores dessa área no que se refere aos conceitos, pois uns defendem que alfabetização e letramento são conceitos dissociados e outros que estão imbricados. E essa incongruência repercute nos estudos linguísticos dos surdos quando se opta por utilizar a terminologia “alfabetização de surdos” ou “letramento da educação de surdos”.

A palavra *letramento*, segundo Magda Soares (2012), é vocábulo derivado de *literacy*, palavra de origem inglesa, novo para a área da educação e das ciências linguísticas, tendo surgido na segunda metade dos anos 80. A autora afirma que essa palavra se originou devido à nova realidade social, pois o grande problema vivenciado “era apenas o do estado ou condição de analfabeto” (SOARES, 2012, p. 20), ou seja, a condição de quem não sabe ler e escrever, porém, com a nova exigência social, “em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever” (SOARES, 2012, p.20).

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra** – do latim *littera*, e o sufixo – **mento**, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2012, p.18)

O termo alfabetização sofreu mudanças conceituais no decorrer da história. Magda Soares, em 1985, propõe de maneira inovadora um conceito de alfabetização que, rompendo com o modelo tradicional e positivista da alfabetização, entende-a como desenvolvimento de habilidades mecânicas de decifração e composição de escritos e traz um modelo social. Afirma que a teoria da alfabetização tem caráter interdisciplinar, mas isto é obstáculo à constituição de uma teoria sólida e à definição de um conceito, pois, a partir do momento que o fenômeno é pesquisado, surgem novas perspectivas e a cada momento os aspectos são sobrepostos um ao outro, ao invés de se articularem.

[A] respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de faces explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. (SOARES, 2003/2013, p. 18)

Diante disso, é necessária a convergência dos estudos sobre a alfabetização, para que sejam contemplados os múltiplos aspectos que lhe são inerentes. Em função disso, Soares (1985) chamou a atenção para a emergência de uma teoria capaz de articular os variados aspectos e as contribuições teóricas de cada campo de conhecimento.

Em 2003, Magda Soares, num artigo paradigmático, recupera seu artigo de 1985 e propõe uma reanálise da sua problemática, não propriamente negando o que disse antes, mas redimensionando a definição do que seria alfabetização, especialmente na introdução por ela mesma escrita nos anos 1990, entre outros autores que conceituaram alfabetização no Brasil. Neste texto, a autora distingue os dois conceitos claramente: letramento de alfabetização, ainda que destaque a relação intrínseca entre um e outro.

Observando que nos países de primeiro mundo, o problema do letramento surge quando já está solucionada a questão da alfabetização, diferentemente, do que ocorre no Brasil, em que letramento e alfabetização se mesclam como um único problema. Isso gerou certa indistinção e confusão conceituais e metodológicas bastante perigosas. Para tanto, procede para uma dessas questões o desenvolvimento da crítica aos modelos convencionais e a perspectiva de uma compreensão ampliada de alfabetização, incluindo a vivência com a cultura escrita e os objetos da cultura escrita. A este processo a autora chamou de “desinvenção da alfabetização”. Crê Soares que, apesar dos ganhos conceituais e da crítica, é preciso recuperar a especi-

ficidade da aprendizagem do sistema da escrita e, portanto, da atividade de ler e escrever do processo cognitivo, como base essencial, inclusive para o desenvolvimento metodológico.

Em síntese, Soares afirma que o letramento costuma centrar-se nas práticas sociais, nas atitudes do ler, de fazer coisas com a leitura e com a escrita. A alfabetização passa a significar, fundamentalmente, a aprendizagem, o conhecimento e o domínio do sistema da escrita alfabética e tudo o que isso implica. Ressalta ainda que os dois processos são indissociáveis, tanto no aspecto teórico quanto no da prática pedagógica, mas possuem especificidade:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p.14)

No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares explicita o significado de Letramento e diferencia-o de alfabetização, ratificando a teoria defendida na obra *Alfabetização e Letramento*.

Letramento não é alfabetização: esta é que é um processo de “pendurar” sons em letras (“ganchos”); costuma ser um processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas linguísticas (“um martelo quebrando blocos de gramática”). (SOARES, 2012, p.42)

A autora afirma que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, porém não inseparáveis, pois o ideal seria a prática de alfabetizar letrando, o que significa ensinar a ler e a escrever e ter práticas sociais de leitura e de escrita, assim o aluno seria alfabetizado e letrado.

**ALFABETIZAÇÃO:** ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.

**LETRAMENTO:** estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (SOARES, 2012, p.47)

Outra estudiosa que partilha do mesmo entendimento de Soares é Rojo (2009, p. 98) quando estabelece o seguinte conceito de letramento:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Esses conceitos nos levam a uma reflexão de que o letramento está relacionado à linguagem escrita e tem caráter social, não sendo restrito à escola, mas se estendendo à realidade do educando.

Britto, no artigo *Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil* que abre o debate do livro *O mundo da escrita no universo da pequena infância* (2012) traz à tona o questionamento se há realmente oposição entre letramento e alfabetização. O autor mostra as concepções de Kato, Osakabe, Paulo Freire, Franchi, Geraldi, Soares e Kleiman acerca desses dois processos. Os mesmos ressaltam, na sua maioria, que a alfabetização precede ao aprendizado inicial da escrita. O termo letramento surge para abarcar novas ideias e ter ressignificação. Daí Britto (2012) afirmar que Soares não ratifica a incompatibilidade, ou até mesmo disputa entre os dois termos, mas entende que a alfabetização é um aspecto significativo para o letramento. A partir dessas acepções, conclui que

O processo de inserção da criança no mundo da escrita (chame-se letramento ou alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com término da escolaridade regular. Letramento (ou alfabetização), nesse sentido, significaria viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITTO, 2012, p.16)

Em outro artigo, Britto (2007)<sup>5</sup> sustenta a tese de que o letramento é inseparável do conhecimento formal e de mundo. Analisando vários conceitos de pesquisadores acerca do letramento, como Osakabe, Kato, Soares, aponta associação de letramento semelhante entre Kato<sup>6</sup> e Soares:

Assim como Kato, Soares vê o letramento associado a uma forma de organização social de base escrita, de modo que ter letramento seria dispor de um conjunto de ‘habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas’, para ‘participar em eventos variados de leitura e de escrita’. O conhecimento do sistema da escrita, no entanto, mesmo sendo condição de letramento, tem sua especificidade e deve ser assim considerado (BRITTO, 2007, p.27).

A partir dessas concepções, compreende-se que alfabetização está relacionada à aquisição da leitura e da escrita; o letramento é a habilidade de usar a leitura e a escrita no desenvolvimento de práticas sociais, mas que não deve estar dissociado da alfabetização.

<sup>5</sup> Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. Artigo da revista *Calidoscópio*, p.24-30.

<sup>6</sup> Primeira autora a usar o termo Letramento no Brasil.

### 2.3. Indagações conceituais sobre a educação de surdos

Nas próximas seções desta dissertação, evidenciam-se os aportes conceituais trazidos pela literatura de referência da área para o cotejamento crítico com o fazer pedagógico conforme percepções de oito alfabetizadoras e as concepções dos estudiosos da surdez. As perguntas nucleares direcionam nossa reflexão a fim de compreender o que se entende sobre e se propõe para a alfabetização de crianças surdas. Essas postulações subsidiarão as aproximações e afastamentos das percepções dos alfabetizadores em relação aos conceitos predominantes.

Antes, contudo, de iniciar os embasamentos dos autores, cabe uma síntese da história da surdez para compreendermos os aspectos culturais, o desenvolvimento cognitivo e a condição bilíngue do surdo que transita por duas línguas: libras e língua portuguesa, e que o aprendizado se constitui e se forma a partir delas.

A trajetória social das pessoas surdas esteve delimitada implicitamente na concepção da cidadania. Durante muito tempo, desde as civilizações mais antigas, verifica-se que os seres humanos com necessidades especiais eram renegados e isolados das pessoas “ditas normais”, vistas como inválidas, incapazes de desenvolver habilidades de autodefesa; diante disso, enfrentavam descréditos, preconceitos e não eram aceitos no grupo por sua incapacidade. Como retrata Mazzotta:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (2011, p.16)

Segundo Mazzotta (2011), durante séculos predominou a ideia de que o ser humano tinha que ser perfeito, pois era obra de um ser superior – Deus; aqueles que não nascessem perfeitos eram consequências de erros cometidos por seus pais e, perante a sociedade, eram vistos como pessoas incapazes de tornarem-se um ser ativo.

Criaram-se muitos tabus acerca da deficiência<sup>7</sup>. As famílias procuravam esconder seus parentes, como forma de protegê-los da discriminação. Assim, a surdez era vinculada para diminuir os sofrimentos dos “deficientes”, e as famílias buscavam apoio nas repartições

---

<sup>7</sup> Utilizou-se esse termo para enfatizar a escrita usada antes das políticas da educação especial, pois estamos falando da história da surdez. A partir de 2007 passa ser aceitável a expressão “pessoas com necessidades especiais” e atualmente “pessoas com deficiência”

que davam assistência a essas pessoas, por serem consideradas incapazes de aprender, às vezes eram até marginalizadas.

Na Grécia e depois em Roma, os indivíduos surdos eram escravizados e até mesmos sacrificados, repercutindo a ideia de que o pensamento se desenvolvia somente através da fala, e a intenção de ensiná-los a falar foi considerada absurda, tratando-os como não humanos, ou seja, assim como os escravos eram tratadas na época (Fernandes, 2007).

O ponto de partida do conceito que se tinha sobre os surdos começou a ser modificado no final da Idade média, quando os estudiosos e pensadores passaram a divulgar a concepção da possibilidade de ensino-aprendizagem dos surdos, mostrando que compreender e expressar as ideias não dependia, somente, da audição ou da fala. Fernandes ratifica a aquisição da linguagem quando afirma:

A capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, permitindo, através dessa faculdade, a produção de significados. Esta constatação infere à aquisição da língua um lugar privilegiado não apenas no que se refere ao processo de comunicação, mas também ao desenvolvimento cognitivo. Afirmamos, também, que através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista estas colocações, torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao desenvolvimento. (2007, p.36)

Com base nesses aspectos históricos, percebe-se que a discussão sobre educação, especialmente a dos surdos, quando relacionada ao contexto social, revela que as desigualdades sociais, exclusão e as injustiças se aprofundam. Apesar de já haver um processo inclusivo nas escolas, o desafio da educação dos alunos surdos não deve se esgotar apenas no âmbito escolar, deve abranger a sociedade como um todo em busca de espaço de exercício de direito e de interações significativas.

### **3. O QUE DIZ A LITERATURA DE REFERÊNCIA DA ÁREA SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR**

Para melhor desenvolvimento da pesquisa, a dissertação está dividida em duas partes: a primeira indaga a literatura de referência da área e a segunda repete estas indagações a professoras alfabetizadoras – especificamente oito professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal (zona urbana), a fim de verificar a densidade de apropriação conceitual e as tensões que emergem entre o fazer conceitual e o fazer prático.

A partir dos tópicos a seguir, a discussão abordará as nove perguntas nucleares que compõe o percurso teórico do trabalho. A subseção a seguir fará um panorama reflexivo do que aponta a literatura de referência da área para a alfabetização no campo da surdez.

#### **3.1. O que é alfabetizar surdo?**

Ao abordar a educação de surdos, observa-se, através do debate dos teóricos acerca da educação especial, em vários países, que a escolarização das pessoas com necessidades especiais era vista como uma realidade muito distante de acontecer, segundo o que relata Mazzotta (2011), pois eram vistos como incapazes. Quando se fala da escolarização na educação especial, a primeira obra impressa diz respeito à educação de surdos, editada na França, de Jean – Paul Bonet e intitulada *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar* (Mazzotta, 2011).

A história da surdez nos mostra, segundo Mazzotta (2011), que foi o abade Charles M. Eppée o inventor do método dos sinais, destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar sinais para objetos que não tinham significados para os surdos na aprendizagem. Em 1776, é publicada a obra *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*, de Eppée, considerada a mais importante desse autor. Em 1817, nos Estados Unidos, Thomas H. Gallaudet funda a primeira escola pública para surdos, denominada de American School. A partir dessas experiências vividas na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil, no século XIX, iniciam-se os atendimentos para os deficientes.

No que tange à educação dos surdos, por muito tempo foram discriminados pela sociedade, porém, a partir dos movimentos de inclusão, essa realidade começa a ter outra direção

(Mazzota, 2011). Um dos movimentos relevantes para essa transformação é a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990. Em 1994, a Declaração de Salamanca ratifica a necessidade do processo inclusivo e reconhece o atendimento diferenciado às pessoas com necessidades especiais. Outra importante contribuição foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/96 que estabelece que a modalidade de educação escolar dos alunos com necessidades especiais deve ser preferencialmente no ensino regular. A Lei de Libras- nº 10.436/2002 é a grande conquista para a comunidade surda, pois reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, sendo regulamentada pelo Decreto nº5.626 de 2005.

No século XVI (Mazzota, 2011), o monge espanhol Benedito Pedro Ponce de León (1520-1584), reconhecido oficialmente como primeiro professor de surdo da história, ensinou nobres surdos a ler, escrever e contar, com o apoio de gestos utilizados em alguns mosteiros como resultado da regra de silêncio ali imposta.

Dentre outras experiências registradas, a metodologia de um alemão ganhou notoriedade no intento de fazer os surdos falar (Fernandes, 2007). Samuel Heinick (1727-1790) é conhecido como fundador do oralismo, filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala. Com este método, ele retoma a ideia dominante na antiguidade greco-romana.

Em posição oposta ao pensamento dos estudiosos com visão oralista, o religioso Charles Michael L'Épée criou um método diferente, baseado no emprego dos sinais, que obteve muito sucesso na década de 1780 e que se estendeu a centenas de surdo por toda a Europa. Com o sucesso alcançado, as práticas de L'Épée ganharam inúmeros seguidores, vários educadores foram aperfeiçoando-as para desenvolvê-las nas mais de vinte escolas para surdos, criada na França e no resto da Europa até 1789.

Segundo Mazzota (2011), a postura gestualista de L'Épée reconheceu a língua de sinais como a única forma adequada para desenvolver o pensamento e a comunicação dos surdos, trouxe diversas contribuições para adaptação social dos mesmos. A língua de sinais francesa é conhecida como a primeira língua de sinais do mundo e raiz de todas as outras línguas sinalizadoras que foram espalhadas pelo planeta.

Em 1880 (Mazzota, 2011), na Itália, realizou-se o Congresso Internacional de Surdo-Mudo, marco histórico que simboliza o êxito do oralismo, conhecido mundialmente como “Congresso de Milão”, que definiu o método oral como o mais adequado para educar o surdo,

baseado na perspectiva de cidadania em que só através da oralidade o surdo poderia ser totalmente integrado e aceito na sociedade.

Assim como em toda a Europa, no Brasil os movimentos mundiais apoiaram-se nas propostas de atendimento iniciais. A primeira escola especializada foi a atual Instituição Nacional dos Surdos (INES), fundada no Rio de Janeiro em 1857 pelo professor francês Enert Huet. Apesar das mudanças sofridas no ensino de pessoas surdas, o oralismo foi estabelecido como metodologia oficial de ensino para alunos surdos. Segundo Arcoverde (2011), esse método prevaleceu como filosofia educacional que predominou nos anos de 1880 a meados de 1960, fazendo com que toda escolarização dos surdos, bem como o acesso ao conhecimento (informal ou científico) estivesse dependente da possibilidade de oralização, o que na maioria das vezes não acontecia.

Após discussão sobre a proibição do uso da língua de sinais, surge um novo método chamado *comunicação total*, que, na realidade, era um oralismo disfarçado. Essa abordagem considera todas as formas de tentativas para se comunicar, utilizando a Libras, português sinalizado, alfabeto manual, mímica, leitura labial, entre outras. A esse respeito, Honora (2014, p 92) afirma:

A abordagem não tinha uma estrutura específica e possibilitava toda e qualquer forma de comunicação possível, porém, não tendo propiciado o desenvolvimento educacional esperado, também caiu em desuso e foi abolido a partir de 2000.

Sá (2006) distingue essas abordagens evidenciando que o *oralismo* visava ao ensino da língua, na modalidade oral, como requisito básico para mediar a escolarização dos alunos surdos. A *comunicação total* utilizava todo e qualquer recurso possível para estabelecer comunicação com os surdos. Esses dois métodos foram criticados por não favorecerem o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, já que negavam a sua língua natural, provocando perdas nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem.

As mudanças iniciais, segundo Feltrin (2004), surgem a partir de uma nova perspectiva percebida no espaço educacional por meio da inclusão da língua de sinais nas práticas escolares, originando as primeiras experiências de bilinguismo na educação. Quadros (1997;2008) diz que o termo bilíngue se refere à condição do indivíduo que tem fluência em duas línguas, ou seja, é capaz de se comunicar, escrever e ler com competência nas duas línguas.

O *Bilinguismo*, a partir de 1980, no Brasil, ganha força, pois a visa à utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, a Libras – língua materna (L1) e a língua portuguesa – segunda língua (L2). Estudos apontam que essa abordagem corresponde às necessidades do aluno com surdez, porque valoriza a língua natural e propicia a construção de um ambiente que favorece a aprendizagem escolar. Em 2002, com o reconhecimento da Libras como uma língua – Lei nº 10.436/02 – e posteriormente com o Decreto nº 5.626/05, a educação bilíngue passa a ser regulamentada no Brasil e torna-se um direito no processo educativo das pessoas com surdez.

Com a compreensão do que caracteriza cada abordagem educacional do surdo: oralismo, comunicação total e bilinguismo, os estudiosos apontam que para alfabetizar uma criança surda a prática bilíngue é a mais adequada. A alfabetização de surdo em língua portuguesa (L2) é um dos grandes desafios na educação desses sujeitos. O caderno de Educação Especial do PNAIC (2012), intitulado *A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, norteia as práticas dos professores alfabetizadores para trabalhar com alunos com necessidades especiais, tendo em vista a educação inclusiva. Dentre as temáticas, Sousa e Mourão (2012) explicam o que compreende L2 no contexto da alfabetização do surdo, afirmando que “significa considerar que esse sujeito vai aprender a ler e a escrever uma língua que ele não fala ou fala com menos fluência” (p.31). Assim, a fase de alfabetização do aluno surdo requer o domínio de uma língua na qual ele possa estruturar os seus pensamentos, no caso a Libras (Honora, 2014).

Outra particularidade nesse contexto da surdez é o letramento. Quadros e Schmiedt se fundamentam no conceito de letramento de Soares<sup>8</sup> para explicar como se dá o processo de letramento das crianças surdas:

Letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido e significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, 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 bilíngue da criança surda. (2006, p.17)

As autoras apontam o letramento possível, desde que Libras seja considerada a língua primeira do surdo no processo educacional inclusivo. Botelho (2010) se apoia no mesmo conceito de Soares para discutir letramento e surdez, porém ressalta que é uma questão que provoca certa aflição, pois o letramento pressupõe a “utilização social da leitura e da escrita co-

---

<sup>8</sup>O conceito de letramento a que as autoras se fundamentam estão no livro *Letramento: um tema em três gêneros*.

mo forma de tomar consciência da realidade e transformá-la, o que não tem acontecido no caso dos surdos” (p. 64). Alega isto ocorrer pelo fato de os educadores terem pouca compreensão na diferença entre letramento e alfabetização. O autor conclui que:

No caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. E como problema adicional, as escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita, sendo está última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como fazem os ouvintes (BOTELHO, 2010, p.65)

Segundo Lodi, Harrison e Campos (2012), a particularidade do letramento da pessoa surda revela também inquietações, já que as concepções de letramento propostas por Signorini (2001), Rojo (2001), Kleiman (1995) abordam a escrita como aspecto fundamental para esse processo. Os pesquisadores da surdez defendem, a partir do conceito de Rojo<sup>9</sup>, quando se refere que os textos escritos mantêm relações complexas com os textos orais, que não se pode considerar letrada apenas a pessoa que possui a aprendizagem da escrita, impondo desta forma a dicotomização entre oralidade e escrita. Essa prática, porém, predomina nas instituições de ensino. Assim, está prevalecendo um ensino de leitura e escrita limitadas ao conhecimento gramatical, desvinculado do contexto, o que caracteriza como decodificação de vocábulos. O ato de ler e escrever sem vincular as práticas sociais é atribuído à alfabetização. As autoras afirmam que está havendo confusão entre o conceito de letramento e alfabetização, que “ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento”. (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p.12)

Diante desses argumentos é que se têm dois pontos a serem discutidos a respeito da surdez (Lodi; Harrison; Campos, 2012). O primeiro é o fato de os surdos serem usuários de uma língua distinta da língua da maioria ouvinte - Libras, mas que nem todo surdo tem acesso a essa língua, daí utilizarem em seu meio familiar gestos caseiros, o que proporciona certa desvalorização da LIBRAS, já que a concebem como “língua de menor valor” por não ser usada pelos ouvintes. O acesso tardio a essa língua e até mesmo a aceitação do surdo e da família faz com que seja valorizada no processo inclusivo na sala de aula através dos intérpretes. O segundo ponto é o fato de libras não possuir registro escrito, o que demanda mais um fator de desvalorização social da língua de sinais, caracterizando-a como inferior ou incompleta. Existem pesquisas que mostram um sistema de transcrição da escrita de LIBRAS, co-

---

<sup>9</sup>Essas reflexões se encontram no artigo “Letramento Escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?”.

nhecido como Sign Writing, mas Lodi, Harrison; Campos (2012) afirmam que não deve ser compreendido como registro das línguas de sinais. Diante disso, o problema continua.

Toda essa inquietação acerca da alfabetização de surdos também serviu de temática para Lins (2012) que escreve um artigo acerca dos processos de alfabetização e letramentos de surdos e ouvintes. A autora afirma que uma concepção que norteia o processo de alfabetização é a “apropriação do sistema convencional/ortográfico da escrita- no que se refere aos alunos surdos e ouvintes” (LINS, p.75). A partir desse embasamento teórico, a alfabetização de surdos tem uma concepção igual a dos ouvintes, pois o código escrito é sinônimo de alfabetização, e ainda predomina a linguagem oral em detrimento das línguas de sinais.

Botelho (2010) assinala que, no caso dos surdos, o processo de escolarização não está voltado para o letramento, pois as palavras prevalecem com o sentido isolado, já que os surdos conhecem as palavras, mas não conseguem contextualizá-las, o que causa o fracasso desses alunos. Ressalta ainda que tal atraso ocorre porque as práticas nas escolas não são alicerçadas na percepção visual. Assim, “a língua de sinais representa para o surdo o mesmo que a fala representa para o ouvinte no processo de alfabetização e letramento” (LINS, 2012, p.77).

Embasados nesses teóricos, verifica-se que a educação de surdos teve um avanço enorme até a nossa atualidade, já que eram considerados incapazes para adquirir um conhecimento. Houve três abordagens educacionais que provocaram discussões na escolarização do surdo, até se concluir que a mais adequada é o bilinguismo. É um tema que continua provocando reflexões no ambiente educacional, mas que atualmente tem como foco a alfabetização e o letramento da criança surda, pois há certa confusão em distinguir o que é cada um desse processo. Assim, conclui-se que alfabetização de surdos requer um compromisso semelhante ao dos ouvintes, mas que tal processo ocorre para os surdos na língua portuguesa (L2), ou seja, aprender a ler e escrever na L2 na sua modalidade escrita. Deve-se considerar a aquisição de uma língua que sirva de arcabouço para pensar, hipotetizar. Por isso o aluno surdo precisa primeiro aprender a língua de sinais para iniciar o processo de alfabetização na língua portuguesa.

### **3.2.É possível alfabetizar surdo?**

A educação de surdos tem se revelado, após as mudanças nas políticas de educação especial, uma luta pelo desenvolvimento pleno do educando surdo, mas ainda se percebem

limitações no que se refere à aquisição da leitura e da escrita por parte deles. Essa é uma inquietação dos alfabetizadores. Por isso, nesta subseção apresentarei as literaturas de referência na área que apontam possíveis respostas às perguntas-nucleares da pesquisa.

Como se verificou na subseção anterior, os surdos foram considerados, por algum tempo, incapazes, o que gerou pesquisas no ensino aprendizagem do português como segunda língua. Uma dessas pesquisas foi realizada por Lacerda e Lodi (2014) evidenciando que por muito tempo acreditou-se que a dificuldade da aquisição da leitura e da escrita do indivíduo surdo era atribuída ao déficit cognitivo estabelecido pelo fato de não ouvir. As autoras afirmam que Moores foi o primeiro a considerar que surdos e ouvintes possuem igualdade intelectual. Apontam ainda serem vários os trabalhos que comprovam que o ensino-aprendizagem da escrita é possível para o surdo, como os de Gesueli (1988) e Cruz (1992). Lacerda e Lodi (2014, p.145), analisando essas dissertações, concluem que:

As concepções sobre surdez e sujeito surdo sustentada pelos estudos [de Gesueli (1988), Cruz (1992)] [...] determinavam, necessariamente, que toda criança surda deveria passar pelos mesmos processos quando na aprendizagem da linguagem escrita. A diferença entre os processos envolvendo surdos e ouvintes residia, assim, nas habilidades orais-auditivas (mapeamentos dos sons da fala) razão pela qual os educadores insistiam no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos orais dos surdos, despendendo tempo em trabalhos que visavam à oralização desses sujeitos.

As propostas educacionais nos apontam que a concepção de alfabetização de surdos não difere em muito dos ouvintes (Lins, 2012), pois o código escrito ainda é a maior inquietação pedagógica no processo de alfabetização, visto que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, conforme Soares (2012). Nesse processo é importante considerar a língua de sinais, L1, para que o surdo expresse os seus pensamentos e relacione com o aprendizado da língua portuguesa.

No aprendizado da linguagem escrita, segundo Lacerda e Lodi (2012), a proposta educacional bilíngue tem como principal objetivo que a língua de sinais (L1) seja a base linguística do aprendizado da segunda língua (L2), ou seja, que o aprendizado da L2 se dê como uma língua estrangeira. Honora (2014, p.97) ratifica essa concepção:

Vale lembrar que a aquisição da língua portuguesa na sua forma escrita só ocorrerá após a aquisição da língua brasileira de sinais de forma efetiva. Desta forma, as atividades deverão ser feitas com base nas duas línguas para que garanta o entendimento da mensagem na língua de sinais (sua língua materna) e comece a se efetivar a aquisição da língua portuguesa na sua forma escrita.

Botelho (2010) ressalta que na alfabetização de crianças surdas deve ser alicerçado em uma prática que valorize o visual, pois, caso contrário, o aluno surdo terá perdas em seu aprendizado. Ainda acerca desse processo, Lins (2012) ressalta que a prática com o surdo tem suas especificidades no que tange à escrita. O professor deve articular o processo de alfabetização e letramento, assim como faz para os ouvintes.

A partir dos teóricos acima citados, a alfabetização da criança surda acontece quando as práticas são pensadas no aluno surdo. Lins discorre que a aprendizagem da escrita ocorre quando for apoiado na língua de sinais.

Assim o trabalho com a escrita deve ser fundamentado na língua de sinais (língua visual), uma vez que o desenvolvimento da escrita não é dependente do desenvolvimento da fala [Vygotsky, 1998]<sup>10</sup>. Assim, uma vez que a escrita não repete a história da fala, como aponta [Vygotsky] (1998), o surdo não tem, necessariamente, que ser moralizado, mas deve fazer uso efetivo da língua(gem) para construir a escrita. (LINS, 2012, p.78)

Rego (2011), estudiosa da teoria de Vygotsky, afirma que ele defende ser o processo de aquisição da escrita uma representação simbólica da realidade, daí afirmar que é um processo complexo, necessitando da relação como o mundo que o cerca.

Sendo assim, o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brincar. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita (REGO, 2011, p.69).

É importante destacar, conforme Honora (2014), que a finalidade principal de o aluno surdo utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita (entenda aqui na escrita e na leitura) é que ele a use de forma efetiva e com bom entendimento, e não apenas seja um mero repetidor, memorizador e copista de vocábulos que não tenha sentido para ele. Assim, o professor deve inserir o aluno surdo em atividades discursivas e contextualizadas a fim de proporcionar um aprendizado que o aluno surdo entenda o que escreve ou ler. Ainda ressalta Honora (2014) que o surdo atribui significado aos textos quando ocorre uma interpretação ou associação ao mesmo conteúdo na língua de sinais.

Quadros (2008) ressalta que no Brasil as crianças surdas não possuem o mesmo desempenho escolar que as crianças ouvintes. As surdas possuem uma defasagem na aprendiza-

---

<sup>10</sup> Nas pesquisas, foram encontradas diversas escritas para o autor citado: Vigotski, Vygotsky. A autora Lins (2012) utilizou a primeira escrita, porém optarei pela segunda, pois foi a maior incidência. Daí a alteração na citação de Lins para que haja uma harmonia na escrita da dissertação.

gem, porém não há um dado estatístico. Também ressalta que, em nosso país, não há empiricamente uma metodologia “pronta” e “verificada”<sup>11</sup> acerca do ensino da L2 para os surdos. Os autores que pesquisam essa área são: Ciccone (1990), Góes (1996), Fernandes (1989), Ferreira Brito (1993, 1995).

As dificuldades na aquisição da leitura e escrita ocorrem, segundo Karnopp & Pereira (2012), pelo fato de se valorizar o treinamento de habilidades oralizadas, o ensino inadequado da leitura e escrita e o pouco contato da LIBRAS no ambiente familiar. As crianças surdas, por terem pouco acesso à comunicação no cotidiano de sua casa, pois em sua maioria os pais não dominam a língua de sinais, e por isso os filhos surdos “têm pouco acesso às narrativas que são passadas de gerações a gerações” (p. 29) e atividades de contação de histórias são pouco usadas pelos pais ouvintes de crianças surdas. Giordani (2012), também em seu artigo *Encontros e desencontros da língua escrita*, comunga da ideia de que a habilidade da leitura e produção escrita será potencializada se estiver imersa em uma rede de interações com pessoas usuárias que dominem a língua de sinais.

Ainda no processo de alfabetização do surdo, Honora (2014) destaca como ponto crucial nessa fase a utilização de textos que despertem interesse aos estudantes surdos, que sejam adequados a sua faixa etária e que façam parte do conhecimento de mundo prévio. Caso contrário, o interesse pela leitura não terá sucesso.

Pode-se identificar, portanto, que a escrita não pode ser vista como instrumento neutro, mas sim como conjunto de atividades sociais. E como a língua é um sistema social e não puramente individual, para que o surdo possa expressar seu pensamento e o do mundo, é necessário interagir com seus pares (Giordani, 2012). E é a partir dessa concepção que se postula que alfabetização do surdo na língua portuguesa acontece quando a leitura e a escrita estabelecem relação de significado com a LIBRAS e não apenas como repetição e cópia de palavras.

### **3.3. Como alfabetizar surdo?**

Na subseção anterior, já se fizeram algumas abordagens com relação à alfabetização do aluno surdo, pois a leitura e a escrita ocorrem em língua portuguesa (L2), que possui estru-

---

<sup>11</sup> Esses vocabulários são usados entre aspas pela autora Ronice Müller Quadros (1997, p.18). Também utilizei a mesma metodologia, pois não podemos afirmar que existe um modelo metodológico de ensino de L2 para surdos, já que cada criança surda possui uma especificidade.

tura diferente da LIBRAS (L1). Também já se discutiu que, para alfabetizar na segunda língua, é necessário primeiro o aprendizado da L1. Assim, esta subseção enfocará as metodologias e práticas que favoreçam o processo de alfabetização do aluno surdo.

O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, aponta orientações específicas para serem trabalhadas com o surdo, quando se refere à abordagem do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Propõe, em 2004, os livros *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica V. 1 e 2*, mas não é pretensão do MEC esgotar tal discussão, servem como reflexões para o ensino do aluno surdo. Os surdos estão imersos em uma cultura que não lhes pertence. São compelidos a deixar sua língua oficial como segunda opção, sendo que, para uma educação eficiente, é necessário observar que o surdo tem língua própria capaz de produzir um aprendizado eficaz, mas, para chegar a esse resultado, é essencial usar as propostas educacionais bilíngues, tendo em vista que a LIBRAS levará a melhor entendimento da língua portuguesa. Segundo Salles et al (2004, p. 47):

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a ‘visão’, por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos.

Lacerda; Santos; Caetano (2014) fazem uma reflexão acerca de estratégias que valorizem o visual, já que a LIBRAS é viso-espacial. Ressaltam que vivemos uma pedagogia visual, pois a educação acompanha os avanços tecnológicos e sociais. Então, nessa mesma direção é importante pensarmos em estratégias que atendam às necessidades do aluno surdo, pois este se encontra imerso no mundo visual e aprende a partir das informações oriundas dele.

Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por sua vez uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos. Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em LIBRAS, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem. (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014, p.186).

Os autores acima citados ressaltam que os professores devem preparar suas aulas com o objetivo de facilitar o acesso aos conteúdos estudados em língua portuguesa, por isso sugerem elementos imagéticos como maquete, desenho, mapa, gráfico, fotografia, vídeo, um pequeno trecho de filme legendado, para que esses conhecimentos se tornem significativos a partir da exploração em língua de sinais.

Esse tipo de ensino é o que podemos chamar de bilíngue, que recomenda utilizar a língua de sinais na sala de aula, ou seja, a língua de sinais adquirida como L1 e a língua oral como L2, no caso o português, para atender as necessidades educacionais dos surdos. É comum encontramos alunos surdos em salas de aula sendo alfabetizado por profissionais ouvintes que não entendem nada da língua de sinais, o que dificulta e proporciona o fracasso escolar dos mesmos (Quadros & Schmiedt, 2006). Logo, essa proposta exige profissionais envolvidos e habilitados para lidar com esse público diferenciado.

No processo de alfabetização, Quadros & Schmiedt (2006) expõem que o desenvolvimento escolar da criança está diretamente relacionado à capacidade de organizar seus pensamentos e ideias interagindo com as pessoas com quem convive. Assim, sugerem, a partir de observações em escolas bilíngues americanas, algumas atividades de produção para o desenvolvimento da escrita da criança no processo de alfabetização, mas que o registro dessas produções devem ser essencialmente visuais e refletir a complexidade da LIBRAS. Por isso a sugestão é a produção de vídeos dessas histórias.

- Produção de histórias utilizando configurações de mãos específicas, por exemplo, as configurações de mãos mais comuns utilizadas na língua; as configurações de mãos do alfabeto; as configurações de mãos dos números;
- Produção de histórias na primeira pessoa;
- Produção de histórias sobre pessoas surdas;
- Produção de histórias sobre pessoas ouvintes. (p.28)

Com a aquisição do sistema escrito no processo de alfabetização, a criança passa a estabelecer relação de significado com o mundo. Por isso Quadros & Schmiedt (2006) afirmam que a “experiência com o sistema da escrita significa ler esta escrita” (p.29). Portanto, concebem que a leitura é uma das chaves para alfabetizar. A respeito do processo de leitura apontam que o professor deve ter claro os objetivos pedagógicos para a realização das atividades. Então propõem alguns objetivos que o professor deve estabelecer para realizar leituras em LIBRAS:

- Desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas~;
- Exercitar o uso de jogos de inferência;
- Trabalhar com associações;
- Desenvolver as habilidades de discriminação visual;
- Explorar a comunicação espontânea;
- Ampliar constantemente vocabulário;
- Oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais;

- Proporcionar atividades para envolver a criança no processo de alfabetização como autora do próprio processo. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p.29-30)

Segundo Lorenzetti (2002), na aquisição do português para surdos, a estrutura e o funcionamento da língua de sinais parecem interferir na aprendizagem da língua portuguesa, pois as estruturas das línguas dessas línguas são diferentes e o aluno surdo pode apresentar certa dificuldade em utilizar uma segunda língua, o que acaba ocasionando complicações no aprendizado do aluno surdo. Por isso, a questão de que a criança surda necessita ter contato com adultos surdos e profissionais qualificados desde o início da sua aquisição da linguagem para poder criar sua própria identidade e com isso não afetar no aprendizado de L2.

Outra dificuldade no processo de alfabetização (Karnopp, 2011) é estigmatizar a leitura e escrita de surdos, considerando-as produções “erradas”, pois o ensino está centrado no português-padrão, e não se compreendem esses escritos a partir das relações autor-texto-leitor. Esse fato ocorre devido o professor desconhecer a estrutura da língua de sinais e proporcionar um ensino oralizado, desconsiderando o status linguístico da língua oficial do aluno surdo.

Salles et al (2004) reforçam que o aprendizado do português para surdo se relaciona à concepção interacionista, pois o aluno terá melhor desenvolvimento se as práticas com textos estiverem adequadas ao seu mundo social e a atividades visuais que auxiliem na aquisição da língua oral. Essa concepção se confirma com as ideias de SMOLKA (2012, p. 65)

A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/ na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção de *status quo*. Funciona como empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico.

A partir desses recortes, avalia-se que alguns critérios são importantes para alfabetizar crianças surdas. Considerando como subsídios as propostas de Honora (2014) e Quadros e Cruz (2011) sintetizo as seguintes práticas:

- Atividades com textos contextualizados, associando a língua de sinais ao texto escrito;
- Atividades de leitura diárias que despertem interesse no aluno;
- Contação de histórias;
- Atividades com jogos educativos
- Estratégias metodológicas que estimulem o visual.

Diante dessas literatura de referência, observa-se que é um questionamento em que uma resposta mais sistematizada está em construção, em virtude de poucas investigações nessa problemática e por supor que seja um aspecto complexo e subjetivo para estabelecer um parâmetro de como se alfabetizar uma criança surda.

### **3.4. Para alfabetizar uma criança é necessário ensinar LIBRAS junto?**

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para crianças surdas, segundo Quadros e Schmiedt (2006), pressupõe a aquisição da língua de sinais, pois não se trata de uma simples transferência de conhecimento da LIBRAS (L1) para o português (L2). Ele requer um ensino em conjunto, pois, apesar de possuírem diferenças estruturais, se completam para que ocorra a aprendizagem.

Inicialmente, temos que entender que as duas línguas em jogo neste processo se diferenciam quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da LIBRAS (LODI, 2014, p.172).

O aprendizado da língua portuguesa requer uma adequação de programas bilíngues, como já foi mencionado em tópicos anteriores, e a proximidade entre o ensino do português e da LIBRAS. Por outro lado, de acordo com Grannier (2002), a forma escrita do português se torna complexa, porque não é a L1, como ocorre para os ouvintes, uma representação alfabética de uma língua portuguesa que ele tenha aprendido anteriormente. Assim, a língua que ele deve aprender é o português por escrito. Significa dizer que ele irá aprender uma língua muito diferente da sua, com escrita alfabética, representando unidades sonoras, inacessíveis para os surdos.

Os estudos comprovam que o aprendizado do surdo (Pereira 2014) só terá um desenvolvimento quando, na escola, essas duas línguas dialogam. A interação dos alunos surdos se dá em língua de sinais, e, por meio dela, deve-se mostrar que a língua escrita tem um significado para ele. Assim, a criança surda poderá atribuir sentido ao que lê.

Brochado (2003), na sua tese de doutorado intitulada *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileiras*, estabelece, a partir de sua pesquisa, estágio de interlíngua em crianças surdas, que serve de subsídios para Quadros e Schmiedt no livro *Ideias para ensinar português para surdos*. Verifica-se, com os estudos da autora, que a escrita dos surdos evoluiu porque foi ensinada por intermediação da LIBRAS. Vejamos os

estágios de escrita dos alunos surdos fluentes em língua de sinais envolvidos na pesquisa de Brochado. Esses resultados sinalizam aos professores o que pode ser considerado na produção das crianças surdas na fase de alfabetização.

<b>Estágios de interlíngua em crianças surdas</b>
<p><b>INTERLÍNGUA I (IL1)</b></p> <p>Neste estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predomínio de construções frasais sintéticas;</li> <li>• Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2);</li> <li>• Aparecimento de construção de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;</li> <li>• Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);</li> <li>• Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);</li> <li>• Uso dos verbos, preferencialmente, no infinitivo;</li> <li>• Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;</li> <li>• Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;</li> <li>• Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;</li> <li>• Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;</li> <li>• Falta de marcas morfológicas;</li> <li>• Uso de artigos, às vezes, sem adequação;</li> <li>• Pouco emprego de preposição e /ou de forma inadequada;</li> <li>• Pouco uso de conjunção e sem consistência;</li> <li>• Semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.</li> </ul>
<p><b>INTERLÍNGUA II (IL2)</b></p> <p>Neste estágio, constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;</li> <li>• Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;</li> <li>• Frases e palavras justapostas confusas, não resultando em efeito de sentido comunicativo;</li> <li>• Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;</li> <li>• Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);</li> <li>• Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;</li> <li>• Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;</li> <li>• Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;</li> <li>• Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;</li> <li>• Uso de conjunções, quase sempre inadequado;</li> </ul>

- Inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcial ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

### INTERLÍNGUA III (IL3)

Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- Estruturas frasais na ordem direta do português;
- Predomínio de estruturas frasais SVO;
- Aparecimento maior de estruturas complexas;
- Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- Uso consciente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- Uso de preposições com mais acertos;
- Uso de algumas conjunções coordenativas aditivas (e), alternativas (ou), adversativas (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- Flexão dos nomes, com consistência;
- Flexão verbal, com maior adequação;
- Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- Desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

(BROCHADO, p. 316, 2003)

O ensino da língua de sinais é uma mediação para a aquisição da leitura e da escrita do português. Esse processo a evolução do ensino elementar para o mais consciente. Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, passa a ter poder sobre ela, e, portanto, competência para expressar a sua ideia por escrito. O aluno surdo, possivelmente, construirá e refletirá sobre o seu próprio conhecimento e também o conhecimento do outro. (Brochado, 2003).

Segundo Grannier (2002, p.49), um ensino-aprendizagem bem-sucedido do português escrito por usuários de LIBRAS requer:

- Em primeiro lugar, a identificação da natureza da tarefa, dada a situação de ensino, evitando tanto superestimar como subestimar as dificuldades envolvidas;
- A utilização de uma abordagem de ensino de segunda língua;
- A elaboração de materiais didáticos com recursos metodológicos adequados;
- Formação atualizada do professor para o pleno entendimento de sua tarefa.

Segundo o autor, a língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases, textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte. A primeira língua de uma criança norteia, promove e facilita o acesso à escrita, e é justamente por isso que somos levados a pensar que surdos e ouvinte monolíngues terão vivências diferenciadas em relação à construção da escrita. Ao contrário do que acontece a esses últimos, os surdos não vão aprender uma escrita que intenciona representar a língua pela qual eles organizam a realidade. O processo de significação se daria da língua de sinais para a língua portuguesa escrita, ao invés de ser da língua portuguesa oral para a língua portuguesa escrita.

O surdo, (Lodi; Harrison; Campos, 2012), como qualquer sujeito bilíngue, busca na língua que mais domina (L1) os elementos para significar a L2, o que produz uma inevitável e interessante aproximação entre as duas línguas. O confronto entre elas é esperado e revela as riquezas, as especificidades que marcam o universo discursivo de sujeitos bilíngues. No caso dos surdos, sensorialmente impedidos de ter acesso ao português na modalidade oral, essa disputa será precisamente a escrita.

A linguagem é responsável pela constituição do pensamento, sendo assim, o surdo que não tiver livre acesso a sua língua, muito provavelmente, terá dificuldades na constituição de seu pensamento. Não havendo pensamento, não haverá como adquirir nenhum tipo de língua. Por meio da LIBRAS, poderá constituir seu pensamento e sua consciência, habilitando o indivíduo a adquirir a Língua Portuguesa ou qualquer outra língua (VELOSO, 2012, p.7).

Na escolarização do surdo, quando há predominância apenas do português sem correlação com a língua de sinais, o aluno poderá aprender a codificar e decodificar os vocábulos, mas supostamente não conseguirá fazer uso efetivo da língua escrita, logo não se constituindo sujeito de linguagem (Pereira, 2014).

Segundo Karnopp (2014), a escola deve propiciar uma relação estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, caso contrário, a leitura e a escrita se tornarão um vácuo na aprendizagem dos surdos. É necessário lutar por um clima educacional, linguístico e cultural que vise à transformação, autonomia e emancipação das culturas minoritárias. Assim, constata-se que no processo de alfabetização da criança surda as duas línguas devem se complementar para que haja um desenvolvimento intelectual desse aluno.

### **3.5.O professor precisa saber Libras para alfabetizar uma criança surda?**

A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular é um tema recorrente na área da educação, pois requer o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte do processo educacional. Um desses sujeitos que está inquieto à questão da inclusão escolar é o professor. O processo educacional ainda gera dúvidas a esses profissionais, até mesmo “resistências, questionamentos e, por que não dizer, em alguns casos, certo silêncio” (KLEIN & HATTGE (Orgs.), 2011, p.82).

A prática inclusiva é uma proposta da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008 pelo Ministério da Educação. E, quando se fala de educação de surdos, as discussões e inquietações foram mais profundas na última década. Isso se dá pelo fato de ter havido uma transição no processo educacional dos alunos surdos. Antes havia uma prática oralista e, com as novas diretrizes da política da educação especial, hoje as diretrizes apontam para a prática do bilinguismo, como já abordado em outra subseção. Silva (2011, p.39) retrata, em seu artigo *A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar*, essa mudança:

Com a mudança de paradigma do oralismo para o bilinguismo, a aprendizagem da língua de sinais, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita, passou a ter um papel preponderante, antes atribuído principalmente à linguagem oral, para a construção de uma nova identidade e autonomia da comunidade surda.

Segundo Silva (2011), percebe-se na educação do surdo uma lacuna entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar, pois não há uma coerência entre o que é proposto em lei, no que tange ao desenvolvimento do conhecimento que a universidade produz, e a realidade vivida no espaço escolar.

Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto à educação de surdos. No entanto, nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se, aqui, inferir que esta lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações (SILVA, 2011, p.39)

Ângela Silva (2011) ratifica que essa lacuna ocorre pelo fato de haver uma simplificação curricular, devido à dificuldade de comunicação com o aluno surdo, tendo como consequência a persistência da prática oralista nas escolas. Percebe-se que a interação entre professor ouvinte e aluno surdo contribui para a singularidade de aprendizagem do aluno surdo.

Nos processos pedagógicos, a linguagem é vista como mediadora das relações sociais (Ferreira & Zampieri, 2014) que por meio dela promove a elaboração e apropriação do conhe-

cimento. As autoras, observando professora que sabia Libras e a que não sabia, constataram que a ausência do conhecimento da LIBRAS dificultou imensamente a atuação em sala de aula com os alunos. As autoras compartilham da ideia de Lacerda (2006) de que, mesmo com a presença do intérprete, os conteúdos ministrados pelo professor serão comprometidos, pois há necessidade de adequação curricular, metodologias e um conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais.

Das diferentes atitudes observadas nas ações dos professores com os alunos surdos e com os intérpretes, podemos dizer que é imprescindível que o professor ouvinte obtenha mais conhecimentos da Libras para que seja possível auxiliar os alunos nas questões do cotidiano da sala de aula (comandos disciplinares: cole, recorte, faça outra vez, pode começar) como também propiciar uma relação direta entre ele e os alunos surdos, que é o que ocorre entre professor e alunos ouvintes ( FERREIRA & ZAMPIERI, 2014, p.110).

As autoras discorrem que o professor é uma figura central no processo educacional, por isso deve saber conviver com as diferenças, apesar de ser uma situação difícil, mas não impossível. A linguagem proporciona a estruturação dos processos cognitivos, daí a ratificação de que a construção do conhecimento, segundo Vygotsky, se dá através da interação.

[As equipes educacionais devem adotar um] compromisso vinculado a uma reflexão sobre o outro, que possui e é constituído por uma língua diferenciada, que deve ser de conhecimento destes ouvintes para que assim possam, numa relação dialógica, vir a conhecer as necessidades destes sujeitos, sendo capazes, por sua vez, de colocar-se a par do que necessitam, e não esperar que o ouvinte suponha quais são suas necessidades e imponha as regras do grupo majoritário (FERREIRA & ZAMPIERI, 2014, p.111).

Cabe aqui indagar sobre se, o quanto e como os professores têm consciência da importância da língua da aprendizagem da língua de sinais para atuar no processo inclusivo. Muitos consideram que, em função do desconhecimento, há necessidade de capacitação para esses profissionais, por isso sentem dificuldade de comunicar-se com esses alunos (Dorziat; Araújo; Soares, 2011). Assim, as políticas públicas devem proporcionar ao surdo a experiência de vivenciar a sua cultura em toda a extensão em que ele convive.

Ferreira & Zampieri (2014) destacam que, se o professor domina a língua de sinais, não é aceitável ministrar aulas simultaneamente usando a LIBRAS e a língua portuguesa, pois elas possuem estruturas gramaticais distintas, e a fala e os sinais não têm correspondência linear. Como já foi citado, a prática deve ser bilíngue, sendo possível o acesso das duas línguas no ambiente escolar (Salles et al, 2004)

Portanto as literaturas de referência do item quatro já apontaram, sutilmente, respostas a indagação desta subseção. Esta pergunta só ratifica a relevância de o professor saber a LI-

BRAS, pois, com aquisição dessa língua por parte do professor ouvinte, ocorrerá uma interação com o aluno surdo e, conseqüentemente, a construção do conhecimento para o desenvolvimento do educando surdo.

### **3.6.O fato de o professor não saber Libras dificulta quanto no processo de alfabetização da criança surda?**

Os estudos sobre a linguagem surda sustentam que aquisição precoce da língua de sinais contribui para o melhor desenvolvimento dos educandos surdos, pois, assim, teremos surdos alfabetizados de acordo com o esperado. E, com isso, o direito de ser ensinado em sua língua materna estará garantido, respeitando suas diferenças e seus aspectos sociais e culturais.

Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que a escola é normalmente o primeiro espaço linguístico de contato com a língua de sinais, pois o surdo, em sua maioria, convive com pais ouvintes que não sabem LIBRAS. O que mostra a relevância de o professor usar a língua oficial do estudante surdo para atribuir significado ao ensino da leitura e escrita. Segundo Karnopp (2011), os alunos surdos relatam que eles encontram dificuldades no que tange à leitura e à escrita na escola pelo fato de não compreenderem a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa, o que causa um atraso no processo de alfabetização.

Esse fato ocorre porque na escola há a predominância da leitura e da escrita em língua portuguesa, e a língua de sinais é apenas suporte na aprendizagem educacional, não é língua majoritária (Karnopp, 2011) para a comunicação com o professor ouvinte e o aluno surdo.

Lins (2012) resalta que o tripé para a aprendizagem da escrita pela criança surda é: “palavra-imagem/ percepção visual - sinal” (p.80) e que para ler e escrever é necessário que a LIBRAS seja o principal apoio no processo de alfabetização.

Refletiram [os estudantes pesquisadores] sobre o fato de que os sujeitos surdos (assim como os ouvintes) leem e escrevem depende, em grande medida, do acesso, do uso e da forma como vivenciam e vivenciaram esse contato, sendo a língua de sinais fundamental nesse processo. Assim, leitura e escrita necessitam intensamente de uma língua disponível, compartilhada com aquelas pessoas (surdas ou ouvintes) que são modelo de socialização, permitindo conhecer e partilhar histórias, experiências e conhecimento de mundo. (LINS, 2012, p. 81)

Segundo Lodi e Lacerda (2014), a língua de sinais deve ser a mediação para a aquisição da leitura e escrita. Diante dessa prática, o fato de o professor não saber LIBRAS implica-

rá na aprendizagem do português, pois o ensino se dará de forma descontextualizada na qual o aluno copiará as palavras sem relacionar ao seu contexto, já que o professor terá dificuldade de expor os aspectos semânticos dos vocábulos na língua em que o estudante surdo constrói seus pensamentos. As escolas inclusivas buscam profissionais que façam uso da língua de sinais para que o ensino comum se torne atrativo para o educando surdo.

Assiste-se hoje a uma verdadeira corrida das instituições que atendem surdos em busca de adultos surdos, usuários da língua de sinais brasileira, e de intérpretes capacitados a colaborar na educação de crianças e jovens surdos. (Pereira, 2012, p.236)

A condição do surdo perante o professor que não se comunica em língua de sinais é de apenas espectador, o que caracteriza o ensino tradicional em que o aluno só recebe e não tem direito a interagir, questionar (Ferreira & Zampieri, 2014). Os estudos de Pereira (2014) identificam que o professor deve privilegiar o aspecto dialógico e desenvolver o seu discurso envolvendo todos os alunos. Isso resultará na percepção das experiências culturais dos seus discentes, sem excluir ninguém.

O que se percebe frente ao aluno surdo é que não há expectativa de compreensão: os professores continuam ministrando aulas como se todos fossem ouvintes. (GÓES; TARTUCI, 2012, p. 294),

Não estamos, com isso sugerindo que a disposição docente para o diálogo é problemática frente ao surdo, mas adequada aos ouvintes. De modo geral, a prática escolar é pouco permeável aos diferentes universos culturais de seus alunos e se centra mais na transmissão do que no compartilhamento de ideias. A sala de aula não tem sido um espaço que dê voz a todos e que valorize a escuta da voz do aluno.

Essas autoras argumentam que na sala do professor que não domina a língua de sinais, as interações se limitam à rotina que é fazer chamada, exposição oral, cópia de exercícios, correções e resoluções. E, quando o aluno surdo tem dificuldades com essas tarefas, pois muitas correções são orais, a solução é copiar do colega. Assim, verificam-se as perdas na aprendizagem do aluno surdo quando o professor não sabe LIBRAS.

Diante das abordagens, vislumbra-se uma escola inclusiva que contemple profissionais interativos na língua de sinais, para que não resultem em mais dados de crianças surdas que saem do ciclo de alfabetização sem o domínio da leitura e escrita como práticas sociais. O ideal seria a aprendizagem em escola nas quais todos fossem falantes da língua de sinais, experiências vividas em algumas regiões do Brasil. Destaco a região sul como referência.

### **3.7. Como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas?**

A escola inclusiva surge da necessidade de que a teoria e prática pedagógica não dialogavam com a realidade dos alunos. O ambiente escolar após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) evidencia que o processo de aprendizagem pode conquistar maior êxito quando o aluno é considerado e tratado a partir de sua individualidade (Feltrin, 2006), respeitando as suas diferenças.

Segundo Pires (2011), a escola no processo de inclusão deve criar uma prática de mudanças atitudinais em relação aos outros, pois no ambiente inclusivo há uma relação de interdependência, o que nos possibilita o reconhecimento do valor do outro para vivermos no ambiente que promova a igualdade. Essa atitude deve ser proliferada no ambiente educacional a fim de que os alunos interajam sem discriminação no mesmo espaço escolar.

A abordagem da educação inclusiva preconizada pela Declaração de Salamanca só terá condições de torna-se realidade desta nova ética, que exige, em caráter de urgência, que as escolas estejam aptas a poder atender todos os alunos e a oferecer-lhes as melhores condições de uma educação de qualidade, a fazer da escola o espaço de inclusão de todos os alunos, num clima de bom acolhimento, e sem nenhum tipo de discriminação (PIRES, 2011, p.47).

Para de fato acontecer a inclusão, José Pires (2011) diz que esse processo acontece quando ocorre mudança social – mas é lenta, devido ao fato dessa mudança ser pessoal e que precisam ser inseridas em seus hábitos. Essas atitudes são reflexo de seu ambiente social, daí a importância de cultivar o respeito pelas diferenças desde o ambiente familiar. Assim, observamos que as crianças exercem, em sua maioria, uma prática inclusiva, pois convivem com os alunos surdos sem preconceito e até mesmo participam do processo de aprendizagem da língua de sinais.

Pereira (2014), quando fala da importância de práticas que contemplem o aluno surdo, como o aspecto visual, identificou que essas atividades proporcionam uma melhor aprendizagem não apenas para o aluno surdo, mas envolve as crianças ouvintes e cria um clima de maior interação no ambiente escolar. Na sala de aula, os professores devem criar formas que estabeleçam a interação entre os alunos, utilizando técnicas motivacionais, atividades de autonomia e práticas que visem a conviver com a especificidade de cada aluno.

Na escola inclusiva, o professor se depara com uma heterogeneidade em sala de aula: alunos que têm raciocínio lógico, atentos, concentrados, desligados e, no caso dos surdos, que

interagem em outra língua. Quando se refere aos alunos com necessidades especiais, de acordo com Gláucia Pires (2011), a rotina em sala de aula deve ser organizada de modo que as peculiaridades possam ser respeitadas.

Os estudos sobre a convivência de estudantes em um mesmo espaço escolar utilizando línguas diferentes podem despertar uma instabilidade, que deve ser administrada a partir da busca da igualdade.

A reflexão sobre o espaço de instabilidade e de fronteiras flutuantes exige constante vigilância, pois a língua de sinais e a língua portuguesa enfrentam um processo simbólico de negociação no espaço educacional no qual o surdo não nega a língua portuguesa e o ouvinte não nega a língua de sinais. Então, instaura-se a negociação para equilibrar as culturas diferentes (CAMPOS, 2014, p.37)

Lacerda (2006), em seus estudos sobre a inclusão do aluno surdo no interior de São Paulo, aponta que a língua de sinais é fundamental para expressão do pensamento do surdo. Mas que a relação com os outros alunos ouvintes se limita à troca de informações básicas que aparenta ser satisfatória e adequada para educação do surdo, o que pode caracterizar imposição do português em detrimento a língua de sinais. Ainda destaca que, quando há a presença do intérprete e apenas ele é fluente na LIBRAS em sala de aula, a interação se restringe aos dois.

A ação pedagógica é um dos pontos de partida para a interação de todos os alunos no processo educacional. Santos (2008) destaca que essas práticas devem ser flexíveis em vista da coletividade crítica, o que faz os alunos se perceberem como indivíduo questionador no mundo em que estão inseridos.

Os alunos são oriundos de uma sociedade multicultural, com várias possibilidades: a diversidade familiar, culturas de raças, etc. Notadamente, torna-se um marco para a prática de inclusão evitar ensino elitista, autoritário e positivista, respeitando a identidade cultural e a experiência social do corpo discente (SANTOS, 2008, p.26)

Devido a essa diversidade social é que alunos já trazem de seus ambientes escolares atitudes de preconceito e discriminação. Mas a escola tem a função de transformá-los, pois o discente aprende e desaprende na sociedade. O processo educacional é uma desconstrução daquilo que o oprime. A escola precisa ter consciência dos objetivos a que se propõe para que depois possa realizar as mudanças (Feltrin, 2006). E quando se fala de escola inclusiva em que surdos estão incluídos nesse processo, essa transformação é mais urgente pelo fato de conviverem com línguas diferentes.

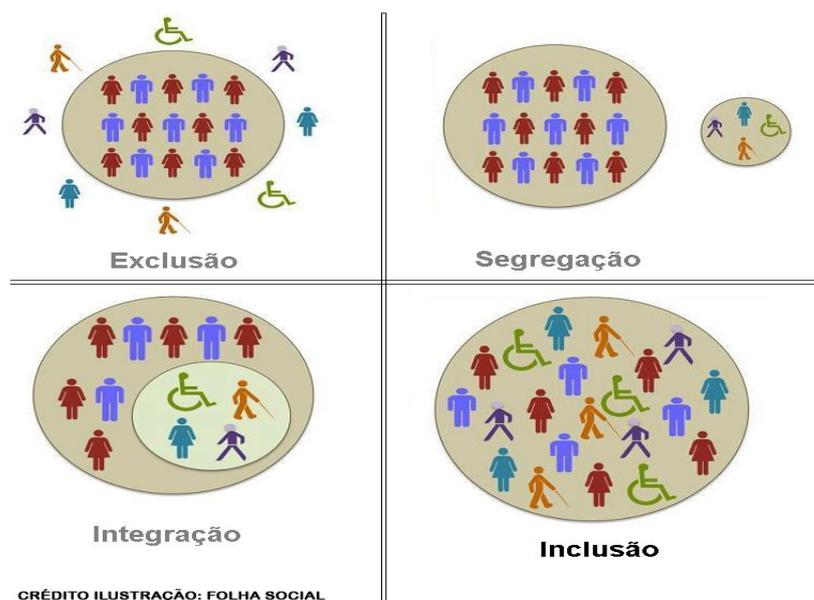
Assim, esse questionamento nos indica que a participação dos alunos ouvintes no processo de alfabetização dos surdos se dá a partir da interação entre eles por meio de uma língua que é minoria na sala de aula, mas que é respeitada pelos ouvintes como a língua oficial do educando surdo. Também a participação ocorre através das práticas pedagógicas visuais que favorecem a aprendizagem de todos. Todas essas interações entre ouvintes e surdos criam um ambiente educacional inclusivo.

### **3.8. Como a escola participa do ciclo de alfabetização da criança surda?**

A palavra inclusão é um termo usual no processo educacional, pois significa a inserção de todos os alunos respeitando as suas diferenças. Martins (2011) destaca que a escola regular como um todo não foi e nem é planejada para acolher a diversidade, mas sim a padronização, o que caracteriza um dos desafios mais importantes para se obter um ensino de qualidade, já que essa meta pressupõe a diversidade.

No entanto, principalmente nas últimas décadas, a instituição escolar vem sendo desafiada a conseguir uma forma equilibrada que resulte numa proposta educativa comum e diversificada, isto é, que seja capaz de proporcionar uma cultura a todos os educandos sob sua responsabilidade, mas que – ao mesmo tempo - respeite as suas especificidades e necessidades individuais (MARTINS, p.17, 2011)

Diante do desafio de inclusão, o sistema educacional contemporâneo tem realizado uma busca por respostas acerca das discussões do processo inclusivo, que iniciou na década de 1990, a fim de proporcionar a equidade de oportunidade às pessoas com necessidades especiais (Mazzota, 2011). O processo inclusivo caracteriza-se como criativo e individual, tendo em vista as peculiaridades de cada pessoa com necessidade especial, mas contemplado para um todo numa sala de aula inclusiva. A imagem a seguir caracteriza as fases da educação especial no ambiente escolar.



12

Percebe-se de maneira gradativa que a inclusão vem sendo reconhecida no ensino comum, pois as leis, como já foi referenciado em seções anteriores, foram criadas para efetivar a prática da inclusão escolar. De acordo com Martins (2011), a disseminação da busca da igualdade ganhou uma maior relevância com a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais ou Declaração de Salamanca, em 1994, que ressaltou o *conceito de escola inclusiva* para todos os tipos de pessoas excluídas da escola. Esse documento já menciona que a inclusão é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. As orientações desse documento no que diz respeito aos fatores relativos à escola, no tópico 3.5, afirmam:

Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. [...]. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da escola. (Declaração de Salamanca, 1994)

Outro documento que ratifica a inclusão da pessoa com necessidade especial é a Lei 9.394, de 1996, que estabelece no cap. V, art.58, a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino comum:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (LDB, 1996).

<sup>12</sup> Fonte: <http://librasdiaria.files.wordpress.com/2014/01/inclusão-social.png>

A inclusão é um processo que depende de três dimensões: a construção de uma cultura inclusiva, de política inclusiva e de práticas inclusivas (Kroeff, 2012). Diante desse novo paradigma, José Pires (2011) ressalta que o sistema educacional frente à busca de uma verdadeira inclusão, necessita de uma reformulação na sua filosofia, nas práticas pedagógicas, formas de avaliar e fazer adaptações curriculares respeitando os ritmos e as especificidades dos alunos com necessidades especiais. Sabe-se que todas essas implicações dependem de uma coletividade, por isso que muitas vezes conotam utopia.

As propostas curriculares devem reconhecer e valorizar os alunos em suas particularidades étnicas, de gênero, cultura; precisam partir de suas realidades de vida, de suas experiências, de seus saberes, fazeres e são tramadas em redes de conhecimento que superam a tão decantada sistematização do saber (Mantoan, p.45, 2007)

No artigo de Pires (2011), o espaço inclusivo deve ter como objetivo o êxito de todos os alunos, sem exceção. O projeto político pedagógico deve ser inspirado nos princípios da inclusão que suscite em suas práticas o respeito à diferença.

Novas políticas de formação precisam ser instauradas em todas as agências formadoras e novas posturas éticas precisam de presidir a construção de projetos pedagógicos das nossas escolas, com adoção de currículos e mudanças organizacionais apropriadas, novas estratégias de ensino e pedagogias que eduquem com sucesso todos os alunos, parcerias com a comunidade, nesse esforço do qual todos: professores, funcionários, alunos, pais, famílias, comunidade somos convidados a participar. (PIRES, 2011, p.47-48)

Quando se fala do respeito à diferença é importante compreendermos a vida cotidiana das pessoas. Gláucia Pires (2011) faz referência à concepção de Heller<sup>13</sup>, quando afirma que o cotidiano norteia o funcionamento de todos os nossos sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas. Assim, o ambiente educacional é reflexo do cotidiano das pessoas, pois é o lugar onde estão presentes a diversidade e as diferenças, e em vista dessa diversidade que se deve construir o respeito às características dos alunos com necessidades especiais (Pires, 2011).

Para que a escola participe do processo de alfabetização da criança surda (Honora, 2014), deve primeiramente compreender a singularidade da língua de sinais, desenvolver atividades garantidoras da interação do aluno surdo, propiciar espaços para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que nesta sala seja ofertado o ensino da LIBRAS pelo instrutor surdo e que os professores do AEE auxiliem o docente do ensino comum a fazer as adaptações e adequações de conteúdo. O ideal é que o ambiente escolar seja bilíngue.

---

<sup>13</sup> A autora está se referindo a obra *O cotidiano e a História*.

Torna-se evidente destacar que o papel da educação infantil é formar cidadãos para a transformação da sociedade. É necessário que o educador tenha uma visão ampla a respeito da educação e de seu educador para que ele possa exercitar adequadamente as suas atividades. Professor e aluno devem agir coletivamente para que haja uma prática de ação social e, para isso, deve haver a construção de uma prática pedagógica com metodologias mais apropriadas às necessidades, condições existentes e aos objetivos formulados (Souza, 2014, p.204).

A escola que não se insere no processo de aprendizagem do aluno com necessidade especial ainda não compreendeu que o processo inclusivo requer ações de todos os envolvidos no desenvolvimento desse educando. Como se falou anteriormente, para o surdo é necessário constituir um ambiente interacional, no qual ele vivencie uma educação que produza significado no seu cotidiano. E essa troca ocorre especialmente com a linguagem. Diante disso, a escola deve criar um espaço em que a LIBRAS seja a língua oficial para a aprendizagem dele e a segunda língua seja adquirida numa abordagem bilíngue.

### **3.9.Qual o papel do Atendimento Educacional Especializado?**

A escola historicamente rompe com o paradigma da exclusão, segregação e integração, pois, a partir da criação da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008), a fase da inclusão propõe uma escola que proporciona ao aluno a possibilidade de aprender, de acordo com as suas especificidades, aptidões, adaptações e que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão. De acordo com as diretrizes<sup>14</sup> do MEC/Secretaria de Educação Especial no volume 1, *A escola comum inclusiva* (2010), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é apontado como uma inovação da política nacional da educação especial na perspectiva inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial de oferta obrigatória nos sistemas de ensino comum. O aluno para receber esse atendimento deve estar matriculado no ensino regular. Assim, os educandos da educação especial possuem duas matrículas, ou seja, uma no regular e a segunda no AEE. O atendimento deve ser realizado, preferencialmente, na escola comum e prioritariamente em uma sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola do ensino regular. (MEC/ SEESP, 2010)

De acordo com os documentos do MEC (2010), coleção Escola Comum Inclusiva, o AEE visa a proporcionar a autonomia do aluno na escola e fora dela, o professor desse aten-

---

<sup>14</sup> Essas diretrizes estão contidas numa coleção de 10 volumes que servem de embasamento para a atuação do professor do AEE, tendo em vista os novos paradigmas da Educação Especial.

dimento é um mediador entre o aluno e o professor do ensino comum a fim de que as práticas excludentes não ocorram em sala de aula, já que as atividades devem ser desenvolvidas com toda a turma, observando a adaptação necessária para que o aluno incluso possa participar. A partir da implementação da política da educação na perspectiva inclusiva não é mais o aluno que possui deficiência que necessita se adaptar à escola, mas sim a escola que tem a obrigação de se adequar ao aluno incluso no que tange ao ensino-aprendizagem do mesmo.

As diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica encontram-se na Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 que é composta de 14 artigos que norteiam as práticas do AEE. No artigo 2º, estabelece a função desse atendimento:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Resolução nº 04/2009)

Com essa reformulação, verifica-se que o AEE é parte integrante do projeto político pedagógico da escola, ou seja, do processo educacional. O objetivo de o atendimento especializado ocorrer na própria escola se dá pelo fato de as necessidades educacionais específicas desses educandos serem discutidas e atendidas com todos que atuam no ensino regular e/ ou na educação especial para que sejam eliminadas as barreiras de acessibilidade e haja uma plena participação do educando no seu processo de ensino-aprendizagem. Porém, o AEE pode ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos.

No artigo 4º da Resolução do AEE, fica estabelecido o público alvo da educação especial atendido nas salas de recursos multifuncionais: alunos com deficiência<sup>15</sup>, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Diante desse público, o professor para atuar no AEE “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (MEC/Resolução nº 04, art. 12). Mas, quando se fala de inclusão, a formação não deve ser exclusiva do professor que atua no atendimento educacional especializado, pois as necessidades específicas dos alunos da educação especial perpassam o cotidiano da escola. A escola inclusiva exige mudança de atitude do docente, especialmente no que se refere à flexibilidade das situações que surgem e dos conhecimentos que se realizam no decorrer da aprendizagem desses alunos. Portanto, o professor do

---

<sup>15</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 6.571/2008, entende-se por deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

AEE deve proporcionar na escola um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar, visando a uma construção coletiva do conhecimento em torno das práticas inclusivas.

Ainda nas diretrizes operacionais do AEE, são especificadas as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. Ensinar e usar tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Resolução nº04/2009, art.13)

Essas atribuições reiteram que o professor do AEE organiza o atendimento de acordo com as peculiaridades de cada aluno. Ocorre que educandos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados, assim o professor deve primeiramente considerar para planejar o seu atendimento a história de vida do aluno, a individualidade, os seus anseios e diferenças. Portanto, não existe uma norma de organização para o atendimento educacional especializado. Pode-se atender os alunos em grupo, se as necessidades forem comuns a todos. Como por exemplo, ensinar Libras aos alunos com surdez.

Além dos professores para a docência do AEE, atuam no atendimento outros profissionais da educação como: “tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, guia – intérprete e outros que atuem como profissionais de apoio, principalmente para atividades de alimentação, higiene e locomoção” (Resolução nº 04/ 2009, art. 10)

Os conteúdos e os recursos do AEE de acordo com as orientações do MEC/SEESP (2010, p.27, vol.1) são respectivamente:

**Conteúdos do AEE:** Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS e LIBRAS tátil); alfabeto digital, Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Es-

timulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa (CAA); Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

**Recursos do AEE:** materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caracteres ampliados, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros) e recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteiras de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (MEC, 2008) propõe à educação escolar dos alunos surdos uma abordagem bilíngue. Assim, o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com surdez promove o acesso ao conhecimento escolar em duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. Segundo Damázio (2007), o AEE para surdos compreende três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado de Libras e Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa. Vejamos como se caracteriza cada momento.

A coleção do MEC que orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado, vol.4: Abordagem Bilíngue na Escolarização de pessoas com surdez (2010) mostra a diferença entre os três momentos. O atendimento educacional em Libras tem como objetivo proporcionar a base conceitual dos conteúdos estudados na sala de aula do ensino regular. Esse atendimento possibilita o aluno surdo obter uma maior compreensão do que é estudado e, assim, melhor interação com o professor da sala comum e com seus colegas. Ocorre em horário contrário ao da escolarização, porém é imprescindível a articulação do professor do AEE com os professores do ensino comum para que haja uma coerência de ideias acerca do que está sendo estudado. A organização didática se dá através do uso de materiais visuais e produção desses recursos para serem usados em sala de aula, visando a uma melhor compreensão dos conteúdos curriculares e tornando as aulas mais atraentes e significativas para o aluno surdo. Assim, o AEE em libras visa a ampliar o conhecimento dos assuntos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Libras, além de ampliar o vocabulário técnico da Libras quando são estudados os termos científicos e quando há necessidade de novos sinais. A avaliação acontece através da verificação da compreensão e evolução conceitual dos educandos surdos no AEE.

O Atendimento Educacional Especializado de Libras visa a proporcionar o conhecimento dos aspectos linguísticos da língua de sinais, já que cada língua tem uma estrutura gramatical própria. O profissional para realizar esse atendimento deve ser um professor ou instrutor, preferencialmente surdo, que desenvolva seu planejamento tendo em vista o estágio

de desenvolvimento do aluno na língua de sinais. Segundo Damázio (2007), o professor do atendimento deve primeiramente realizar diagnóstico do conhecimento do aluno acerca da Libras. Como recurso didático, a imagem deve ser sempre presente na metodologia. As atividades desenvolvidas são o estudo de termos científicos, criação de sinais para termos técnicos, o ensino da estrutura da Libras, como os cinco parâmetros dessa língua: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento e disposição das mãos, orientação das mãos e expressões faciais.

O Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa, modalidade escrita, de acordo com as diretrizes educacionais para o surdo estabelecem um ensino bilíngue. Na escola, o aluno surdo adquire a aprendizagem formal do português, pois o mesmo utiliza a Libras para se comunicar e a Língua Portuguesa para escrever. No ensino do português, resalta-se a importância do ato de ler (Damázio, 2007), pois é pela leitura que as imagens gráficas ganham significado no texto e, assim, o aluno poderá contextualizar, compreender e reconstruir outros significados às palavras. O ato de escrever proporciona a construção de ideias coerentes e coesas, a fim de que o aluno surdo possa interagir com as práticas da língua oficial. Porém o contato com os diversos gêneros textuais e discursos é essencial para que os educandos utilizem a língua portuguesa.

Assim, o AEE visa a possibilitar a acessibilidade do aluno surdo, propiciando a mediação entre o professor e o aluno. Propõe aos professores do ensino regular as adaptações e flexibilizações de conteúdos, metodologias e avaliações. Por isso que as diretrizes desse atendimento estabelecem que a função do professor do AEE é suplementar e complementar o aprendizado do aluno incluso.

### **3.10. Pequena síntese**

Esta subseção tem como objetivo sintetizar as ideias abordadas pela literatura de referência na área da surdez que subsidiaram as perguntas-nucleares.

De acordo que esses aportes, conclui-se que alfabetizar surdo é ensinar o português na sua modalidade escrita e que é possível ensinar a ler e a escrever a uma criança surda, desde que ela primeiro adquira a se comunicar em LIBRAS.

A alfabetização desses alunos deve partir de metodologias que valorizem o visual, por meio de uma prática bilíngue. Para o professor alfabetizar, é imprescindível que o aprendiza-

do da língua portuguesa seja mediado pela língua de sinais, a fim de estabelecer um significado na leitura e na escrita ao estudante surdo.

Verifica-se, então, que o professor possibilitará um conhecimento contextualizado se ele for fluente na língua de sinais. Caso ele não conheça ou utilize em seu cotidiano escolar, os educandos surdos terão um aprendizado mecanicista e descontextualizado das práticas sociais vivenciadas por eles.

Assim, a inclusão da criança surda no processo de alfabetização requer a participação e a interação de gestores, professores e alunos ouvintes, ou seja, de toda a comunidade escolar em busca de um ambiente educacional que respeite e conviva com as peculiaridades da cultura surda.

#### **4. O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR**

Uma pesquisa científica é a necessidade de buscar respostas às inquietações humanas que partem de uma realidade vivenciada pelo pesquisador. Segundo Minayo “o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. Essa atividade intelectual só toma forma a partir de uma problematização, que norteará o desenvolvimento” (2015, p. 10). Diante disso, esta seção esclarecerá as estratégias de investigação desta dissertação.

##### **4.1. Caracterização da pesquisa**

A investigação científica, segundo Santos (2006), visa à construção do conhecimento, sendo que a mesma deve ser desenvolvida por etapas, que se constituem num método, num percurso facilitador do processo. No que se refere aos procedimentos, a pesquisa de campo foi realizada com os professores alfabetizadores da região urbana da cidade de Santarém. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com oito professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano (I ciclo) que possuem alunos surdos em sua turma. A investigação tem como objetivo analisar as percepções dos professores acerca da alfabetização de surdos. Assim, a pesquisa traz a percepção das alfabetizadoras acerca da aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa para os alunos surdos inclusos no ensino regular.

O estudo tentou identificar as formas como o professor alfabetizador percebe as dificuldades, necessidades e se relaciona com a criança surda no processo de alfabetização a partir dos conhecimentos que tem. É reconhecido que as estratégias convencionais utilizadas, aparentam precariedades para a escolarização do surdo, por isso a necessidade de desenvolver um trabalho específico de integração da criança surda no processo de alfabetização e isso exige do professor ações próprias e conhecimentos próprios. Apesar de constatar que há uma demanda social de políticas pedagógicas que auxiliam o professor do ensino regular, como AEE, professores especializados na área da surdez e assessoria sistemática.

Minayo (2015) afirma que na pesquisa qualitativa é essencial a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Para tanto criou-se uma estratégia para coletar as informações com os professores alfabetizadores, por isso optou-se por uma conversa na forma de entrevista dirigida em que se fez um conjunto de perguntas relacionadas ao tema proposto. Essas perguntas resultam de uma percepção dos estudos e de problematização acerca do tema. Elas organizaram o estudo teórico se transformando nas perguntas ao próprio campo empírico. As

entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho das professoras, a fim de criar um ambiente que vinculasse com aquilo que elas faziam e permitir, minimamente, o reconhecimento do lugar.

Interessa aqui entender como o professor percebe o que é alfabetizar uma criança e como ele entende na prática esse processo. Para isso compreende-se que uma dissertação dessa natureza tem mais um caráter especulativo, tentativo de apontar situações que nos parece comuns na realidade atual. Circunscreve-se a investigação empírica a um determinado corpo razoavelmente representativo, sem qualquer caráter estatístico.

A coleta dos dados da entrevista foram transcritas, organizadas em forma de narrativas que inclui a percepção da pesquisadora, professoras visando uma organização sistemática das respostas das alfabetizadoras.

No desenvolvimento do trabalho perceberá o paralelismo entre o que a literatura de referência na área da surdez pensa e o que os professores pensam. Isso nos possibilita verificar aproximações, afastamentos e perspectivas entre o campo conceitual e o empíricos. Minayo (2015, p.76) ressalta que “o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social”.

No que se refere aos dados gerais da coleta, identificou-se com relação a quantidade de alunos inclusos nas turmas, somente uma professora atende dois alunos surdos na mesma sala. Já em relação às séries em que atuavam, quatro turmas eram de 2º ano, duas de 1º e duas de 3º ano. As professoras, predominantemente são licenciadas em Pedagogia, entretanto uma é licenciada em Letras. Identificou-se que apenas uma não é concursada da Rede Municipal de Ensino de Santarém. Esse dado de que predomina no curso de Pedagogia o sexo feminino é identificado na análise da pesquisa empírica de Marcos Gentil (2016). Ele afirma que “no universo de 90 estudantes de pedagogia entrevistado, 81 são do sexo feminino”. (p.59)

Quanto ao lugar da pesquisa, cabe observar que em Santarém há 397 escolas, sendo 339 na zona campestre<sup>16</sup> e 58 na zona urbana. O texto base do PME ressalta que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém evidencia como parte integrante do seu planejamento “o respeito à diversidade das crianças do limite urbano e do campo, quilombolas, indígenas, crianças com necessidades especiais” (p. 20) para garantir a formação respeitando as diferenças e especificidades. Em relação ao nível de ensino fundamental, a Secretaria mantém parceria,

---

<sup>16</sup> Quando me refiro à região de campo, reporto-me à região de rios e planalto.

desde 1998, com o Instituto Ayrton Senna, através dos programas Acelera Brasil e Se liga, a fim de superar o problema da distorção idade/série.

Em relação ao ensino fundamental I, ciclo da alfabetização, o município, em 2013, aderiu ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a fim de melhorar a aprendizagem dos discentes e proporcionar um ensino de qualidade, já que os dados das avaliações nacionais mostraram a necessidade de estratégias de ensino no que se refere à aquisição da leitura e escrita, conforme o texto base do Plano Municipal de Educação de 2015.

Em Santarém, “a população residente na faixa etária de 06 a 08 anos é de 19.040. Desse total, 93,2% (17.746) está matriculada nas escolas de todas as redes de ensino do município”.<sup>17</sup> No ensino fundamental, nível de ensino recomendado para as crianças serem alfabetizadas, temos 74,21% (14.130) de alunos matriculados, porém nesse percentual identificam-se 90,2% de alunos alfabetizados. Ainda de acordo com o PME, o município já está criando meios de alfabetizar todos esses alunos de 06 a 08 anos e, para isso, alterou a Lei 18.392 de 21 de novembro de 2010 para a Lei 19.364 de 26 de novembro de 2013<sup>18</sup> que dispõe acerca da gestão democrática do ensino público da Rede Municipal de Ensino, que, na seção I, trata da política de alfabetização. O artigo 40 da lei vigente estabelece:

Art. 40 A secretaria de Educação deve definir uma política de alfabetização para o Município objetivando melhorar o desempenho dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental.

I – A Política de Alfabetização da Secretaria de Educação Municipal deverá prever processo de seleção através de prova escrita, entrevista, análise do currículo e remanejamento de professores com perfil que considere:

- a) Gostar de alfabetizar e acreditar na possibilidade de 100% de alfabetização de seus alunos;
- b) Ter experiência de sucesso em alfabetização;
- c) Ter disponibilidade para o exercício da função todo o período letivo;
- d) Ter disponibilidade de tempo para estudar, planejar aulas, preparar material didático e atender individualmente aos alunos que necessitarem;
- e) Ter habilidades em manusear multimeios;
- f) Apresentar qualidades pessoais, interpessoais e produtivas: organização, flexibilidade, afetividade e ética. (Lei 19.364/2013)

Em Santarém, a política de alfabetização segue as diretrizes estabelecidas pelo MEC que é o PNAIC. Os professores recebem orientações e formações desse programa. Os encontros são realizados para toda a rede municipal, campo e cidade. O programa contempla orientações acerca da alfabetização do aluno com necessidade especial e nesse caderno há suges-

<sup>17</sup> Plano Municipal de Educação- Decênio 2014-2024, p.33, 2015

<sup>18</sup>Segundo os dados do Plano Municipal (2015), a primeira lei criada foi a de nº 17.866, de 03 de novembro de 2004, alterada pela Lei 18.392, de 21 de maio de 2010 e que foi novamente alterada pela Lei 19.364 de 26 de novembro de 2013, a vigente no município de Santarém.

tões de atividades a serem desenvolvidas e especificidades da deficiência física/motora, intelectual, cega e baixa-visão.

No que concerne à realidade da educação especial no município de Santarém, ela foi implantada no ano de 1991, mas somente em 2001 acontece a grande mudança no processo educacional, com a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Assim, ocorrem os primeiros passos para o paradigma educacional chamado “educação inclusiva”. Em 2005, é implantada a sala de recurso de três escolas: Fluminense, Maria de Lourdes e Princesa Isabel. Também se dá início ao ensino de Libras no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, após formações de profissionais, o número de alunos no atendimento especializado se amplia para 47 escolas da zona urbana. Hoje, o atendimento educacional especializado acontece em 55 escolas, das 58 existentes na zona urbana. Também há profissionais para atendimento na região de rios e planalto. Segundo os dados estatísticos de 2015, a educação especial atende 1.234 alunos inclusos. Sendo 518 da região urbana, 541 do campo e recebidos 175. No que concerne a alunos surdos atendidos, o município dá atendimento especializado para 129 estudantes. Destes, trinta fazem parte do AEE na zona urbana. Atualmente, o setor dispõe de cinco professores surdos, que fazem o atendimento nas escolas regulares e ministram o ensino de libras. Também ocorre no AEE o ensino do português para os alunos surdos.

O município não conta com o intérprete nas salas de aula. Os professores do ensino comum recebem as orientações e suporte do professor do AEE duas vezes por semana, e o objetivo é dar orientação aos professores do ensino regular a respeito das atividades de adaptações curriculares e formas de avaliações.

#### **4.2. As professoras falam**

Aqui, apresentam-se, na forma narrativa, as entrevistas com oito professoras alfabetizadoras, a fim de possibilitar, minimamente, as percepções transcritas das falas das professoras envolvidas na pesquisa de campo. Como metodologia, optou-se por utilizar o modelo de perfil sociológico usado pelo sociólogo francês Bernard Lahire<sup>19</sup>. O autor produz o perfil dos

---

<sup>19</sup> Bernard Lahire é um sociólogo francês, professor de Sociologia na Escola normal superior de Lyon e diretor do Grupo de Pesquisa sobre a Socialização (CNRS). Em 1997, escreve a obra “Sucesso escolar nos meios populares- as razões do improvável”. Nesse livro traça alguns perfis familiares obtidos a partir das entrevistas de 26

sujeitos, “como gênero científico livremente inspirado no gênero literário” (LAHIRE, 1997, p.15), evidenciando dois aspectos fundamentais: os dados, que o autor compara com a pintura, e o ponto de vista, que relaciona com a maneira particular de pintar.

Seguiram-se os padrões do percurso de uma pesquisa científica, em que todas as participantes assinaram o termo de consentimento e os procedimentos éticos foram respeitados. Também optou-se por utilizar um nome fictício para as professoras e para os alunos citados na entrevista, além e não fazer referências aos nomes das escolas e nem das instituições de ensino superior nas quais as professoras trabalhavam e estudaram, visando a preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Portanto a escolha da apresentação das narrativas<sup>20</sup> das entrevistas torna a leitura mais agradável e fluente ao leitor visando a conhecer o ponto de vista das professoras sobre alfabetização de surdo.

#### **4.2.1. Professora Joana**

Encontrei com Joana na Escola em que trabalha. Ela é professora do 1º ano do Ensino Fundamental, com uma turma pela manhã e outra pela tarde, mas apenas na turma da manhã tem uma criança surda. Formada por uma instituição pública federal no programa de formação para professores da rede pública que atuavam nas séries iniciais em parceria com o MEC. Esses professores receberam o certificado com o título de Normal Superior, Licenciatura. São habilitados para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Joana atua na alfabetização há 32 anos, sendo a segunda vez em que trabalha com criança surda e participa das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

A professora atendeu com disposição a solicitação da entrevista, conforme a data marcada. A entrevista foi realizada na própria sala de aula em que estava enturmada a aluna surda, que, nesse dia, havia saído cedo. Também estava presente a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Fui recebida na escola pela gestora, que, cordialmente, me levou até a sala de aula da professora Joana. No período da entrevista, estava acontecendo a

---

famílias e de notas etnográficas dos contextos das entrevistas, além dos materiais recolhidos no ambiente escolar: fichas com informações escolares, caderno de avaliação, entrevistas com os alunos, professores e diretores.

<sup>20</sup> Ressalta-se que nessas narrativas o texto (fala das professoras) foi ligeiramente editado para a retirada dos fenômenos linguísticos da oralidade, porém com o cuidado para manter a originalidade do conteúdo das falas. Criou-se como metodologia o uso da aspa quando está citando diretamente a fala das professoras.

fase de recuperação para os alunos da Rede Municipal de Ensino, portanto estavam apenas os alunos que não obtiveram nota suficiente para passar direto, pois os demais já haviam saído depois do recreio.

Segundo seu relato, Joana participou duas vezes, por seis meses, de um programa de curso de LIBRAS e fez 32 formações proporcionadas pela Rede Municipal de Ensino acerca da alfabetização, como, por exemplo, o programa Alfabetização com Base em Linguística, ofertado no município de Santarém no período de 1992 a 2002. Ressaltou ainda que, com o acompanhamento da professora do AEE, presente dois dias por semana na escola, aprendeu uns poucos sinais.

Quando indagada sobre **o que é alfabetizar surdo**, já, de início, destacou que tem dificuldade porque é através dos sinais que se comunica com o aluno surdo: “eu ficava assim, imaginando, meu Deus; na idade que eu já estou, é muita coisa pra uma cabecinha”. A professora ressalta que trabalhar com a Gabriela não é diferente do que trabalhar com as crianças ouvintes. “A diferença existente é que com a pessoa surda você se comunica através dos sinais, falando, olhando cara a cara, fazendo toda aquela movimentação”. O surdo, entende a professora, “tem um pouco de dificuldade, não é como os normais, que escutam”; é com o olhar que ele demonstra o que quer. A professora observa que quando ela não consegue responder na mesma hora, ela procura consultar e responde no outro dia: “Ah, eu já sei agora”. Então, de seu ponto de vista, é necessário o professor saber a língua de sinais.

Joana ressalta que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, mas primeiramente escrever; depois é que viria a leitura. Com o surdo, ela argumenta, é um pouco diferente: “ele enxerga, mas não escuta, ele escuta através dos sinais”. Nessa primeira pergunta, a professora deixa implícito que a alfabetização de criança surda se desenvolve através da língua de sinais, quando afirma que “é que nem quando a Gabriela quer ir ao banheiro, já tem um sinal que ela indica pra mim, coloca a mãozinha aqui [sinal de banheiro]”.

Outra pergunta direcionada à professora acerca de sua prática como alfabetizadora foi a seguinte: **é possível alfabetizar surdo?** Ela responde que é sim, e que quem quer ensinar, precisa buscar conhecimento. Esse processo acontece, segundo ela, pelo fato de a aluna surda já estar lendo e ser capaz de copiar do quadro, tal qual as palavras escritas pela professora. Destaca que, primeiramente, “alfabetizar é começar lá de baixo, saber o alfabeto todinho”, até porque é um dos conteúdos estudados pelos alunos do 1º ano. E o ensino do alfabeto para a aluna surda se dá através da língua de sinais.

Ainda acerca da concepção da alfabetizadora, a professora quando questionada sobre **como alfabetizar uma criança surda**, responde de imediato que ensina por meio da língua brasileira de sinais – LIBRAS. Ela usa como recursos no processo de alfabetização os jogos, como, por exemplo, dominó, letras para encaixar, quebra-cabeça, mas ressalta que alguns não seriam muito adequados, pois o quebra-cabeça seria mais para trabalhar com crianças cegas, já que é em alto relevo e, segundo as orientações da professora do AEE, não se aplicam para as crianças surdas. Observei que na sala de aula havia um armário com vários jogos educativos, cartazes com o alfabeto em LIBRAS, cartazes com palavras escritas em português e o sinal em LIBRAS ao lado da imagem.

Sobre a prática utilizada no processo de alfabetização, a professora Joana foi questionada se **para alfabetizar uma criança surda é necessário ensinar a LIBRAS junto**. Afirma que isso é necessário, até porque deixa implícito que pouco utiliza a língua portuguesa com a Gabriela: “é um pouco a língua portuguesa; [...] agora, utilizo mais os sinais [em LIBRAS]” para a aluna surda. Uma das práticas utilizadas pela professora de AEE, segundo a professora, é que ela ensina LIBRAS para todos os alunos, como o alfabeto, as numerações, as cores. A professora Joana desenvolve atividades com imagens com a Gabriela. Ensina a escrita da palavra em português e mostra a figura para ela relacionar o significado ao sinal em LIBRAS; através da imagem, a Gabriela relaciona o significado e o significantes da palavra. A professora ressalta que a aluna surda ainda não sabe todo o alfabeto em LIBRAS, mas consegue acompanhar os conteúdos estudados. Essa metodologia de ensinar em português e em LIBRAS, relata a alfabetizadora, são metodologias orientadas pela professora do AEE.

Há de se destacar que, não obstante concordar com a ideia de que o ensino de LIBRAS é necessário na alfabetização de crianças surdas, a professora não domina esse sistema: “o que eu sei, eu passo pra Gabriela, mas o que eu não sei... Quando professora de AEE não está, e Gabriela estando, eu tiro uma xerox”, ou seja, a professora está se referindo às atividades em que a aluna surda vê o desenho, a alfabetizadora mostra a palavra em português, e a Gabriela sinaliza em LIBRAS. Infere-se que a aluna surda já sabe relacionar a escrita em português e o sinal em LIBRAS. Joana destaca que ela não apenas ensina, mas aprende quando desenvolve as atividades em LIBRAS com a Gabriela e até mesmo com os alunos que convivem com a colega surda, pois aprendem a se comunicar em língua de sinais, resultando numa interação entre professor e aluno.

Joana demonstra em seu ponto de vista que é necessário **o professor saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda**, ressaltando ser isso essencial; “quando vai trabalhar

com um aluno, ele está ‘cruzinho’, ainda não sabe nada”. O professor tem que saber LIBRAS, há a necessidade de receber orientação para poder trabalhar com esse aluno. Ela destaca a relevância de orientações específicas para os professores alfabetizadores: “a primeira vez que eu trabalhei com [um aluno surdo], eu chorei, queria desistir”. A professora observa que, após a prática com os alunos surdos, o professor se acostuma e percebe que é pelos sinais que se desenvolve o trabalho como alfabetizador.

Indagada sobre **o fato de o professor não saber LIBRAS dificulta quanto no processo de alfabetização**, Joana foi incisiva ao afirmar que “fica difícil, não alfabetiza de jeito nenhum!”. Do seu ponto de vista, o professor precisa ter treinamento apropriado, tem que ter orientação; caso isso não ocorra, ele não saberá que fazer em sala de aula. E completa: “Fazemos esses treinamentos para trabalhar com eles [surdos], a gente tem que participar, nem que não queira, tem que participar”. O fato de o professor não saber LIBRAS dificulta o processo de alfabetização, ressalta Joana, pois ele terá dificuldade em transmitir conhecimento igualitário. Conclui a professora que, “no processo de alfabetização, é importante ensinar a LIBRAS e o português juntos”, a aquisição das duas línguas deve estar imbricada, se não estiver “a gente não faz nada”.

Quando indagada sobre **a participação das outras crianças no processo de alfabetização das crianças surdas**, Joana afirma que elas contribuem sim, observando que “quando a professora do AEE não está na sala para intermediar a comunicação em LIBRAS, elas ajudam a coleguinha surda. A Gabriela vai para a frente da sala e ensina os colegas, não fica fazendo sozinha”. A professora observa ser necessária a participação de todos no processo de aquisição de LIBRAS, pois assim irá ocorrer uma comunicação entre os alunos, e eles poderão intermediar na comunicação em língua de sinais quando a professora do AEE não estiver na escola. Segundo Joana, os alunos contribuem no processo de alfabetização da sua colega surda, porque a aceitam sem nenhum preconceito.

Com relação ao questionamento de como a escola participava no ciclo da **alfabetização do aluno surdo**, Joana destaca que a diretora se preocupa com o processo de inclusão dos alunos com deficiência. A diretora apresenta aos professores esses alunos no primeiro dia de aula, conforme a fala de Joana: “Temos esses alunos aqui assim, eles têm problema. Eles não podem ficar isolados, têm que ficar interagindo com os outros colegas”. Na concepção da professora, o apoio e a orientação que o pedagogo dar aos professores acerca de como trabalhar com alunos com deficiência, caracteriza-se como projeto de inclusão. A participação da escola no processo da alfabetização é descrita da seguinte forma: “os professores têm que ter

muito cuidado ao trabalhar com os alunos especiais, e não [deixar] ficar assim no meio dos outros, correndo; quem tem dificuldade não pode estar correndo com os outros normais. Ter cuidado com os alunos, colocar pra sentar; na hora que bate a campinha tem que levar pra merenda, colocar a merenda no lado e dizer como é “. Segundo a professora, a diretora se preocupa com o professor que está em sala de aula, especialmente os que trabalham com as crianças que possuem deficiência. Na concepção da alfabetizadora, proporcionar formação e ter esse cuidado e proteção para com os alunos com deficiência é inclusão. Relata que há um compromisso da escola com a alfabetização de crianças surdas, pois a professora do AEE deu orientações e também pelo fato de haver reuniões da equipe gestora com os professores a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. A professora afirma que: “nunca trabalha sozinha, isolada; sempre o professor [de AEE], secretário, pedagogo, diretor estão ao nosso redor, não fica nada isolado, tudo a gente tem conhecimento, inclusive de todos [os alunos especiais] que estão na escola.

Sondada a respeito da **função do Atendimento Educacional Especializado-AEE**, a professora Joana demonstra ter uma boa relação com a professora do AEE. Segunda a alfabetizadora, essa professora colabora e orienta como deve ser o trabalho com os alunos com deficiência, mas enfatiza que o trabalho é de competência de todos os professores: “ele veio pra uma escola, mas não vai trabalhar isolado, sozinho, com aquele aluno. Tem de trabalhar com todos que precisam; [...] cada um de nós, cada um deles têm um problema, cada pensamento é um pensamento, cada aprendizado é de uma forma. Não é que o aluno seja preguiçoso, não é porque ele é lento, ele tem assim uma [deficiência]”. Afirma que o professor do AEE ajuda, contribui e, quando a professora não está presente, ele fica com uma turma e ensina as duas línguas: LIBRAS e português”

De acordo com a concepção da professora, a alfabetização de crianças surdas requer uma adaptação de currículo e de metodologia, enfatizando o lúdico e material pedagógico com imagens para facilitar a aquisição da leitura. Outro aspecto enfatizado é que, para se trabalhar com criança surda, é importante o professor participar de formações para que esteja preparado para alfabetizar. Destaca, ainda, que o trabalho em coletividade é fundamental para o processo de inclusão, como afirma: “Não tem um resultado positivo quando se trabalha só, [...] eu nunca procurei trabalhar isolada na sala, sempre eu procurei parceria”.

#### 4.2.2. Professora Márcia

A entrevista com a professora Márcia aconteceu na escola onde trabalha, no horário matutino. A direção foi acolhedora com a pesquisadora, colocando-se disponível para qualquer esclarecimento. No dia da entrevista, a professora estava realizando atividades com os alunos em recuperação, mas o aluno surdo não estava presente, pois estuda no horário vespertino.

Marcia é licenciada em Pedagogia por uma instituição privada de Santarém, curso regular presencial e tem o título de especialista em Educação Infantil pela mesma instituição. É concursada da Rede Municipal de Ensino há cinco anos, sendo essa sua primeira experiência em trabalhar com aluno surdo. Sua jornada de trabalho é em dois turnos, manhã e tarde, sendo uma turma pela manhã, Pré I, e uma a tarde, 2º ano, turma em que está o aluno surdo. José possui um resíduo auditivo e, portanto, segundo as Políticas Nacionais de Educação Especial, é deficiente auditivo<sup>21</sup>, pois oraliza.

A professora foi muito receptiva comigo, não criando nenhuma barreira para participar da pesquisa; ao contrário, demonstrou bastante interesse e curiosidade pela área de educação especial. Participa das formações do PNAIC, no entanto, fez uma crítica ao fato de, no ano de 2015, não ter havido formação sobre o tema da inclusão. Porém, ressaltou que sabe da importância do processo inclusivo e que o professor alfabetizador deve proporcionar a inclusão de todos.

Márcia, questionada sobre **o que é alfabetizar surdo**, faz primeiramente uma abordagem sobre o que é alfabetizar no contexto geral, afirmando que “alfabetizar é colocar o aluno diante do mundo letrado, é levar a perceber que a leitura abre suas portas”. Sustenta que a alfabetização abre caminhos para quem lê. Alfabetizar, diz ela, “é primeiro [ensinar] os códigos”, a decodificação das letras, para depois levar ao entendimento de cada leitura, considerando o gênero textual: “primeiro tem de entender os códigos, depois decodificar as letras, pra depois fazer essa parte já de entendimento, mas de terceiro, segundo [ano] em diante, eu acho que [alunos] já conseguem interpretar”. Ela observa que “cada tipo de leitura é diferente” e que o aluno vai precisar ler em toda sua vida e em todos os sentidos, “seja pra entender a bula

---

<sup>21</sup>Segunda as Políticas Nacionais de Educação Especial (2008) *deficiência auditiva* é a alteração na estrutura do aparelho auditivo, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som, permitindo a pessoa se comunicar através de fala, apresentando uma perda auditiva de grau leve ou moderado. Já a *surdez* é a alteração na estrutura do aparelho auditivo, que ocasiona uma incapacidade em perceber o som; a comunicação é realizada através da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo.

de um remédio, uma receita, a letra de um jornal”. Assim, conclui: “são leituras diferentes, primeiramente alfabetizar é englobar tudo isso”.

A professora observa que essa é a primeira experiência profissional com aluno especial e ressalta que está aprendendo muito com isso e que tem pesquisado bastante para poder entender seu aluno surdo, o José. Em todas as atividades que realiza, ela considera as necessidades dele, “porque se não, vai ficar na sala me perguntando, porque ele é questionador”. Assim, traz pra a sala o apoio de figuras, visando a facilitar o entendimento. Na entrevista, afirma entender que não há tanta diferença entre alfabetizar uma criança surda de alfabetizar uma criança ouvinte; no seu caso, destaca, sendo “segundo ano de alfabetização, os alunos estão no mesmo nível, e tudo o que ela ensinava, dava para o José acompanhar, pois os alunos ouvintes estavam quase no mesmo nível, ele não ficou pra trás”.

Também na alfabetização da criança surda, primeiro vem a decodificação e, em seguida, o entendimento, esclarece a professora. E justifica que não há diferença em alfabetizar um surdo e um ouvinte, “o [José] vai ter que ler, vai ter que passar pelo mesmo processo que os outros, não vai ser diferente; claro, que a gente tem que usar outras ferramentas, metodologias pra ele compreender o que a gente tá falando”.

Na descrição de suas práticas de alfabetização, utiliza o alfabeto em LIBRAS, o que proporcionou o conhecimento para ela, já que a professora não tinha muita prática na Língua Brasileira de Sinais, conforme sua fala: “porque eu não conhecia assim direitinho... agora já consigo fazer direitinho pra ele, ele já consegue fazer as palavrinhas”. Ainda nas suas práticas utiliza ditado de palavras, e o José “não fica de fora”. A professora explica que, o ditado, o qual ela nomeia de autoditado, é realizado com a utilização de imagens (mostra a imagem e os alunos escrevem o nome das palavras) para que todos participem, metodologia adaptada para que o José participe de todo o processo de alfabetização. Ressalta que o aluno surdo já escreve as palavras que são apresentadas pela professora e as reconhece em LIBRAS.

A professora afirma que trabalhar com a turma do José não foi difícil, “porque o nível do meu segundo ano, [turma do Daniel], [os alunos] ainda não estavam lendo perfeitamente. Então todo assunto que eu dei, o Daniel pôde acompanhar perfeitamente, e as atividades que eu passo não é diferente pra ele não, porque ele é questionador, ele pergunta”. Diz ela que se tem alguma coisa que passa, por exemplo, com apoio de figura pra ele, ele acha que é diferente dos outros [alunos], ele já questiona. “Tem que ser igual ao colega que tá [ouvindo], [pois] ele olha, percebe. [Na matemática], por exemplo, [quando o assunto é] multiplicação... eu coloco o apoio da figura né, pra ele fazer o entendimento, e [ajudar] os outros [alunos] que

não tiverem também entendendo; então eu trabalho assim com todos, pra atender [o José] também né, [ou seja], fazia um trabalho que atendia ele e os outros”. Portanto, a professora ratifica que alfabetizar surdo não é diferente de alfabetizar ouvinte, só que terá que usar outras ferramentas, como o alfabeto em LIBRAS, apoio de figuras, buscar o entendimento. Não é diferente, porque o aluno surdo vai ter que ler, ele vai ter que conhecer as letras. Ele só tem essa limitação, mas for trabalhado por meio de figuras, explicar sobre as partes das plantas, tudo com apoio de figuras, desenhos, ele vai entender o que se está explicando.

Quando indagada se **é possível alfabetizar surdo**, afirma com muita exatidão que é possível, porque, segundo a professora, o José está progredindo, ele já consegue fazer o ditado de figuras, ou seja, autoditado, com o apoio do alfabeto de libras, embora a professora não tenha tanta habilidade em LIBRAS. Ela relata que as atividades realizadas em sala de aula sempre têm o apoio da LIBRAS para que o José as desenvolva. Então o progresso da criança surda, de acordo com a professora, comprova que alfabetizar surdo é possível, desde que haja uma adaptação curricular e que as atividades sejam sempre pensadas com o auxílio da LIBRAS.

Ao responder acerca de **como alfabetizar uma criança surda**, a professora Márcia iniciou o seu relato apontado algumas dificuldades enfrentadas na escola em que trabalha, dentre elas a ausência de recursos para serem trabalhados com os alunos. Mas isso não a impediu de “trabalhar o concreto”<sup>22</sup> com as disciplinas básicas da alfabetização. As práticas desenvolvidas para alfabetizar o aluno surdo são: “na questão da Matemática você tem que ter apoio de objetos. Mostrar quantidades, você tem que ter sempre o apoio do concreto né, trazer objetos, palitos, caixa, alguma coisa que ele possa entender a contagem né, do que a gente tá falando. Quanto ao Português, o [José] ainda não lê, e como eu lhe digo, ele tá em fase de alfabetização né, vai até o terceiro ano. Então como ele ainda não conhece o alfabeto de LIBRAS direitinho, isso tá dificultando um pouco [na aquisição da leitura]. E se a família também conhecesse a LIBRAS pra [se comunicar em casa], isso ajudaria... lá [na casa do José], eles [utilizam] gestos com ele, e [os gestos domésticos] são muito diferentes da [LIBRAS]. Eu acho que se eles soubessem LIBRAS, ajudava muito... Ajudava demais, eu acho que ele já estaria lendo”. Segundo a professora, alfabetizar é um processo contínuo, que exige atividades adaptadas todos os dias, que o planejamento anual das atividades seja pensado que na sala de aula há um aluno surdo.

---

<sup>22</sup> Segundo a professora, “trabalhar o concreto” é desenvolver atividades em sala de aula que tenham apoio de objetos, imagens, jogos, especialmente porque há o aluno José, deficiente auditivo, prática que auxiliam na compreensão, no entendimento dos conteúdos estudados no 2º ano.

Ao finalizar as suas experiências como alfabetizadora de criança surda, concluiu: “a gente tem que trazer bastante coisas concretas, [usar] o alfabeto em LIBRAS [...] mas as atividades que eu trago [de casa] para desenvolver com o José é com apoio de figuras”. A professora observa que nem todos os alunos da turma dela de segundo ano ainda dominavam a leitura de textos, apenas liam frases, e esse fato possibilitou um nivelamento na turma, já que o José também estava no mesmo nível de conhecimento. Assim iniciou o processo, nessa turma, com o alfabeto, sendo que a mesma ensinava em português e em LIBRAS. Ressalta que utiliza cartazes com palavras em português e a imagem para facilitar também ao José.

Outra indagação direcionada à professora Márcia é se **para alfabetizar uma criança surda é necessário ensinar LIBRAS junto**, e ela não titubeou em afirmar que sim, pois, segundo ela, “a LIBRAS auxilia na escrita do português. Auxilia sim porque se o [José] aprender só a libras, eu acho que ele vai ler, mas só que tem que escrever [e a escrita é em português]. É porque o português é nossa língua, então ele vai ter que se apoiar na LIBRAS pra entender a língua que a maioria utiliza”.

Questionada sobre se o **professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda**, ela responde que sim, porque, segundo ela, contribui na aquisição da leitura para a criança surda. Ela expõe uma dificuldade no desenvolvimento do aluno quando relata que “uma coisa que atrapalha muito [José] é [o fato dele fazer] leitura labial, pois ele fica desinteressado pela LIBRAS. Ele quer [entender] o que a gente está falando [...]. Eu digo ‘pra casa’, ele já entende que é o [dever] para casa, e [tenta falar] do jeitinho dele”. A professora ratifica que o alfabetizador precisa saber LIBRAS, porém ressalta a necessidade da parceria com o professor do AEE no que tange a dar apoio para realizar as avaliações, pois, como ressalta a professora, “eu não tenho o domínio da LIBRAS.

Quando solicitada a expor a opinião sobre **o fato de o professor não saber LIBRAS o quanto isso dificulta no processo de alfabetização**, segundo a professora, a criança surda terá prejuízos no processo de alfabetização se o professor não souber LIBRAS, pois é através dessa língua que há a comunicação. A professora afirma: “eu entendi que é através da LIBRAS que o José saberá qual é a letra que estou ensinando, de que sílaba eu estou falando”. Na concepção da alfabetizadora, não saber LIBRAS dificultará no aprendizado, porque ele tem o ensino de LIBRAS com o instrutor surdo para ele aprender a se comunicar e ter o aprendizado no ensino regular. A professora diz “que se o professor não souber LIBRAS não vai não [conseguir alfabetizar] porque [...] é por meio dela que o [aluno surdo] vai mais longe”. Márcia ressalta que José é interessado, que ele vai aprender a ler, mas que para isso é

necessário que a família dele compreenda a importância da LIBRAS no processo de alfabetização dele. Conclui a professora que a LIBRAS estabelece uma comunicação entre o professor e o aluno.

No que tange ao fato de **como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas**, a professora enfatiza com alegria que elas convivem e ajudam o colega José, sem nenhuma discriminação, “porque na minha turma eu não vejo ninguém dizendo: olha o surdo! Não vejo ninguém falando isso. Eles interagem normalmente, brincam normalmente, brigam normalmente e têm aquelas questões de desavenças que é normal [entre as crianças]”. Segundo o relato de Márcia, os alunos contribuem com o processo de alfabetização, pois também auxiliam nas atividades desenvolvidas em sala de aula, aprenderam o alfabeto em LIBRAS, os sinais, o que proporciona uma comunicação entre eles. A professora relata que seria muito importante que o instrutor surdo ensinasse a LIBRAS para toda a turma, não apenas para o José, pois ele tem o AEE no contra turno, momento em que há o ensino de LIBRAS.

Ao ser questionada sobre **como a escola participa no ciclo de alfabetização da criança surda**, a professora afirma que a escola se envolve no processo e que o professor do AEE proporciona formações acerca de como trabalhar com pessoas com necessidade especial. Segundo a professora a escola, por meio do professor do AEE, realizou palestras sobre as temáticas da educação especial, como por exemplo, avaliação e adaptação curricular. Ela ressaltou que a gestora e o pedagogo orientam na forma de avaliar o aluno com deficiência, que o José participa de todas as atividades extracurriculares, como festa junina, jogos, brincadeiras e que não percebe a exclusão na escola.

A professora ao ser indagada sobre **qual a função do Atendimento Educacional Especializado-AEE** não soube especificar a função, mas destacou que é importante para o desenvolvimento do aluno. Segundo ela, no AEE o aluno aprende a LIBRAS com o instrutor surdo. Afirma também que o professor do AEE auxilia nas avaliações, orienta nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ressalta que o AEE deveria proporcionar o ensino de LIBRAS para a família, assim a família iria auxiliar na aprendizagem do aluno surdo.

As concepções da professora Márcia acerca da alfabetização de criança surda apontam que nesse processo é necessário o professor saber LIBRAS e planejar seus conteúdos e atividades pensando que na turma há um aluno surdo. Percebeu-se na entrevista que a professora aponta uma dificuldade no processo de alfabetização que é o fato de a família não saber a LIBRAS, o que impede um maior acompanhamento dos pais nesse processo. Outro fato é que o

aluno oraliza e por isso a LIBRAS não se torna essencial para a comunicação dele, o que resulta no desinteresse pelo ensino de LIBRAS. A professora demonstrou dedicação e compromisso com o seu aluno José, pois desenvolve suas atividades com o apoio da LIBRAS e acredita no potencial do aluno, quando na sua fala afirma: “o José está precisando saber mais um pouquinho de LIBRAS pra ele ler, eu já conversei com os pais dele, ele vai ler, mas vai ter o tempo dele”.

#### 4.2.3. Professora Cristina

A entrevista foi realizada na escola onde a professora trabalha no horário vespertino. Aconteceu na data combinada com a professora. Fui acolhida pela pedagoga que se colocou à disposição para fazer esclarecimentos acerca do AEE. Percebi que no dia da entrevista a professora estava apreensiva, preocupada com a entrevista. Ressalto que no primeiro contato com a professora havia explicado que a conversa era sobre as práticas dela como alfabetizadora, que não eram perguntas que ela não soubesse responder. Antes de iniciar a entrevista, enfatizei o objetivo da pesquisa e conversamos sobre outros assuntos para que a mesma se sentisse mais à vontade. A entrevista foi realizada no período de recuperação e os alunos já haviam sido liberados.

A professora Cristina é Licenciada em Pedagogia. Não possui especialização. Atua há 18 anos nas séries iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santarém e é concursada. A jornada de trabalho dela é de dois turnos, pela manhã trabalha com um 3º ano, e a tarde com o 2º ano, turma em que o aluno surdo está incluso. Participa das formações do PNAIC e já trabalhou com crianças surdas.

Quando indagada acerca **do que é alfabetizar surdo**, a professora responde “é um desafio para nossa vida como educador”, pois é um processo que exige uma dedicação maior do professor. Relata que, a partir da primeira experiência que já teve, essa segunda foi mais tranquila. A alfabetização de surdo é um processo em que o professor vai “lapidar, preparar esse aluno pra o caminho da leitura, da aprendizagem de forma mais clara e mais eficiente”, mas exige uma dedicação maior, pois a audição é “um dos órgãos do sentido que influencia muito no ensino aprendido”.

Outro ponto de vista questionado à professora foi **se é possível alfabetizar surdo**, e ela afirma com muita convicção que é possível, mas é necessário ter disponibilidade do educador, pois ela não tem formação em LIBRAS e alfabetiza a criança surda a partir da experi-

ência que já possui como alfabetizadora e utiliza técnicas e metodologias que possibilitem o desenvolvimento da leitura e da escrita através da visualização. “Alfabetizar um surdo dentro do meu conhecimento, é trabalhar usando sempre a imagem para que [o aluno surdo] relacione a escrita e a gravura”, para que ele possa associar o significado e o significante. A metodologia com a imagem facilita a aprendizagem desse aluno, tornando o processo de alfabetização mais eficaz.

Ainda acerca da prática da alfabetizadora, perguntei **como alfabetizar uma criança surda?** A professora responde que se deve usar a visualização, trabalhar com recursos pedagógicos como jogos, quebra-cabeça, além de valorizar os livros de leituras que possuam imagem e com leituras curtas. A professora Cristina primeiramente desenvolveu o interesse dele a partir das imagens e, em seguida, trabalhou a escrita e a leitura. Ressaltou que no início do ano o Moisés não possuía interesse pelo estudo, era desmotivado; porém, com a mudança da metodologia, o aluno surdo ganhou motivação para estudar. O aluno não domina a LIBRAS, mas já consegue escrever algumas palavras.

Outra pergunta direcionada a professora é referente ao fato de que **para alfabetizar surdo é necessário ensinar LIBRAS junto**, ela afirma que não é necessário, mas facilita no processo de ensino-aprendizagem se ele souber a Língua Brasileira de Sinais. A LIBRAS é o meio de comunicação do aluno surdo com o professor e os colegas, destaca a professora. O fato de o professor não saber a LIBRAS implicará também no contato com o aluno surdo. Verifica-se que a resposta da professora é contraditória, pois afirma não ser necessário no processo de alfabetização, porém ressalta que é através da LIBRAS que há a comunicação com a criança surda, talvez seja pelo fato de ela não conhecer a LIBRAS, mas o Moisés conseguiu desenvolver, já que, segundo a professora, ele não conhecia nem o alfabeto.

A partir da experiência da alfabetizadora, questionada se **o professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda**, ela responde que sim, apesar de não dominar a LIBRAS, conhece o alfabeto dessa língua. A professora utilizou metodologia com imagens, sempre valorizando o visual. Relata que o professor precisa saber LIBRAS para poder interagir com o aluno, e, assim, transmitir o conhecimento.

Indagada sobre **o fato de o professor não saber LIBRAS o quanto isso dificulta no processo de alfabetização**, a professora Cristina afirma que perde o aluno e o professor, pois o professor não terá como repassar os conteúdos se ele não conhece a língua de sinais. “O aluno não terá desenvolvimento na sua aprendizagem e isso implicará no seu convívio social”,

relata a professora. De acordo com a sua prática, ela buscou outras alternativas, como o uso de imagens para que o Moisés não fosse tão prejudicado no seu processo de alfabetização.

Com relação ao processo de inclusão, perguntou-se **como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas** e a professora relata que os alunos ouvintes auxiliam nas atividades. Eles ajudam nas atividades, até porque há uma troca de conhecimento, o Moisés ensinava o alfabeto para eles. Não havia preconceito e nem diferença por parte dos colegas ouvintes. O aprendizado da LIBRAS facilitava a comunicação entres eles, os ouvintes tinham o interesse em aprender a língua. Os alunos ouvintes explicavam as atividades, faziam trabalhos em grupo com ele, viviam em igualdade e respeito. De acordo com o relato de Cristina, essa interação contribui para o desenvolvimento do aluno surdo.

Ainda sobre o ambiente escolar, a professora foi questionada **como a escola participa o ciclo de alfabetização do aluno surdo** e ela afirma que a escola promove uma igualdade através das atividades. A gestão e a equipe pedagógica acompanham as atividades dos alunos inclusos e resgatam o respeito no ambiente escolar. Na escola, há projetos inclusivos desenvolvidos pelos professores do AEE, temas voltados para a família, atividades culturais e artesanais com os alunos. Na escola, o Moisés participa intensamente das atividades: desfile de 7 de setembro, festa junina, natalina, ou seja, de todas as programações.

Outra indagação é referente à **função do Atendimento Educacional Especializado-AEE**, ela responde que não sabe exatamente, mas que o AEE atende os alunos especiais, auxilia o professor em sala de aula. Mas expõe que o aluno especial deve ter um cuidado especial, proteção e atribui essa função aos professores do AEE. Também dão suporte aos professores da sala comum nas avaliações bimestrais e nacionais, como Provinha Brasil e Circuito Campeão. Destaca que há a necessidade de os professores do AEE estarem mais intensamente na escola, pois o atendimento é duas vezes na semana.

#### **4.2.4. Professora Helena**

Encontrei com a professora Helena na escola em que trabalha, no horário matutino, conforme combinado e disponibilidade da entrevistada. Licenciada em Normal Superior por uma instituição pública federal, é especialista em Educação Especial, mas ainda não atuou como professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Helena atua como alfabetizadora há mais de 20 anos, concursada da Rede Municipal de Ensino de Santarém. De acordo com o relato da alfabetizadora, participa das formações do PNAIC. Trabalha em dois

turnos, sendo que, pela manhã, com uma turma de 2º ano e à tarde com o Pré II. A entrevistada ressaltou que é a segunda experiência como professora de criança surda. Informou também que a sua aluna surda, Cecília, faz o 2º ano e possui um resíduo auditivo.

A professora foi acolhedora com a solicitação da entrevista, que aconteceu conforme data marcada. Foi recebida na escola pela gestora e secretária que gentilmente apresentaram os ambientes da escola. A entrevista foi realizada na própria sala de aula, porém os alunos já haviam sido liberados, pois era o período de recuperação nas escolas municipais e também, no dia da entrevista, os alunos fizeram a avaliação final de recuperação.

Quando indagada sobre **o que é alfabetizar surdo**, a professora afirma que “alfabetizar um aluno surdo é igual alfabetizar um ouvinte”. O ouvinte precisa ser alfabetizado, assim como o aluno surdo precisa. A diferença da alfabetização da criança surda está na metodologia, porque o “surdo total” tem as variações [oral e escrita]. A professora Helena ratifica que é mais difícil alfabetizar o surdo, porque ele “nunca ouviu nada, né, e a criança [ouvinte] nós sabemos que ela aprende a falar através do ouvir, assim adquire a [linguagem]”. Também evidencia uma dificuldade na aprendizagem da criança surda que é o fato dela possuir duas formas de se comunicar: “é difícil [a aprendizagem] pra o aluno surdo quando chega na escola, [pois] em casa tem o sinal pra se comunicar com a família, [já que] a maioria das famílias não usa LIBRAS, por isso [matricula o filho] na escola para ele ter esse contato [com a LIBRAS]”.

De acordo com a percepção da professora, a diferença entre alfabetizar uma criança ouvinte e uma criança surda é que “para o [aluno surdo] é necessário [usar metodologias diferentes], porque o surdo ele precisa visualizar, né, porque ele não ouve, então o ouvir dele é com os olhos, ele vai visualizar, por exemplo, [a palavra] bola [através da imagem que está vendo] e assim vai poder visualizar as letras. O professor utiliza símbolos, [ensina] através dos signos, aí o professor que vai trabalhar com ele tem que está mostrando as imagens para ele poder memorizar”. Conclui que o primeiro passo para o processo de alfabetização é ensinar o alfabeto.

Outro questionamento feito é se **é possível alfabetizar um aluno surdo**. A professora Helena afirma com convicção que é possível. Porém, resalta que é muito trabalhoso, mas o aluno consegue [ser alfabetizado]. Com a aluna Cecília, a professora utiliza como metodologia para alfabetizar atividades em libras. Na concepção da professora, o processo de alfabetização deve ser com atividades visuais, daí o professor deve trabalhar com [o aluno surdo] as figuras pra ele poder memorizar. Ela afirma que “é muito difícil também dizer se [o aluno] já

está [alfabetizado], porque o vocabulário do aluno para ser alfabetizado já tem que ser bem extenso. [Por exemplo]: eu mostro o sinal em LIBRAS e [o aluno surdo] escreve aquela palavra né, ou copia aquela palavra. [Outro exemplo], eu faço o sinal de cachorro em libras, mostro a figura e aí ele cópia a palavra em português, essa é a metodologia para [ampliar] o vocabulário dele”. Portanto, a professora ratifica que o aluno surdo pode ser alfabetizado, assim como o aluno ouvinte.

Ainda acerca da concepção da alfabetizadora, questionou-se **como alfabetizar uma criança surda** e ela respondeu que “com a minha [aluna surda], Cecília, eu [utilizo a metodologia] com atividades em LIBRAS, mas ela ainda não conhece bem a LIBRAS, por isso que passei o ano todo trabalhando com ela o alfabeto e os numerais, alguns ela não consegue [identificar] ainda se atrapalha. Então mostro [os numerais e o alfabeto] pra ela, escrevo no caderno e peço para [reescrever as letras]”. Segundo a professora, a Cecília ainda não está alfabetizada, porque ela apenas decodifica e não entende o que está escrevendo. A professora faz ditado de palavras, mostra as letras em [LIBRAS], mas, como ratifica, “ela copia muito bem ela, mas percebo que ela não está entendendo nada do que está copiando”. Como atividades para auxiliar no processo de alfabetização com a aluna surda, utiliza jogos educativos, como jogo da memória, o que facilita [na aprendizagem da Cecília], e também é uma forma dos alunos interagirem com ela. Além dos jogos, utiliza para alfabetizar as imagens, as atividades em libras e o alfabeto datilológico. Também ensina os sinais básicos em LIBRAS como: com licença, por favor e outros.

Indagada sobre a prática vivenciada como alfabetizadora, se **para alfabetizar surdo é necessário ensinar LIBRAS junto** a professora afirma que é necessário, “[pois] a LIBRAS o aluno surdo vai utilizar para se comunicar com outro surdo e com o ouvinte também, já o português ele precisa para escrever”. A professora expõe que no processo de alfabetização de uma criança surda é essencial a utilização das duas línguas para que o aluno consiga aprender a ler e a escrever. Ressalta que sem essa prática, o aluno não consegue ser alfabetizado. Essa concepção da professora Helena é o que chamamos de método Bilíngue, mas ela não utiliza a expressão bilinguismo na entrevista.

Outra pergunta direcionada à professora acerca da sua experiência é se **o professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar a criança surda**, ela responde que “[o professor] tem saber pelo menos um pouco, porque o aluno surdo será alfabetizado em libras”. O alfabetizador não pode ser uma pessoa que não sabe nada de língua de sinais, ele precisa ter um conhecimento básico de LIBRAS, pois terá que adequar os materiais utilizados com recursos

visuais, já que isso facilitará no processo de ensino-aprendizagem da criança surda. Helena destaca que o alfabetizador tem o apoio do professor do Atendimento Educacional Especializado, mas isso não elimina a relevância do professor alfabetizador ter o conhecimento da LIBRAS.

A professora também foi questionada se **o fato de o professor não saber LIBRAS dificulta quanto no processo de alfabetização**. Ela responde que acredita que o aluno surdo não avança, ele vai ficar isolado, porque [o professor] não tem como trabalhar nada com esse aluno surdo. Segundo a professora, a criança surda vai copiar os assuntos, mas não entenderá o que está copiando. No processo de alfabetização, se a professora não sabe LIBRAS, [o aluno surdo] conseqüentemente não irá aprender a ler e a escrever, ressalta a professora. Relata que na sua experiência com outra aluna surda a prática para alfabetizar era através da LIBRAS, pois ensinava as famílias silábicas, por exemplo, a letra P: PA, PE, PI, PO, PU... com o auxílio da LIBRAS e para os ouvintes o aprendizado se dava como a memorização do som das letras. A professora destaca que essa aluna “sabia mais que os ouvintes e ela conseguia ler e escrever”. Portanto, a alfabetizadora afirma que “o professor tem que saber LIBRAS, pois, caso contrário, ele não conseguirá alfabetizar o aluno surdo”. O que irá acontecer, segundo Helena, é que o aluno surdo apenas vai passando de série, sem aprender a ler e a escrever.

No que concerne ao processo de inclusão em sala de aula, perguntou-se **como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas**. A professora confirma que eles ajudam sim, pois os ouvintes interagem com a Cecília, [explicam] a atividade pra ela, também repetem o sinal das palavras em [LIBRAS], e isso é uma forma dela memorizar melhor [os sinais]. Também é [necessário] socializar com os alunos ouvintes, por isso que ela vê que eles têm que saber um pouco de libras para poder interagir com o [colega] surdo, [para haver] uma ajuda mútua [na sala de aula]. Segundo a professora, “infelizmente ainda há aqui na minha sala de aula um certo preconceito, pois há alguns alunos que ainda chamam de “mudinha”, “doidinha”, aí eu explico que a Cecília é surda, apenas não ouve, que não é doida e temos que aprender a respeitar cada uma de acordo com as suas especificidades”. As outras crianças ajudam quando ela precisa copiar atividades do quadro, brincam com a aluna surda quando [a professora desenvolve] atividades lúdicas. Até mesmo no momento que [a alfabetizadora] ensina o alfabeto eles auxiliam, pois falam as letras e fazem o sinal em LIBRAS com a Cecília.

E, por fim, indagou-se qual **a função do professor do AEE** e a professora afirma que deve ajudar [a aluna surda] em libras, verificar o assunto que a professora [do regular] está

trabalhando e auxiliar a aluna em todas as disciplinas. “Também ficar todo tempo reforçando a alfabetização”. Fazer o atendimento do AEE em outro horário. O professor do AEE tem a função de mediar o aluno nas dificuldades dele para que possa alcançar o objetivo. Auxiliar nas atividades para o aluno e para a turma também.

#### 4.2.5. Professora Alice

O encontro com a entrevistada ocorreu na própria escola em que trabalha, conforme a data e horário combinados com a professora Alice. A gestora foi receptiva, colocou-se à disposição para qualquer esclarecimento. A alfabetizadora também foi acolhedora e percebeu-se que ela se preparou com leituras acerca da temática a ser pesquisada. No dia da entrevista, a professora estava realizando recuperação de final de ano, por isso que na turma estavam presentes apenas os que não obtiveram notas suficientes para passar direto. Porém, resalto que o número de alunos era bastante reduzido e entre eles o aluno surdo não ficou para recuperar.

A professora é licenciada em Pedagogia por uma instituição pública de esfera federal. Cursa especialização em Coordenação Pedagógica em instituição pública. Não participa frequentemente do PNAIC. Atua como professora há um ano e meio. A prática de Alice na educação, durante esse período de atuação, foi apenas com a Educação Infantil. É professora da rede municipal há um ano, temporária e trabalha somente no horário matutino com o 3º ano. Atuou há seis meses em escola particular com o maternal. É a primeira experiência com aluno surdo; o educando incluso na turma é deficiente auditivo parcial e possui certa dificuldade de concentração.

Questionada sobre **o que é alfabetizar surdo**, já de início destaca que é um desafio, mas, como o José é um menino muito esperto e ele nunca teve dificuldade de aprender, desenvolveu igual aos colegas ouvintes. Afirma que a participação dos pais no processo de alfabetização foi fundamental, pois apoiavam e foram muito presentes na escola, o que facilitou o aprendizado dele. A professora ratifica que: “então assim, a dificuldade que eu tive com ele foi menor do que com muitos alunos ‘ditos normais’, que não têm deficiência auditiva. Eu acreditei que fosse um desafio maior, mas não foi uma grande dificuldade”. Segundo a professora, alfabetizar surdo não é muito diferente que alfabetizar os alunos “normais”, porém achava que havia muita diferença.

De acordo com o relato da alfabetizadora, o José conseguiu acompanhar o processo de alfabetização porque a turma, no começo do ano, era muito diferenciada, pois tinham alunos que não liam nada, que liam mais ou menos e tinham uns quatro alunos que liam muito bem. “O José estava na turma dos que não liam nada, porém aprendeu a ler mais rápido do que alguns ditos ‘normais’ e no primeiro semestre já estava lendo”. Ressalta que a maior dificuldade do José é a escrita, porque como ele tem dificuldade de ouvir, ele fala como ele ouve e escreve como ele fala. Então, a maior dificuldade na alfabetização de surdo, e no caso do José, que [deficiente auditivo] parcial, é justamente a escrita. O aluno não sabe LIBRAS, pois a família tem resistência a essa língua, já que ele oraliza um pouco. O fato de ele não pronunciar as palavras como uma criança ouvinte da idade dele, pois ainda está desenvolvendo a linguagem dele, troca os fonemas- como “R” por “L” e também troca as sílabas. Essa dificuldade na linguagem, por ele não ouvir bem, “faz com que a escrita dele seja muito mais lenta, comprometida. Já a leitura faz perfeitamente, compreende tudo o que ele ler”. Portanto, na concepção da professora, alfabetizar uma criança surda pressupõe o ensino da leitura e da escrita, e que o desafio é igual ao dos alunos ouvintes e o José “concluiu o terceiro ano no nível de todos os outros alunos, por isso que o desafio é torná-lo ‘normal’ na sala de aula”.

Foi questionada ainda se **é possível alfabetizar uma criança surda**, a professora com veemência responde que é possível alfabetizar uma pessoa surda como qualquer outro aluno da sala de aula. Porém, há uma diferença na [metodologia], pois “igualdade não é você colocar o mesmo tamanho de banco para todos os alunos da turma, e sim você saber a altura que cada um precisa, assim é na educação do surdo”. A professora afirma que o aluno surdo tem a sua limitação, mas, segundo ela, pode-se trabalhar os mesmos conteúdos, as mesmas atividades, porém usar metodologias que respeitem a limitação desse aluno surdo.

Perguntada **como alfabetizar uma criança surda**, Alice responde que com sua prática percebeu que não há uma padronização no aprendizado dos alunos surdos, pois não acredita que todos tenham o mesmo desenvolvimento que o José obteve. Diz que foi mais fácil, porque era um deficiente auditivo parcial. Mas mesmo assim houve a necessidade de modificar a metodologia, mas se adaptou com as necessidades do seu aluno. A professora percebeu com passar do tempo que “o que é correto, por exemplo, na escrita do José, não é correto na escrita dos alunos ‘normais’, eu não posso cobrar de um aluno surdo, na escrita, como eu cobraria de um aluno dito normal. ” Como metodologia para alfabetizar o aluno surdo, focou naquilo que ele precisava: aprender a ler e a escrever. Também trabalhava de acordo com a limitação do aluno, considerando as especificidades dele na escrita. De acordo com a profes-

sora, “ele interpreta texto bem, escreve, mas ainda possui alguns errinhos de ortografia, devido à deficiência, e [quando identificava os erros ortográficos], abaixo eu colocava a maneira correta de escrever; e ajudou muito, ele já ia assimilando aquilo que escrevia”. Utilizava ditado, [e através dessa prática] a professora percebeu que ele desenvolveu muito no aspecto [da escrita]. Portanto o método que ela trabalhou era considerar a limitação do aluno José.

Outra metodologia utilizada para alfabetizar os alunos foi a utilização de uma cartilha que também o José usava. “Com a cartilha eles estudavam, faziam leitura com sílabas simples, textos simples, e sílabas complexas com textos pequenos, mas com as palavras com sílabas complexas”. Utiliza portifólio para a leitura, fazia ditado [de palavras] acerca do texto lido e também interpretação daquele texto, práticas que ajudaram no desenvolvimento de todos os alunos. Além disso, utiliza a imagem, pois cada lição tinha uma imagem representando a sílaba que eles iam trabalhar, por exemplo, “girafa” é “G” tinha a [imagem desse animal]. A professora destaca que nunca usou a LIBRAS na sala de aula, pois o aluno surdo tem resistência, já que família não aceita a LIBRAS; ele sabe pouca coisa de língua de sinais, até porque ele faz leitura labial.

Outra pergunta é se **para alfabetizar uma criança surda é necessário ensinar LIBRAS junto**, responde que sim, pois as duas línguas [português e LIBRAS] são necessárias para o desenvolvimento dele. Assim como ele é capaz de aprender o português, ele é capaz de aprender a libras. Segundo a professora, a LIBRAS deve ser a segunda língua do professor alfabetizador que tem aluno surdo para que ele possa alfabetizá-lo. Ressalta, ainda, que se deve ensinar o português, segunda língua, a partir do aprendizado que já adquiriu na LIBRAS, primeira língua. “A LIBRAS é importante, é necessário, é o único meio de comunicação que [os alunos surdos] têm”. Opina que a libras deveria ser uma disciplina obrigatória no ensino fundamental, “porque aqui na escola tem muitos alunos surdos, assim a inclusão iria acontecer de fato”.

Indagada se **o professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda**, ela afirma que precisa, pois se não soubesse não haveria comunicação entre a professora e o aluno surdo, ou seja, não haveria comunicação dentro da sala de aula. De acordo com a concepção da alfabetizadora, “o professor precisa auxiliar [os alunos ouvintes] a tornar esse aluno ‘normal’, porque a inclusão é isso, você tornar o aluno com deficiência normal na sala de aula, mesmo com sua dificuldade”. A professora ressalta que a LIBRAS é a segunda “língua-gem” do aluno surdo. Relata também que falta mais formação para os professores. Eles não estão preparados para trabalhar com o aluno surdo. Sabe que cada profissional tem que buscar

meios para se capacitar, mas, como a escola que ela trabalha tem um contingente de alunos surdos, deve ser uma preocupação da escola. Conclui afirmando: “se eu não soubesse LIBRAS pra me comunicar com [o aluno surdo] como é que eu ia ajudar os meus outros alunos a compreendê-lo e a fazer com que ele fosse comum, a LIBRAS é extremamente importante para o processo de alfabetização do aluno surdo”.

Outro questionamento é se **o fato de o professor não saber LIBRAS dificulta quanto no processo de alfabetização?** Alice afirma que “compromete significativamente, porque o professor deve saber que cada aluno tem um modo diferente de aprender, [no caso do aluno surdo] ele se comunica através de libras, e, quando o professor não sabe, isso vai prejudicar a [aprendizagem dele], já que terá que utilizar uma comunicação gestual, quando eu não conheço a língua dele, é como se eu tivesse um aluno que estrangeiro em sala de aula”. Destaca que não aprenderá igual aos outros alunos e que a comunicação é tudo numa sala de aula, especialmente na alfabetização. A professora acredita que se o professor não sabe a [LIBRAS], a aprendizagem pode até acontecer, mas com certeza ela irá aprender de um jeito muito mais lento.

O fato de o professor não saber LIBRAS prejudicaria ele aprender a escrever, pois “como é que eu vou ensiná-lo a escrever palavras [em português] se eu não consigo fazer o alfabeto que ele sabe, no caso LIBRAS, não consigo soletrar nenhuma palavra pra ele, não vou desenvolver o raciocínio de se lembrar quando ele quiser escrever, pois ele não conseguirá relacionar o que fala com o que escreve”. Então, comunicação é essencial na alfabetização, é ela que proporciona a relação interpessoal na sala de aula, pois a LIBRAS será o meio de comunicação no ambiente escolar.

Na sua prática, **como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas.** No início do ano os colegas rejeitavam muito a ideia do diferente, tinha dificuldade de relacionamento com o José, mas isso foi superado no decorrer do ano. A professora relata que havia situações de bullying, como apelidos, grupinhos, mas não só com o José, era entre todos. Porém a professora fez uma aula explicando o que era bullying, “falamos sobre as diferenças, como não é legal apelidar, como você não gostaria de ser apelidado, trabalhei vídeos, eu contei uma história, a gente fez um texto, eles escreveram, a respeito do [tema]. Então a partir daí houve uma mudança de comportamento e aprenderam a conviver com a diferença”. Os colegas ouvintes auxiliavam nas atividades. Por exemplo, toda terça-feira era dia do amigo na sala de aula. Eles se juntavam em grupos para fazer atividades e na dupla do José não havia rejeição, todos queriam fazer com ele. O José se destacava no dese-

nho, relata a professora, e, ao escrever, utilizava desenhos para expressar melhor o pensamento dele, sempre era os desenhos e o texto ao lado, devido a sua dificuldade na escrita. Essa inspiração veio do livro “Diário de uma banana” que ele adorava ler. E os grupos dos quais ele fazia parte se destacavam quando era atividade de ilustração. Portanto, no início do ano houve uma dificuldade de aceitação do aluno surdo por parte dos colegas, “mas com o passar do tempo a dificuldade do José não era mais vista, não era mais observada, não era mais questionada, até porque todas as atividades sempre foram as mesmas para todos eles”.

Em relação ao questionamento de **como a escola participa do ciclo de alfabetização do aluno surdo**, a professora afirma que a escola tem um grande interesse em trabalhar com os alunos com necessidades especiais. “A equipe de educação especial é muito ativa e colabora com os professores da sala comum, dão apoio pedagógico em sala de aula para os alunos inclusos e acompanham as dificuldades desses educandos”. Porém, Alice percebe que há ainda uma grande necessidade de formação continuada para os professores. Há também necessidade de programas inclusivos e até mesmo que as universidades proporcionem formação no ensino de LIBRAS. Destacou que a escola como um todo não desenvolve projetos inclusivos, está somente na responsabilidade dos professores do AEE. Ela atribui essa falta de participação da gestora e da equipe pedagógica no processo de alfabetização das crianças surdas, devido ao acúmulo de função, pois, no ano de 2015, a gestora estava sozinha para dar suporte administrativo e pedagógico. A vice-diretora e a pedagoga estavam de licença para tratamento de saúde por longo período e a escola possui 900 alunos. Assim, a escola não participou ativamente do processo de ensino-aprendizagem da educação de surdos, que ficou muito restrito aos professores do AEE.

Ainda acerca da inclusão, a professora foi sondada sobre **qual é a função do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Ela acredita que tem a função de dar suporte para os professores do ensino comum. No processo de alfabetização do José, destaca o apoio recebido da professora do AEE, especialmente no que tange a aprender a ler e a escrever. “No contra turno a professora desenvolveu atividades que auxiliaram nesse processo de alfabetização”. Conclui que ela tem a função de auxiliar nas dificuldades do professor em sala de aula para que o aluno surdo tenha um bom desenvolvimento.

#### **4.2.6. Professora Larissa**

O encontro com a professora ocorreu na escola polo onde ela trabalha, pois, devido à demanda de alunos, há um anexo que funciona com três turmas de Pré. Larissa atua em turma de Pré I, no turno matutino, anexo, e com o 1º ano, turno vespertino, turma em que está incluído o aluno surdo. A entrevista foi realizada na sala dos professores, pois também era período de recuperação final. A receptividade foi uma característica da diretora, pedagoga e especialmente da professora que se disponibilizou após suas atividades a contribuir com a pesquisa.

Larissa é Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, por uma universidade privada de Santarém, especialista em Língua Portuguesa e Inglesa também por uma faculdade particular. Atua como professora na rede municipal há 18 anos e é concursada. Participa das formações do PNAIC. É sua segunda experiência com uma criança surda.

Quando indagada sobre **o que é alfabetizar surdo**, a professora afirma que “primeiramente requer que o professor tenha um pouco de domínio de LIBRAS, pelo menos ele conheça [essa língua], porque ensinar o aluno surdo não é a mesma coisa que ensinar o ouvinte, mas sem excluir”. Outro aspecto necessário na alfabetização da criança surda é trabalhar a LIBRAS e o português associados, também utilizar metodologias diferenciadas, “já que ele não ouve, a sonorização das letras, das palavras, é comprometida, então, para isso, deve-se valorizar o visual”.

Também se questionou se **é possível alfabetizar uma criança surda**. Ela afirma que é possível, mas há a necessidade de metodologias diferenciadas, “porque [as atividades] do aluno ouvinte não será sempre igual ao do aluno surdo”. O professor deve planejar as atividades de sala de aula, pensando no aluno surdo. Destaca que é possível alfabetizar o aluno surdo, mas a aprendizagem deve ser através do visual, utilizar imagens, jogos e brincadeiras.

Ainda acerca da concepção da professora, perguntou-se **como alfabetizar uma criança surda**. Ela relata o que já falou nas questões anteriores que é utilizar uma metodologia focada no visual, com apoio de jogos, cartazes e brincadeiras. Outra prática vivenciada em sala de aula é trabalhar em coletividade. No processo de alfabetização com o aluno surdo, ela usa “o alfabeto [em LIBRAS] sempre comparando com o alfabeto em português, pois a escrita ocorre em Português”. Com as imagens, a professora, quando ia trabalhar um determinado assunto, pesquisava antes os sinais em [LIBRAS] para que o ensino acontecesse em LIBRAS e em Português, sempre associando as imagens das palavras ao português e o sinal em LIBRAS. Da mesma forma trabalhava a quantidade e sequências numéricas fazendo a associação das duas línguas.

Larissa expõe em seu ponto de vista que **para alfabetizar uma criança é necessário ensinar LIBRAS junto**, já que “eles estão inseridos na sociedade, no mercado de trabalho, irão precisar do português para escrever e fazer concursos”. Há a necessidade de que a alfabetização da criança surda ocorra nas duas línguas: LIBRAS e português. Segundo a professora, o contato com a língua brasileira de sinais desde pequeno facilitará o aprendizado do aluno surdo, até porque ele conhecerá a estrutura da língua portuguesa e de LIBRAS. O ensino das duas línguas proporcionará o desenvolvimento da escrita da criança surda.

Questionada sobre o fato de que **o professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda**, a professora responde que é essencial. “Quando o professor tem o domínio da libras fica mais fácil para ele trabalhar com o aluno [surdo], porque em todo o seu processo de aprendizagem irá precisar do português e da LIBRAS”. De acordo com a concepção da alfabetizadora, o professor deve ter noção de que a escrita do aluno surdo nunca vai ser igual ao do ouvinte, daí precisar ter o conhecimento da LIBRAS, para que, assim, compreenda que a estrutura de uma frase ou de um texto do aluno surdo não terá a mesma estrutura de um aluno ouvinte.

Outra pergunta realizada na entrevista é se **o fato de o professor não saber LIBRAS dificulta quanto no processo de alfabetização**. Ela acredita que perdas que ele não terá, porém ficará estagnado, porque alguns surdos fazem leitura labial e isso possibilita um certo aprendizado, mas não o suficiente para que o aluno seja alfabetizado. Para que haja um desenvolvimento, o professor não pode fazer suas exposições apenas oralizadas, especialmente no ciclo de alfabetização, há a necessidade de metodologias para que o aluno surdo tenha contato com a sua língua 1. Ressalta a relevância de “todos os professores no século XXI conhecerem um pouco de LIBRAS para atuar em sala de aula”. De acordo com o relato de Larissa, as dificuldades maiores estão no ciclo de alfabetização, já que quando ele começa a descobrir as palavras, o universo da leitura, a transferência desse conhecimento, no caso do surdo, se dá com o auxílio da LIBRAS para que ele compreenda o sentido das palavras. Se o processo acontece só através da oralização, o aluno surdo escreverá mecanicamente sem relacionar o significado com o significante. A professora conclui que “a escrita do surdo é totalmente diferente da escrita do ouvinte, então se você não tem essa noção, isso dificultará muito o aprendizado do aluno surdo”.

Sondada acerca de **como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surda**, a professora afirma que as crianças ouvintes colaboram no processo de alfabetização do Mateus, pois auxiliam na explicação das atividades. Mas, para que haja

uma interação em sala de aula, é necessário o ensino de LIBRAS para todos da turma e isso acontecia. A maioria dos colegas já sabia o alfabeto em LIBRAS e alguns sinais para se comunicarem. Não havia preconceito com o Mateus, até porque, desde quando a escola começou a receber alunos especiais, essa temática sempre foi trabalhada com todos no ambiente escolar.

Ainda sobre a opinião da educadora no que tange à **participação da escola no ciclo de alfabetização do aluno surdo**, de acordo com o relato dela, houve projetos de inclusão voltados para todas as deficiências, mas não específico para surdez. Larissa critica a falta de apoio da pedagoga, pois essa não conhece nada de LIBRAS e não dá suporte no processo de alfabetização do Mateus. Acredita que a escola precisa saber o mínimo de LIBRAS para conviver no ambiente escolar com as crianças surdas, como professores, gestor, secretaria, vigia, servente, assim todos poderão comunicar-se com o aluno. Não é somente o professor que atua com esse aluno que deve receber formação. Avalia que a participação da escola no processo de alfabetização foi pouco, por isso importância de desenvolvimentos de projetos para o ensino de LIBRAS, pois os professores têm consciência da inclusão, mas não estão preparados para atuar com os alunos surdos.

Outro questionamento é saber **qual a função do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Na concepção da alfabetizadora, é dar suporte pedagógico ao professor que tem aluno incluso, como por exemplo, orientar de que forma os professores terão que trabalhar com o aluno com necessidade especial, sugerir material adaptado para facilitar a aprendizagem do aluno. Também fazer o atendimento dos alunos público da educação especial no contra turno. Outra função é proporcionar formação aos professores do ensino comum.

A professora, nas suas considerações acerca de sua prática como alfabetizadora de uma criança surda, conclui que alfabetizar é um desafio, mas um aprendizado para ela e também para todos os convivem com ele no ambiente escolar. Ratifica que o aluno aprende igual aos ouvintes, que é possível alfabetizá-lo e que a visão que anteriormente tinha sobre os alunos especiais modificou. Destaca que, em algumas habilidades como raciocínio lógico, a escrita, ele precisa avançar, porém acredita que esse desenvolvimento terá. Também ressaltou a necessidade de ele conhecer e aprender mais a LIBRAS para que o desenvolvimento seja completo no seu aprendizado.

#### **4.2.7. Professora Denise**

A conversa com a professora Denise aconteceu na escola em que trabalha, no horário matutino. A entrevista foi realizada na sala de aula da professora, mas os alunos já haviam sido liberados, pois era período de recuperação.

A professora é licenciada em Normal Superior por uma instituição pública, de esfera federal e não possui especialização. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Santarém há 31 anos e é concursada. Possui uma carga horária de 200 horas e atua com turmas de 2º ano tanto no horário matutino quanto vespertino. Participa do PNAIC há dois anos, mas não está frequentando assiduamente nesse ano de 2015. Já leu o fascículo que aborda a Educação Especial, mas afirma que o PNAIC precisa dar formações específicas para se trabalhar com cada especificidade dos alunos com necessidades especiais, pois os temas são abordados de forma muito geral. É a primeira vez que trabalha com aluno surdo, mas já trabalhou com crianças de outras deficiências.

Indagada sobre **o que é alfabetizar surdo**, a professora afirma que não entende muito do assunto, mas que conseguiu alfabetizar da sua maneira. Ela destacou que “alfabetização é muito mais além do que letramento, pois alfabetizar é identificar letras, códigos linguísticos, sílabas”, mas letramento é ele ler um texto e saber abordar a temática desse texto, no caso da criança surda, é expressar através da escrita. De acordo com a concepção de Denise, “alfabetização é o aluno conseguir ler e expressar seu ponto de vista”. Para ela, há uma diferença entre alfabetizar um ouvinte e um surdo, pois com a Raissa deveria utilizar a LIBRAS, mas ela não usa porque não sabe. Utiliza a metodologia de falar sempre olhando para a aluna e a coloca sentada na frente. Afirma que o surdo pode ser letrado, pois há a LIBRAS para ele se comunicar, conhecer o alfabeto dessa língua e, assim, relacionar o que ele sinaliza com o que escreve. Para se comunicar com a aluna surda, a professora criou uma linguagem, ou seja, criou gestos para ela repassar os assuntos, mas havia uma interação na sala de aula. A LIBRAS é usada apenas com a professora do Atendimento Educacional Especializado. Portanto, alfabetizar surdo é ensinar a ler, escrever e a conviver na sociedade.

De acordo com a vivência da professora em alfabetizar, perguntei se **é possível alfabetizar surdo**. Ela responde que é possível, pois a aluna surda já identifica as letras e os grupos silábicos. Na interpretação de textos, ela interage respondendo por meio de “gestos ou desenhos”, mas ainda não está lendo por completo. Os alunos ouvintes auxiliam no momento de identificar os gestos da aluna surda. Na concepção da professora, a Raissa já progrediu e já consegue copiar os assuntos da lousa e compreender textos.

Outro questionamento sondado é **como alfabetizar uma criança surda**. A professora afirma que utiliza metodologias com atividades lúdicas, desenho, imagem. Outra prática é o uso de painéis para eles completarem as palavras que estão faltando no texto, sempre considerando o contexto para que tenha um significado. Como já foi relatado em outra questão, a professora só oraliza para se comunicar com a aluna surda ou através de gestos. Nas avaliações, solicita o apoio da professora do AEE para explicar os comandos das questões em LIBRAS. Também utiliza o ditado de palavras, falando sempre de frente para a aluna surda ou gesticulando. Ressalta que tem consciência que essa não é a prática para se comunicar com a Raissa, mas procura criar alternativa para que ela possa obter conhecimento.

Quando indagada se **para alfabetizar uma criança surda é necessário ensinar LIBRAS juntos**, a professora relata que não sabe se essa prática é a correta, porque não trabalhou assim, não utilizou a LIBRAS e o português, somente o português. Como já foi citado anteriormente, a LIBRAS era ensinado pelo AEE. Porém, na opinião da professora, ela aprendeu a escrever igual às outras crianças ouvintes. Destaca que sabe que é importante para o desenvolvimento da aluna surda, mas cada criança possui uma especificidade. Talvez outra criança surda não teria o mesmo desenvolvimento que ela, sem a LIBRAS, então a prática dela não deve servir de modelo. De acordo com a sua vivência como alfabetizadora de surdo, não foi necessário ensinar a LIBRAS e português junto, pois o aprendizado da leitura e da escrita foi atingido.

Sondada também se o professor **precisa saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda**, de imediato responde que sim, “porque [vivemos], hoje, num mundo que você tem que dominar mais de um idioma”. Ela afirma que é necessário porque a inclusão não deve ser apenas do aluno, mas o professor precisa fazer parte dessa inclusão. No caso de sua prática com a aluna surda, utilizou-se de sua experiência como educadora, mas não fez uso da LIBRAS e, por isso, não pode detalhar as facilidades dessa língua na aprendizagem do surdo.

Ainda foi perguntada se **o fato de o professor não saber LIBRAS dificulta quanto no processo de alfabetização**. No caso da professora, isso não dificultou na alfabetização da Raissa. Ela atribui essa conquista ao fato de ser uma professora dinâmica e que sempre buscou alternativa na sala de aula que facilitasse o ensino-aprendizagem de todos os alunos. Tem clareza de que a aluna surda não conseguiu absorver todo o conteúdo como os outros alunos da turma, devido a sua deficiência, mas conseguiu que “ela transcrevesse o que estava na lousa, que ela interagisse com os colegas e solicitasse ajuda quando não estava entendendo o assunto ou as atividades”.

Acerca da inclusão, **como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas**, a professora Denise responde com entusiasmo que os alunos ouvintes participam da aprendizagem dela, por meio de auxílio nas atividades em sala de sala, ajudam na explicação dos conteúdos. Não existe nenhum preconceito dos colegas e nem na escola. Todos socializam com ela e compreendem as limitações que ela possui.

A professora foi questionada **de que forma a escola participa do ciclo de alfabetização da criança surda**. Ela responde que não houve projetos e nem formação para os professores do ensino comum acerca da área da surdez. Porém não há exclusão desses alunos que participam de todas as atividades da escola. No que tange ao apoio pedagógico, não sabe falar, porque nunca pediu orientação, mas solicita auxílio da professora do AEE. Já a equipe gestora fez o seu papel, já que, nesse ano, 2015, há uma professora do AEE lotada somente aqui na escola, “pois ano passado (2014) os alunos eram atendidos na escola polo, apesar deles terem o suporte do ônibus que vinha buscá-lo aqui na escola”.

Perguntada à professora **qual a função do Atendimento Educacional Especializado – AEE**, responde que não sabe o objetivo desse atendimento, mas pressupões que “visa facilitar a prática do professor na sala de aula por meio do atendimento prestado para essas crianças”. Também afirmou que serve de apoio pedagógico aos professores do ensino comum, “ajudam a trabalhar as habilidades que o professor [do ensino comum] possui e transformá-las em competências, a fim de dar uma resposta tanto pra família, como pra secretaria da escola como pra SEMED”. Acrescentou, como sugestão para melhorar o processo de alfabetização do aluno surdo, que há necessidade de formações em LIBRAS para os professores.

#### **4.2.8. Professora Cláudia**

A professora foi entrevistada na escola onde trabalha, conforme data e horário combinados com ela. Ela foi muito atenciosa e acolhedora, assim como a equipe gestora. No dia da entrevista, a professora estava desenvolvendo atividades de entrega de resultado final. Era período de recuperação, mas as atividades com os alunos já haviam encerrado, apenas os professores ainda estavam frequentando a escola para organizarem diários e entrega de conceitos na secretaria.

Cláudia tem magistério, licenciada em Normal Superior por uma instituição pública federal, que habilita para trabalhar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Trabalha na rede municipal de ensino de Santarém há 25 anos e é concursada. Não

possui especialização. Participa das formações do PNAIC e de todas que o município oferece aos alfabetizadores. Trabalha em duas escolas municipais, sendo pela manhã com o 1º ano e a tarde com o 3º ano. A entrevista aconteceu na escola onde leciona para o 3º ano. A professora ressalta que na turma do 3º ano há três alunos especiais, sendo um com deficiência intelectual e duas crianças surdas, sendo que o desenvolvimento em LIBRAS de cada um é diferente. A Karina já se comunica em língua brasileira de sinais e Marcos ainda está em fase de aquisição, pois a família não aceitava a deficiência dele, que sempre usou aparelho.

Quando indagada **o que é alfabetizar surdo**, a professora primeiramente esclarece que alfabetizar “é quando você consegue fazer com que o aluno aprenda a conhecer as letras, ler, conhecer o alfabeto, juntar as letras, formar palavras e interpretar, quando atingimos esse objetivo do primeiro ao terceiro ano, significa que o aluno está alfabetizado”. Destaca que alfabetizar surdo é um grande desafio, pois exige uma dedicação maior, utilizar uma metodologia diferenciada e com materiais concretos, visuais, cartazes com a língua de sinais para facilitar a comunicação com o aluno surdo. Porém, relata que não há uma diferença de conteúdo para alfabetizar um ouvinte e um surdo, já que para ambos o objetivo é o mesmo: ler e escrever, assim a diferença é apenas nos aspectos metodológicos. Acrescenta que o processo de inclusão aconteceu, mas os professores não foram preparados para trabalhar com os alunos surdos, pois não dominam a LIBRAS.

Questionou-se também se **é possível alfabetizar surdo**. Cláudia responde que não cem por cento, porque a primeira dificuldade é o fato de não ter tido uma preparação em LIBRAS para atuar com esses alunos, além da necessidade de se adaptar às metodologias, pois “há a necessidade de uma atenção maior para essa criança e na minha sala existem dois alunos surdos”. Ressalta que ajuda que receber do professor do AEE não é suficiente, o ideal era ter um intérprete em sala de aula diariamente para a comunicação acontecer entre o professor e o aluno, assim a alfabetização do aluno surdo seria mais eficiente. Destaca que o fato de o aluno já dominar a LIBRAS é um aspecto que contribui na alfabetização. A Karina concluiu o 3º ano já alfabetizada, pois a família deu apoio no aprendizado da língua dela. “A mãe proporcionou o ensino de LIBRAS desde o início de seus estudos e ainda um irmão dela aprendeu junto para que na família houvesse uma comunicação. Ela é uma aluna excelente, na escola o ensino de LIBRAS foi um aperfeiçoamento e foi promovida para o 4º ano com competência”. Já o aluno Marcos não conseguiu ser alfabetizado, pois não sabe LIBRAS, já que os pais não aceitavam a aquisição dessa língua. A partir da dificuldade dele no aprendizado, esse ano

(2015) eles começaram a aceitar o ensino de LIBRAS pelo AEE. Diante dessa falta de desenvolvimento na leitura e escrita, o aluno ficou retido.

Outra pergunta feita à professora é **como alfabetizar uma criança surda**. De acordo com a sua prática da alfabetizadora, utilizou atividades com material concreto, jogos de montar palavras, cartazes em LIBRAS, textos com imagens. O apoio dos professores do AEE foi importante nesse processo, pois orientavam nas avaliações. Utilizou constantemente o alfabeto em LIBRAS. Outra atividade foi o ditado, em que mostrava a imagem da palavra e o sinal em LIBRAS para eles, porém só a Karina conseguia escrever. Ressalta que para sensibilizar os pais do Marcos mostrou o caderno da colega surda, comparando o desenvolvimento dos dois, a fim de eles perceberem que na alfabetização a LIBRAS é fundamental para que aconteça o ensino-aprendizagem.

Destacou que a formação recebida do AEE foi relevante para sua prática e que a deficiência auditiva não é impedimento para o aprendizado do aluno surdo, pois ensinava os mesmos conteúdos para todos os alunos da sala de aula, a diferença é a metodologia utilizada. Mas enfatiza que há necessidade de uma professora do AEE diariamente na sala de aula, pois quando ela estava conseguia ter mais produção: “ela interpretava as músicas, a leitura deleite, atividade indicada pelo PNAIC, ou seja, a aula era mais dinâmica e participativa”.

Ainda foi questionada se **para alfabetizar uma criança surda é necessário ensinar a LIBRAS junto**. Cláudia expõe que é necessário, pois não há como o educador transmitir um conhecimento para esse aluno. A LIBRAS é a forma que ele se comunica, e o português ele utiliza para escrever, então os dois devem ser usados concomitantemente.

Na concepção da professora, **é necessário o professor saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda**, pois é por meio da LIBRAS que o professor ensina o alfabeto. São essenciais os “gestos” para aprendizagem do aluno surdo. Ressalta que aprendeu muito com os alunos surdos, especialmente com a Karina, já que ela ensinava os sinais das palavras para todos da turma. A LIBRAS, segundo a professora, é importante para a aquisição da leitura e da escrita do aluno surdo.

Indagada se **o fato de o professor não saber LIBRAS dificulta quanto no processo de alfabetização**, a professora responde que compromete cem por cento o aprendizado do aluno surdo, porque ele não terá como se comunicar com ele. Mesmo que trabalhe com a imagem, o professor não tem como contextualizar as palavras. Segundo a Cláudia, o alfabetizador precisa saber nem que seja o básico, “por exemplo o alfabeto, alguns sinais, algumas

palavras, as boas maneiras, para que já possa conviver no seu cotidiano”. Houve um desenvolvimento dos alunos, pois a professora do AEE ensinava a LIBRAS para toda a turma. A professora destaca: “o professor precisa ter o conhecimento específico da língua de sinais, caso contrário serão dois analfabetos”.

Com relação à interação na escola, perguntada **como as outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas**, ela afirma que as crianças ouvintes aceitaram os colegas surdos: “não havia nenhum preconceito ou discriminação, até porque eles estudam juntos desde o primeiro ano”. Eles auxiliavam nas atividades, explicavam as tarefas quando eles não compreendiam, havia uma interação. Na realidade, houve uma troca de conhecimento, pois os surdos ensinavam a LIBRAS e os ouvintes, o português.

Sondada a respeito de como **a escola participava do ciclo de alfabetização do aluno surdo**, ela responde que houve um apoio dos professores do AEE, que desenvolveram projetos de LIBRAS com a turma dela, mas não sabe afirmar se foi com toda a escola. A interação da professora do AEE e a instrutora surda foi fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos. A turma participa de todas atividades comemorativas na escola e fazia apresentações em LIBRAS, sempre se destacando das demais turmas. No que tange à orientação pedagógica, não aconteceu, pois a pedagoga era leiga no assunto surdez. Já a diretora participava mais da aprendizagem dos alunos surdos, pois ela tem experiência no atendimento educacional especializado.

Cláudia também foi questionada a respeito da **função do atendimento educacional especializado**. Ela afirma que é um facilitador, mediador entre o aluno e o professor do ensino comum. O professor do AEE auxilia nas práticas de sala de aula com o aluno surdo, pois orienta como trabalhar aquele determinado assunto e quais as metodologias adequadas. Especialmente o fato de ter um instrutor surdo, pois media a comunicação com o aluno, explica mais claramente em LIBRAS os assuntos para os dois alunos, e a professora orienta o alfabetizador. Acha relevante o professor do AEE nas escolas, mas ressalta que não deveria ser apenas duas vezes na semana, e sim todos os dias.

Como considerações finais, sugere que o professor do AEE acompanhe o aluno no turno e contra turno, pois, assim, há uma melhor interação e ele estará conhecendo a realidade da escola como um todo. Também ressalta a necessidade de intérpretes em sala de aula e mais formações para os professores para que a inclusão possa acontecer.

## 5. PERSPECTIVAS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAR CRIANÇAS SURDAS

Neste capítulo, pretende-se fazer o cotejamento entre os estudos da literatura de referência da área de alfabetização de surdos e as percepções das alfabetizadoras de crianças surdas entrevistadas na pesquisa de campo. A partir da comparação dos dados coletados nas entrevistas junto às professoras alfabetizadoras com o que sustentam os estudos da área da surdez, identificar-se-ão aproximações e tensões, ou seja, se há aspectos comuns ou dissonantes entre a fala das alfabetizadoras e o que os estudiosos da alfabetização de surdos afirmam ser o mais apropriado para o ensino-aprendizagem desses alunos.

O objetivo da comparação das respostas é identificar os desafios, sucessos e possibilidades de um ensino que contemple as especificidades das crianças surdas, a fim de servir como subsídio para outros pesquisadores e até mesmo professores de crianças surdas que viverão suas primeiras experiências como alfabetizadoras.

Como já citado, as perguntas originaram-se do objetivo da pesquisa de investigar como se compreende a alfabetização de surdo na idade escolar. A partir da pesquisa empírica, emergiram três grupos dos objetivos das nove perguntas realizadas às alfabetizadoras de crianças surdas que são: *conceito e experiências de alfabetização de surdos; relevância da LIBRAS na alfabetização de surdos; e participação da escola no processo de alfabetização da criança surda.*

No grupo *conceito e experiências de alfabetização de surdos*, constatou-se a predominância da ideia de que alfabetizar surdo é ensinar a ler e a escrever e que não há diferença de conteúdo para ensinar uma criança surda e uma ouvinte, porém as professoras destacam que o alfabetizador terá de utilizar metodologias diferenciadas para contemplar as peculiaridades do aprendizado do aluno surdo. Essas metodologias exigem recurso visual e utilização da LIBRAS para intermediar a transmissão do conhecimento. Identificou-se nas falas das alfabetizadoras de crianças surdas a prevalência de um modelo mecanicista, pois, a fim de que o aluno surdo seja alfabetizado, seria necessário ensinar o alfabeto em LIBRAS para poder relacionar ao alfabeto em português.

No que tange aos estudos nessa área, a concepção das professoras alfabetizadoras estabelece relação com as teorias de Sousa e Mourão (2012) que ratificam que a alfabetização do surdo ocorre por meio do ensino do português na modalidade escrita, portanto é ensinar a ler e a escrever. Porém as professoras deixam transparecer uma certa preocupação com a es-

crita, quando evidenciam em suas falas a prática de ditado com os alunos. As pesquisas de Lins (2012) e Botelho (2010) ressaltam que o fracasso escolar na alfabetização de surdos e de ouvintes advém do mesmo problema: o fato de a preocupação centrar-se no domínio do código escrito. As falas abaixo demonstram as ideias sobre alfabetização.

- Então alfabetizar é [ensinar] primeiro os códigos, a questão de decodificar as letras, depois para entender que cada leitura é diferente, ele vai precisar pra vida dele, em todos os sentidos, seja pra entender a bula de um remédio, pra entender uma receita, pra entender a letra de um jornal, que são leituras diferentes, primeiramente alfabetizar é englobar tudo isso para mim. (Professora Márcia)

-Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, mas primeiramente escrever; depois é que vem a leitura (Professora Joana)

- A alfabetização de surdo é um processo em que o professor vai lapidar, preparar esse aluno pra o caminho da leitura, da aprendizagem de forma mais clara e mais eficiente. (Professora Cristina)

-Alfabetizar é muito mais além do que letramento, [pois alfabetizar é] identificar letras, códigos linguísticos, sílabas, mas letramento é ele ler um texto e saber abordar a temática desse texto, no caso da criança surda é expressar através da escrita. (Professora Denise)

-Alfabetizar é quando você consegue fazer com que o aluno aprenda a conhecer as letras, ler, reconhecer o alfabeto, juntar as letras, formar palavras e interpretar, quando atingimos esse objetivo do primeiro ao terceiro ano, significa que o aluno está alfabetizado (Professora Cláudia)

A partir dos relatos de experiências acima, identificou-se que apenas duas professoras tentaram fazer a diferença entre letramento e alfabetização. Esclarecem que *letramento* é possibilitar ao aluno ler um texto contextualizando. As demais evidenciam as concepções de alfabetização centralizadas no ato de ler e escrever. Botelho destaca que a aprendizagem dos alunos surdos não tem desenvolvimento porque “a proposição dos modelos educacionais ou [...] os resultados pedagógicos desconhecem completamente o fato de que os surdos se orientam a partir da visão” (2010, p 22). As alfabetizadoras têm conhecimento da importância de práticas que valorizem o visual. Conforme evidenciaram em suas falas, essa prática é o diferencial nas experiências vivenciadas por elas como alfabetizadoras.

-Então todas as atividades que eu trago para minha sala é com apoio de figuras para facilitar o entendimento [do aluno surdo]. Eu não diferencio que alfabetizar o surdo é tão diferente do ouvinte (Professora Márcia).

-A diferença entre alfabetizar uma criança ouvinte e uma criança surda é que “para o [aluno surdo] é necessário [usar metodologias diferentes], porque o surdo ele precisa visualizar... (Professora Helena)

-Alfabetizar surdo é um grande desafio, pois exige uma dedicação maior, utilizar uma metodologia diferenciada e com materiais concretos, visuais, cartazes com a língua de sinais para facilitar a comunicação com o aluno surdo (Professora Larissa).

-Alfabetizar um surdo a partir da minha prática, dentro do meu conhecimento, da minha prática, do meu dia a dia... eu trabalho usando sempre a imagem, a gravura, pra que ele se volte pra os dois, a escrita e a gravura, que haja assim uma socialização entre os dois pra que possa entender melhor de uma maneira mais fácil, mais simples e mais eficiente (Professora Cristina).

- O que trabalhava com os alunos ouvintes, era também trabalhado com eles [surdos], mas assim tentar mostrar um pouquinho mais concreto pra ela, usando imagem, figuras e aí ela conseguia [entender]. No começo era mais fácil, pois era na alfabetização mesmo, bola, dado, essas coisas... (Professora Cláudia).

A respeito da relevância do recurso visual no processo de ensino-aprendizagem do surdo, as práticas das alfabetizadoras corroboram com a teoria de Lacerda; Santos; Caetano (2014) e Salles (2004) que ratificam uma pedagogia visual para a aprendizagem da criança surda, pois a LIBRAS é viso-espacial. Essa concepção evidencia as especificidades do aprendizado do surdo em sala de aula. No que concerne à investigação acerca de como alfabetizar o aluno surdo, é recorrente em todas as falas das alfabetizadoras que o recurso visual é imprescindível para aprendizagem desses educandos. Predomina nas experiências relatadas pelas professoras o uso de jogos educativos (dominó, quebra-cabeça, jogo de memória, jogos de encaixe de letras). Além de evidenciarem em seus relatos a prática do uso de ditado com imagens, mostram os sinais das palavras em LIBRAS para que o aluno pratique a escrita em português. Constatam-se essas percepções na fala da alfabetizadora Cristina: *Eu sempre uso a visualização, trabalhar com recursos pedagógicos como jogos, quebra-cabeça, além de valorizar os livros de leituras que possuam imagem e com leituras curtas.*

Cabe ressaltar ainda nas vivências relatadas pelas professoras, que subjaz um ensino mecanicista, tradicional. Algumas deixam transparecer que não há muita contextualização do uso da imagem, apenas, em alguns casos, serve apenas como acessório, como se fosse o texto como pretexto.

Ainda sobre as práticas relatadas das alfabetizadoras, a concepção de Honora (2014) contrapõe as percepções das professoras, pois elas afirmam que para alfabetizar o aluno surdo a mediação ocorre por meio do alfabeto em LIBRAS. Conforme a fala de Joana, *“primeiramente, alfabetizar é começar lá de baixo, [o aluno] precisa saber o alfabeto todinho”*. Mas Honora esclarece que é necessário a fluência na língua de sinais para que o aprendizado da leitura e da escrita tenha significado com o seu contexto social.

Outro aspecto identificado nos dados da coleta é a prevalência de que a criança surda pode ser alfabetizada, mas se confirma que, sem a aquisição da LIBRAS, esse processo não será efetivado. As entrevistadas atribuem essa constatação ao fato de a criança surda saber

copiar, ler, escrever, identificar as letras e grupos silábicos. A pesquisa empírica comprova que o fato de as alfabetizadoras não dominarem LIBRAS não interferiu significativamente no processo de alfabetização, já que nas escolas em que atuam há apoio do professor do AEE. Mas há a constatação de que todas as professoras não se sentem capacitadas para atuar como alfabetizadora de surdos. As experiências já vivenciadas com outros alunos surdos possibilitaram a identificação de metodologias imprescindíveis para alfabetizar essas crianças, como já ressaltado, que é o uso de recursos visuais.

Fazendo o paralelo com os estudos teóricos, as percepções das alfabetizadoras se imbricam com as afirmações de Karnopp & Pereira (2012), Honora (2014) e Giordani (2012) que destacam, em sua maioria, a alfabetização do surdo ser possível desde que, primeiro, ele aprenda a LIBRAS para, em seguida, adquirir o ensino da língua portuguesa. As falas a seguir suscitam essa ideia: *É possível alfabetizar o surdo, mas como falei deve utilizar atividades em LIBRAS (Professora Cristina).* / *É possível alfabetizar surdo, porque ela está lendo, escreve bonitinho. O alfabeto, eu ensino através da língua de sinais (Professora Joana).*

A prática do Bilinguismo é abordagem predominantemente aceita pelos autores da surdez para a educação do surdo. Quadros & Schmiedt (2006) afirmam que o ensino bilíngue é o uso fluente da língua de sinais mediando o ensino do português. Essa concepção é defendida pelas professoras, porém ainda não se afirma que as educadoras vivenciam esse ensino, pois o ensino bilíngue é o uso fluente da língua de sinais. O que se constatou é que elas usam o alfabeto manual de LIBRAS e as atividades interativas eram intermediadas pelo professor do AEE. Por isso identificou-se que os alunos surdos apenas copiavam os vocábulos sem ter um significado para ele. Isso se observa abaixo no relato das práticas das alfabetizadora.

-[Por exemplo]: eu mostro o sinal em LIBRAS e [o aluno surdo] escreve aquela palavra né, ou copia aquela palavra. [Outro exemplo], eu faço o sinal de cachorro em libras, mostro a figura e aí ele copia a palavra em português, essa é a metodologia para [ampliar] o vocabulário dele (Professora Helena).

-Ele está progredindo porque [...] a gente já está fazendo o ditado com figuras, o autoditado. Ele [aluno surdo] já está acompanhando, mas faço com o apoio do alfabeto de libras, embora não tenha tanta habilidade em LIBRAS (Professora Márcia).

Os autores Dorziat; Araújo; Soares (2011) e Ferreira & Zampieri (2014) são enfáticos em afirmar que os professores precisam saber LIBRAS para alfabetizar, pois é a partir da linguagem que há a interação entre o aluno surdo e o professor ouvinte. Ressaltam que o domínio da língua de sinais possibilita um melhor aprendizado ao surdo. Portanto, os estudos sobre

a surdez não condizem com as práticas empíricas das alfabetizadoras. Já o fato de elas terem consciência de que precisam de formação coincide com as reflexões que Dorziat; Araújo; Soares (2011), que apontam a necessidade de políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores, visando a uma melhor preparação para atuar com turmas inclusivas em que há aluno surdo. Isso se comprova com a fala da professora Cláudia: “*Não consegue alfabetizar o aluno surdo cem por cento, porque a primeira dificuldade é o fato de eu não ter recebido uma preparação em LIBRAS para atuar com esses alunos*”.

A incidência subjacente nas falas das professoras acerca da prática de oralismo na alfabetização dessas crianças surdas foi um dado reduzido. Há apenas dois casos citados: em um, a família apresenta resistência a LIBRAS; em outro, a professora, sem o mínimo de conhecimento da LIBRAS, criou gestos para se comunicar com a aluna. A análise permite identificar que as alfabetizadoras têm conhecimento de que LIBRAS é a L1 do surdo e o português escrito é a L2, língua utilizada na modalidade escrita.

Detectou-se, portanto, que as alfabetizadoras, em sua maioria, já vivenciaram a prática de alfabetizar surdo, o que auxiliou nessa segunda experiência com esses alunos. Apenas uma professora estava vivendo a sua primeira experiência com aluno surdo.

No segundo grupo – *relevância da LIBRAS na alfabetização de surdos*, houve a incidência de que a LIBRAS é essencial para que haja um desenvolvimento de aprendizagem da criança surda, assim como é relevante para o processo de alfabetização. Na apreensão das ideias das professoras, há a predominância de que a LIBRAS (L1) e o Português (L2) devem ser ensinadas conjuntamente, pois a criança surda utiliza a língua de sinais para se comunicar e a língua portuguesa para escrever, conforme as falas abaixo em que se questionou se para alfabetizar surdo é necessário ensinar a LIBRAS junto:

- É [necessário] porque a LIBRAS auxilia na escrita do português...auxilia sim porque se ele aprender só a LIBRAS, eu acho que ele vai ler, mas só que tem que escrever. É porque o português é nossa língua, então ele vai ter que se apoiar na LIBRAS para entender a língua que a maioria utiliza (Professora Márcia)

-Sim, [pois] a libras né ele vai utilizar pra falar em libras, pra se comunicar com outro surdo e ouvinte também que sabe né, e, mas aí ele precisa escrever, pra ele escrever ele tem que saber o português (Professora Helena).

- Então, aqui a gente alfabetiza através da libras, utilizando o que ele aprende da libras, né? O que ele já sabe da libras, só que agora a gente está ensinando a segunda língua, que é o português, que ele vai utilizar, sabe.... Não tem como, ele está num lugar onde português é a primeira língua, né? É importante, é necessário, é o único meio de comunicação que eles têm (Professora Alice)

-[É necessário para [os alunos surdos], [porque] daqui mais um tempo eles vão estar inserido na sociedade, no mundo do trabalho, então para isso ele tem que ter essa noção, quando ele for participar de um concurso, então ele tem que ter esse intercâmbio, essa questão, tanto do português como da LIBRAS, então nós devemos [ensinar] desde pequenos, desde a alfabetização ir fazendo esse intercâmbio com o português e a libras [..]. Para que ele vá aprendendo [...] certas estruturas, como estrutura do português e da LIBRAS até pra facilitar um pouco também a escrita dele e o aprendizado em libras. (Professora Larissa)

Assim, as opiniões das professoras incidiram na defesa de que o ensino das duas línguas possibilita a criança surda aprender a ler e a escrever e revelam que sem essa prática não é possível o aluno ser alfabetizado. Apesar de duas professoras afirmarem não ser necessária essa prática, elas têm convicção de que as crianças foram alfabetizadas a partir da criação de alternativas de comunicação com o aluno surdo através do oralismo e do gestualismo, pois segundo uma professora, um aluno era deficiente auditivo e a outra explicação se deu pelo fato da professora não ter nenhum conhecimento da língua de sinais. Porém, na fala da terceira professora fica subtendido que ela tem a concepção de que alfabetizar é ensinar Libras, o que contradiz com os estudos feitos sobre a surdez, referenciado na terceira sessão deste trabalho.

Ao comparar essas percepções das professoras com as literaturas de referências na área, verifica-se que Quadro & Schmiedt (2006), Lodi; Harrison; Campos(2012) e Grannier (2002) contemplam em seus estudos que a aprendizagem do surdo requer um ensino em conjunto das duas línguas: LIBRAS e português na modalidade escrita. Porém ressaltam que as duas línguas possuem estruturas próprias, sendo que o português tem uma complexidade. Assim há relevância dessas línguas dialogarem, conforme Karnopp (2014), a fim de a LIBRAS proporcionar a expressão do pensamento do surdo e o português apreender um significado na escrita, para que ocorra a autonomia intelectual desse aluno, pois como detectou-se nos relatos de algumas alfabetizadoras, os educandos surdos copiam do quadro, porém não há significado para eles esses escritos.

Ainda nessa categoria há uma uniformidade nas falas das entrevistadas de que o professor para ser alfabetizador de crianças surdas precisa saber LIBRAS, nem que seja o básico, mesmo que haja o auxílio do professor do AEE. As alfabetizadoras entendem que, por meio do conhecimento da língua de sinais, elas interagem com as crianças surdas; e também o fato de identificar que há uma particularidade na estrutura da escrita do surdo possibilita um ensino adaptado às especificidades da criança surda.

- [O professor] tem que saber LIBRAS. É essencial porque ele pega um aluno, ele está “cruzinho”, meu Deus como é...Tem que saber [Libras], [o professor] tem que passar por uma orientação para poder trabalhar com esse aluno [surdo]... (Professora Joana)

-Tem que saber [LIBRAS] porque isso ajuda na leitura [...] Eu agora com essa experiência assim... eu melhorei bastante na minha LIBRAS, mas no alfabeto datilológico ainda tenho dificuldade...mas as outras questões de sinal, de mostrar por exemplo um sinal de um animal, por exemplo, do elefante né, é...assim muita coisa eu aprendi com ele [José] (Professora Márcia)

-Sim [precisa saber], apesar de eu não dominar a LIBRAS [...] precisa saber LIBRAS para poder interagir com o aluno, e assim transmitir o conhecimento (Professora Cristina).

-Tem saber pelo menos um pouco, porque o aluno surdo será alfabetizado em libras. O alfabetizador não pode ser uma pessoa que não sabe nada de língua de sinais, ele precisa ter um conhecimento básico de LIBRAS, pois terá que adequar os materiais utilizados com recursos visuais (Professora Helena)

-Então, se eu não soubesse LIBRAS pra me comunicar com ele como é que eu ia ajudar os meus outros alunos a compreendê-lo e a fazer com que ele fosse comum. Teria que haver uma comunicação entre eles na sala de aula. E ia ficar difícil se não fosse através de libras né porque seria a segunda linguagem. Então é extremamente importante. (Professora Alice)

-É essencial, [pois] quando o professor tem o domínio da LIBRAS fica mais fácil para ele trabalhar com o aluno [surdo], porque em todo o seu processo de aprendizagem irá precisar do português e da LIBRAS (Professora Larissa)

-[É necessário saber LIBRAS], porque você vive num mundo que você tem que dominar mais de um idioma, senão você fica pra trás, apesar de não dominar a LIBRAS...mas eu tenho minha experiência. [Também] porque não é só o aluno que tem que saber, a inclusão não deve ser apenas do aluno, mas o professor precisa fazer parte dessa inclusão (Professora Denise).

-Precisa [saber LIBRAS], porque é essencial, porque não tem como eu passar, eu falar o “A” se eu não souber o gesto né, é essencial, eu preciso conhecer nem que seja um pouquinho ... (Professora Cláudia)

Fazendo uma comparação das ideias empíricas das professoras com o aspecto conceitual da literatura de referência sobre a surdez, percebe-se uma harmonia entre essas duas percepções, pois Ferreira & Zampieri (2014), Lacerda (2006) afirmam que a falta de comunicação em LIBRAS pelo professor em sala de aula dificulta o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. A língua de sinais intermedia a interação no cotidiano escolar e o alfabetizador desconhecer essa língua implicará em defasagem de conteúdo e comprometimento na aquisição da leitura e da escrita do surdo, conforme Quadros e Schmiedt (2006). O desconhe-

cimento da LIBRAS, por parte do professor, sinalizará a descontextualização das palavras no que concerne à relação do significante e do significado.

Assim sendo, concluo que as alfabetizadoras sinalizam que a Libras é a língua de interação do aluno surdo, pois é por meio dela que ele expressa seu pensamento. Além de que essas professoras têm um conhecimento empírico de que a Libras é a língua oficial dos surdos e que fazem, minimamente, uma adaptação curricular. Por fim, verificou-se que o ensino de libras pelo instrutor surdo é importante para a aquisição dessa língua.

No desfecho desse cotejamento, tem-se o terceiro grupo: *participação da escola no processo de alfabetização da criança surda* na qual se obteve um panorama de aceitabilidade e compromisso com a inclusão de alunos surdos nos ambientes escolares. Essa prevalência ocorre nos relatos das alfabetizadoras em relação à ajuda mútua dos alunos ouvintes e surdos nas atividades escolares, há uma troca de conhecimento entre eles; não há discriminação, pelo contrário, as crianças não se veem como diferentes. Auxiliam nas atividades em sala, intermediam na comunicação, pois há predominância os alunos ouvintes se interessarem pelo aprendizado da LIBRAS, de acordo com as falas abaixo das alfabetizadoras

-Os alunos contribuem com o processo de alfabetização, pois também auxiliam nas atividades desenvolvidas em sala de aula, aprenderam o alfabeto em LIBRAS, os sinais, o que proporciona uma comunicação entre eles (Professora Márcia).

-Olha, eles tentam de uma forma assim se igualar a ele no termo de socialização né, e também o aprendizado da própria língua de sinais sendo trabalhada na sala de aula, eles socializam e se ajudam. Não há uma diferença entre eles e muitos ouvintes já conhecem um pouco da [LIBRAS] (Professora Cristina).

-No início do ano, os colegas rejeitavam muito a ideia do diferente, tinha dificuldade de relacionamento com o José, mas isso foi superado no decorrer do ano. Os colegas ouvintes auxiliavam nas atividades (Professora Alice).

-Não havia preconceito com o Mateus, até porque desde quando a escola começou a receber alunos especiais, essa temática sempre foi trabalhada com todos na ambiente escolar (Professora Larissa)

-Nunca houve preconceito. Eles participam... facilitam as coisas pra Raissa. Digamos assim, que a gente precisa do outro lado da lousa e ela não conseguiu copiar, eles ajudam e copiam para ela. Eles fazem trabalhos em grupo e ajudam a explicar os assuntos para ela (Professora Denise).

Acerca da participação dos alunos ouvintes na alfabetização dos alunos surdos e também da aceitação destes no cotidiano em sala de aula que incidiram na fala das alfabetizadoras, elas estabelecem uma proximidade com os estudos na área. Pires (2011), Feltrin (2006) ressaltam que a escola inclusiva pressupõe o respeito à diferença e a mudanças atitudinais, porém essas ações advêm de uma influência social. Campos (2014) aponta que a convivência escolar com línguas diferentes gera uma instabilidade. Cabe aos professores proporcionarem

um espaço de interação, respeito e tolerância com a heterogeneidade de cada indivíduo no cotidiano escolar.

Outra evidência nos relatos da alfabetizadora é que a escola como um todo não acompanha exaustivamente o ciclo de alfabetização do aluno surdo. Isso se dá, possivelmente, pelo fato de a equipe pedagógica não ter conhecimento na área da surdez, impossibilitando, de certa forma, orientações mais sistemáticas às professoras, conforme a fala da professora Helena: *A escola como um todo teve uma participação muito pouca, pois não desenvolveu projetos de inclusão para envolver a aluna. Acredito que a pedagoga nem conhece a Cecília.* Há também a prevalência da percepção de que formação, palestras e orientações acerca de como trabalhar com o aluno surdo é somente competência dos professores do AEE, pois as atividades apontadas foram realizadas, em sua maioria, por estes profissionais.

A equipe de educação especial é muito ativa e colabora com os professores da sala comum, dão apoio pedagógico em sala de aula para os alunos inclusos e acompanham as dificuldades desses educandos [...] Eles se preocupam muito. Na escola não, é só mesmo o pessoal do AEE que se preocupa (Professora Alice).

A [equipe] aqui do AEE, elas começaram né com alguns projetos onde elas passaram filmes para as turmas [...] Desenvolveram projetos de LIBRAS na escola. [Quanto à orientação] a pedagoga, acredito eu, é leiga no assunto, em algumas partes de surdo né, mas nesse ponto ai não tive assim ... orientação dela não. Onde eu me pegava muito era com as próprias professoras do AEE né, e a diretora que eu pergunto também, porque ela já trabalhou no AEE, então nesse sentido ai ela dava apoio. (Professora Cláudia)

Analisando os aspectos empíricos acima com o que fala a literatura de referência da área, identifica-se similaridade no que concerne à falta de conhecimento das pedagogas com as concepções de Martins (2011), pois ele ressalta que as escolas regulares não são minimamente planejadas para conviver com a diversidade. Portanto, como já se constatou no primeiro grupo de perguntas, há premência de formação continuada para os profissionais da educação trabalharem com processo educacional inclusivo. Porém as incidências da fala contra põem-se à responsabilidade do processo educacional do aluno surdo, ou melhor, da inclusão, ser evidenciado na figura do professor do AEE. A Declaração de Salamanca (1994) já anunciava que a responsabilidade é coletiva no ambiente escolar e hoje os documentos orientadores da educação especial, como as políticas públicas (2007), ratificam esse compromisso.

Diante da responsabilidade atribuída aos professores do AEE, percebeu-se que as alfabetizadoras têm interação com os profissionais da educação especial, já que todas afirmam ter função de orientar, auxiliar nas atividades que o professor do ensino comum desenvolverá com os alunos da educação especial. Também ratificam que os professores do AEE dão su-

porte pedagógico nas avaliações, proporcionam o ensino de LIBRAS às crianças surdas e servem de mediadores entre o aluno com necessidade especial e o professor do ensino comum. Essas percepções apontam semelhanças com o que estabelece a Resolução N° 04/2009, que são as diretrizes operacionais do AEE, no artigo 2° que destaca: a função do atendimento educacional especializado é complementar e suplementar a formação do aluno, visando a eliminar as barreiras para a sua participação social e educacional.

Portanto, verifica-se que apesar dos oito anos de implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, há espaços escolares que ainda vivenciam a fase da integração, já que é o aluno que se adapta ao ambiente escolar; que a educação especial deve ser contemplada nos projetos políticos pedagógicos das escolas, a fim de que a inclusão se torne um compromisso de toda a comunidade escolar e não apenas responsabilidade do professor do AEE, como se constatou em alguns relatos das alfabetizadoras.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foi proposto investigar as percepções das professoras de crianças surdas no primeiro ciclo de alfabetização para que se percebesse as estratégias pedagógicas que eles desenvolveram no intuito de alfabetizá-las no âmbito da educação regular.

Essas percepções das professoras apontam as possibilidades, dificuldades e perspectivas para alfabetizar as crianças surdas, e os desafios que enfrentam para que esses alunos sejam de fato inclusos no ensino regular. Diante do desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que a alfabetização dos alunos surdos na rede municipal de Santarém, zona urbana, ainda é uma prática que se fundamenta em concepções do senso comum, pois há uma carência de formação para essas alfabetizadoras no que tange a área de educação especial. Essa problemática talvez se justifique pelo fato de haver poucos estudos com essa temática, o que foi identificado a partir da revisão bibliográfica desse estudo.

Esta produção científica foi dividida em duas partes: a conceitual e a empírica. Na conceitual, a pesquisa aponta, embasada na literatura de referência na área da surdez, que alfabetizar a criança surda na modalidade escrita é possível, desde que primeiro ela tenha aquisição da Libras. A alfabetização deve primar por uma metodologia que valorize o visual, já que a língua brasileira de sinais tem como característica o viso-espacial, além da relevância da prática bilíngue. Outro aspecto a ser refletido na prática do professor alfabetizador é o fato de ser imprescindível que a língua portuguesa seja mediada pela LIBRAS, para que haja uma relação de significado na leitura e na escrita ao estudante surdo.

As referências da literatura na área da surdez proporcionaram também uma reflexão acerca da relevância do professor ser fluente na Libras, para que ele possibilite um ensino contextualizado aos educandos surdos, respeitando a língua oficial dessa comunidade, ou seja, uma prática bilíngue. Ainda, no processo de inclusão dos surdos, a fundamentação teórica sinaliza que a alfabetização requer a participação de toda comunidade escolar, isto é, gestores, professores e alunos, a fim de se vivenciar uma ambiente educacional que respeite e conviva com as peculiaridades da cultura surda.

No que tange a parte empírica, as percepções das alfabetizadoras acerca de suas práticas pedagógicas com crianças surdas forneceram pistas que podem contribuir com os futuros professores que terão alunos surdos, como a necessidade de mudança de currículo, o aluno surdo precisa dominar primeiramente a Libras para que ele aprenda o Português e que o pro-

fessor alfabetizador tenha o domínio da Língua Brasileira de Sinais. Ressalta-se que essas sugestões foram identificadas a partir das análises dos relatos das alfabetizadoras no seu cotidiano pedagógico, no entanto, como já foi citado anteriormente, as ideias das professoras ainda são carregadas do senso comum, de suas experiências pessoais, daí utilizarem em alguns momentos um modelo de ensino tradicional para a aquisição do português na modalidade escrita.

Em última análise, essa investigação revelou a partir do cotejamento dos estudos da literatura de referência da área da alfabetização de surdos e as percepções das professoras que alfabetizar uma criança surda é ensinar a ler e a escrever, porém deve-se utilizar uma metodologia que valorize a pedagogia do visual na perspectiva bilíngue. Que a comparação realizada do que os teóricos falam e os pontos de vista das professoras acerca de suas vivências como alfabetizadoras de surdos, apontam que há necessidade de mais investigação científica nessa área, a fim de que as instituições superiores possibilitem informações mais sistematizadas para a prática em sala de aula. Além de profundas reflexões acerca de uma pedagogia mais contemporânea e intersetorial, já que a modalidade de educação especial é um processo transversal, conforme afirmam os documentos da política pública da educação especial na perspectiva inclusiva.

Acredita-se que esta pesquisa contribuiu para refletirmos que quando há uma metodologia e recursos apropriados os alunos podem avançar no processo da aquisição da Língua Portuguesa, desde que as crianças surdas já tenham a fluência na Libras, não descartando a relevância do professor conhecer a estrutura da língua brasileira de sinais para que ele saiba discernir que o aluno surdo utiliza a Libras para interagir com as pessoas e o português para se comunicar na modalidade escrita. Esses, portanto, são alguns aspectos para um maior desenvolvimento na alfabetização das crianças surdas.

Assim, verifica-se a importância da consciência pública da necessidade de LIBRAS e da relevância dela como a língua da pessoa surda, principalmente porque, sendo uma língua externa, permite a estruturação e organização do pensamento, o que garante a possibilidade de desenvolvimento de pensamento formal e abstrato em níveis superiores, bem como a participação efetiva no mundo da cultura e na ordem social – condição de aquisição de qualquer língua escrita. Cabe destacar que, ademais disso, a disseminação de LIBRAS na sociedade como forma objetiva de não segregação do surdo, o que evitará o isolamento, a vivência em guetos.

Outro ponto é a premência de se intensificarem as articulações entre o trabalho que é realizado nas secretarias municipais de educação, por meio do setor de educação especial, com as ações regulares de alfabetização, para que se realize um programa integrado e articulado no âmbito das escolas. Percebe-se que os professores têm duas orientações, o que gera uma dificuldade para desenvolver as práticas de alfabetização.

Pesquisas como esta sinalizam a necessidade de formação para os professores atuarem e buscarem instrumentos de aproximação, a fim de melhorar o fluxo de comunicação entre o campo da produção conceitual e da proposição de políticas públicas e o campo da prática educacional.

Finalizo com o pensamento que diz bem o que esta pesquisa me proporcionou:

*Dizem que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é desprender-se dos velhos. Abandonar uma ideia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento – daquele que consideramos válido durante muito tempo – e deixar-se fascinar pelo insólito. E nessa capacidade de fascinação que reside o progresso.*

(Moreno; Sastre; Leal e Busquets)

## 7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Teresa Abrahão. **Alfabetização e Letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos**. Dissertação de Mestrado. UFMG: Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR). Acesso em: 10 mai.2014

ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Dos encontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 107-139.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL, Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mar.2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.

BRASIL. Lei 10.436 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 10 out.2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96. Disponível: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)

BRASIL. Resolução Nº 04, de 2009 do Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dezembro-2014-pdf](http://portal.mec.gov.br/dezembro-2014-pdf). Acesso em: 21 abr.2016

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, RS. Vol. 5, n. 1, p.24-30, jan/abr 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>. Acesso em 02 jul.2015.

\_\_\_\_\_, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª ed.rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.3-19.

BROCHADO, S.M.D.A. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2014, p.37-62

DAMÁZIO, M.F.M.; FERREIRA, J. **Educação Escolar de Pessoas com Surdez- Atendimento Educacional Especializado em Construção**. Revista Inclusão: Brasília: MEC, V.6, 2007.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remigio; SOARES, Felipe Paulino. In: DORZIAT, Ana (Orgs). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.19-60.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. São Paulo: Paulinas, 2006 (Coleção pedagogia e educação)

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Ibplex, 2007. 161 p.

\_\_\_\_\_, Sueli. **Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação de mestrado, Curitiba, UFPR, 1998.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, Ana Cláudia; LACERDA, Cristina B. F. de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento e língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.99-112.

GENTIL, Marcos Moura. Permanências e tensões nas ideias de alfabetização: um olhar sobre o professor em formação. Dissertação de Mestrado, 2016.

GGIORDAN, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.135-151.

GÓES, Maria Cecília Rafael; TARTUCI, Dulcéria. Alunos Surdos e experiência de letramento. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 289-302.

GRANIER, D.M. **Português por escrito para usuários de Libras**. Brasília: Integração. V.14, nº 24, p.48-51, 2001. Disponível em: < [www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod.562318type=p](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod.562318type=p)>. Acesso em: 15 mar.2016

HATTGE, Morgana Domênca. A gestão da inclusão na escola e a formação continuada de professores. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.) **Inclusão Escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010, p.79-90

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: Ensino Fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Cláudia B. et al. **Letramento e minorias**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.65-79.

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 (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.125-133.

KLEIN, Rejane Ramos. A escola Inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.) **Inclusão Escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010, p.11-27

KROEFF, Adriane Maria Santos. Deficiência auditiva/surdez. In: GOMES, Márcio (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.161-174.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Claudia B. & LACERDA, Cristina B.F de (Orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ªed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.143-160.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2014, p.185-2000.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meio populares. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A criança surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. In: Revista Brasileira de Alfabetização-ABALF. Vitória: ES, v.1, nº 1, jan/jun, 2015, p.91-110. Disponível em: [abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/download/33/24](http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/download/33/24). Acesso em: 15 mai.2016.

LINS, Heloisa Andreia de Matos. Apontamentos sobre o curso de formação para educadores: o debate sobre os processos de alfabetização e letramento de surdos e ouvintes. In: LINS, Heloisa Andreia de Matos (Org.). **Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. p. 67-91

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Paulo: Edufscar, 2014, p.165-183.

LODI, Ana Claudia Balieiro; 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; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-24.

LORENZETTI, M. Lúcia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras**. Revista Contraponto, v.3, n.3, 2003. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/744>. Acesso em 20 mai.de 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Inclusiva-Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, P.45-60.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.17-26.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. A Alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: **Caderno de Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012, p.28-32

NASCIMENTO, Raquel de Oliveira. **Análise de atividades de alfabetização de estudantes surdos**. Dissertação de Mestrado. UNIVAS: Porto Alegre, 2015. Disponível em :[www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/21.pdf](http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/21.pdf). Acesso em: 10 mai.2014.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Cláudia B. et al. **Letramento e Minorias**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.106-121.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.29-53.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADRO, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. In: **Revista Textura**. Canoas, nº 3, 2ª semestre de 2000, p.53-61. Disponível em: [www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/downloads/888/665](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/downloads/888/665). Acesso em: 18 jun.2014.

\_\_\_\_\_, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997;2008 (reimpressão).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. MEC/Secretaria de Educação Especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, vol.1,2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura surda, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTARÉM, Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025). Lei nº 19.829 de 14 de Julho de 2015. Santarém-PA. Câmara de vereadores. Edições Câmara2015

SANTARÉM, Lei de Gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino, Nº 19.364/2013. Disponível em: <http://santarem.pa.leg.br>.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Dalila Carneiro dos; SILVA, Isabela Cristina Gomes da; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **A relação entre a língua de sinais e o processo de alfabetização de crianças surdas**. Disponível em: [www.ufpe.br/ce/imagens/graduacao\\_pedagogia/pdf/2013/tcc\\_final\\_dalila\\_santos\\_isabela\\_gomes.pdf](http://www.ufpe.br/ce/imagens/graduacao_pedagogia/pdf/2013/tcc_final_dalila_santos_isabela_gomes.pdf). Acesso em: 10 mai. 2014

SANTOS, Júlio Maia F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.17-29.

SILVA, Angela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escola. In: FERNANDES, Eulália (Orgs.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.39-50.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ªed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan/ fev/mar/abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_, Magda. **Letramento em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade & MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele. Alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: Brasil, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.28-32.

SOUZA, Joice Ribeiro. A criança surda na educação Infantil: diferentes possibilidades para o desenvolvimento linguístico. In: LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; ALVES, Fábio de Souza (Orgs). **Educação para os surdos no Brasil: desafios e perspectivas para o novo milênio**. 1ª ed. Curitiba, PR:CRV, 2014, p.199-212.

TAVARES, Cristiane Correia. A proposta de educação bilíngue na perspectiva inclusiva da rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro. In: Revista Fórum 27, 4/dez/2013, p.9-18. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/publicacoes/117/revista-forum>. Acesso em: 15 mai.2016.

VELOSO, Ana Carolina Siqueira. **A alfabetização do indivíduo surdo: primeiro em LIBRAS ou em Português?** Disponível em: alb.com.br >edições\_anteriores >anais 16, 2012. Acesso em: 17 mai.2016