

ROSIMERI MARIA DOS SANTOS ALMEIDA

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ

DIALOGOS SOBRE O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447a

Almeida, Rosimeri Maria dos Santos.

**A alfabetização de crianças com surdez: diálogos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa [recurso eletrônico]/
Rosimeri Maria dos Santos Almeida. – Cuiabá-MT: Guará Editora, 2024.**

ISBN 978-65-985747-0-3

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Surdez. 4. Processo de Ensino-Aprendizagem. 5. Língua Portuguesa. I. Título.

CDU 376

Ficha catalográfica elaborada por Douglas Rios (Bibliotecário – CRB1/1610)

Todos os direitos desta edição pertencem exclusivamente à Guará Editora.
É proibida a reprodução, no todo ou em parte, em qualquer tipo de mídia,
sem autorização prévia por escrito da Editora.

Qualquer violação estará sujeita às sanções previstas em lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões expressas nesta obra.

ROSIMERI MARIA DOS SANTOS ALMEIDA

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ

**DIALÓGOS SOBRE O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Copyright © do texto 2024: Rosimeri Maria dos Santos Almeida

Copyright © da edição 2024: Guará Editora

Coordenação Editorial: Guará Editora

Revisão: Rosimeri Maria dos Santos Almeida

Conselho Editorial

Dr. Túlio Adriano M. Alves Gontijo (UF)

Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT/IFMT)

Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes (UFR)

Dra. Alexcina Oliveira Cirne (Unicap)

Dra. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira (UFMT/Seduc MT)

Dra. Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro (UniGoiás/ Seduc GO)

Dr. Jonatan Costa Gomes (ICEC)

Ms. Lucas Eduardo Marques-Santos (UFCat)

Dra. Caroline Pereira de Oliveira (UFMT)

Ma. Érica do Socorro Barbosa Reis (UFPA)

Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)

Dra. Sônia Marta de Oliveira (PUC Minas/ SGO-PBH)

Dra. Rosaline Rocha Lunardi (UFMT)

Dr. Dr. Fábio Henrique Baia (UniRV)

Dra. Hélia Vannucchi de Almeida Santos (UFMT)

Ma. Jessica da Graça Bastos Borges (UFMT)

Dra. Izabelly Correia dos Santos Brayner (UPE)

Dr. Jackson Antônio Lamounier Camargos Resende (UFMT)

Ms. Douglas de Farias Rios (UNIVAG)

GUARÁ EDITORA

www.guardaeditora.com.br/

contato@guardaeditora.com.br

WhatsApp (64) 99604-0121

PREFÁCIO

Com o objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez no período de alfabetização, bem como suas implicações no desenvolvimento da aquisição da escrita e da leitura, a obra de Rosimeri Maria dos Santos Almeida se propõe a dialogar com Bakhtin e o Círculo, Vygotsky e Freire.

A pesquisa teve como público-alvo crianças com surdez matriculadas na rede pública de ensino comum do município de Várzea Grande-MT e que recebem Atendimento Educacional Especializado na área da surdez. A problemática da pesquisa gira em torno das dificuldades que estudantes surdos apresentam na aquisição da Língua Portuguesa, na escrita ou na leitura.

Como resultado, a pesquisa apresenta que, assim como as crianças ouvintes, as crianças com surdez refletem e criam suas hipóteses para grafar a Língua Portuguesa. Porém, apesar de algumas chegarem ao nível de escrita silábico-alfabético, elas não utilizam nem fazem a correspondência sonora para grafar letras, sílabas e palavras.

A escrita e a leitura são aprendidas de memória. No entanto, esse processo é complexo, considerando que, na escola onde inicia o processo formal de aprendizagem da Língua Portuguesa, a criança com surdez ingressa sem uma língua de pertença e estruturada. Dessa forma, é submetida a metodologias voltadas para oralidade.

Diante deste contexto, o livro intitulado **A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ: DIALOGOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA** comprova que a Libras é utilizada como andaime para aprendizagem da Língua Portuguesa e reforça a importância do uso da Libras nesse trabalho com o português como segunda língua.

A todos uma boa leitura!

Prof. Dr. Túlio Adriano Marques Alves Gontijo

Universidade Federal de Jataí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. ALFABETIZAÇÃO: A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO DECORRER DO TEMPO	17
1 - O ensino da leitura e da escrita na história.....	17
2 - O passo a passo: as cartilhas à luz dos métodos de alfabetização	32
2. CONCEITOS E CONCEPÇÕES LIGADAS A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SURDEZ: UM DIÁLOGO ENTRE BAKHTIN, VYGOTSKY E PAULO FREIRE DA EXTREMA-DIREITA	70
1 - O alicerce basilar da alfabetização de crianças com surdez.....	70.
2 - Língua e linguagem.....	73
3 - Palavra.....	77
4 - Signo ideológico.....	80
5 - Relações dialógicas e o diálogo.....	84
6 - Algumas considerações.....	88
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS	91
1 - Etapas da pesquisa.....	93
2 - Os participantes da pesquisa.....	93
3 - Coleta de dados.....	96
4 - A pesquisa.....	98
5 - Instrumentos de pesquisa.....	100

4. A REALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SURDEZ: UM OLHAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	109
1 - O contexto familiar e a relação com a surdez.....	101
2 - Deficiente auditivo, surdo, surdo-mudo ou pessoa com surdez?.....	117
3 - Libras: L1 ou L2? A importância da Libras no processo de alfabetização das crianças com surdez.....	122
4 - Da sala de casa para a sala de aula: ler e escrever.....	131
5 - Os desafios da comunicação: formação do professor.....	134
6 - Os métodos de alfabetização.....	137
7 - Quem sou eu: da cultura escrita à alfabetização.....	142
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
6. REFERÊNCIAS	174

INTRODUÇÃO

“Não posso ver o que não vivo”, isso nada mais é do que um suposto álibi utilizado por diversas pessoas para tentar justificar a cegueira responsável pela invisibilidade em relação a certos grupos de pessoas como idosos, deficientes, crianças, moradores de rua etc. No mundo, infelizmente, existem pessoas que são consideradas invisíveis aos olhos da sociedade.

Centrada no meu mundo, eu fui uma destas pessoas que não enxergava o grupo considerado minoritário dos surdos. Foi no ano de 2012 que me deparei com uma estudante matriculada 9º ano do Ensino Fundamental II em uma instituição privada de ensino na qual trabalhava. Fiquei surpresa em saber que a adolescente era muda, segundo a coordenação da época, ela era muda porque não escutava, ou seja, era surda.

Fiquei extremamente intrigada saber como a estudante iria aprender o conteúdo. Assim, meu primeiro contato com uma pessoa surda foi chocante, pois eu falava e ela não respondia, só apenas fixava seu olhar para minha boca. Aquela estudante me fez abrir os meus olhos e enxergar que existiam pessoas surdas em todos os lugares

e me levou a pesquisar como eles se comunicavam. A partir de uma conversa com a mãe, entendi que ela se comunicava por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas como na escola não havia intérprete, ela conseguia fazer leitura labial.

Com o objetivo de me comunicar e interagir com a estudante surda, resolvi procurar um curso para aprender a Libras, mergulhei no universo das pessoas surdas, que até então não existiam para mim.

Segundo Bakhtin (2010, p. 16), há um “não-álibi no existir”, ou seja, a partir do momento que eu assumo o desafio de ser professora de uma estudante surda, passo a ser também uma das principais agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem da estudante. Para tanto, assumo uma posição em que, além de ensinar conteúdos programáticos, sou responsável em criar possibilidades para que a estudante desenvolva habilidades e competências a partir de uma educação igualitária e de qualidade.

Pude compreender que cada surdo tem sua singularidade, nem todos se consideram surdos, muitos se autodeclararam como deficientes auditivos, nem todos são surdos profundos, alguns apresentam certo grau de audição em um dos ouvidos ou nos dois, a grande maioria é constituída por filhos de pais ouvintes; outros, filhos de surdos; muitos têm como a sua primeira língua (L1) a Língua de Sinais; outros utilizam como meio de comunicação a oralização, leitura labial, gestos e mímicas.

Ao concluir o curso de Libras, fui trabalhar como professora de Ciências e Matemática bilíngue na escola CEAADA – Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – “Professora Arlete Pereira Migueletti”. Nesta instituição, aprendi muito deste universo, pois todos os estudantes eram surdos e se comunicavam por meio da Libras.

Foi uma experiência maravilhosa, no entanto, algo me chamava a atenção. Todos os estudantes que eu acompanhava apresentavam muitas dificuldades para ler e escrever a Língua Portuguesa. Foi então que comprehendi que não eram alguns estudantes, mas todos da escola.

Esta afirmação foi confirmada à medida que fui conversando com outros professores e estudantes da instituição.

A fim de continuar a minha qualificação na área da Língua de Sinais, ingressei no ano de 2015 no curso de Letras Libras na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. A nossa turma era composta por ouvintes e dois surdos.

Da mesma forma que no Ensino Fundamental, percebi que os acadêmicos apresentavam as mesmas dificuldades na escrita e na leitura da Língua Portuguesa. As queixas não se restringiam apenas aos dois estudantes da minha turma. Na verdade, ela se estendia a todos os outros acadêmicos das outras turmas. As dificuldades eram recorrentes tanto por parte dos acadêmicos quantos dos professores.

Tanta resistência e dificuldades levavam os acadêmicos a cada vez mais exigirem que todas as atividades estivessem na sua L1 – Língua de Sinais. No entanto, por mais que suas reivindicações fossem pertinentes, sempre havia a necessidade do uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita, visto que, todos os documentos da instituição estão grafados na língua oficial do Brasil. Apesar de a UFMT ser uma instituição inclusiva, ela não é bilíngue.

A partir do ano de 2016, atuando como Tradutora Intérprete de Libras em escolas do Estado de Mato Grosso, deparei-me com as mesmas problemáticas acerca das dificuldades que os sujeitos surdos têm na leitura e escrita da Língua Portuguesa. Na maioria das vezes, os estudantes surdos se tornam copistas, no entanto, não conseguem ler um texto completo, escrever um simples bilhete ou até mesmo preencher um simples documento de matrícula da instituição que estuda, então, tudo isso me fez refletir e levantar algumas hipóteses do porquê os estudantes surdos não conseguem escrever e ler a Língua Portuguesa sem dificuldades; “Não conseguem aprender a Língua Portuguesa devido ao problema auditivo”; “Não conseguem aprender a Língua Portuguesa porque aprenderam a Língua de Sinais

tardiamente”; “Na escola não tiveram acesso a metodologias adequadas para sua aprendizagem”; “Não receberam apoio da família no processo de aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa”, enfim, foram muitas indagações com os quais me deparei para justificar a problemática.

Historicamente, a educação de surdos passou por vários momentos de avanços e retrocessos, contudo, hoje em dia, ainda são recorrentes as queixas relacionadas à aquisição e a aprendizagem da linguagem escrita e leitura de crianças com surdez.

Para tanto, é importante entendermos alguns fatores históricos que contribuíram para que hoje estes sujeitos tenham acesso à educação formal prevista em lei.

No Brasil, mais especificamente, houve um período em que a educação especial ficou a cargo de instituições que atendiam todos os tipos de deficiências em um mesmo lugar, inclusive os surdos, mas o foco destas instituições de ensino era o assistencialismo e não o processo de ensino-aprendizagem. Nos anos 70, surgiu o processo de integração de aluno em classes comuns. Apesar do novo paradigma educacional, ainda predominava o conceito de marginalização por parte das instituições de ensino, desta forma era impossibilitado o sucesso do aluno (Amaral, 1997, p. 24 *apud* Almeida, 2014, p. 16).

Em 1994, a UNESCO realizou uma conferência para discutir a problemática acerca da educação inclusiva, a partir dos debates do evento foi elaborada a Declaração de Salamanca. Este documento orienta, entre outras recomendações, dar oportunidades e condições igualitárias para todas as pessoas com deficiência no âmbito educacional. A Declaração foi um importante marco histórico para o processo de inclusão de pessoas com deficiências, pois ela defende o ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, primando pelo combate à desigualdade e enfatizando a equalização de oportunidades.

Após a divulgação e o acesso a Declaração de Salamanca, ocorreram inúmeros avanços na educação especial.

No que tange à educação de pessoas surdas, uma das grandes conquistas foi a aprovação do Decreto 5.626 de 22 de dezembro 2005, que trata de diversas atribuições, entre elas, o Art.14

§ 1º, que determina a obrigatoriedade de ofertar, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Outro marco importante, na área, são os encaminhamentos previstos na LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. O capítulo V, que trata da educação especial, estabelece que a escola regular tenha um serviço de apoio para atender as especificidades de cada aluno, bem como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos de acordo com sua deficiência.

Diante deste contexto histórico da educação inclusiva, percebemos grandes progressos, porém, na educação de surdos, a problemática maior gira em torno do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Tal fato se evidencia no processo de escolarização, tendo início durante a alfabetização das crianças.

A alfabetização é considerada uma das principais etapas de estruturação e construção do conhecimento para a formação do sujeito ao longo da sua vida. Segundo (Ferreiro, 1999, p. 47) “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola”.

Na escola, muitos educadores, por desconhecimento devido a sua formação ou até mesmo por falta de um currículo, dão continuidade a um sistema que direciona o estudante com surdez ao fracasso. A alfabetização

de crianças com surdez é pautada por métodos que tem como base a modalidade oral-auditiva, pensada para atender crianças ouvintes. Desta forma, muitos educadores acreditam que, por falta da audição, crianças com surdez são incapazes e limitadas cognitivamente. Tal crença acaba contribuindo para que o estudante passe de um ano letivo para outro sem saber ler e escrever.

Tendo em mente todo o contexto exposto, ingressei no mestrado no ano de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da qual recebi suporte financeiro para investir na minha formação. Propus-me, então, a pesquisar o que consideramos a raiz do problema, a base onde tudo começa, a alfabetização da Língua Portuguesa de crianças com surdez.

Nasceu, assim, a pesquisa intitulada “O Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez no período de alfabetização”, cujo resultado cuminou neste livro. Nossa interesse foi analisar quais são as dificuldades que pessoas com surdez têm na aquisição e na aprendizagem da Língua Portuguesa, seja na escrita ou na leitura, e os prejuízos causados pela falta de domínio desta língua ao longo da vida.

Desta forma, pretendemos responder aos seguintes questionamentos: quais são os métodos e práticas pedagógicas usadas pelos professores da rede municipal da cidade de Várzea Grande (MT) na alfabetização em Língua Portuguesa para crianças com surdez? Como as crianças com surdez estão aprendendo a ler e a escrever no período de alfabetização? Todas as crianças com surdez aprenderam a ler e escrever no tempo certo? Qual a influência da família no processo de aprendizagem? As crianças com surdez são alfabetizadas na Língua de Sinais? A pesquisa possui caráter qualitativo, uma vez que comprehende um plano ordenado e flexível e prevendo a utilização de métodos e técnicas para compreensão do objeto de estudo único no seu contexto histórico, iluminado pela reflexão e análise da realidade (Oliveira, 2013).

Embora o presente estudo tenha ocorrido em contexto atípico, devido à pandemia da Covid-19, graças ao caráter qualitativo de nossa pesquisa, foi possível adaptar o planejamento inicial sem comprometer os objetivos e resultados.

O alicerce dessa investigação é o diálogo entre a teoria enunciativo-discursiva apresentada por Mikhail Bakhtin e o Círculo ([1929] 1992), a abordagem sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky (1983-1991) e a abordagem sociocultural inspirada nas ideias e contribuições de Paulo Freire, pois, mesmo oriundos de realidades distintas, possuem em comum a concepção de que a linguagem ocorre por meio do processo de interação, em que a troca de saberes reflete na constituição do eu e do outro.

Segundo Vygotsky (2001, p. 12), a Zona de Desenvolvimento Proximal se refere à distância do nível de desenvolvimento real (o que ele já sabe) do aluno e nível de desenvolvimento potencial (potencialidades, capacidades), nesse intervalo, o estudante, com ajuda de um par mais avançado, (professor, pais, amigos), receberá contribuições que lhes propiciarão a aprendizagem de habilidades antes não conhecidas, promovendo assim a sua autonomia.

Da mesma forma que Vygotsky, Bakhtin entende que somos definidos pelas relações com os outros e, desta forma, há uma influência mútua. Assim, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez, é importante compreendermos que o acesso à Língua Portuguesa só é possível por meio da interação dos participantes numa perspectiva dialógica, social, histórica bem como outros fatores linguísticos e extralingüísticos imbricados no processo.

Para Paulo Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Para ele, somos seres inacabados que estamos sempre em construção, professor e aluno, nesse sentido, o homem é protagonista de sua história, porém não somos sujeitos isolados do mundo, numa relação dialógica há sempre uma troca de saberes que nos permite adquirir e produzir novos conhecimentos.

Em meu trabalho, utilizo a nomenclatura de criança com surdez e não criança surda, em respeito a visão dos pais/responsáveis que, durante a coleta, não aceitaram que seus filhos fossem denominados surdos. Acreditamos que tal atitude esteja relacionada ao fato de todos os pais/responsáveis entrevistados serem ouvintes e, portanto, não terem acesso à cultura surda. Para alguns, a concepção de surdo refere-se à ideia de patologia e, para outros, ao grau de surdez profundo, ou seja, para eles a concepção está intrinsecamente ligada a questões socioculturais e fisiológicas.

Todas as crianças com surdez entrevistadas no processo de investigação estão matriculadas na rede pública de ensino regular do município de Várzea Grande-MT. A coleta de dados ocorreu no Centro Municipal de Atendimento Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, situado na cidade de Várzea Grande-MT. Nessa instituição, essas crianças recebem atendimento especializado de Libras e em Língua Portuguesa L2¹. É importante salientar que pelo fato de a pesquisa ocorrer em meio à pandemia causada pelo novo Coronavírus, todas as crianças matriculadas no Ensino Fundamental I do Município de Várzea Grande estudavam por meio de aulas remotas, via mídias sociais (*WhatsApp*) e realizavam as atividades das apostilas elaboradas pelos próprios professores. Contudo, as crianças com surdez realizavam apenas as atividades contidas nos materiais tendo o auxílio de seus familiares.

Durante a coleta de dados, utilizamos os seguintes expedientes: a) uma atividade denominada “Sondagem Diagnóstica”, realizada com as crianças com surdez; b) um questionário com os respectivos pais/responsáveis; c) um questionário com os respectivos professores

1 É importante salientar que no Centro municipal de atendimento e apoio à Inclusão João Ribeiro Filho a Língua Portuguesa é oferecida aos estudantes com surdez como segunda língua – L2. No entanto, a partir de nossa pesquisa, observamos outras perspectivas de aquisição da Língua Portuguesa. Tais perspectivas serão abordadas mais detalhadamente no capítulo quarto de análise de dados.

das crianças; d) uma entrevista (relato de experiência) via mídia *WhatsApp* com a professora bilíngue.

A obra está organizada em quatro capítulos. No primeiro, abordamos o processo histórico da alfabetização no Brasil, os principais métodos e concepções de alfabetização. No segundo capítulo, trabalhamos a fundamentação teórica, e discorremos sobre conceitos de Língua e Linguagem, Palavra, Signo ideológico, Relações dialógicas e o diálogo à luz da tríade teórica Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire. O terceiro capítulo abrange os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. No quarto capítulo apresenta da análise dos dados coletados na pesquisa juntos aos pais/responsáveis, professores das crianças com surdez, o relato da professora bilíngue.

Ao final da pesquisa, nas considerações finais, a título de contribuição para a alfabetização de crianças com surdez, apresentaremos uma reflexão de todo trabalho.



CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO: A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO DECORRER DO TEMPO

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.

Paulo Freire

1.1. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA HISTÓRIA

A história da aprendizagem da escrita e leitura no Brasil foi pautada por variados contextos e marcada por diferentes aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que designaram, em cada momento, quem, o que, e como se deve aprender a ler e escrever.

Nesse sentido, Monteiro e Silva (2015) acreditam que, para melhor compreensão da história da alfabetização no Brasil, seja fundamental que conheçamos alguns passos da história que levou ao surgimento

da modalidade escolar de alfabetização voltada tanto para sujeitos ouvintes como para surdos.

O termo alfabetização é relativamente novo comparado a sua ocorrência quando do surgimento da escrita e da leitura. No dicionário Aurélio Online de 2021, o termo alfabetização significa: “Ação de alfabetizar” e “Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar”.

Contudo, entre os estudiosos do assunto, as acepções do termo podem apresentar fronteiras mais amplas. Segundo Cagliari (2009, p. 5) “alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”. Para além disto, a alfabetização é um ato linguístico.

Para Valer (2017), alfabetização se refere ao processo de aprendizagem de dados de um sistema de escrita que permite reconhecer e compreender qualquer palavra escrita, propiciando a leitura e a escrita revestida de ideias dentro do sistema.

Entendemos, portanto, que o conceito de alfabetização não se restringe ao simples ato de ensinar, codificar e decodificar a escrita e a leitura. Pois, em sentido mais amplo, pode- se dizer que alfabetização é um processo social, no qual o indivíduo se torna um sujeito reflexivo, capaz de fazer a leitura de si e do mundo que o cerca.

No entanto, historicamente, alfabetização foi por muito tempo um processo de segregação entre os sujeitos que sabem e os que não sabem ler ou escrever.

Segundo Silva (2015), no dicionário Aurélio de 1975, os termos ligados à alfabetização eram impregnados de conceitos pejorativos, de segregação e desigualdade.

ALFABETIZADO. (Part. De alfabetizar) Adj.es. m. Que ou aquele que sabe ler [...] ANALFABETO. (Do gr. analphabeta, aquele que não sabe nem o alfa nem o beta, pelo lat. Analphabetu) Adj.1. Que não conhece o alfabeto. 2. Que não

sabe ler e escrever. 3. Absolutamente ou muito ignorante. 4. Que desconhece determinado assunto ou matéria. 5. Indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução. (Sin. Bras. gir: analfa) 6. Indivíduo analfabeto. Analfabeto de pai e mãe. Indivíduo rigorosamente analfabeto. (Ferreira ,1975 apud SILVA, 2015, p. 48).

Conforme as definições, ser analfabeto é muito mais do que não dominar a escrita e a leitura, o analfabeto herda do pai e da mãe essa condição como se fosse algo genético como seus caracteres genótipos ou fenótipos. Ser analfabeto é ser ignorante, ou seja, um ser que não tem conhecimento, como se para ter conhecimento de algo seja indispensável o domínio da leitura e da escrita.

Segundo Silva (2015), a assimetria existente entre os termos leva à reflexão sobre os efeitos de sentido no processo histórico da alfabetização no Brasil. O indivíduo que é alfabetizado tem o domínio da leitura, já o analfabeto carrega consigo muitas outras coisas, que reforça uma condição de falta de algo, por isso, a aprendizagem da leitura e escrita pode ser considerada como a colocação de uma prótese ou a transformação na própria prótese.

Veremos que a história da alfabetização está imbricada à da educação e que, embora, não existissem no passado as terminologias alfabetização, alfabetizado e analfabeto, o processo e os sujeitos são indissociáveis.

Segundo Cagliari (1998, p. 14), a história da escrita surgiu na antiguidade por meio de um sistema de contagem. Os povos antigos tinham rebanho e domesticavam animais, eram usadas marcas em cajados ou ossos para fazer a contagem dos animais. As marcas e os ossos eram também utilizados para vender, trocar e negociar mercadorias. Nessa época, foram criados também símbolos que representavam os animais e os nomes dos seus respectivos proprietários.

Assim, na época primitiva, o alfabetizado era aquele que sabia ler os significados dos códigos e símbolos já padronizados. Com o passar do tempo, ocorreu naturalmente a expansão da escrita, as pessoas buscavam cada vez mais símbolos para representar sua necessidade de se expressar e, assim, de forma gradativa os símbolos foram substituídos por sistemas mais complexos e abrangentes, como os que representam os sons da fala.

Por volta de 3300 a. C., o início da escrita ocorreu de forma autônoma e independente com os Sumérios. Entretanto, pode ter ocorrido de forma genuína também, no Egito, por volta de 3000 a. C. E na China, em torno de 1500 a. C. Há registros não datados de que os Maias também teriam desenvolvido um sistema de escrita autônomo, e todos os demais sistemas conhecidos no período da antiguidade e posterior teriam surgido a partir do contato com algum desses.

Segundo Cagliari (1998, p. 16), os semitas e gregos criaram o sistema de escrita denominado “princípio acrofônico”. Nele, “o som inicial do nome das letras é o som que representa a letra”, para utilizar este sistema bastava à pessoa decorar o nome das letras e escrever a palavra.

Os gregos, diferentemente dos semitas que descreviam apenas as consoantes, observavam na fala as vogais e consoantes para a fixação alfabética da escrita. Com a descrição de vogais e consoantes, os gregos evitaram que pessoas de dialetos diferentes escrevessem a mesma palavra de formas distintas.

Os romanos, apesar de aproveitarem o alfabeto grego e o princípio acrofônico¹, simplificaram o seu alfabeto de forma a facilitar a alfabetização. “Foi assim que alfa, beta, gama, delta e épsilon se transformaram em a, bê, cê, dê, e, etc.” (Cagliari, 1998, p. 17).

Destacarmos que semitas gregos e romanos foram importantes sociedades responsáveis pela criação, descomplexização e difusão

1 Princípio acrofônico: o som inicial do nome das letras é o som que a letra representa (Cagliari, 1998, p. 16).

de sistemas de alfabetização que evoluíram juntamente materiais utilizados na escrita (tabuinhas, pedras e chapas de metais). Estas contribuições deram origem às primeiras cartilhas da humanidade.

Paralelamente a esta história que retrata a realidade de ouvintes da época, temos a outra face da educação de pessoas com surdez.

Segundo Campos e Góes (2021), na antiguidade, em 476 d. C., em Roma, as pessoas que nasciam com surdez eram consideradas enfeitiçadas por isso eram castigadas com o abandono ou jogadas no rio Tevere. Neste mesmo período, no Egito e na Pérsia, os surdos viviam em outro contexto. A sociedade acreditava que as pessoas que nasciam com surdez eram privilegiadas, pois eram os únicos que conseguiam se comunicar em segredo com os deuses. Todavia, devido a sua forma de comunicação, pessoas surdas eram inativas na sociedade e não recebiam instrução.

Já na Grécia, os surdos não podiam se casar e não tinham o direito de receber a comunhão, pois a igreja acreditava que eles eram incapazes de confessarem seus pecados.

Como vimos, o entendimento sobre a pessoa com surdez sofreu alterações a depender do contexto histórico, social e cultural de cada época.

Da mesma forma, no Brasil, a concepção de pessoas com surdez também sofreu influências no decorrer do tempo. A sua trajetória na sociedade bem como na educação os seguiu a sombra dos ouvintes, sempre marcada pela exclusão e invisibilidade, avanços e retrocessos.

No Brasil, segundo Moll (1996), a história da educação segue com a chegada dos Jesuítas (1549), quando se iniciou um processo de ensino voltado para a doutrina católica, cujos objetivos principais eram basicamente dois: instruir a elite colonial da época para a formação de nobres, e a catequização dos indígenas com vistas à conversão ao catolicismo e à servidão. Para Silva (2015), o monopólio do ensino ficou nas mãos dos jesuítas graças ao apoio do poder real que perdurou

por volta de 200 anos. O sistema foi responsável por difundir o evangelho, promover a “civilização” e a colonização entre indígenas, negros e mestiços.

Para que tivessem êxito no ensino, os jesuítas utilizavam diversas estratégias para atingir os seus ideais. Foram os únicos a estudarem os idiomas nativos. Observavam os costumes, a religião, além de trabalharem com a educação de crianças, a fim de conquistar e reeducar os pais. Esse modelo de educação jesuítica a priori não atendia negros escravos, pois eram considerados mercadorias que vieram para servir. Conforme Silva (2015),

Estavam aí, portanto, sendo talhadas as primeiras formas práticas da escola brasileira, do processo de escolarização do português como língua nacional: uma base luso-tupi-cristão-católica, que nos forneceu, e fornece a chave para ler e escrever este mundo que se construía chamado Brasil (Silva, 2015, p. 149-150).

O modelo de educação jesuítica prevaleceu por muitos anos, perdendo espaço a partir de meados do século XVIII devido à política do Marquês de Pombal, que priorizava uma educação voltada para a formação profissional. Assim, entre os anos 1759 e 1808, ocorreu o que poderíamos chamar de um desmonte no modelo de educação do período colonial controlado pelos jesuítas. Segundo Queiroz e Moita (2012), com o objetivo de fortalecer e recuperar a economia e o poder que antes estavam nas mãos da igreja, Marquês de Pombal, com apoio de Portugal, implantou um novo modelo de educação.

Na prática, o modelo implantado pelos jesuítas perdeu o curso de humanidades para as aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), que continuaram a ter sua conclusão de estudos na Europa, sob a influência das ideias Iluministas de Bacon, Hobbes, Descartes, Kant, que se opunham às explicações divinas e religiosas, às superstições e aos

mitos e, por consequência, indo de encontro às estruturas conservadoras da poderosa Igreja Católica, às práticas da inquisição e aos dogmas inabaláveis. (Queiroz; Moita, 2012, p. 5).

O modelo educacional que perdurou de 1760 a 1808, baseado na realidade europeia e nas ideias iluministas, não obteve sucesso no país, pois tinha como proposta a substituição de metodologias eclesiásticas por conhecimentos pedagógicos da escola pública e laica, criação do cargo de diretor com objetivo de fiscalização, aulas régias (excludentes e centralizadas), este modelo de educação foi o primeiro sistema de ensino promovido pelo Estado.

O período de 1808 a 1821 foi marcado pela chegada da família real, que tinha a sua frente o português D. João VI. Nesse período histórico, apesar de serem criadas duas escolas de medicina, realizada a reformulação da academia militar, a criação do Jardim Botânico e da primeira imprensa oficial, ainda assim a educação “básica” não era prioridade.

No período Imperial de 1822 a 1889, D. João VI voltou para Portugal, deixando no comando do Brasil seu filho D. Pedro I. No governo de D. Pedro I foram implementados cursos superiores, técnicos e colégios (públicos e particulares), com o intuito de acompanhar o crescimento do país e atender à elite. Às mulheres, nesse período, cabia apenas a educação doméstica, voltada para os cuidados com o lar e a família. Apesar dos avanços destacados aqui, é importante salientar que a educação da sociedade não era interesse da coroa, pois o período era escravagista e autoritário, tinha-se como objetivo, na educação, a formação da elite que futuramente ficaria no poder.

Somente com a outorgada primeira constituição brasileira em 1824, foi instituída, no Brasil, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Já com o retorno de Dom Pedro I a Portugal em 1832, o Brasil passou por um período de regência, somente em 1841, D. Pedro II é

coroado imperador do país. Seu governo inicia em 1841 e tem seu fim em 1889 com a Proclamação da República. O governo de D. Pedro II foi conhecido como Segundo Reinado, marcado por grandes acontecimentos históricos como “extinção oficial do tráfico de escravos no Brasil”, e a Lei Áurea (1888) “abolição da escravidão assinada pela Princesa Isabel, filha do Imperador D. Pedro II” entre outros, (SILVA, 2011, p. 40).

Segundo Lima (2020), o Segundo Reinado, sob o comando D. Pedro II, foi um marco para a educação de pessoas com surdez. D. Pedro II tinha um genro, conde d’Eu e o neto com surdez, ambos eram respectivamente esposo e filho de sua filha princesa Isabel.

D. Pedro II, a fim de instruir seu neto, trouxe para o Brasil, em 1855, o professor surdo francês Ernest Huet que fundou no Rio de Janeiro o Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (Campos; Góes, 2021).

O professor francês Ernest Huet ensinava os surdos do Brasil utilizando a LSF – Língua de Sinais Francesa que havia aprendido no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, juntamente com os sinais que os surdos do Brasil já estavam utilizando em várias regiões.

A partir do método de alfabetização utilizado por Huet para instruir os surdos, surgiu a Libras – Língua Brasileira de Sinais. (Campos; Góes, 2021).

Após o comando da família real no Brasil, surgiu a primeira República, entre 1889 e 1929, governados por presidentes militares e civis. Nesse período, o país passou pelas mãos de Benjamin Constant, militar, engenheiro, professor e político brasileiro. No seu comando a educação foi fortemente influenciada pela filosofia positivista, que tinha como princípio a liberdade, a laicidade, a gratuidade da escola primária, além da formação de pessoas para atender cursos superiores e a substituição da educação literária pela científica.

Benjamin Constant destacou-se no campo educacional e em ações sociais. Segundo Lemos (1997) no período em que esteve à frente

do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, tentou criar formas para a integração dos deficientes visuais à vida produtiva. Apesar do foco de nossa pesquisa ser pessoas com surdez, não podemos deixar de destacar que Benjamin Constant, foi uma importante personalidade que deu certa visibilidade às pessoas com deficiência na época.

Para a educação especial, após a Proclamação da República, muitos profissionais que tinham ido estudar na Europa começam a retornar ao Brasil. Com ideias inovadoras, propuseram-se a instruir pessoas com deficiência intelectual na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, mesmo diante do contexto otimista, no Brasil, a visão sobre estas pessoas era de negligência, omissão e exclusão social que se estendeu por muitos anos (Rodrigues; Capellini; Santos, 2017).

Vale a pena ressaltar que o ensino da Língua de Sinais no Brasil foi proibido devido ao resultado do II Congresso Internacional de Surdo-Mudez que aconteceu em Milão na Itália em 1880. Os defensores do oralismo acreditavam que a Língua de Sinais não era um método adequado para se ensinar os surdos, pois segundo especialistas da época, a Língua de Sinais destruía a chance que os surdos tinham de falar. Entretanto, mesmo com a proibição, os estudantes continuavam a se comunicar por meio da Língua de Sinais. Desta forma, o movimento oralista perdeu força em todo mundo.

No governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, aconteceram grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, marcadas pela decadência do coronelismo e a ascensão de um novo Estado comandado pela burguesia que antes vivia no campo. Segundo Silva (2011, p.58), “o sistema educacional brasileiro servia de um meio de propagação do plano de controle nacionalista de Getúlio Vargas. Democracia era a união da nação brasileira e um dos meios de pregação deste *ethos* era via educação”.

Com processo de industrialização, houve a necessidade de uma educação que instruísse a mão de obra para atender o mercado

de trabalho. Assim, foi criado o ensino supletivo para alfabetizar trabalhadores que não tiveram chance de estudar na infância ou adolescência. Apesar da queda no analfabetismo do país, para o governo, a educação da massa trabalhadora não era prioridade, o foco ainda estava sobre a formação da elite. O sistema de ensino passou por muitas mudanças e adquiriu um sentido nacionalista e militarizado.

No período de ditadura militar (1965-1985), a educação foi utilizada como um recurso de controle e condicionamento da população conforme as ideias e interesse do regime. Assim, as disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Cívica foram usadas como meio de obediência, alienação, dominação em massa e de afastamento da política.

Além disso,

[...] este foi um período em que o país desenvolveu muito no contexto educacional. Com uma educação tecnicista, tinha como objetivo formar pessoas para o trabalho, e não para a vida social. Desta forma, os militares transformaram o sistema educacional do país em um centro de formação para o trabalho. As reformas feitas no sistema educacional brasileiro atendiam aos interesses econômicos e políticos do país. Nesse período, o governo militar reprimiu professores, por achar que esses seriam capazes de influenciar a sociedade a ir de contra as opiniões do governo. (Monteiro; Silva, 2015, p. 22).

Podemos observar, portanto, que o cenário educacional durante o regime militar é paramentado por avanços, tais como as promulgações de leis consideradas muito importantes, como a da Reforma Universitária de 1968 e a Lei n. 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases (LDB) para o Ensino de 1º e 2º Grau Silva (2011), e retrocessos, devido à falta de liberdade característica do período.

Na LDB, foram fixadas as disciplinas curriculares e os conteúdos comuns e obrigatórios para todas as escolas do território nacional.

Nessa fase da educação “tradicional”, era comum o uso de castigos e punições como estratégia de alfabetização, os professores tradicionais eram os detentores de conhecimento e tinham a missão de transmitir conteúdos e medir a aprendizagem por meio de avaliações.

Foi no período militar que, com o discurso de erradicar o analfabetismo do país e melhorar as condições de vida de jovens e adultos, foi criado o famoso projeto Moberal – Movimento Brasileiro de Alfabetização, direcionado ao ensino de cálculos, leitura e escrita. Entretanto, o verdadeiro objetivo do Moberal era qualificar a mão de obra para atender os interesses do sistema capitalista. Neste período, as pessoas com deficiências ainda estavam à margem da sociedade, não se tinha um plano para a alfabetização e muito menos inclusão deste em escolas regulares.

No ano de 1945, foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Neste momento, foram criadas escolas especiais benfeicentes (privadas e filantrópicas) que desobrigavam que o poder público de atender a população infantil (Rodrigues; Capellini; Santos, 2017).

Em 1985, com a posse do presidente José Sarney, primeiro presidente civil, tem início no Brasil um período de redemocratização, representado pela promulgação da nova Constituição Federal de 1988.

A Carta Magna trouxe grandes avanços no campo educacional como um todo, por exemplo, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No que concerne à educação especial, o marco está descrito no Capítulo III, art. 208, inciso III, nele, a educação especial ganha visibilidade e força quando torna lei que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” deverá ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988).

No novo contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB foi reformulada por Darcy Ribeiro, em 1996, como Lei nº 9.294, que define e regulariza a educação brasileira à luz dos preceitos da nova Constituição Federal. A LDB, no Art. 29 e 32, trata da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e fica estabelecida, entre outros, a idade ideal para atender crianças no período de alfabetização.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996).

A partir desta regulamentação, novas visões e programas vêm sendo estabelecidos por parte dos governantes e educadores, tudo para que crianças sejam alfabetizadas, ou seja, saibam ler e escrever na idade estabelecida. Para, além disso, dar acesso à alfabetização é promover a melhoria de vida em um país que tem alto índice de analfabetismo.

A partir de 1990, o Brasil aderiu aos movimentos que mundiais pela educação inclusiva, que versavam sobre ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, sem discriminação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (Rodrigues; Capellini; Santos, 2017, p. 6).

Em 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos- FENEIS, no Rio de Janeiro, com o objetivo de instruir os surdos na Língua de Sinais. A Língua de Sinais no Brasil foi reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos por meio da Lei nº10.436/2002 e regulamentada pelo decreto 5626 de 2005. Em 2010, é criada a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras pela Lei nº12.319. (Campos; Góes, 2021).

No que concerne à alfabetização na Língua Portuguesa para pessoas com surdez, o Capítulo IV, do decreto 5626 de 2005, traz, entre outras atribuições, que seja ofertado, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas. (Brasil, 2005).

Apesar da orientação do decreto, na prática, o ensino da Língua Portuguesa não acontece no horário normal de aula, e a Língua Portuguesa é ensinada como a L1 para a criança com surdez, visto que não existe na grade do município a disciplina voltada para o ensino da Língua de Sinais.

Em 2012, o Governo Federal instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, tendo como objetivo capacitar professores que trabalham no ciclo de alfabetização e aperfeiçoamento ao longo da vida, pretendendo, assim, atender a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que é “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

A execução do Pacto ocorre por meio da articulação pelo Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios. O programa atua na formação de professores alfabetizadores que recebem como apoio, entre outros, materiais didáticos e pedagógicos. Conta

com instrumentos de avaliações como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), importantes indicadores para que o poder público e os professores possam rever pontos positivos e negativos do trabalho, bem como a didática adotada. O Pacto tem apoio de gestão de controle e mobilização, que assegura a execução, monitoramento e acompanhamento de todos envolvidos (Brasil, 2012).

Em 2017, foi homologada pelo Governo Federal, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é um documento normativo que tem como objetivo orientar toda a educação básica no sentido de estabelecer conteúdos mínimos e competências a serem desenvolvidas pelas crianças e adolescentes ao longo da Educação Básica.

A BNCC define que a alfabetização das crianças ocorra até o segundo ano do Ensino Fundamental.

[...] desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas² entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 90).

Embora a BNCC oriente o currículo da alfabetização, e tenha uma meta de adesão para 2019, o desafio é gigantesco, pois vivemos

² Grafofônicas: relações entre a fala e a escrita no processo de alfabetização

em um país com dimensões continentais, com realidades totalmente diferentes. É fato que, apesar de avanços e retrocessos na história da alfabetização, o índice de analfabetismo vem caindo ao longo dos anos, mas não o suficiente para mudar a realidade de todos os brasileiros.

Apesar da recente implantação no novo modelo de ensino orientado pela BNCC, o documento não trouxe nenhum orientativo específico para a alfabetização da Língua Portuguesa de crianças com surdez. Diante deste contexto, a alfabetização de crianças com surdez segue em passos lentos, carente de práticas educacionais hegemônicas, currículo adequado, profissionais formados e capacitado para atender o sujeito na sua integralidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a taxa de analfabetismo, em números absolutos, é de 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Entretanto, existem grupos em que o analfabetismo é quase três vezes maior, como, por exemplo, pessoas acima de 60 anos, e entre pretos e pardos, comparado com brancos, a taxa dobra, a desigualdade também é bem acentuada entre as regiões do Nordeste e Sul do país.

Assim, percebemos que, para além da alfabetização, existem outras variáveis que influenciaram o processo como contexto social, cultural e histórico de cada época. E que, apesar da existência de pessoas com surdez em todos os cenários descritos, a sua trajetória na educação (alfabetização) foi marcada pela invisibilidade, em que os avanços seguiam e ainda seguem em passos lentos, distintos das pessoas ouvintes, gerando, assim mesmo, após tanta luta e progressos, a sensação de exclusão.

A seguir, abordaremos a temática pelo viés de como se ensina, o uso de cartilhas como guias metodológicos da leitura e a escrita e os novos olhares para a alfabetização partindo do princípio de como se aprende.

1.2. O PASSO A PASSO: AS CARTILHAS À LUZ DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os problemas da alfabetização no Brasil nos levam a refletir sobre quais mudanças e quais os resquícios do passado continuam influenciando no processo até os dias atuais.

Nesse sentido, durante anos foram criados métodos de alfabetização que reverberaram velhas e novas culturas, tudo orquestrado por políticas públicas que decidem o que, como e quem deve aprender a ler e a escrever. Assim, os métodos foram incorporados e repassados como forma de reprodução de saberes imutáveis.

Frade (2005) explica a expressão “Método de alfabetização”, para alguns autores, como Magda Soares, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, pode remeter a diferentes significados.

[...] um método específico, como o silábico, o fônico, o global; [...] um livro didático de alfabetização proposto por algum autor; [...] um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única; [...] um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re) criados pelo professor em seu trabalho pedagógico. (Frade, 2005, p. 15).

Para Soares (2020, p. 16), método de alfabetização pode ser entendido como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”.

Além disso, os métodos de alfabetização estão diretamente ligados ao como fazer e ao caminho a seguir, consolidado sempre por meio de teorias, técnicas e didáticas que emergem da realidade social de um dado período histórico. Pois, a partir da análise de diálogos de práticas passadas e atuais, é possível compreender as problemáticas, as lacunas,

bem como as soluções mágicas criadas para alfabetização ao longo dos anos (Frade, 2005).

Segundo Mortatti (2006), no Brasil, mais precisamente no final do século XIX, a história da alfabetização tem sua ênfase na história dos métodos de alfabetização. Nesse período, ficaram evidentes conflitos entre as antigas e as novas concepções, na busca por encontrar respostas para as dificuldades de crianças para aprender a ler e escrever em escolas públicas do país.

Segundo Cagliari (1998), a gramática mais antiga da Língua Portuguesa foi escrita por João de Barros (1496-1571). Ele publicou, além da primeira gramática, as “Cartinhas” que traziam o alfabeto grafado, no entanto o método não era para alfabetizar todas as pessoas. O objetivo do autor com o material era praticar a decifração da escrita.

Figura 1: Lição da Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja (1539)



Fonte: Texeira (2020, p. 89).

Com a institucionalização das escolas, iniciou-se uma grande disputa pela busca de tematizações, normatizações e concretizações em torno

do início do ensino da leitura e escrita, culminando na comparação da nova (ou melhor) forma de ensino em relação à antiga e tradicional.

Na metade do século XIX, devido à falta de organização e precariedade de ensino da leitura e escrita nas escolas do país, foram produzidos materiais impressos e editados segundo os moldes europeus, iniciando-se, assim, o ensino com o uso de cartilhas.

Por um longo período da história, as cartilhas e os pré-livros foram amplamente utilizados como instrumentos de alfabetização. Na época, já existiam consensos em relação ao momento em que o indivíduo deveria ser alfabetizado e era comum usar mais de um método simultaneamente para alfabetizar, além de um mesmo material circular nos diferentes estados e regiões do país (Frade, 2005).

Dante desse contexto, as cartilhas foram os principais instrumentos utilizados na alfabetização. Sob moldes europeus, os materiais eram pensados e produzidos para atender a demanda do país e, mesmo com realidades distintas dos europeus, professores do Brasil utilizavam as cartilhas como instrumento para se alfabetizar. Nas cartilhas, foram inseridos os métodos considerados tradicionais de alfabetização “Analíticos e o Sintético”, que ganharam força no país e perduram até os dias atuais. Posteriormente, novos métodos foram implantados, tais como o Global, entre outros.

1.2.1. MÉTODO SINTÉTICO

Considerado um método tradicional o “Método Sintético” é o mais antigo. Segundo registros, existe há mais de 2000 anos, percorrendo a Idade Antiga e a Idade Média, quando ganhou popularidade, sobretudo na França, onde foi usado como o método para o ensino do latim e posteriormente da língua materna. (Rangel; Souza; Silva, 2017).

Os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz

sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração. (Frade, 2005, p. 23).

Entende-se que o método sintético parte de unidades menores para formar unidades maiores, ou seja, podem ser analisadas letras, fonemas e sílabas que se juntam para formarem palavras, sentenças e textos. É dividido em: método alfabético, método fonético/fônico e método silábico.

1.2.1.1. MÉTODO ALFABÉTICO

Segundo Frade (2005), esse seria o método mais antigo. Nele, o aprendiz decorava cada letra do alfabeto para formar sílabas e depois palavras, a ênfase estava na soletração e na grafia das letras.

O método de soletração foi amplamente usado nos séculos XVII e XVIII, porém Comenius, em 1656, já fazia crítica ao método. Segundo ele, era desmotivante e cansativo, “não se ensinam nem se aprendem as palavras senão juntamente com as coisas, da mesma maneira que se vendem se compram e se transportam os vinhos juntamente com a garrafa, a espada com a bainha” (Maciel, 2010, p. 53).

Por ser um método considerado exaustivo de treino de soletração, criaram as “cantilenas”, que eram cantorias que combinavam os nomes das letras. Os exercícios fomentaram o surgimento dos silabários pautados no procedimento de soletração e tinham a função de memorização. Os aprendizes cantavam combinações sem sentido até chegarem ao significado, como, por exemplo, a pessoa cantava (be-a-ba, be-e-be,) e soletrava até decifrar a palavra: “be-o-bo, ele-a-la: bola”.

A princípio, o aprendiz tinha que soletrar da seguinte forma para se retirar o excesso de som “bê-a-ba, ene-a-na, ene-a-na = banana”. Por esta razão, surgiram novos alfabetos como, por exemplo, o criado no Nordeste, que tinha como alfabeto “a, bê, cê, dê, ê, fê, lê, mê, nê etc.”. Este alfabeto facilitou a junção das letras e o excesso de sons produzidos na soletração “bê-a-ba, nê-a-na, nê-a-na = banana.” (Frade, 2005, p. 24).

Sabe-se que, a partir do século XIX, surgiu o ensino de classes e séries em um mesmo local, com o mesmo conteúdo, por esta razão, a fim de padronizar o ensino, foram produzidos alguns materiais, nesse contexto, são citados as Cartas do ABC e os silabários.

Figura 2: ABC da Infância: primeira coleção decartas para aprender a ler (1956)

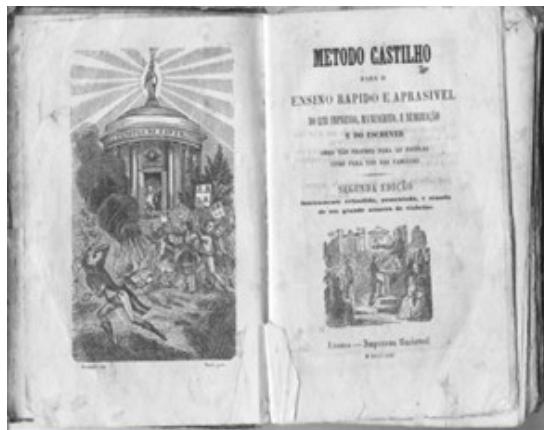


Fonte: Frade (2005).

Outra obra importante que utilizava o método alfabético foi desenvolvida por Antonio Feliciano de Castilho, em 1850. O autor publicou a famosa cartilha, conhecida como “*Método portuquez para*

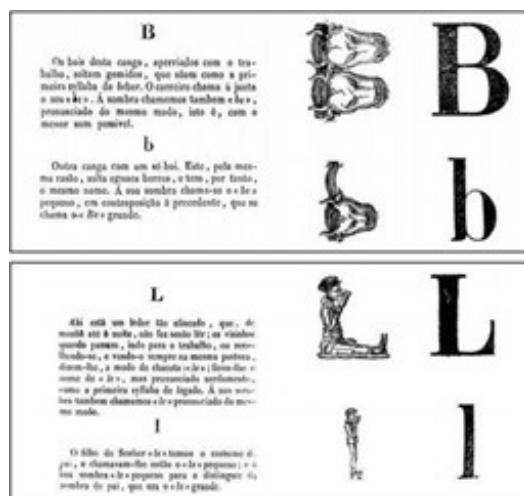
o ensino do ler e do escrever". A obra empregava "alfabetos picturais ou icônicos" que, até hoje, é possível encontrar em algumas cartilhas.

Figura 3: Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração, e do escrever



Fonte: Página Pedagogia ao pé da letra (2013).

Figura 4: Método de Castilho, letras B e L



Fonte: Dias (2000).

Apesar de antigo, o método ainda, de uma maneira ou outra, é muito utilizado por diversos professores alfabetizadores.

1.2.1.2. MÉTODO SILÁBICO

O método silábico de alfabetização é tão antigo quanto o alfabetico. Ele parte das unidades menores para as maiores, pautando-se na ideia do estudo gradativo das sílabas mais fáceis para as mais complexas.

No processo, são apresentadas palavras, nas quais são destacadas as sílabas, para que sejam estudadas de forma sistemática as famílias silábicas. À medida que são estudadas as famílias, novas palavras são inseridas, desta forma, cria-se a possibilidade do estudo de outras sílabas. Novas palavras podem ser formadas a partir das sílabas anteriormente estudadas, e de forma gradativa pequenas frases e textos são incorporados, utilizando sílabas já conhecidas pelos aprendizes. (Frade, 2005).

Comparado ao método alfabetico, o silábico é considerado facilitador da aprendizagem, visto que, quando falamos, não pronunciamos o som de cada fonema separado. Existem sílabas que são formadas por mais letras do que sons, como os dígrafos, que apresentam duas letras e um som, como nas palavras **chuva** e **carro**. (Frade, 2005).

Apesar dos métodos alfabeticos e silábicos pertencerem ao método sintético que partem da "parte" para o "todo", muitas vezes são tratados como sinônimos, porém é importante salientar que diferem entre si.

A distinção mais nítida é que, enquanto no método da soletração pronuncia- se a denominação da letra antes de dizer a sílaba (B+A=BA, por exemplo), no silábico, vai- se diretamente à sílaba e, usualmente, às famílias silábicas (BA- BE-BI-BO-BU-BÃO). (Freitas, 2016, p. 53).

1.2.1.3 MÉTODO FÔNICO

O método fônico foi criado na Alemanha no século XVI com o propósito de ensinar a correspondência que há entre som e letra, ou seja, fonema e grafema.

Segundo Morais, “o método nasceu de uma constatação: a criança sente dificuldades em passar da associação entre o nome das letras para a fusão dos ‘sons’ das letras a fim de obter a pronúncia das palavras”, ou seja, a relação da escrita com a palavra falada. (Morais, 1996, p. 262 apud Valer, 2017, p. 200).

A aplicação do método fônico ocorre por meio do ensino dos sons das vogais, depois as consoantes, estabelecendo complexas relações entre os sons que formam as sílabas e palavras. De acordo com Frade (2005), o método fônico tem uma sequência lógica de fonema/grafema:

O sistema de escrita do português representa unidades abstratas do sistema fonológico – os fonemas – por letras ou conjuntos de letras – os grafemas. Por exemplo, o fonema /g/, de galo, guerra, guia, gola, agulha, é representado pelos grafemas **g** (em gato, gola e agulha) e **gu** (em guerra e guia). (Frade, 2005, p. 25).

Estudos apontam que o método fônico é muito importante, pois desperta a consciência fonológica, a partir do momento que se tem domínio do sistema alfabetico, isso ocorre à medida que as crianças vão aprendendo a língua escrita, nesse momento são internalizados padrões regulares entre o som e a letra (Valer, 2017, p. 200).

Consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativa. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam consciência fonológica

descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. Além disso, perceberam que, prestando atenção à consciência fonológica das crianças, tiram a fônica do campo de treino puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos. (Adams et al., 2006, p. 17 *apud* Freitas, 2017, p. 56-57).

Apesar das vantagens relacionadas à consciência fonológica, precisamos entender que o trabalho com o método fônico não é tão simples, pois a alfabetização trabalha com diversidades de sujeitos imersos nas mais diferentes realidades socioculturais em um mesmo país, estado ou região. Segundo Frade (2005, p. 26), existem “variações dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável. Por exemplo: a palavra *tomate*, escrita com **o** e, é pronunciada como [tumatSi] (“tumatchi”) em algumas regiões do Brasil”. Outro aspecto importante é que uma mesma letra pode representar diferentes fonemas a depender do local que ela se encontra, como, por exemplo, no início da palavra “sapato”, ou entre vogais “casa” ou “usual”. Pode-se, da mesma forma, ocorrer de um fonema /s/, por exemplo, ser representado por várias letras como **s** de sapato, ou pela letra **c** de cenoura, ou mesmo, pela letra **ç** de laço, entre outros.

Assim, o método fônico propõe um trabalho sistemático que envolve o ensino dos sons das vogais e consoantes de forma crescente de dificuldades e habilidades de codificação grafofonêmica e de codificação fonografêmica, concomitantemente a atividades voltadas para a aquisição da consciência fonológica da criança. (Seabra; Dias, 2015, p. 310).

1.2.2. MÉTODO ANALÍTICO

O método analítico surgiu no Brasil sob forte influência norte-americana, seu princípio didático era de caráter biopsicofisiológico da criança. Essa nova concepção entende que a criança apreende

o mundo de forma sincrética, ou seja, trata-se de um conjunto de aspectos que envolvem todo o processo de ensino e a aprendizagem (Motatti, 2006, p. 7).

Ao longo de anos, o método analítico ganhou vários defensores que convergiam em alguns pontos. Nesse sentido, Frade (2005) defende que

[...] os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão [...] no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento [...] o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, que é muito importante para o aprendiz [...] a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter valor afetivo para a criança. (Frade, 2005, p. 32).

Segundo Cesca (2000), o método analítico em contraposição ao método sintético surgiu com a proposta de que a leitura é um ato global e ideovisual³, ou seja, o ensino da leitura e da escrita parte de um todo para partes menores, por meio de um processo de análise e de decomposição, sentido inverso comparado ao método sintético.

[...] os preceitos desse método propõem que a leitura seja um ato global e ideovisual e, com base nos princípios da Psicologia da Forma, ou Gestalt, propõe que a compreensão ocorre a partir da apreensão do todo, o que transcende a somatória das partes. (Borges, 1998 *apud* Valer, 2017, p.202).

Nesse sentido, o ensino comprehende analisar e decompor histórias, frases e palavras de forma decrescente até chegar às unidades menores como as sílabas. O método é dividido em palavrção, sentenciação e global.

³ Ideovisual: método motivado por desenhos, histórias e versos que consiste em fazer a associação de palavras com gravuras e desenhos (Moreira, 2013).

1.2.2.1. MÉTODO PALAVRAÇÃO

Segundo Cesca (2000, p. 8), o “Processo de Palavração ou de Palavras Normais foi criado pelos professores de Kramer e Vogel em 1843”. O método usava palavras retiradas de histórias, cantigas e desenhos, de forma concreta e significativa para as crianças.

Normalmente, o método de palavração está voltado para a memorização e treino das palavras. As palavras são escolhidas a partir do vocabulário do aluno, como, por exemplo, “Boca-boné-nené-bobo-cabo-caneca”. Desta forma, o ensino transmite impressão de que quem sabe ler é aquela pessoa que consegue ler palavras, mesmo que não tenha sentido para ela. (Maciel, 2010, p. 49).

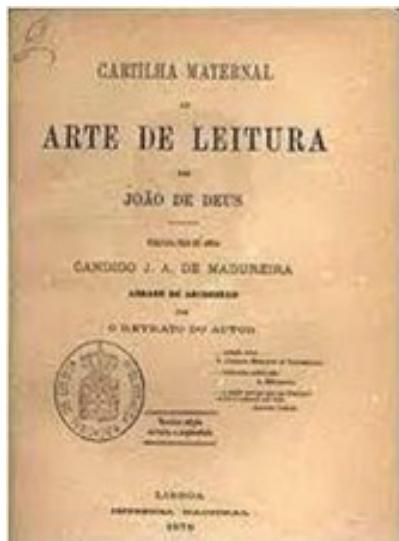
No Brasil, foi criada por João de Deus (1830-1860), a “*Cartilha maternal*”. Com o material, deu-se início ao “*Método analítico*”. O material buscava privilegiar a escrita sobre a leitura e, para isso, o autor utilizava a forma de escrever, ou seja, ele usava a técnica de hachuras⁴ para realçar as letras, assim, o aluno se concentrava na aprendizagem da letra referenciada para a lição do momento.

O método João de Deus foi considerado um marco para alfabetização e um modelo para tantos outros autores, apesar da discordância dos que defendiam os métodos anteriormente em voga.

João de Deus, por meio de sua experiência como professor, ensinava crianças e adultos partindo do princípio que deveria utilizar palavras inteiras e não silabas ou letras. Para o autor, a leitura tinha como princípio o ensino da coletividade para a individualidade. (Cagliari, 1998).

4 Hachuras são técnicas de traçados utilizadas principalmente no desenho que origina efeitos sombreados e de tons em uma imagem. Disponível em: <http://profdrudneymarinho.blogspot.com/2012/12/hachuras.html> Acesso em 14/01/2022, às 6h15min.

Figura 5: Cartilha Maternal – João de Deus



Fonte: Página Pedagogia ao pé da letra (2013).

Figura 6: lição da Cartilha Maternal João de Deus



Fonte: Página da hemeroteca de Lisboa

1.2.2.2. MÉTODO SENTENCIÃO

Liderada por Randovilliers (1768), Nicolas Adam (1787) e Jacotot (1843), o método de Sentenciação tem início na Europa e nos Estados Unidos, porém, a proposta não se expandiu, só a partir do século XX, com o apoio da psicologia experimental foi comprovada sua eficácia para aprendizagem da leitura. A proposta parte da ideia de que a psicologia da criança é globalizadora. Nesse sentido, a leitura parte de um todo para unidades menores como, por exemplo, “frase – palavra – sílaba – letra”. (Cesca, 2000).

Embora o método seja mais complexo que o anterior, ao se trabalhar sentenças de forma isoladas, o todo se fragmenta e não se tem o entendimento completo do texto, a compreensão se restringe a uma pequena parte desvinculada do contexto geral.

Embora sejam distintas, a palavrão e a sentenciação são alvos de críticas similares. Da mesma forma que a palavrão trabalha a palavra solta fora do contexto, a sentenciação trabalha frases isoladas e, consequentemente, palavras soltas e repetidas de sentenças como, por exemplo, “Mimi é um gato; Mimi anda e mia; Mimi é um gato bonito; Mimi faz miau, miau.” (Maciel, 2010, p. 49).

Braslavsky (2004) descreve o *método da frase*, que parece ter um sentido similar ao método de sentenciação, destacando que se faz nele o uso de um grupo de palavras com sentido desde o começo da alfabetização. Segundo a autora, o ponto de partida são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são transformados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem. Essas frases podem depois ser consultadas para que as crianças encontrem nelas novas palavras e combinações. (Frade, 2005, p. 34).

Segundo Freire (2005), no Brasil há poucas informações sobre a aplicabilidade do método de sentenciação, por isso a abordagem necessita de mais investigação.

1.2.2.3. MÉTODO GLOBAL

O método global faz parte do conjunto que integra o método analítico, o qual tem como princípio que o ensino da leitura parte da compreensão do todo para as partes, da síntese para a análise.

Segundo Moreira (2013), estudiosos da França e dos Estados Unidos, no final do século XIX, já faziam uso de uma nova proposta de alfabetização.

No Brasil, por volta de 1920, com advento da Escola Nova, o Método Analítico de Alfabetização ganha força no sentido de inovação para o ensino da leitura. A Escola Nova no Brasil foi defendida por importantes educadores como Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, por isso as contribuições significativas foram geradas no processo de adesão e trouxe aos alfabetizadores a defesa do “Método Global”.

A Escola Nova foi difundida em vários países e recebeu apoio e contribuições práticas e reflexivas acerca do ensino. Foram importantes colaboradores, Edouard Claparè de Ovide Decroly, Maria Montessori, Freinet, Ernest Renan, entre outros. (Carvalho, 2011. p. 32 *apud* Moreira, 2013, p. 40).

Decroly em 1936, na Bélgica, foi um dos mais importantes criadores de métodos Globais. Por ter formação em medicina, trabalhou com compreensão das dificuldades no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência. Decroly tem como base teórica conceitos de John Dewey e Rousseau e, para ele, a educação tem o papel de unir a escola e a vida da criança, assim podem caminhar de forma a evitar fragmentação e descontextualização do conhecimento e dos conteúdos.

O trabalho Ideovisual, ideográfico ou de palavras-tipo de Decroly era motivado por desenhos, histórias e versos. Seu trabalho consistia em fazer associações de palavras com gravuras e desenhos. Decroly explorava de forma globalizada aspectos fônicos e gráficos de textos, sentenças e palavras. (Moreira, 2013).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, com a divulgação dos métodos globais por vários estados do país, foi oficializado seu uso a partir de contos ou historietas. Os materiais impressos marcaram a adesão do método no Brasil.

Os pré-livros “*As mais belas histórias*, de Lúcia Casasanta” e “*O Livro de Lili*, de Anita Fonseca” são importantes exemplos.

A obra “*O Livro de Lili*”, de Anita Fonseca, teve sua 1^a edição em 1940, pela Livraria Francisco Alves e depois, em 1950, foi publicado pela Editora do Brasil S.A.

Segundo Marciel (2002), o pré-livro foi produzido sob a orientação da professora Lucia Casasanta. O material, a princípio, era usado em classes anexas de Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais.

O pré-livro foi o primeiro a conter o manual do professor separado, passou por várias mudanças e edições, porém o método de alfabetização que predominava era o “Método Global”, nele os professores apresentavam gradativamente textos completos, que aos poucos eram trabalhados com os aprendizes e só posteriormente se iniciava a decomposição dos textos em sentenças, palavras e unidades menores.

Figura 7: O Livro de Lili. Cartilha. (1961)



Fonte: Frade (2005).

Figura 8: Lição do “O Livro de Lili”



Fonte: Frade (2005).

No decorrer do tempo o método apresentou algumas variações conforme o material publicado, porém, em síntese, o processo “parte

do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas”. (Frade, 2005, p. 35).

1.2.3. MÉTODO NATURAL DE FREINET

Segundo Moreira (2013), Freinet foi um educador que não concebia o ensino da leitura de forma padronizada. Para ele, o conhecimento e a construção dos textos tinham que partir da criança de forma livre, manualmente, e não por meio de textos prontos e acabados. Para o autor, o método não possuía etapas, tudo acontecia de forma gradual sem a necessidade de atividades repetitiva.

Frade (2005) cita que, para alguns autores como Gilda Rizzo Soares (1986), existe relação entre o método global e o método natural. O método natural aqui emerge com uma proposta na qual a criança cria de forma espontânea o texto, utilizando substantivos, verbos e desenhos de forma complementar.

Figura 9: Modelo de exercício apresentado em Soares (1986, p. 41)



Fonte: Frade (2005, p. 38).

Em 1960, o método chega ao auge na França, no entanto o método de Freinet sofreu mudanças por parte de alguns professores franceses. A nova proposta trazia textos oriundos de cópias e impressos, cortados em tiras para serem guardados e, posteriormente, serem retomados. Contudo, a partir do fracasso escolar, o método foi abandonado.

Já no Brasil, apesar da divulgação do método por meio do trabalho de Gilda Rizzo Soares, existem poucas informações sobre a aplicabilidade do método natural. (Frade, 2005).

1.2.4. MÉTODO MISTO OU ECLÉTICO

Segundo Mortatti (2006), no início de 1890, inicia-se uma grande discussão acerca dos métodos da marcha sintética e do novo e revolucionário método analítico. Nesse período, devido à acirrada disputa entre os defensores dos métodos, surge uma nova tradição de ensino da leitura subordinada às questões de ordem linguística, por isso, a ênfase recai sobre “como ensinar metódicamente” associado “com o que ensinar”. Na época, o ensino e a escrita eram entendidos como uma questão de caligrafia e de escolha das letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas ou de imprensa.

Devido a “autonomia didática” apresentada pela “Reforma Sampaio Dória” e de novas demandas políticas e sociais da época, defensores do método analítico iniciam a busca por novas soluções a fim de enfrentar os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar cada um continuar a defender o seu método como sendo o mais eficiente, alguns defensores buscaram conciliar os dois métodos e passaram a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa).

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método

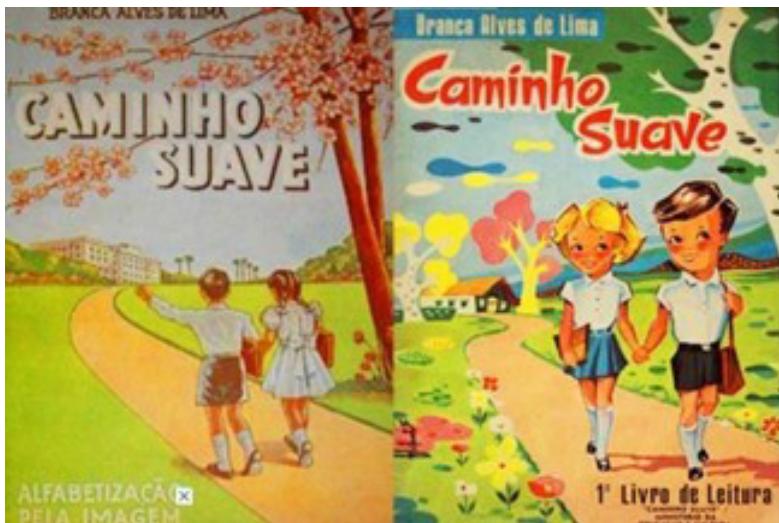
de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (Mortatti, 2006, p. 9-10).

A partir de 1930, surgiram as chamadas “Cartilhas” fundamentadas nas novas concepções, mista ou eclética, de ensino e aprendizagem da leitura. Neste período, foram produzidos os manuais de professores que acompanhavam as cartilhas, surge então a ideia de “Período preparatório” que antecede o ensino sob medida.

Assim, logo surgiram novos adeptos do “*Método Misto*” ou “*Sintético/Analítico*” – um exemplo clássico, que atravessou gerações, foi a cartilha “*Caminho Suave*” (1948), de Branca Alves de Lima.

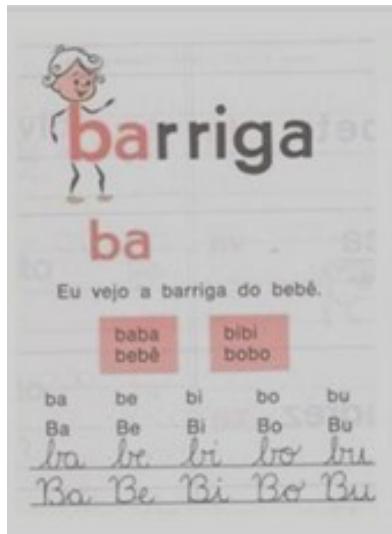
A cartilha tinha como método de ensino o uso de imagens associadas às letras. A autora, observando as dificuldades na alfabetização de crianças da zona rural, decidiu criar o Método “*Alfabetização pela imagem*”. Assim, ao trabalhar a letra B, associava a imagem da barriga, o D era associado à imagem de um dado e, consecutivamente, todas as letras e silabas eram fixadas em imagens. A cartilha “*Caminho Suave*” fez tanto sucesso que foi inclusa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1996. Porém, após muitas tiragens e algumas mudanças, o método passou a ser questionado devido às pesquisas no campo da psicolinguística e sociolinguística.

Figura 10: Cartilha “Caminho Suave”



Fonte: Página Segredos do mundo (2020).

Figura 11: lição da Cartilha “Caminho Suave”



Fonte: Página Segredos do mundo (2020).

1.2.5. MÉTODO PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, no estado de Pernambuco. Conhecido no Brasil e internacionalmente, o educador e filósofo se formou em Direito, mas se dedicou ao ensino. Trabalhou com filosofia da linguagem e como professor de Língua Portuguesa do segundo grau em diferentes escolas.

Por meio de suas vivências de práticas educacionais vinculadas à realidade política e social da época atreladas à condição humana do educando surgiu o conhecido “Método Paulo Freire” de alfabetização de adultos.

De acordo com Brandão (1981), o método tem sua origem a partir de trabalhos realizados no Nordeste por volta dos anos 1960, as primeiras experiências emergiram por meio do trabalho realizado pelo Movimento Cultura Popular do Recife (MCP), em que alguns de seus integrantes eram professores da Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco. O trabalho, que começou com 5 educandos, logo tomou uma notável proporção, culminando na alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias.

Em 1963, diante do resultado, o Governo Federal resolveu aplicar o método em todo território nacional. Por isso, foram realizadas formações de professores com o objetivo de criar círculos de cultura que abarcariam milhões de trabalhadores. Porém, não houve tempo para sua implementação, pois, em 1964, a campanha nacional de alfabetização idealizada por Paulo Freire foi considerada “perigosa e subversiva”. Paulo Freire foi preso e exilado e seu sonho teve que ser adiado.

Somente em 1980, Paulo Freire retorna ao Brasil, depois de ter trabalhado e contribuído de forma significativa para a educação em países como Chile, Estados Unidos, Europa e África.

No ABC dos métodos, os materiais prontos e acabados são entendidos por Freire como “um saber abstrato, pré-fabricado

e imposto”, significando uma roupagem de tamanho único que veste a todos e, ao mesmo tempo, não veste ninguém.

Segundo Freire (2016, p. 120), ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatisados pelo mundo. Assim, seu método foi concebido por meio da coletividade na interação e compartilhamento de saberes.

Seu método segue algumas etapas: a primeira é conhecer o universo vocabular (fase de alfabetização); a segunda, temas geradores (usados pós-alfabetização). As palavras geradoras são as menores unidades do método, são instrumentos de condução dos trabalhos. Nas elas estão contidos aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos a serem exploradas, e todas emergem da fala cotidiana dos sujeitos envolvidos.

As *palavras geradoras* são diferentes, devido à realidade local de cada comunidade a ser alfabetizada, como por exemplo, as palavras escolhidas pela comunidade de Cajueiro Seco em Recife foram: tijolo, voto, siri, palha, biscate, cinza, doença, chafariz, máquina, emprego, engenho, mangue, terra, enxada, classe. Já em uma campanha no Rio de Janeiro, as palavras geradoras de alfabetização para a comunidade do morro foram: favela, chuva, arado, terreno, comida, batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão entre outras.

A fim de provocar as primeiras discussões, durante os trabalhos são apresentadas aos educandos “*Fichas de cultura*”, que são desenhos feitos em cartazes ou projetados em slides. As fichas, em determinados momentos, eram trazidas prontas e, em outros, eram produzidas pela própria comunidade.

Figura 12: Ficha de cultura



Fonte: Brandão (1981, p. 44).

Na prática, o método Paulo Freire apresenta cinco fases:

A primeira fase, de elaboração e aplicação do método: a "descoberta do universo vocabular" dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir. Segunda fase: Seleção de palavras, dentro do universo vocabular. Esta seleção deve ser submetida aos seguintes critérios: a) O da riqueza silábica; b) O das dificuldades fonéticas. As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente; c) O do conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política. Terceira fase: criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. Estas situações desempenham o papel de "desafios" apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. Uma palavra geradora pode englobar a situação completa ou referir-se somente a um dos elementos da situação. Quarta fase: elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa. Quinta fase:

Consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. Uma vez elaborado o material, em forma de dispositivos ou cartazes, constituídas as equipes de supervisores e de coordenadores, devidamente treinados nos debates relativos às situações já elaboradas, e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização. (Maciel, 2017, p. 21838).

O “Método Paulo Freire” tem como principais etapas, a investigação (descoberta das palavras que circundam o universo da comunidade), tematização (escolhas das palavras geradoras e dos temas a serem explorados) e problematização (a busca pela transformação a partir das atividades, reflexões e diálogos).

Figura 13: Atividade “Método Paulo Freire”



Fonte: Brandão (1981, p. 63).

1.2.6.DA HIPÓTESE AO CONHECIMENTO: A CRIANÇA E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA DE EMÍLIA FERREIRA E ANA TEBEROSKY

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sempre foi um grande desafio e motivo de preocupação por parte de educadores, familiares e alunos. Aprender a ler e escrever depende de inúmeros fatores, por isso, o sucesso do processo não depende exclusivamente da escola ou do aluno.

Segundo Mendonça e Mendonça (2011), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky são duas importantes psicolinguísticas e pesquisadoras que voltaram seus olhares para a problemática que envolve o fracasso escolar de crianças na alfabetização.

O trabalho desenvolvido pelas autoras tinha como objetivo de pesquisa entender os processos e as formas nas quais as crianças conseguem a aprender a ler e escrever. (Ferreiro; Teberosky, 1999).

O estudo iniciou em 1974, na Argentina e no México. Já no Brasil, o trabalho ficou conhecido a partir da publicação da obra “Psicogênese da língua escrita”, em 1986. O trabalho parte do pressuposto de que “a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento”, por isso, a teoria mostra que, antes de a criança ingressar na escola, ela é capaz de formular hipóteses sobre o código escrito. Desta forma, é possível entender todo o trajeto que ela faz até chegar à aquisição da leitura e da escrita.

As autoras acreditam que todo conhecimento tem uma gênese, por isso investigaram crianças no período de alfabetização.

O estudo contou com a contribuição do aporte teórico-metodológico construtivista da teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, a qual mostra que a criança constrói o conhecimento através da interação com o meio. (Ferreiro; Teberosky, 2007).

Na pesquisa, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky investigaram crianças de 4 e 6 anos de idade, todas frequentando a escola e de diferentes

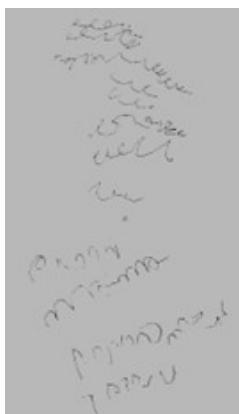
classes sociais, a fim de entender a diferença social como influenciadora no processo. Durante a pesquisa, elas perceberam que as crianças criam hipótese e mudam de níveis sobre a lecto-escrita sem mesmo estarem alfabetizadas, na sua forma mais primitiva de conhecimento. (Bittencourt; Luiz, 2017).

Segundo as autoras, a criança produz o próprio conhecimento acerca do conceito de escrita, por isso, tem-se como consequência a compreensão do sistema alfabetico e, segundo essa teoria, o processo só é possível através da interação com o objeto.

A evolução do processo ocorre em níveis que foram denominados pelas autoras como “nível silábico, nível silábico-alfabético, nível alfabetico”. Entretanto, após a pesquisa, outros autores nomearam o nível 1 e 2 como “*pré-Silábico*”, como também, nomenclaturas relacionadas ao valor sonoro, entre outros. Soares (2020), em sua obra, utiliza a terminologia “*pré-silábico*” para título de reflexão e identificação. Da mesma forma, abordaremos os níveis 1 e 2 como “*pré-silábico*”:

Nível 1 “*pré-silábico*”: ocorre a combinação de representações gráficas como o desenho e a escrita. Na grafia, a criança poderá criar formas de escrita como as garatujas cursivas com linhas curvas, retas ou as misturas com a escrita de imprensa, como na figura 14 abaixo.

Figura 14: Nível 1



Fonte: Ferreiro; Teberosky (2007, p. 195-196).

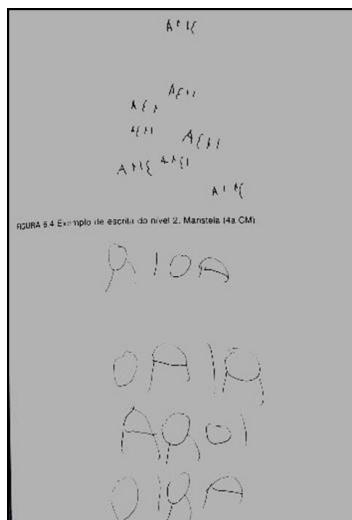
Figura 15: Nível 1



Fonte: Ferreiro; Teberosky (2007, p. 195-196).

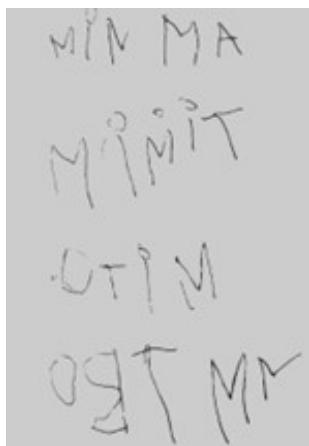
Nível 2 “pré-silábico”: a criança faz uso de letras sem valor sonoro e sem correspondência sonora da palavra. Também, faz hipótese de quantidade de letras e de repetição de letras, ou seja, quantifica no mínimo três letras e evita a repetição de uma mesma letra.

Figura 16: Nível 2



Fonte: Ferreiro; Teberosky (2007, p. 203-207).

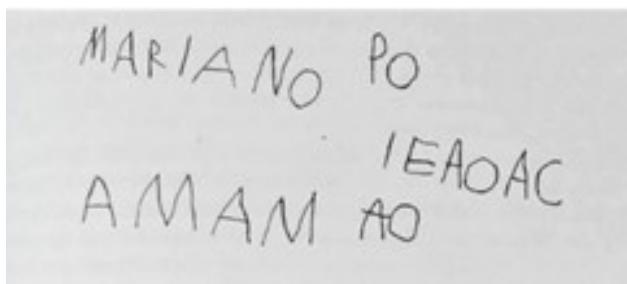
Figura 17: Nível 2



Fonte: Ferreiro; Teberosky (2007, p. 203-207).

Nível 3 “nível silábico”: momento em que a criança usa uma letra para cada sílaba. A princípio sem valor sonoro, posteriormente, ela passa a atribuir valor sonoro de um fonema para cada sílaba.

Figura 18: Nível 1



Fonte: Ferreiro; Teberosky (2007. p. 211).

Nível 4 “nível silábico-alfabético”: a criança faz associação de fonemas menores para formarem letras, sílabas de uma palavra escrita.

Figura 19: Nível 4



Fonte: Vivianefebf (2012).

Nível 5 “nível alfabético”: quando a criança chega a este nível, entende, analisa e escolhe os fonemas que vão formar as palavras para sua escrita. Desta forma, a *escrita alfabética* é compreendida pela criança como uma escrita que está representada por grafemas e que eles correspondem a certos fonemas (SOARES, 2020).

Figura 20: Nível 5

FUTEBO	futebol
VOVÔ	vovô
CAMIĀ	caminhão
GACARE	jacaré
ELEVIZĀO	televisão
AGORĀ	agora

Fonte: Barbosa (2015).

O trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky não se restringiu a entender apenas o processo de aquisição da escrita, mas também da leitura. Para elas, o ato de ler é uma atividade mais complexa do que

escrever, por isso, dedicaram três capítulos de sua obra “Psicogênese da Língua Escrita” para compreender os aspectos que envolvem o desenvolvimento da leitura.

Nesse sentido, as autoras concordam com Frank Smith (1975), que a leitura não é um processo essencialmente visual, ou seja, depende de fatores não visuais. São necessárias as duas competências. A parte visual percebe, entre outros aspectos, as letras, a paginação, as imagens. A parte não visual é causada pela própria competência linguística do leitor, como por exemplo, o conhecimento do idioma, do tema, sentidos outros. (Ferreiro; Teberosky, 2007).

Ferreiro e Teberosky, por meio de sua pesquisa, apoiadas no método clínico de Piaget, mostraram que as crianças fazem interpretações sobre o que leem mesmo antes de aprenderem a ler. As informações obtidas vieram da percepção que as crianças têm de textos escritos. Foram observadas por elas, entre outros aspectos, a quantidade e variedade de letras, a diferenciação entre texto e desenho, sinais de pontuação, se a leitura é silenciosa ou oral. Desta forma, concluiu-se que a leitura está intimamente ligada aos “níveis de desenvolvimento em diferentes dimensões da relação da criança com a leitura”.

1.2.7. MÉTODO FONOVISUOARTICULATÓRIO

O Método Fonovisuoarticulatório, também conhecido como “Método das boquinhas”, foi criado pela fonoaudióloga e psicopedagoga Dra. Renata Savastano Ribeiro Jardini, juntamente com a contribuição de pedagogos e psicopedagogos em 1985. O método é considerado multissensorial, pois utiliza mecanismos de aprendizagem atrelados a *inputs* neuropsicológicos como sons/fonemas, letras/grafemas, boquinhas/articulema.

O método foi pensado para alfabetizar e reabilitar crianças com distúrbios na leitura e escrita, por isso, a pesquisa contou com a participação de crianças com TDHA, disléxicos, crianças com psicose

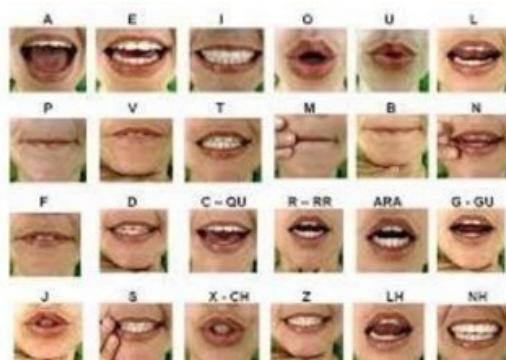
infantis, sendo que alguns apresentavam outras comorbidades. Para a autora, a partir do uso de técnicas visuais, articulatórias, sonoras e de decodificação e codificação de informações, a criança passa a identificar informações, compreender e produzir outras novas, promovendo assim, a reabilitação e a alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem.

O trabalho com o método utiliza os sons da fala (fonemas) como mecanismo de aprendizagem da escrita (grafema) e os de pontos de articulações utilizados na pronúncia de cada letra, o ponto é denominado articulema (boquinhas), isso significa que, ao pronunciar cada letra isoladamente, surge um tipo de articulação da boca. (Jardini; Souza, 2006).

A partir da conscientização Fonovisuoarticulatório, a alfabetização se concretiza por meio de categorias divididas em seis livros.

No primeiro livro, é trabalhada a categoria das vogais, encontros vocálicos orais e nasais. Ensina-se o traçado das letras, letra maiúscula em caixa alta. No segundo material, trabalham-se as letras L – P – V – T, no terceiro o M – F – B – N – D, no quarto C – R – G – R, e no quinto J/GE-GI – S/CE/CI/Ç – X/ASA – H – CH/LH/NH, somente no sexto são introduzidas as sílabas complexas (Queiroz, 2019).

Figura 21: Alfabeto – Método das Boquinhas



Fonte: Jardini (2015 *apud* Queiroz, 2019).

1.2.8. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ: MATERIAIS E MÉTODOS

Sabemos que, apesar de ser uma língua reconhecida por lei como meio legal de comunicação da comunidade surda, a Libras não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Por isso, ao ingressar em uma escola regular de ensino, a criança com surdez, no período de alfabetização, frequenta classes majoritariamente formadas por crianças ouvintes, com professores ouvintes e com materiais e metodologias descritos anteriormente. Este é um dado que comprovamos por meio de nossa pesquisa e que apresentaremos mais adiante no quarto capítulo através da análise de dados.

Barbosa (2018), em sua busca a fim de encontrar materiais didáticos de ensino de português como segunda língua para surdos, verificou que tais materiais são escassos e a maioria não apresenta uma metodologia adequada para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Segundo Ribeiro (2019), não existem livros didáticos reconhecidos de português para surdos, na verdade, o que tem são materiais que orientam atividades para o ensino de surdos e livros adaptados. No entanto, o autor nos apresenta a obra de Silva e Guimarães, de 2018, intitulada *“Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano”*, como uma exceção, pois é considerada como um livro didático para o ensino da L2 de crianças surdas.

Contudo, apresentaremos dois materiais de épocas diferentes que contemplam, de certa forma, o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

1.2.8.1.COMUNICANDO COM AS MÃOS

Segundo Temoteo (2012), em 1987, John E. Peterson e Judy Ensminger Froehlke publicaram a 2^a edição do livro de Língua de Sinais, um manual de “mímica” denominado *Comunicando com as mãos*. A obra foi escrita por John Peterson, Judy Ensminger foi à ilustradora do livro, o que não significa que ela não seja a autora. O material foi difundido em todo país, mais especificamente no Nordeste, onde a obra foi considerada referência para a educação de surdos.

Figura 22: Capa do livro “Comunicando com as mãos”

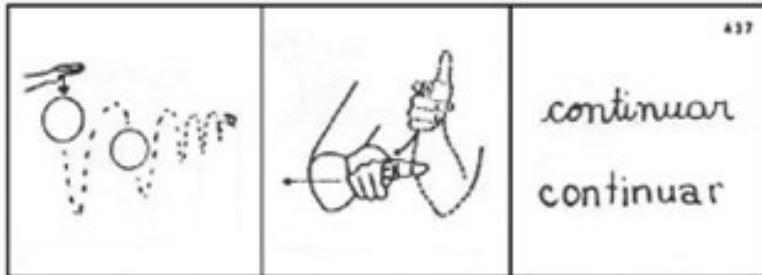


Fonte: Temoteo (2012).

Considerado um manual, a obra era composta por 574 sinais dispostos em colunas. Não era paginado com numeração, apena o sinal era numerado.

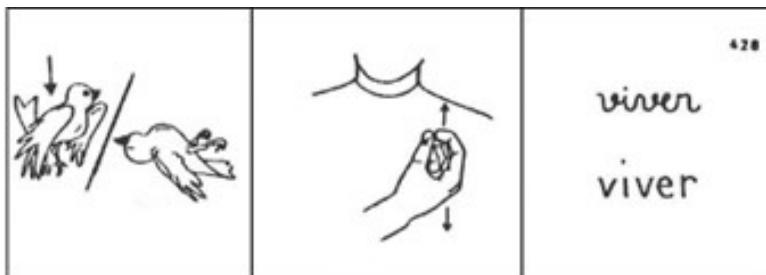
A obra era organizada por categorias, divididas em sinais de numerais, pessoas, casa, verbos entre outros, com divisão em três colunas, sendo que a primeira apresentava a ilustração do significado do sinal. Na segunda, havia o sinal em Libras e, na terceira, o nome do sinal em letra cursiva e em letras impressas.

Figura 23: Sinal 437: CONTINUAR (Peterson & Ensminger, 1987)



Fonte: Temoteo (2012).

Figura 24: Sinal 428: VIVER (Peterson & Ensminger, 1987)



Fonte: Temoteo (2012).

Segundo Temoteo (2012), o objetivo dos autores era oferecer ao surdo a chance de aprender “mímica”, principalmente para os surdos que nunca tiveram a oportunidade de ter acesso à escola ou à comunidade surda.

Assim, este material foi considerado um importante apoio tanto para o ensino da Língua de Sinais como para o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização de adultos e crianças naquele momento histórico. O

[..] manual distingue-se dos demais em vários aspectos. Primeiramente, é o único a conter uma representação pictorial (i.e., ilustração) do referente (i.e., objeto) que cada

sinal representa. É também o único a conter o nome escrito em letras cursiva e de forma. E finalmente, é o único a não conter qualquer descrição da morfologia dos sinais (em termos de configuração das mãos, de local, e de movimento envolvido). Assim, aparenta ser um manual de sinais básicos de sobrevivência para ser usado pelos próprios surdos com o propósito pragmático de comunicação imediata, bem como por professores de surdos para ensino de um vocabulário visual de palavras escritas e de sinais à crianças surdas. (Capovilla, Raphael, & Macedo, 1998, p. 11 apud Temoteo, 2012, p. 45).

1.2.8.2. PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS SURDAS: LEITURA E ESCRITA NO COTIDIANO

Segundo Barbosa (2018), a obra intitulada *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano* de Silva e Guimarães, de 2018, foi desenvolvida por professores e estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais, responsáveis pela criação dos conteúdos e design visual. O material digital tem duas versões: uma para o professor e outra para o aluno.

Segundo Silva e Guimarães (2016), devido à complexidade do processo de alfabetização da criança surda, o material foi pensado para atender crianças surdas na idade de 8 anos que já estejam em vias de alfabetização, pois, nessa idade, as crianças já apresentam algumas habilidades que propiciam o uso do material.

Em conformidade com a Matriz de Referência do Programa de Avaliação da Alfabetização da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, as habilidades são: habilidades relativas ao reconhecimento dos sistemas de convenção da escrita; habilidades relativas à apropriação do sistema alfabético, habilidades relativas à produção escrita, tal como escrever palavras.

No processo de construção do material didático aqui apresentado, busca-se responder a essa demanda por uma nova forma de ensinar os aprendizes surdos, focando no uso significativo da língua nos mais diversos contextos sociais. No caso dos surdos, as interações em português ocorrem primordialmente por meio da escrita. Assim, é importante que o professor e o material didático possam viabilizar essas interações em sala de aula, com dinâmicas diversas e explorando as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, buscando construir não só atividades que o preparem para o uso do português fora da sala de aula, como também usos reais em sala de aula. (Silva; Guimarães, 2018, p. 85).

O livro digital é composto pela unidade 1 – Conhecendo nomes e sinais-nome, Lendo a carteira de identidade, Criando uma conta de e-mail; A unidade 2: Conhecendo os membros da família, Aprendendo sobre convites e numerais; e a unidade 3: Rotina, Horários, Rotina escolar e Rotina de alimentação.

Figura 25: Material Didático digital



Fonte: Silva e Guimarães (2018).

Apesar do objetivo principal ser o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, o material contempla também o ensino da Libras sempre dentro de um contexto real da vida cotidiana. Por isso, ao longo

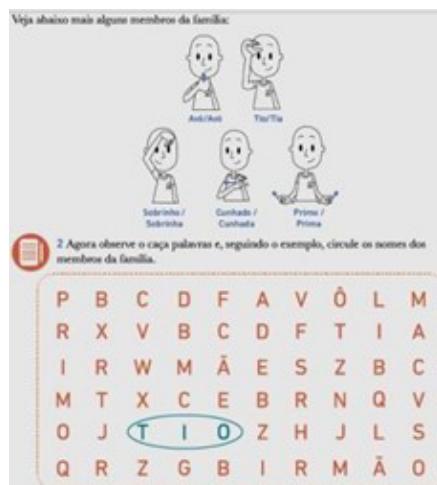
de todo o material, são apresentados, entre as atividades, dois tipos de pictogramas que indicam qual o momento requer o uso da escrita do português ou da interação com a Libras.

Figura 26: atividade “Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano”



Fonte: Silva e Guimarães (2018).

Figura 27: atividade “Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano”



Fonte: Silva e Guimarães (2018).

Podemos entender que viajar no tempo é fundamental para que possamos refletir sobre a nossa constituição. Compreendemos que somos reflexos do passado, no entanto, a sociedade mudou e junto surgiram novas necessidades e demandas.

Observamos que, no Brasil, o processo educacional foi pautado em modelos linguísticos europeus que continuam incorporados nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem até os dias atuais.

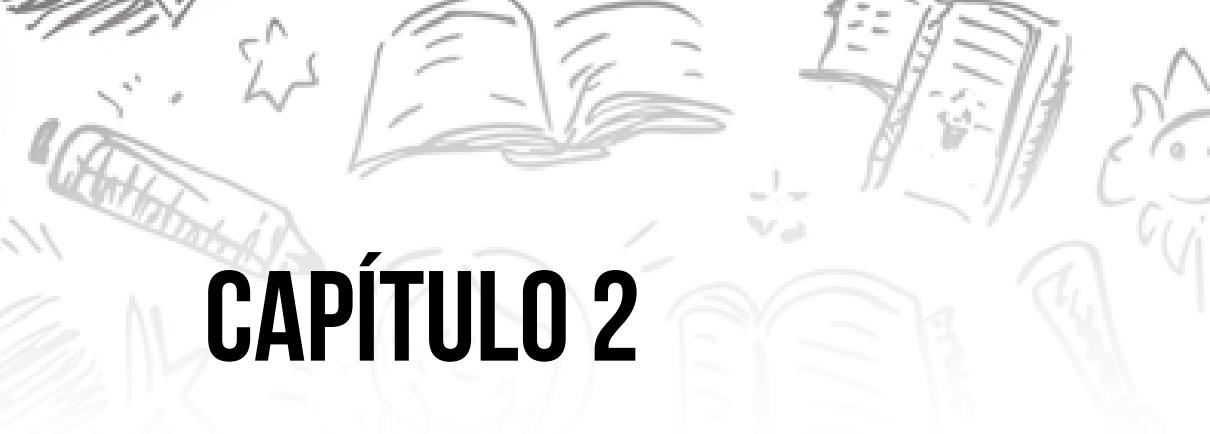
A busca pela normatização do saber ainda é um grande problema para o ensino e aprendizagem de crianças. A preocupação está no atingir metas, ensinar na idade “certa” a decifrar códigos. As cartilhas usadas no passado ganharam uma nova roupagem, quer seja impressa ou eletrônica.

Cabe a nós refletirmos sobre as políticas públicas postas e o fazer pedagógico, e considerar que a criança, quando entra na alfabetização, já é um usuário da língua – embora não seja alfabetizada, ela já é capaz de refletir sobre a linguagem oral. Segundo Freire (1996, p. 22) “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Finalmente, no que se refere ao nosso objeto de pesquisa, o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez, percebe-se que tanto na história da educação (alfabetização) como na história dos métodos de alfabetização, o foco foi atender as pessoas ouvintes. A criança com surdez sempre existiu, mas hoje transita na alfabetização quase como se estivesse no passado.

Apesar de estarem no processo de inclusão, de avanços nas políticas públicas, e de estarem matriculadas em escolas regulares, as crianças com surdez ainda não têm acesso a uma educação que respeite sua singularidade e sua forma de aprender a Língua Portuguesa.

No próximo capítulo, trataremos de conceitos e concepções de três grandes pensadores: Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire, que contribuem para trazer à luz um novo olhar para a aquisição da linguagem de crianças com surdez.



CAPÍTULO 2

CONCEITOS E CONCEPÇÕES LIGADAS À ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SURDEZ: UM DIÁLOGO ENTRE BAKHTIN, VYGOTSKY E PAULO FREIRE

Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.
Vygotsky

2.1.0 ALICERCE BASILAR DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ

A inclusão de crianças com surdez na alfabetização em escolas regulares no Brasil é uma realidade. No entanto, apesar dos avanços advindos do processo, como por exemplo, o acesso à informação e ao conhecimento, o ensino e aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa ainda são um grande desafio a ser vencido.

Segundo Guarinello (2007), historicamente as questões relacionadas à linguagem de pessoas com surdez giram em torno das habilidades de comunicação. Por isso, a surdez é entendida como a privação da audição, este fato leva ao entendimento, que, devido à falta de acesso dos sons da fala, a aquisição da linguagem é prejudicada.

Esta concepção de linguagem reducionista limita a aquisição da linguagem a partir do que o estudante pode ouvir e falar. Nesta concepção, a língua é concebida como um sistema de códigos. Assim, para que o estudante com surdez tenha acesso ao sistema, é necessário que seja submetido a treinos de articulação da fala, leitura labial, ou seja, tudo que permeia a percepção auditiva.

Desta forma, crianças inseridas na alfabetização e na educação inclusiva são submetidas a um sistema que trata os estudantes como se fossem um corpo homogêneo, no qual, para ter acesso à linguagem escrita e leitura, todos devem ser capazes de codificar e decodificar a língua através de metodologias que utilizam como único meio a modalidade oral auditiva.

Conceber a linguagem apenas como ato de comunicação, na qual a oralidade é o principal ponto de partida para aprender a ler e a escrever, sem dúvida, é petrificar o conceito de linguagem e usá-la como alicerce excludente e impenetrável no contexto do estudante com surdez.

A partir do diálogo de três grandes teóricos Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) e o Círculo ([1929] 1992), Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), pretendemos trazer à luz conceitos e concepções que contribuíram para a construção de conhecimento acerca do ensino e aprendizagem da escrita e leitura da Língua Portuguesa (alfabetização).

Apesar dos três autores percorrerem caminhos distintos em suas trajetórias, possuem similaridades em seus pressupostos filosóficos e linguísticos. Desse modo, ao estabelecer o diálogo entre os três teóricos, buscamos compreender o conceito de língua, linguagem, diálogo,

interação, palavra, pensamento e signo, bem como outras temáticas importantes para a constituição do sujeito e suas relações no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na alfabetização.

Bakhtin e Vygotsky nasceram na Rússia. Viveram na mesma época, porém em cidades diferentes. Ambos sofreram forte influência política e social da época, evidente em alguns pressupostos que têm como fundamento o materialismo-histórico de Karl Marx, e configuraram-se importantes elementos para o entendimento do pensamento de ambos acerca da mediação e ideologia no contexto linguístico.

Vygotsky (1896-1934) debruçou-se sobre a área da psicologia histórico-cultural e tem como base três ideias centrais de seu pensamento: “as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta- se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/ mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos” (Oliveira, 2004, p. 23).

Já Bakhtin é um filósofo da linguagem. Para ele, a linguística é entendida sob outros aspectos.

[...] sua linguística é considerada, por ele, como uma "trans-linguística", porque ela ultrapassa a visão de língua como sistema. Isso porque, para Bakhtin, não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise linguística deve incluir fatores extralingüísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, a valoração entre os participantes da interação, as perspectivas ideológicas etc. (Padilha, 2017, p. 4).

Diferentemente de Bakhtin e Vygotsky, que nasceram na Rússia, Paulo Freire (1921- 1997) nasceu no Brasil. Foi professor de Língua Portuguesa e filósofo, e se dedicou às questões ligadas à educação. Viveu sob fortes influências ligadas à Segunda Guerra Mundial e ao período

militar no Brasil. Devido aos seus pensamentos e posições políticas, filosóficas e educacionais, foi exilado e passou um longo período fora do Brasil. Mesmo vivendo em outros países, Paulo Freire seguiu preocupado com a educação. Para ele, a educação significa mais que um processo formal de ensino e aprendizagem, na verdade, é uma prática libertadora, que permite que o homem tenha consciência das relações de poder que o condicionam e de sua posição na sociedade enquanto sujeito histórico que constrói sua história (Zuin; Reyes, 2010).

A partir do lugar de fala dos três autores, é possível entender que

Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky. É neste ponto que efetivamente o encontro destes autores acontece. (Geraldi, 2005, p. 16-17).

Para tanto, é nesse encontro que nossa pesquisa se sustenta. Pesquisar a alfabetização de crianças com surdez requer antes de tudo um diálogo baseado na alteridade. Compreender o sujeito e o contexto que o circunda é fundamental para se chegar a uma determinada resposta. Isto só é possível à medida que reconheço no meu diálogo, no diálogo do outro, o papel que cada um assume na constituição do sujeito.

Nesse sentido, nas próximas seções apresentaremos um diálogo entre Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky acerca de conceitos e concepções de Língua e Linguagem, Palavra, Signo ideológico e Relações dialógicas, que são as bases que sustentam a nossa pesquisa.

2.2. LÍNGUA E LINGUAGEM

Como numa arena discursiva, dialógica, Bakhtin e o Círculo, Vygotsky e Freire apresentam importantes contribuições teórico-

metodológicas para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez. Nesse momento, não somos meros espectadores, mas sim um dos protagonistas do diálogo.

Quando tratamos de língua e linguagem, é inegável a primordialidade dos conceitos e pressupostos deixados pelos herdeiros de Ferdinand Saussure do Curso de Linguística Geral. As ideias de Saussure deram origem a princípios teórico-metodológicos que influenciaram fortemente o ensino e aprendizagem de línguas em vários países.

Postulado como “Estruturalismo”, apresenta seus princípios como uma fórmula fixa de um sistema linguístico que concebe a língua como um conjunto de convenções socialmente necessárias e organizadas, depositada no cérebro de um coletivo que não podem ser mudadas. (FIORIN, 2018).

Nesse sentido, para Saussure, a fala corresponde a um ato individual e de vontade, influenciado por fatores externos, por isso, não pode ser analisada de forma isolada, como a língua. Já a linguagem é considerada “heteroclita e multifacetada”. Ou seja, abrange tanto o domínio individual como o coletivo. (Fiorin, 2018, p. 14).

Assim como é para Saussure, Bakhtin entende que a língua é “um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação”.

Bakhtin; Volochinov (2006, p. 15), porém, diferentemente de Saussure, entende que o papel da fala está indissociavelmente ligado à comunicação e seu contexto social. Desta forma, a natureza da fala não é individual, mas sim social, logo, língua e fala, estão imbricados na constituição do sujeito.

Já para Vygotsky (2007, p. 16), “A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” Nesse sentido, tanto para Bakhtin como para Vygotsky, a fala é mais do que ato de comunicação, é um ato social de interação que promove a construção de novos conhecimentos.

Segundo Zuin e Reyes (2010), Bakhtin tinha como objeto de análise, tanto a língua falada quanto a escrita. Para ele, a língua é um fato social que emerge de contextos reais de comunicação. Desta forma, tem-se o produto do diálogo, a enunciação, que é a manifestação viva da cultura. Para Bakhtin, a língua não é um sistema abstrato individual, mas sim um ato coletivo interrumpido na cadeia dialógica que ocorre por meio da interação verbal, mas que vive e evolui:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin; Volochínov, [1929] 2006, p. 125).

Segundo Vygotsky, a linguagem é responsável não só pela comunicação, mas por toda expressão e compreensão do sujeito. Para o autor, a linguagem social está relacionada à constituição do sujeito, ou seja, é parte constitutiva do pensamento, logo, sem linguagem não há o desenvolvimento do pensamento. (Rabello; Passos, 2006).

Vygotsky explica que a linguagem é instrumento psicológico de mediação entre o sujeito e o mundo, isto é, o que nos difere de outros animais. Por meio da linguagem, ocorrem construções que nos permitem criar e acessar novos conceitos e vivências. É por meio dela que o sujeito organiza seus pensamentos, formula ideias, se apropria da cultura. (Moura, 2015).

A linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa. Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no desuso da história social. (Freitas, 2003, p. 98).

Destaca-se que Vygotsky entende que é por meio da interação que a linguagem se torna um importante fator da construção da individualidade da criança. Conforme o autor, o pensamento é constituído pela linguagem, esta construção se dá por meio de instrumentos linguísticos do pensamento e da experiência sociocultural da criança (Vygotsky, 2008).

Entendemos que, tanto para Bakhtin como para Vygotsky, a linguagem não é concebida como sendo um sistema linguístico abstrato, uma vez que é dependente das interações sociais.

Assim como Bakhtin e Vygotsky, Paulo Freire foi um educador que se preocupou com a linguagem. No entanto, em sua teoria, a linguagem ganhou destaque no processo de alfabetização, ou seja, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Da mesma forma que Vygotsky, Freire destaca a importância da linguagem como constituidora do pensamento e da consciência, assim, a alfabetização, para ele, tem que ser significativa à medida que se baseia no contexto social e nas vivências do sujeito.

Segundo Freire, é nas relações sociais que o homem se constitui e constrói sua história. Desta forma, a linguagem é a responsável pela comunicação entre os sujeitos e, consequentemente, pela apropriação da cultura (Zuin; Reyes, 2010).

Para Freire (2021), a linguagem é um meio pelo qual o homem nomeia o mundo possibilitando-lhe refletir, imaginar e significar tudo o que o cerca. Para o autor, a linguagem atinge a consciência crítica do sujeito, permitindo-lhe realizar mudanças no contexto. Ao afirmar que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, deixa claro que as experiências sociais ocorrem por meio da linguagem e nunca em um vazio.

É por meio das experiências vividas no seio familiar que as crianças, antes mesmo de aprenderem a grafar e ler as letras, chegam à escola com uma bagagem vocabular imensa. Elas oralizam diversas palavras,

reconhecem números, cores, logomarcas, mesmo sem ter aprendido formalmente. Na escola, toda essa gama de conhecimento prévio é somada a outros conhecimentos que se multiplicam como numa cadeia ininterrupta.

Assim, a linguagem para Paulo Freire nos remete ao lugar de fala do sujeito. Nós nos constituímos a partir do outro, através do processo dialógico e de alteridade em um determinado tempo e espaço. E, assim como uma cadeia ininterrupta, esse diálogo atravessa gerações produzindo novos ecos e conhecimentos, a fim de contribuir para a formação de um sujeito crítico, reflexivo e capaz de mudar o rumo da sua história e das pessoas que o rodeiam. Desse modo, Geraldi (2005) assevera que

[...] a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Vygotsky e Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia como espaço de construção do humano. Não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados. (Geraldi, 2005, p. 14).

Em síntese, entre outras contribuições, Vygotsky estuda as relações existentes entre pensamento e linguagem, e o papel regulador da linguagem ser condição para elaborar pensamento. Em consonância, Paulo Freire nos chama a atenção para as formas de linguagem frente a nossa visão de mundo. Para ele, a palavra reflete a posição e visão de mundo que cada sujeito assume na sociedade.

2.3.PALAVRA

Desde o nascimento, estamos em contato com as palavras. Elas nos vêm por meio do contato familiar na oralidade. No decorrer do tempo, o contato se estende à visualidade de formas gráficas

espalhadas em todos os lugares. No entanto, é só na alfabetização que se inicia o processo formal da aprendizagem dos morfemas e fonemas.

Na escola, a criança aprende os nomes de tudo que a rodeia e seu significado. Desta forma, mesmo que dicionarizadas, as palavras vão sendo incorporadas ao dia a dia das crianças. A ampliação do vocabulário pela aquisição de novas palavras com seus múltiplos sentidos vai acontecendo por meio da interação verbal.

Paulo Freire, ao afirmar que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), quer dizer que, antes mesmo da criança aprender a ler e escrever formalmente, ela ingressa na escola com uma bagagem linguística adquirida na sua relação com o mundo. Imersa em enunciados concretos, a criança é capaz de fazer a leitura de códigos, sinais, signos, objetos, entre outros, antes mesmo de aprender a ler e a escrever convencionalmente as letras e as palavras.

Para Paulo Freire, a palavra só tem sentido a partir do contexto no qual o sujeito está inserido, quer seja escrita ou oralizada. Para além do estudo da estrutura da palavra e de suas relações sintáticas, a palavra surge como um diálogo entre o eu e o outro.

Segundo Freire, a palavra escrita é uma forma pelo qual o sujeito histórico-cultural pode se apropriar de produções humanas. Assim como Vygotsky, Freire entende a importância da escrita como forma de acesso a documentos e registros da humanidade. Do mesmo modo, o texto e a leitura têm sua significação à medida que promovem a aprendizagem e a curiosidade (Zuin; Reyes, 2010).

Em seu método de alfabetização, Paulo Freire utilizou as palavras geradoras como forma de aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. No entanto, as palavras geradoras não são simples palavras, mas palavras que dialogam com outras.

Nesse método, Freire entende que as palavras são as menores unidades da pesquisa, assim como os fonemas são das palavras: “aqui as palavras não são só instrumento de leitura da língua; são também

instrumentos de releitura coletiva e social, onde a língua existe, e existem os homens que as falam e as relações entre os homens". (Brandão, 1981, p. 30).

Da mesma forma que Paulo Freire, Vygotsky também se preocupou com a palavra, entretanto, a palavra para o psicólogo está ligada ao pensamento.

Vygotsky entende que o significado é parte essencial da palavra e um ato do pensamento, isto significa que, como uma amálgama, é no significado da palavra que a união do pensamento e da fala se forma em pensamento verbal.

É no significado que se encontra as unidades das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no "Filtro" através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. (Oliveira, 2004, p. 48).

Segundo Vygotsky (2008, p.150), "a palavra sem significado é um som vazio". Dessa maneira, a palavra desconectada de um contexto é como um código vazio, sem significado, que impossibilita a compreensão e a relação com a vida real dos sujeitos.

Vygotsky também faz a distinção entre dois componentes do significado. O significado propriamente dito é aquele que se refere ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento das palavras por meio da circulação e a utilização de palavras reconhecidas e compartilhadas por todos. O sentido é aquele que se refere ao significado da palavra para cada sujeito a partir das relações com o contexto e suas vivências (Oliveira, 2004).

Para Volochinov (2018, p. 98), filósofo da linguagem, "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência", ou seja, em qualquer esfera social

ela pode assumir uma função ideológica, representar, comentar diversas manifestações ideológicas, ela serve a outros signos. Segundo Bakhtin (2018, p. 290), “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante, e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”. Para o autor, a palavra pode representar um enunciado completo carregadas de juízos de valor oriundos de situações da vida real.

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é ponte que liga o eu ao outro. (Volochinov, 2018, p. 205).

Conforme Volochinov, a palavra é o meio pelo qual as relações sociais acontecem, é na comunicação entre os falantes que ocorrem as formas discursivas, que dão forma e significação às palavras.

A palavra é considerada por Bakhtin; Volochinov (2006) um signo neutro em relação aos demais signos ideológicos, pois ela pode incorporar qualquer função ideológica no campo estético, científico, moral ou religioso.

Nesse sentido, o signo pode estar impregnado de intenções e valores dos sujeitos, mesmo fazendo parte da realidade material, eles podem refletir e refratar outra realidade fora dos seus limites. (Volochinov, 2018, p. 91).

2. 4.SIGNO IDEOLÓGICO

Os signos são para Vygotsky e Bakhtin parte constituinte da consciência, no entanto, para Bakhtin, os signos estão ligados aos aspectos ideológicos, já para Vygotsky, os signos são importantes mediadores dos processos mentais superiores (Zuin; Reyes, 2010).

Segundo Bakhtin e Volochinov (2006, p. 29),

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário deste, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza.

Para os autores, um objeto natural se torna um signo a partir do momento em que está inserido em um determinado contexto de interação verbal. É nas esferas sociais que pode perceber mais facilmente as diferentes ideologias impregnadas na maioria das vezes nos símbolos. Estas representações sínrgicas podem ser observadas nos símbolos religiosos, jurídicos, científicos, culturais, entre outros. Isto ocorre porque cada domínio ideológico tem sua forma própria de imprimir a sua realidade.

Segundo Volochinov (2018), qualquer signo ideológico possui em uma encarnação material, quer seja como som, massa física, cor, movimento do corpo, entre outros.

Nesse sentido, o signo como um fenômeno do mundo exterior, reflete e refrata uma realidade que lhe é externa. Ou seja, ele pode revestir-se de outros sentidos de forma distorcida ou ele pode ser fiel ao seu domínio e expressar uma realidade específica determinada por ele.

O símbolo internacional de acessibilidade para deficientes auditivos é utilizado em todos os locais onde há equipamentos, produtos, procedimentos e serviços destinados a pessoas com deficiência auditiva. O signo apresenta a imagem de um pictograma que remete a imagem de uma orelha na parte branca sobre um fundo azul, ou branco sobre

preto, ou preto sobre o branco. A sua função é clara, porém, de acordo com Volochinov (2018), os signos são sujeitos a avaliações ideológicas do tipo verdadeiro, falso, correto, bom, ruim, justo etc.

Deste modo, a encarnação material pode gerar ações e reações sujeitas a distorções a depender da ativa posição responsiva dos interlocutores.

Figura 28: Símbolo internacional de pessoal com deficiência auditiva



a) Branco sobre fundo azul b) Branco sobre fundo preto c) Preto sobre fundo branco

Fonte: ABNT (2004). NBR 9050 (2015).

Para o autor, os signos emergem a partir do processo de interação entre os sujeitos dotados de consciência individual. Desta forma, como uma cadeia criativa de compreensão ideológica, um signo gera outro signo como uma sequência ininterrupta. (Volochinov, 2018).

Para Vygotsky (2010), os signos são elementos que agem sobre o sistema psíquico dos homens. Eles auxiliam no processo de lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc., tendo como principal mediadora a linguagem. Para o autor, os signos, assim como os instrumentos, são tipos de atividades mediadoras entre o homem e o mundo.

A categoria de *mediação* é de fundamental relevância para o materialismo- histórico, pois é nas relações sociais que se constitui o sujeito. Dessa forma, o social possui um valor precípua para esta teoria, pois a constituição do indivíduo ocorre por meio de mediações, sejam elas intencionais ou não. (Zuin; Reyes, 2010, p. 38).

Nas atividades mediadoras, os signos e os instrumentos, apesar de estarem intimamente ligados, apresentam diferenças significativas. A mediação por meio de instrumentos está ligada à função específica do trabalho do homem com o objeto e sua função. Por meio do trabalho, ocorrem relações sociais coletivas que ligam o homem à natureza. Historicamente, a natureza se tornou fonte para produção de instrumentos utilizados no trabalho. Os instrumentos, apesar de sua função específica, tornaram-se objetos históricos e evolutivos que marcaram a cultura e a história do ser humano.

Já os signos são mediadores ligados às funções psíquicas superiores como memória, atenção e outros. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são aquelas ações típicas do ser humano, como o controle consciente do comportamento, ação intencional, liberdade de ação a partir do tempo e do espaço. São mecanismos que propiciam ao homem pensar em objetos ausentes, pensar em situações nunca vivenciadas, planejar ações futuras. Todos esses eventos são considerados superiores à medida que se diferem dos elementares como os de reflexos, reações automatizadas ou associações simples (Oliveira, 2004).

Segundo Vygotsky (2010, p. 55), o signo “não modifica em nada a objeto da operação psicológica.” “o signo é orientado *internamente*”, já o instrumento é orientado “externamente”, por isso leva a mudanças do objeto.

A palavra é um signo, cujo significado propriamente dito remete a um significado específico e literal do objeto, a exemplo da palavra *carro*, veículo de quatro rodas, movido a combustível usado como meio de transporte. No entanto, a palavra *carro* para cada indivíduo pode ter sentido diferente. Para um pedestre, pode ter o sentido de atropelamento, para o taxista instrumento de trabalho, para o adolescente uma máquina veloz. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos.

Assim como Vygotsky e Bakhtin, Paulo Freire vê na palavra um enunciado concreto de releitura coletiva social. Em seu livro “A importância do ato de ler”, o autor revela os seus primeiros contatos com o mundo da leitura e suas percepções. Para ele, o ato de ler implica antes de tudo na sua forma de leitura de mundo, ou seja, sua experiência de mundo reflete no entendimento do texto e, consequentemente, é condição para a compreensão dos signos linguísticos.

Ressalta-se que Paulo Freire, no seu trabalho com alfabetização, acreditava que as palavras aprendidas pelos estudantes: “Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.” (Freire, 1989, p. 13).

Em busca da compreensão do processo de ensino e aprendizagem, Paulo Freire desenvolve uma teoria metodológica voltada para a alfabetização de jovens e adultos e de pessoas excluídas do sistema educacional. Nesse sentido, em sua obra *Pedagogia para a libertação*, usa o processo de educação e de conscientização para elucidar o caráter ideológico presente nos signos junto aos educandos (Zuin; Reyes, 2010).

A palavra está sempre carregada de dizeres, de vozes, de intencionalidade, por isso é um signo ideológico por excelência. A compreensão dos signos implica na compreensão dos discursos.

2.5.RELAÇÕES DIALÓGICAS E DIÁLOGO

Para Freire, o diálogo é fenômeno humano mediado pela palavra. Para o autor, não existe palavra que não seja práxis, isto é, a palavra tem duas dimensões, ação e reflexão. Uma dimensão nunca se desvincula da outra, pois só ação não passa de blá-blá-blá, uma palavraria, palavra oca sem compromisso de transformação. Da mesma forma, a reflexão sem ação se converte em ativismo. Assim sendo, a ação sem reflexão e vice-versa impossibilita o diálogo (Freire, 2016).

É nesse sentido que Paulo Freire traz o conceito de dialogia. Ele apresenta o diálogo como um importante procedimento metodológico

em seus trabalhos, também ressalta que é no diálogo que o educando e o educador se inserem no mundo, se relacionam entre si e com os outros (Zuin; Reyes, 2010).

Para Freire, o diálogo não é apenas a comunicação entre duas pessoas, na verdade o diálogo, é “o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação do eu tu” (Freire, 2016, p.135).

O diálogo é lugar de transformação social e de significação. É um ato que une e separa ao mesmo tempo.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2016, p. 135).

Sendo assim, o diálogo serve ao sujeito como ato de transformação social e libertação da alienação. O diálogo não é lugar de simples trocas ou um ato de depósito daqueles que se encontram na posição de dominante e dominado, não é um encontro estático e engessado. O diálogo flui como um ato solidário, que compartilha sentimentos, igualdades e diferenças.

Diferentemente de Bakhtin que utiliza o termo dialogismo, Paulo Freire empregou o termo dialogicidade no processo de diálogo entre o educando e educador. Segundo Freire (2016), na escolha do conteúdo programático se define o diálogo entre os sujeitos. Nesse sentido, o educador bancário na sua antidialogicidade não se preocupa com as reflexões geradas por meio do diálogo. Sua preocupação está tradicionalmente centrada na forma como seu aluno responderá as questões, ou seja, se está de acordo como o que foi previsto na programação do educador.

O homem de diálogo é crítico e sabe que, embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, podem-se impedir os homens de fazer uso deste poder (Freire, 2016).

Assim como Paulo Freire, para Volochinov, o sentido de diálogo não se restringe apenas à comunicação face a face, mas entre os sujeitos.

[...] o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. (Volochinov, 2018, p. 91).

Assim, para Volochinov, diálogo se refere a toda uma cosmovisão ligada ao conceito de dialogismo. Para ele, um livro impresso, por exemplo, é um elemento da comunicação verbal. O livro pode ser lido, retomado, ele é alvo de discussões ativas, pode ser estudado, comentado, criticado – até mesmo no discurso interior, ele responde a alguma coisa, refuta, responde, faz intervenções anteriores e posteriores do próprio autor e de outros. Desta forma, o livro é um ato de fala orientado. Ou seja, ele é produto ideológico.

Segundo Bakhtin; Volochinov (2006), a verdadeira substância da língua ocorre por meio do fenômeno social de interação verbal, através das enunciaçãoes. No aspecto contextual da enunciação, os enunciados sempre se relacionam a outros enunciados respondendo sempre a uma realidade:

[...] o enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. [...] todo enunciado é um diálogo desde a comunicação de voz viva entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre os enunciados. (Freitas, 2003, p. 135).

Contudo, para Bakhtin, a concepção de diálogo está intrinsecamente ligada à noção de produto histórico, manifestações culturais e ideológicas, em que eu e o outro se encontram num duelo de vozes sujeitos aos fenômenos axiológicos.

Assim, como Paulo Freire e Bakhtin, Vygotsky entende que a interação social é um ato dialógico mediado pela linguagem. Segundo o psicólogo, alguns linguistas consideram o diálogo como uma fala oral. No entanto, para além de um ato de fala, o diálogo consiste em uma cadeia de enunciados que geram ações e reações entre os interlocutores.

[...] o diálogo implica o enunciado imediato, não-premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é uma cadeia de reações. [...] O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para se tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos, e ouvir o tom de suas vozes. (Vygotsky, 2008, p. 177, 179).

Para além do diálogo como ato de comunicação propriamente dito entre pessoas, nos trabalhos de Vygotsky, o conceito de diálogo é evidenciado, entre outros, por meio da concepção de pensamento e linguagem.

Para Vygotsky, a conexão existente entre pensamento e linguagem evolui como um processo dinâmico. Para o autor, o pensamento e a linguagem na criança têm raízes na filogênese e na ontogênese, por isso, a linguagem e o pensamento passam por vários momentos distintos do desenvolvimento da criança até chegar à fase adulta.

Vygotsky destaca que a linguagem exerce função social, comunicativa, organizadora e planejadora do pensamento. É por meio da linguagem que a criança entra em contato com o mundo, adquire conceitos, se apropria da cultura e do discurso do outro. Da mesma

forma, a partir da expressão da linguagem na interação social, a criança constrói sua própria individualidade (Freitas, 2003).

2.6.ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das reflexões e concepções de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky, alicerçamos nossa pesquisa. Cada um no seu tempo e no seu espaço, aqui se encontram em um diálogo ininterrupto. Percebemos em suas obras que há sempre um sujeito social, que comunica e interage com o eu e com outro.

Dessa maneira, Vygotsky, em seu trabalho sobre o pensamento e linguagem, traz a linguagem como instrumento psicológico de mediação entre o sujeito e tudo que o cerca.

Aborda que é por meio da linguagem que o homem organiza seu pensamento, formula ideias, se apropria da cultura, constrói e acessa novos conhecimentos e vivências.

Bakhtin entende que a linguagem está vinculada ao contexto social, onde todos os ecos e vozes se materializam em forma de signo. Freire, por sua vez, acredita que é nas relações sociais que o homem se constitui, é na linguagem que ocorre a apropriação da cultura.

A palavra para Paulo Freire só cria sentido a partir do contexto no qual o sujeito está imerso, da mesma forma Bakhtin e Vygotsky consideram a palavra vinculada ao contexto social, carregada de vivências e valores, por isso, o signo é ideológico por excelência.

Assim como é para Vygotsky, Bakhtin entende que os signos ideológicos podem se materializar, servir em um determinado contexto. Para Vygotsky, os signos são elementos que influenciam no sistema psíquico dos homens, auxiliando, entre outros aspectos, na memória. Já para Freire, a palavra é um signo ideológico à medida que vem carregada de significação.

O encontro entre Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky é marcado pelo diálogo de suas obras. O diálogo, para Paulo Freire, é mediado pela

palavra onde os homens se encontram, não apenas para comunicar, mas para transformação social. Tanto para Bakhtin, quanto para Vygotsky, o diálogo implica enunciados concretos. Bakhtin não se restringe ao diálogo face a face, mas abrange uma cadeia de enunciados que se relacionam a outros enunciados.

Em Vygotsky, para além da função comunicativa, o diálogo está ligado ao pensamento e à linguagem. Para o autor, é uma cadeia de enunciados que provocam ações e reações entre os interlocutores.

Todas as contribuições linguísticas e filosóficas aqui apresentadas são fundamentais para se compreender vários aspectos que envolvem o processo de alfabetização da Língua Portuguesa de crianças com surdez, pois, segundo Vygotsky, a aquisição da linguagem ocorre do meio externo para o interno. Na abordagem sociocultural de Vygotsky, a linguagem tem função planejadora e organizadora do pensamento, portanto, as funções mentais inferiores, tais como, percepção natural, atenção involuntária, memória natural são transformadas em funções mediadas (Silva, 2001).

Para a autora, crianças, aos poucos, assumem papéis dialógicos antes atribuídos aos adultos, assim, o discurso do outro se converte em seu discurso (Silva, 2001).

Voltando-se mais especificamente para a criança surda, Vygotsky, no texto inicial de sua obra “Fundamentos da defectologia”, apresenta mudanças da sua forma de pensar o desenvolvimento da criança. A princípio, o autor descreve a importância do estímulo da linguagem oral para o surdo inserido na pré-escola, no entanto, em torno de 1931, o autor publicou o texto “O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal” (Vygotsky, 1989 *apud*, Silva, 2001, p. 53). Nesta obra, Vygotsky destaca a mímica como um dos múltiplos meios de acesso à linguagem para surdos. Naquele momento histórico, a mímica era a forma como se referia à língua de sinais.

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira cheia de riquezas e de importância funcional, e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (Vygotsky, 1989, p. 190 *apud*, Silva, 2001, p. 53).

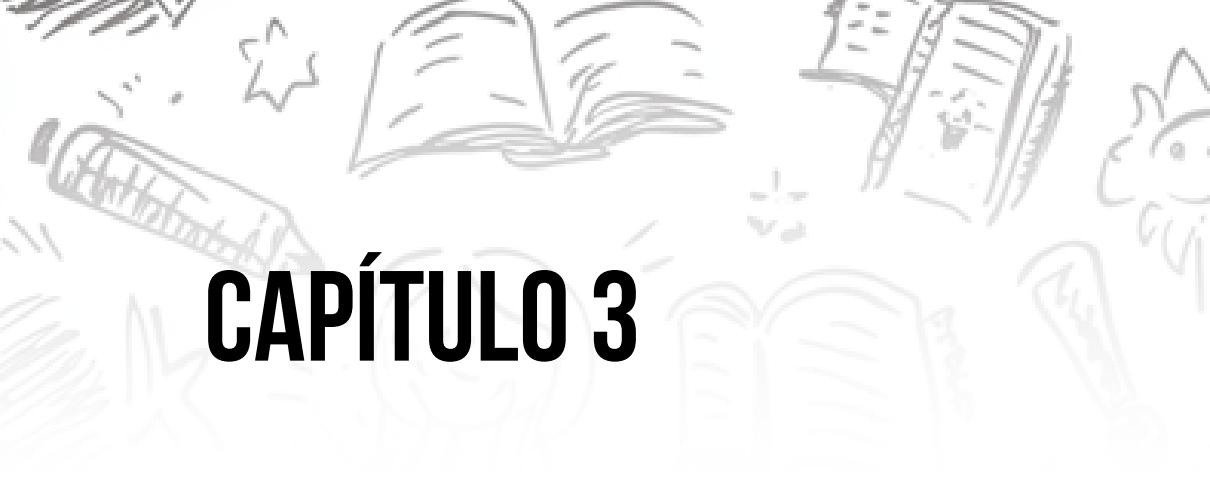
Para Volochinov (2018), a língua materna é assimilada pela criança através do processo de integração progressiva na comunicação verbal, ou seja, à medida que a integração acontece a consciência é constituída e adquire conteúdo.

Nesse sentido, a criança com surdez é percebida como um agente ativo no processo de construção do conhecimento, o adulto, na relação com ela, age como um mediador, intérprete entre ela e o mundo, o qual auxilia na constituição dos sentidos e significados de tudo que a rodeia (Guarinello, 2007).

Mesmo que a criança surda não seja exposta a uma Língua de Sinais ou a uma língua oral, ela desenvolverá uma linguagem rudimentar, graças à interação. A linguagem rudimentar possibilita comunicação, a interação e organização do pensamento (Goldfeld, 2002).

A escola para a criança com surdez exerce um papel mais que formador, a instituição é um espaço semiótico no qual a palavra serve como guia das relações e interações.

Então, assim como crianças ouvintes, entendemos que as crianças com surdez estão sujeitas às mesmas concepções partilhadas neste capítulo por Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire.



CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Pássaros engaiolados pensam em gaiolas.
Pássaros livres pensam no azul infinito.
Eu e os pássaros temos sonhos comuns.
Sonhamos com o voo e com a imensidão do céu azul.

Rubem Alves

A alfabetização é considerada uma das principais etapas de estruturação e construção do conhecimento para a formação do sujeito ao longo da sua vida. Nesse sentido, segundo Ferreiro (1999, p. 47), “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola”.

Na escola, onde começa o processo formal de alfabetização da Língua Portuguesa da criança com surdez, muitos educadores, principalmente por desconhecimento devido a sua formação, dão continuidade a um sistema que leva o estudante com surdez ao fracasso.

Tradicionalmente, a alfabetização de crianças com surdez é pautada por métodos que têm como base a modalidade oral-auditiva, pensada para atender crianças ouvintes. Diante deste contexto, por apresentarem severas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, muitos educadores acreditam que, por falta da audição, crianças com surdez são incapazes e limitadas cognitivamente, e acabam contribuindo para que o estudante passe de um ano letivo para outro sem saber ler e escrever.

Nossa pesquisa tem como justificativa relatos e queixas de professores, familiares e o próprio estudante acerca das dificuldades no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Eis o nosso objetivo: investigar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez no período de alfabetização, bem como suas implicações no desenvolvimento da aquisição da escrita e da leitura.

Desta forma, pretendemos responder aos seguintes questionamentos: quais são os métodos e práticas pedagógicas usadas pelos professores da rede municipal da cidade de Várzea Grande na alfabetização da Língua Portuguesa? Como as crianças com surdez estão aprendendo a ler e a escrever no período de alfabetização? Todas as crianças com surdez aprenderam a ler e escrever no tempo certo? Qual é a influência da família no processo de aprendizagem? Quais consequências geradas pela falta de domínio da Língua Portuguesa nas etapas seguintes da escolarização? As crianças com surdez são alfabetizadas na Língua de Sinais?

Esta pesquisa é de caráter qualitativo na medida em que é constituída enquanto um processo no qual se utilizam métodos e técnicas para compreensão do objeto de estudo no seu contexto histórico, iluminado pela reflexão e análise da realidade (Oliveira, 2013).

Não obstante, a pesquisa consiste em um plano organizado a fim de compreender e responder a um dado problema. Desse modo, não se pode cercar o caminho, pois à medida que o pesquisador mergulha em sua investigação, outras realidades emergem e mudam o rumo dela. Diante do pressuposto, a pesquisa qualitativa exige uma estruturação previa não engessada, mas flexível possibilitando novas tomadas de decisões orientadas a fim de conduzir o pesquisador ao local onde se pretende chegar.

Ressaltamos que nosso trabalho aconteceu durante os dois anos de pandemia da Covid-19 e, graças ao caráter qualitativo da pesquisa, o que estava proposto *a priori* pode ser reestruturado e ressignificado.

O trabalho é fundamentado no diálogo com a teoria enunciativo-discursiva apresentada por Mikhail Bakhtin e o Círculo ([1929] 1992), a abordagem sócio- histórica da aprendizagem de Vygotsky (1983-1991) e a abordagem sociocultural inspirada nas ideias e contribuições de Paulo Freire.

3.1.ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi composta pelas seguintes etapas, a saber: Levantamento de dados sobre os participantes da pesquisa; Coleta de dados; Descrição dos dados e Análise dos dados. A seguir apresentaremos cada etapa detalhadamente, exceto a análise de dados que será compartilhada no 4º capítulo desta obra.

3.2.OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram: a) seis crianças com surdez no período de alfabetização matriculadas em escolas do município de Várzea Grande-MT; b) Os pais/responsáveis das crianças com surdez; c) Professores das crianças com surdez/surdas; d) a professora bilíngue das crianças.

Os voluntários participantes da pesquisa são extremamente importantes para compreender o todo que envolve o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez no período de alfabetização.

Vale a pena ressaltar que, por falta de entendimento e informação, é comum ouvirmos falar das dificuldades que as pessoas com surdez apresentam na aprendizagem da Língua Portuguesa. No entanto, da mesma forma, é comum atribuir a culpa pela dificuldade aos pais que não ajudam em casa ou aos professores que não sabem como ensiná-los ou até mesmo pela falta de audição. Com o objetivo de afastar essas crenças do senso comum que cercam o processo de alfabetização de crianças, a pesquisadora trouxe para a pesquisa os três públicos. É importante salientar que o objetivo de coletar os dados de três públicos distintos (criança, família e professor) não foi feito para confrontar informações e apontar quem está certo ou errado no processo, mas fornecer dados substanciais que nos levem a entender a verdadeira realidade acerca da alfabetização da Língua Portuguesa de criança com surdez.

Para tanto, em nossa pesquisa, contamos com a participação dos pais/responsáveis, acreditando que são agentes primários responsáveis pelos primeiros atos de ensino e que, na aprendizagem da criança, é fundamental entendermos a sua importância bem como sua influência na aquisição da Língua Portuguesa, quer seja no ambiente familiar ou no ambiente escolar.

Crianças com surdez podem nascer filhos de pais surdos ou ouvintes, no caso de nossa pesquisa, todas as crianças são filhas de pais ouvintes. Assim, a comunicação ocorre por meio da oralidade, leitura labial, facial e gestos criados a partir da intimidade desde o nascimento.

Sabemos que, muitas vezes, a aprendizagem da criança com surdez é vinculada à falsa ideia de que a dificuldade na comunicação (oralidade) é um impedimento para que ocorra, entre outros, o desenvolvimento cognitivo. Esta concepção emerge *a priori* no ambiente familiar.

Sabendo que a família é a porta de entrada da criança no mundo, ela se torna agente responsável pelas primeiras significações, olhares e percepções de tudo o que cerca a criança, ela é também a primeira instituição formadora da criança.

Nesse sentido, a fim de promover uma educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, apresenta entre outros compromissos o papel da família.

[...] A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca. (Unesco, 1994, p. 13, 14).

A criança com surdez, ao ingressar na alfabetização, é inserida no processo formal da aprendizagem da Língua Portuguesa. Como estas crianças não têm acesso *a priori* à Língua de Sinais, sua primeira aquisição e aprendizagem são da língua oral auditiva.

As dificuldades são sem precedentes, por isso, é fundamental o auxílio da família no processo. Nesse sentido, é a família que vai mediar o conhecimento em casa por meio da linguagem criada, convencionada e utilizada na comunicação. Desta forma, a criança com surdez acessa e aprende na medida do possível os conteúdos programados da alfabetização.

Assim como a família, o professor tem um papel fundamental no ensino e aprendizagem da criança com surdez.

Segundo Freire (1996, p. 23), “Não há docência sem discência”, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ao se deparar com uma criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula, o professor sem orientação e sem saber o que fazer é obrigado a assumir uma postura que requer reflexão crítica acerca de sua prática, pois sua formação, que antes foi pensada apenas para atender as especificidades de um público, não atende a nova demanda da educação inclusiva.

O que temos são professores super-heróis, profissionais que recebem e atendem crianças especiais sem formação específica na área, sem um currículo, apenas por meio de suas vivências.

3.3.COLETA DE DADOS

A escolha das crianças participantes e de pais/responsáveis e seus respectivos professores não ocorreu de forma aleatória. As crianças voluntárias da pesquisa foram escolhidas devido ao fato de todas serem atendidas no contraturno escolar no Centro Municipal Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, local em que algumas crianças estudam Libras e recebem o atendimento educacional especializado, com ênfase em Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2. Outras, porém, recebem atendimento para aprendizagem da Língua Portuguesa como L1.

O Centro Municipal Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, doravante CMAEAPI, está situado na Rua Salin Nadaf, nº 1307, no Centro do município de Várzea Grande-MT. Atualmente, atende 410 crianças com deficiência que estudam nas escolas da rede do município, que apresentam autismo, síndrome de Down, deficiência física, visual, auditiva, deficiência intelectual e outros transtornos, tais como: TDHA (transtorno de hiperatividade e atenção), transtorno de leitura e escrita (Dislexia) e transtorno de aprendizagem. O atendimento é realizado por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais qualificados na área da psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, serviço social, atendimento educacional especializado na área de Libras e na deficiência visual, como também em psicoterapia, psicopedagoga e psicomotricidade aquática.

A instituição também trabalha com equoterapia, serviços de atendimento especializado domiciliar, orientação e assessoramento aos profissionais da escola e pais, formação para professores do ensino regular (salas comuns e atendimento educacional especializado), sempre respeitando a diversidade humana e tendo como princípio a garantia do acesso e permanência de todos à educação, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação e das condições de aprendizagem para construção de uma sociedade que reconhece a singularidade humana através de políticas públicas que norteiam o atendimento especializado, cumprindo assim a Constituição Federal que prevê direito de igualdade e oportunidade para todos.

Os estudantes matriculados na rede pública municipal de Várzea Grande-MT, antes de receberem o atendimento no CMAEAPI, passam, no início do ano letivo, por uma sondagem em sala de aula. Durante as intervenções, crianças com deficiência e transtornos de aprendizagem são encaminhadas ao Centro. Na instituição CMAEAPI, antes do atendimento propriamente dito, a equipe multiprofissional realiza uma triagem avaliativa com os pais e as crianças, para só então dar início à elaboração de um Plano de Atendimento Educacional/Terapêutico.

A partir do momento em que são matriculados na unidade escolar e apresentam laudo, os alunos com deficiência são encaminhados para o Centro para avaliação para obter o TDEE (Técnico de Desenvolvimento Educacional Especializado) para acompanhá-lo em suas necessidades fisiológicas conforme seu comprometimento. Também é verificada a questão da necessidade do desenvolvimento das terapias ofertadas pelo Centro para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicomotor e social.

A pesquisadora, que é professora e Intérprete em Libras, apresentou à coordenação da instituição “João Ribeiro Filho” a proposta de trabalho descrita no projeto. A instituição aceitou a parceria. Assinou o Termo de Autorização/Anuência Institucional e se prontificou a contactar os pais das crianças surdas e seus respectivos professores para que pudessem participar voluntariamente da pesquisa.

Em maio de 2021, após a autorização da Comissão de Ética e Pesquisa – CEP, a pesquisadora iniciou a coleta de dados.

A coleta de dados dos pais/responsáveis ocorreu no Centro Municipal de Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho” no momento em que as crianças recebiam atendimento educacional especializado na área da surdez.

No que se refere aos professores das crianças com surdez, todo o contato, bem como a pesquisa, ocorreu via mídias sociais, por e-mails e aplicativos de mensagens.

Da mesma forma que seus pais/responsáveis, a coleta de dados junto às crianças aconteceu na instituição Centro Municipal Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho” durante o contraturno escolar.

3.4.A PESQUISA

A fim de resguardar todos os envolvidos na pesquisa, foram entregues para leitura e assinatura em duas vias os documentos de Consentimento Livre e Esclarecido para os adultos e o de Assentimento Livre e Esclarecido a cada criança. Tudo em conformidade com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Conforme a orientação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) contidos nas resoluções 466/12 e 510/16, a pesquisa com seres humanos deve garantir a manutenção do sigilo e da privacidade, logo, cada participante terá um pseudônimo para ser identificado na pesquisa.

Optamos, em nossa pesquisa, por referenciar as crianças participantes com nomes de flores (Cravo, Hibisco, Lírio, Acácia, Tulipa, Rosa).

Sabemos que as sementes são geradas a partir das flores, e que o fruto das árvores certamente servirá como alimento durante a formação de um novo ser. E que, assim como as flores, as crianças são belas e,

se bem cuidadas, produzirão sementes férteis e frutos de qualidade que alimentarão as futuras gerações por meio do conhecimento.

Na identificação dos pais/responsáveis foi atribuído o seguinte pseudônimo: R = responsável + nome fictício do estudante. Como, por exemplo, R-Cravo.

A identificação dos professores seguiu a mesma lógica: P = Professor + nome fictício do estudante, como por exemplo, P-Cravo.

A professora que atende as crianças na Instituição João Ribeiro foi identificada simplesmente como Professora bilíngue.

Para melhor compreensão da pesquisa, o quadro a seguir foi organizado a fim de apresentar algumas das principais especificidades de cada um dos participantes.

Como o objetivo da pesquisa é entender o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) de crianças com surdez no período de alfabetização, bem como suas implicações no desenvolvimento da aquisição da escrita e da leitura, a investigação teve como fontes e instrumentos de coleta de dados: a) uma atividade denominada “sondagem diagnóstica” com as crianças; b) um questionário com pais/responsáveis; c) um questionário com professores; d) uma entrevista com professora bilíngue. Todos os participantes, bem como suas contribuições na pesquisa, serão detalhados a seguir.

3.5. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

3.5.1. SONDAÇÃO DIAGNÓSTICA – CRIANÇAS COM SURDEZ

Quadro 1 – Informações gerais sobre as crianças participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Etapa de escolarização	Grau de surdez ¹	Usa Aparelho auditivo	Modalidade de comunicação	Acesso a Libras		Tem Intérprete de Libras
						Desde que nasceu	Recente - contraturno	
Cravo	9 anos	4º ano do Ensino fundamental I	D/Moderação do OE / Leve	Não	Oralidade e leitura labial	Não	Sim	Não
Hibisco	10 anos	6º ano do Ensino fundamental I	OD / Leve OE/ Moderado	Sim	Oralidade e leitura labial	Não	Sim	Não
Lírio	6 anos	1º ano do Ensino fundamental I	Bilateral severa	Sim	Oralidade e leitura labial	Não	Sim	Não
Acácia	9 anos	3º ano do Ensino fundamental I	Bilateral severo	Sim	Oralidade e leitura labial	Não	Sim	Não
Tulipa	10 anos	4º ano do Ensino fundamental I	Bilateral Leve	Sim	Oralidade e leitura labial	Não	Sim	Não
Rosa	8 anos	2º ano do Ensino fundamental I	Bilateral profundo	Não	Oralidade e Gestos/ mímicas	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O instrumento de coleta de dados aplicado junto às crianças, denominado “Sondagem Diagnóstica”, é composto por seis atividades.

O material foi elaborado a partir das vivências da pesquisadora, que é pedagoga e professora de Libras. Portanto, o instrumento foi pensado para atender a crianças surdas filhas de pais surdos ou ouvintes, crianças com surdez, que tem como L1 a Língua Portuguesa ou a Língua de Sinais. Todas as atividades foram mediadas pela pesquisadora de forma individualizada.

1 A surdez pode comprometer o ouvido direito e/ou ouvido esquerdo (Bilateral). O grau de surdez pode variar de leve a profundo. Audição normal: até 25 dB; leve: de 26 a 40 dB; moderada: de 41 a 55dB; moderadamente severa: de 56 a 70 dB; severa: de 71 a 90 dB; profunda, :maior que 91dB. (Gesser, 2009, p. 72).

As atividades que compõem o instrumento de pesquisa apresentado abaixo tiveram por objetivo, respectivamente: identificar em qual nível de alfabetização (hipótese da escrita) a criança se encontra; verificar se a criança sabe ler (palavra /código) com auxílio de imagem; se a criança é letrada; analisar se já está sendo alfabetizada na modalidade viso-espacial (Libras) e na escrita da Língua Portuguesa; e, por fim, se a criança já sabe grafar e qual a letra que está usando (a Cursiva ou de Bastão).

Quadro 2 – Instrumento de coleta de dados 01

Sondagem diagnóstica
1. Ditado de Palavras: No ditado foi apresentada uma imagem de cada vez para que a criança escrevesse o nome em português. As imagens foram: a) Ovo, b) bola, c) dado, d) uva e e) avião
2. Associe as palavras com suas respectivas imagens: Nesta atividade a criança tem que encontrar a palavra (em português) que corresponde ao nome da imagem e ligar. As palavras e as respectivas palavras em português e as imagens foram: a) LADEPOb) AEIOU c) BANANA d) E e) MARAVU f) CASA g) 14 h) BOLAIj) BEj) VPLTBP
  
3. Faça a associação entre os elementos. Esta atividade consiste em ligar as logomarcas e a sequência de números às respectivas imagens.
        

4. Ligue os nomes aos seus respectivos sinais em Libras: O estudante, nesta atividade, terá que ligar as palavras em português aos sinais correspondentes em Libras.

a) MÃE



b) PAI



c) IRMÃO



d) PROFESSORA



5. Faça a correspondência entre o sinal em Libras e a imagem: Nesta atividade, a criança tem que ligar a imagem ao sinal de Libras correspondente.



6. Escolha uma das frases e copie: Nesta atividade a criança deverá escolher a frase escrita com a letra bastão ou com a letra cursiva para cópia.

a) MINHA MÃE GANHOU UMA ROSA

b) *Minha mãe ganhou uma rosa.*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 3 – Dados da realização da avaliação diagnóstica

Estudante	Data da entrevista	Horário	Tempo de duração	Local	Acompanhante
Cravo	17/05/2021	13h50	35 min	Centro Municipal de Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, em Várzea Grande- MT	Mãe
Hibisco	06/06/2021	15h40	35 min	Centro Municipal de Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, em Várzea Grande- MT	Mãe
Acácia	16/06/2021	14h10	34 min	Centro Municipal de Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, em Várzea Grande- MT	Mãe
Lírio	21/06/2021	15h10	28 min	Centro Municipal de Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, em Várzea Grande- MT	Mãe
Tulipa	18/05/2021	15h40	25 min	Centro Municipal de Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, em Várzea Grande- MT	Tia
Rosa ²	02/11/2021	14h	30 min	Centro Municipal de Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”, em Várzea Grande- MT	Mãe

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.5.2.QUESTIONÁRIO – PAIS /RESPONSÁVEIS

Elaboramos um quadro e o reproduzimos abaixo para melhor compreensão da pesquisa, bem como da descrição e análises de resultados dos dados obtidos. Organizamos algumas informações básicas de cada indivíduo em tabela com o nome fictício de cada pai/ responsável.

² Rosa participou da atividade “Sondagem diagnóstica” bem depois das outras crianças. Este fato se deve a sua frequência na instituição Centro Municipal de Especializado e Apoio à inclusão “João Ribeiro Filho”.

**Quadro 4 –Informações gerais sobre os pais/
responsáveis participantes da pesquisa**

Nome fictício Pais/ responsável	Sabe Libras	Surdo	Ouvinte
R-Cravo	Não	Não	Sim
R-Hibisco	Não	Não	Sim
R-Lírio	Não	Não	Sim
R-Acácia	Não	Não	Sim
R-Tulipa	Não	Não	Sim
R-Rosa	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na entrevista com os pais/responsáveis, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário composto por 14 questões objetivas, elaborado pela pesquisadora com a finalidade de conhecer melhor as especificidades das crianças, bem como a influência dos pais no processo de alfabetização.

Os questionários foram respondidos durante entrevistas de forma presencial conduzidas pela pesquisadora, entre os dias 17 de maio e 10 de novembro de 2021, no Centro Municipal de Especializado e Apoio à Inclusão “João Ribeiro Filho”, na cidade de Várzea Grande-MT.

Com esse questionário, buscamos compreender aspectos físicos e fisiológicos da criança com surdez, sua relação de ensino e aprendizagem no ambiente familiar, bem como a influência dos pais e familiares na aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Quadro 5 – Instrumento de pesquisa 02

Questionário: Pais/responsáveis
1. Grau de escolaridade.
2. Grau de parentesco.
3. Tem mais algum parente surdo na família?
4. Causa da surdez.
5. A criança tem algum grau de audição?

6. Faz uso de aparelho?
7. Tem acesso à Língua de Sinais Brasileira – Libras?
8. Como a criança teve acesso à Libras?
9. Domínio da Libras.
10. Todos em casa sabem Libras?
11. Como os integrantes da família se comunicam com a criança?
12. Com qual idade foi matriculado(a) na rede regular de ensino?
13. A criança sabe ler e/ou escrever?
14. A criança tem ajuda para fazer as tarefas da escola? Caso sua resposta seja sim, explique como você ajuda a criança a fazer as tarefas da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.5.3. QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

A tabela, a seguir, contempla algumas informações importantes sobre o professor participante voluntário da pesquisa.

Quadro 6 – Informações sobre os professores participantes da pesquisa

Nome fictício Professores	Modalidade de comunicação com estudante	Sabe Libras
P-Cravo	Oral-auditiva	Não
P-Hibisco	Oral-auditiva	Não
P-Lírio	Oral-auditiva	Não
P-Acácia	Oral-auditiva	Não
P-Tulipa	Oral-auditiva	Não
P-Rosa	Oral-auditiva	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na coleta de dados junto aos professores foi utilizado como instrumento um questionário elaborado pela pesquisadora, composto por 10 questões objetivas, cuja finalidade era conhecer melhor o processo de ensino e aprendizagem das crianças com surdez no período de alfabetização da Língua Portuguesa, bem como e metodologia aplicada pelo professor em sala de aula.

As questões presentes nesse formulário têm como objetivo, respectivamente: (1) saber se a professora tem formação da área da unidocência e /ou antigo magistério; (2) se possui alguma qualificação na área da Libras; (3) se já teve alguma experiência anterior com crianças com surdez; (4) conhecer qual o método de alfabetização a professora trabalha com todas as crianças em sala de aula; (5) verificar se a professora utiliza de algum método que atenda as especificidades da criança com surdez para aprendizagem da escrita e leitura; (6) verificar se a professora faz distinção no modelo de alfabetização de surdos e ouvintes; (7) verificar se a professora recebe auxílio pessoais e materiais para ajudar no processo de ensino e aprendizagem das crianças com surdez; (8) se a criança sabe ler e escrever; (9) se os professores acreditam que recursos e metodologias disponíveis são suficientes para alfabetizar uma criança surda na Língua Portuguesa e se sabem como utilizá-los a favor do ensino e da aprendizagem da crianças com surdez; por fim, (10) se o professor tem noção do que é necessário para alfabetizar uma criança com surdez.

Com objetivo de fornecer mais informações acerca da realidade do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez, o instrumento de coleta de dados foi elaborado com questões voltadas para o fazer pedagógico.

Enfatizamos que o questionário foi enviado via correio eletrônico e via WhatsApp através de um link funcional. Entretanto, mesmo ampliando o leque para disponibilizar o questionário para os professores, alguns profissionais optaram por receber o questionário impresso e em mãos nas suas respectivas unidades escolares. Toda dúvida e/ou devolutiva ocorreu por meio desses recursos digitais, conforme a disponibilidade do professor.

Quadro 7 – Instrumento de pesquisa 03

Questionário: professores			
1. Grau de Escolaridade e área de formação			
2. Tem formação na área de Libras?			
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Curso de formação <input type="checkbox"/> Outros			
3. Experiência com alunos surdos: <input type="checkbox"/> Primeira vez <input type="checkbox"/> Outras vezes			
4. Qual Método de alfabetização é aplicado em sala de aula?			
SINTÉTICO		ANALÍTICO	
Método Alfabético (Soletração)		Palavrão	
Método Fônico		Sentenciação	
Método silábico		Global de Contos /Texto	
5. Utiliza mais de um Método? Quais?			
6. Modelo de alfabetização aplicado na alfabetização do aluno surdo:			
<input type="checkbox"/> É o mesmo aplicado aos alunos ouvintes.			
<input type="checkbox"/> É diferente do aplicado aos alunos ouvintes.			
Caso seja diferente, descreva-a.			
7. Recursos (pessoais /materiais) disponíveis que auxiliam na alfabetização dos alunos surdos:			
<input type="checkbox"/> Intérprete/TDE			
<input type="checkbox"/> Atendimento/sala de recursos			
<input type="checkbox"/> Materiais pedagógicos em LIBRAS			
<input type="checkbox"/> Outros			
8. O seu aluno surdo sabe ler e/ou escrever?			
Sim <input type="checkbox"/>			
Não <input type="checkbox"/> Justifique sua resposta			
9. Você acredita que todos os recursos e metodologias disponíveis são suficientes para alfabetizar uma criança surda na Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.			
10. Quais as suas sugestões para a alfabetização de crianças surdas?			

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.5.4.RELATO DE EXPERIÊNCIA – PROFESSORA BILÍNGUE

Quadro 8 – Informações gerais sobre a professora bilíngue

Nome fictício Professor	Modalidade de comunicação com estudante	Formação acadêmica	Sabe Libras
Professora bilíngue	Oral-auditiva e Viso-espacial	Graduação em Pedagogia e Letras Libras	Sim

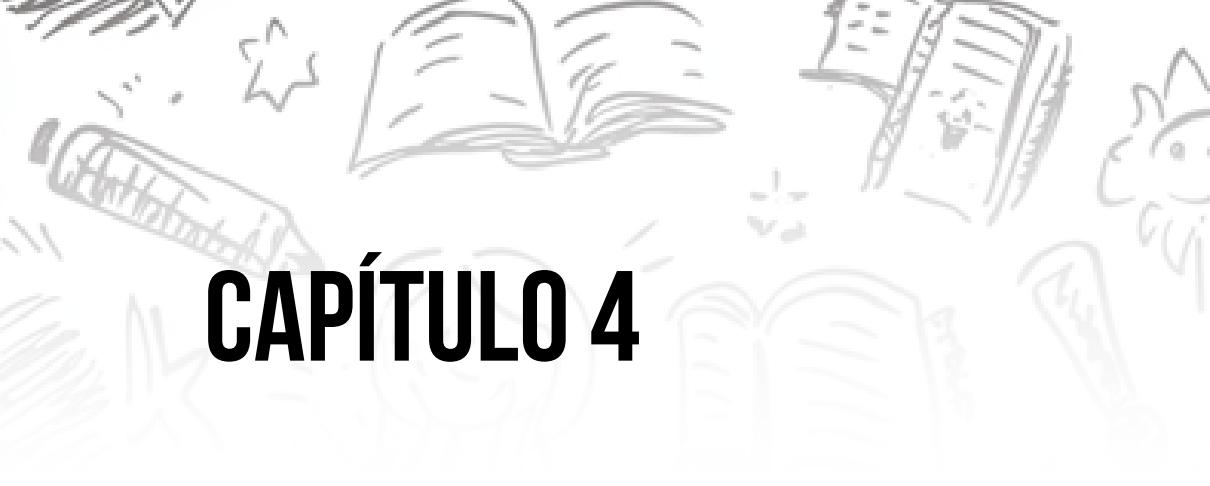
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Embora sua participação não seja o foco da pesquisa, acreditamos que, para além das informações básicas sobre as crianças que são atendidas na instituição, suas contribuições são de extrema relevância para nós. Por isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados um relato de experiência gravado via WhatsApp que será transscrito e apreciado no capítulo 4 de Análise de dados.

Contudo, em nossa coleta de dados, trabalhamos com três públicos distintos, crianças com surdez, pais/responsáveis e professores, todos imbricados na temática central da pesquisa. Cada sujeito no seu tempo e espaço apresentou, por meio dos instrumentos de coleta de dados, o seu lugar de fala e sua posição acerca da situação.

Nesse sentido, a pesquisadora, em seu excedente de visão, conforme Bakhtin (2018), pode entender que cada evento foi único e irrepetível. Mesmo dentro de um grupo específico com o mesmo instrumento de coleta de dados, as respostas foram diferentes e corroboraram para o entendimento de que – na posição que eu me encontro – só eu posso compreender o evento. Da mesma forma que o outro, na posição em que está, só ele poderá entender.

Tendo explicitado aqui sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, ressaltamos que, no próximo capítulo, será feita a análise dos dados, respeitando a ativa posição responsiva de cada sujeito na pesquisa, alicerçada nas teorias e concepções dos teóricos Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire.



CAPÍTULO 4

A REALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SURDEZ: UM OLHAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.

Paulo Freire

Partindo do princípio de que estamos sempre em construção, nesse capítulo apresentaremos dados e informações de extrema importância sobre a alfabetização da criança com surdez. É preciso ressaltar que não são respostas fixas e acabadas, uma vez que, em consonância com Paulo Freire (2018, p. 54) e Bakhtin (2011, p. 33), somos sujeitos inacabados e, assim, todas as contribuições aqui apresentadas estão sujeitas a novas respostas, indagações e percepções, de acordo com o lugar de fala

do sujeito. Essa inconclusão, pois, nos leva a viver novas experiências que dão vida a novos conhecimentos.

Para a compreensão do todo da pesquisa, iniciaremos a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados junto aos pais/responsáveis, visto que é necessário entender qual o papel, bem como a influência da família no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa da criança com surdez no período de alfabetização.

Entendemos que a família é o primeiro corpo social no qual a criança se relaciona, aprende os primeiros conceitos e valores. Independentemente da condição, física, psíquica ou social, a criança é o reflexo de sua família, à medida em que enxerga o mundo por meio da ótica de seus pais. No caso de criança com surdez, em comparação com a criança ouvinte, sua aprendizagem no seio familiar, pode sofrer algumas alterações, no sentido de que, por falta da comunicação tanto na Língua Portuguesa como na Língua de Sinais, cria-se uma barreira que dificulta a assimilação de valores e conceitos próprios de sua família (Goldfeld, 2002).

A família é, originalmente, a instituição mediadora do mundo social responsável pela primeira identidade. Da mesma forma, a escola também assume um local mediador e formador, porém, diferentemente da família, a escola é destinada *a priori* para a aprendizagem e a internalização de conceitos científicos.

Segundo Rodriguero e Yaegashi (2013), a família da criança com surdez segue os mesmos moldes da família da criança ouvinte, apresentando membros que se relacionam e influenciam na ação do outro. Crianças com surdez, antes de terem acesso a uma língua estruturada, quer seja a Língua de Sinais ou a Língua Portuguesa, aprendem, por meio do convívio, uma forma rudimentar de linguagem que simboliza tudo que a cerca, por isso, as autoras consideram que a participação da família no desenvolvimento e na aquisição da linguagem

é fundamental, uma vez que o modo de agir, de pensar e de sentir, ou seja, a visão de mundo da criança depende totalmente do meio físico e social em que a criança está inserida.

Por este motivo, precisamos entender qual a participação e influência dos pais/responsáveis neste processo de alfabetização formal da Língua Portuguesa.

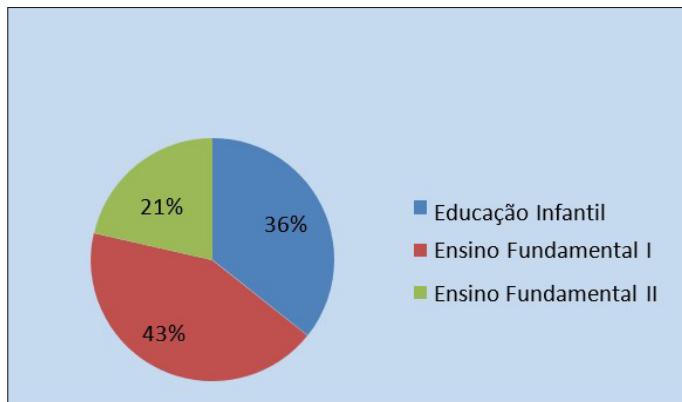
4.1.0 CONTEXTO FAMILIAR E A RELAÇÃO COM A SURDEZ

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram apresentados em sua integralidade no capítulo 4. Nesse tópico, procederemos à análise de forma quantitativa, mediante a apresentação de gráficos, e qualitativa, a partir das leituras sobre o tema, bem como das impressões e interpretações que sugiram desde a coleta até a análise dos dados.

É importante lembrar que, por medida de segurança e conforme orientação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, de acordo com as resoluções 466/12 e 510/16 – a pesquisa com seres humanos deve garantir a manutenção do sigilo e da privacidade, por isso, cada participante recebeu um pseudônimo para ser identificado nesta pesquisa.

Destacamos ainda que, para obter informações substanciais que embasassem a nossa pesquisa acerca da realidade do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez na alfabetização, matriculadas em escolas do município de Várzea Grande-MT e que recebem atendimento educacional especializado na instituição João Ribeiro, fizemos o recorte amostral em destaque no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Quantidade de estudantes com surdez matriculados na instituição João Ribeiro



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

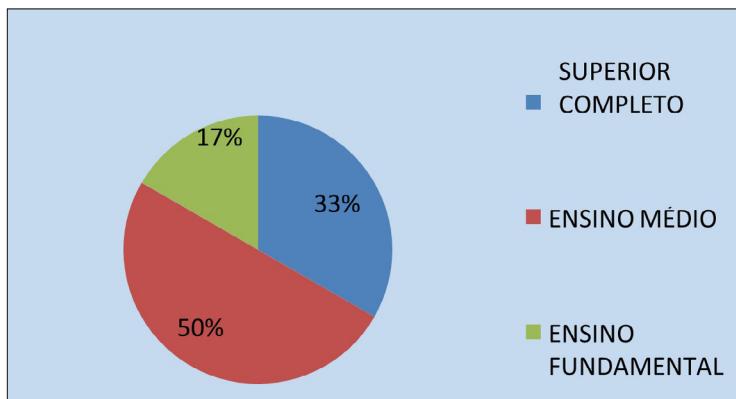
No universo de 14 crianças com surdez, 36 %, o que corresponde a 6 crianças, participaram de nossa pesquisa, ou seja, estão na faixa etária considerada período ideal para alfabetização. As demais não atendiam ao nosso perfil na pesquisa.

Assim, participaram desta etapa da pesquisa seis pais/responsáveis cujos pseudônimos são: R-Cravo, R-Hibisco, R-Lírio, R-Acácia, R-Tulipa-, R- Rosa.

A primeira questão abordada junto aos pais/responsáveis resultou no gráfico nº 02, e refere-se ao grau de escolaridade dos pais/responsáveis. O objetivo foi verificar o grau de instrução do familiar que acompanha a criança com surdez nas atividades.

Esta pergunta se deve ao fato de que é comum ouvir nos relatos apresentados pela comunidade escolar que alguns dos problemas relacionados às dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão ligados à falta de acompanhamento dos pais nas tarefas escolares. Entre as justificativas estão a falta de tempo e o grau de instrução dos pais, pois existe o senso comum de que a pessoa analfabeta não tem condições de ajudar os filhos nas tarefas escolares.

Gráfico 2: Grau de Escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observamos no gráfico nº02 que todos os pais/responsáveis são alfabetizados. Apenas 17%, ou seja, somente 1 dos pais/responsáveis no universo de 6 entrevistados tem ensino fundamental, porém todos sabem ler e escrever a Língua Portuguesa. Isto significa que, em grande medida, todos são capazes de entender os conteúdos referentes à leitura e a escrita da Língua Portuguesa ensinados pelos professores de seus filhos e enviados como tarefa para casa.

Paula (2012) percebe nos relatos de mães em sua pesquisa sobre “A Influência da Família no Processo de Alfabetização¹” certa desvalorização no processo de escolarização do filho. Os pais, em sua pesquisa, se justificam afirmando que eles próprios não tiveram sucesso escolar, por isso não progrediram nos estudos. Assim, utilizam o seu fracasso escolar e a falta de instrução como álibi para não darem assistência aos filhos em suas tarefas escolares.

Partindo do princípio de que somos influenciados pelo meio, pais alfabetizados são importantes mediadores no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que escola e família caminham juntas.

¹ A pesquisa de Paula (2012) está disponível na Revista Thema, 9. Em: <https://periodicos.sul.edu.br/index.php/thema/article/view/>.

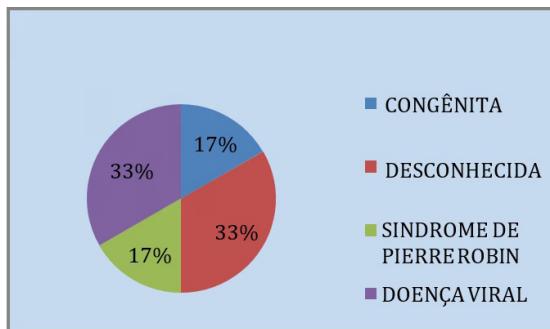
Desse modo, consideramos que esse indicador aponta que, nos casos estudados, uma boa relação entre escola e família pode proporcionar um melhor aproveitamento no processo de aprendizagem, tal como estimular bons hábitos como a prática da leitura no ambiente informal, facilitando a aprendizagem formal.

Outro fator fundamental para compreendermos o desenvolvimento escolar dos estudantes trata-se de como cada família interpreta a deficiência auditiva das crianças.

Para tanto, em nossa pesquisa, na questão nº 3, foi perguntado aos familiares participantes se na família existia algum outro parente com surdez, e a resposta foi unânime, negativa, não havia nenhum outro parente com mesmo problema auditivo. A fim de compreender melhor o contexto que envolve a surdez, bem como os seus impactos na aprendizagem da Língua Portuguesa, expressamos, então, por meio do gráfico nº 03, outros dados com o objetivo de apresentar a origem para perda auditiva² das crianças pesquisadas.

O resultado foi o seguinte: em apenas 2, o que corresponde a 33%, o problema estaria relacionado à doença viral, mas nenhuma das mães soube dizer de qual de tipo de doença viral a criança foi acometida.

Gráfico 3 : Causa da surdez



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

² Existem aproximadamente 70 tipos de surdez hereditária; mais ou menos 50% delas estão ligadas com outras anomalias; causas congênitas (Gesser, 2009, p. 71).

É importante salientar que cada sujeito é singular, independentemente da sua condição. O sujeito com surdez apresenta ainda outras particularidades relacionadas à perda auditiva que o difere ainda mais dentro do mesmo grupo de pertença. Desta forma, existem surdos com especificidades diversas como, por exemplo, o surdo-cego, surdo autista, surdo com deficiência intelectual, surdo com deficiência física entre outros.

Observamos que apenas Cravo é considerado múltiplo, ou seja, além de ter surdez tem a Síndrome Pierre Robin³.

Saber se a criança tem outros comprometimentos é muito importante para nossa pesquisa, pois como estamos tratando do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa com crianças com surdez no período de alfabetização, precisamos entender que, para além da surdez, existem outros fatores como orgânicos⁴, específicos, psicogênicos e ambientais que impossibilitam o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ainda sobre as perdas auditivas⁵, especificamente se seus filhos apresentam algum resquício de audição e utilizam aparelho auditivo, os responsáveis forneceram os seguintes dados: Cravo possui perda

3 Sequência de Pierre Rubin: tríade de anomalias caracterizadas por micrognatia (mandíbula menor do que o normal), glossoptose (língua deslocada para trás) e fissura de palato (céu da boca aberto). (Sato et al., 2007, p. 161-162).

4 Fatores orgânicos: Referem-se ao funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do Sistema Nervoso Central. (Paín, 1985, p. 33 apud Piovesan, 2018, p. 70-71). Fatores específicos: Referem-se à adequação perceptivo-motora. São desordens específicas ligadas a determinadas áreas cerebrais também específicas, que abrangem questões cognitivo-perceptivas e motoras, mas sem possibilidade de verificação de sua origem orgânica. Exemplo: a dislexia. (Paín, 1985, p. 33 apud Piovesan, 2018, p. 70-71). Fatores psicogênicos: relacionados a traumas e conflitos internos, onde o não-aprender se constitui como inibição (restrição da capacidade) ou como sintoma, defesa (medo de relembrar ou viver novamente alguma situação traumática). (Paín, 1985, p. 33 apud Piovesan, 2018, p. 70-71). Fatores ambientais: Dizem respeito ao ambiente concreto do sujeito, “às possibilidades reais que o meio lhe fornece, à quantidade, à qualidade, à frequência e à abundância dos estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual”. (Paín, 1985, p. 33 apud Piovesan, 2018, p. 70-71).

5 O grau de surdez pode variar de leve a profundo. Audição normal: até 25dB, leve: de 26 a 40 dB, moderada: de 41 a 55dB, moderadamente severa: de 56 a 70 dB, severa: de 71 a 90 dB, profunda: maior que 91dB, segundo Gesser (2009, p. 72).

auditiva do ouvido direito Moderada e ouvido esquerdo, Leve; Hibisco: ouvido direito leve, ouvido esquerdo moderado; Lírio: Bilateral severa; Acácia: Bilateral severa; Tulipa: Bilateral.

Portanto, todos utilizam aparelho auditivo⁶ de vez em quando, exceto Rosa que não usa devido ao grau de surdez ser profunda, segundo o relato de sua mãe (R-Rosa).

Segundo Gesser (2009), o uso de aparelhos auditivos sempre foi alvo de muitas especulações equivocadas. O aparelho auditivo terá um tipo de funcionalidade específica a depender do sujeito e o tipo de surdez. Se o surdo for pós-lingual, o que um dia já teve experiência com a audição em algum momento de sua vida; ou pré-lingual, que nunca teve contato com a audição.

Para pessoas com surdez severas e profundas, os aparelhos apenas estimularão a audição residual levando o indivíduo a perceber ruídos, chiados. Dependendo do estímulo, o aparelho será útil para que estes sujeitos percebam o som de uma campainha, o toque do telefone e vibrações que chegam aos tímpanos. Já para o pós-lingual com surdez moderada ou leve, o aparelho a depender do estímulo ajudará discernir os sons vocálicos ou consonantais e assim evocar imagens e a compreensão da linguagem.

Embora este resíduo de audição possa ajudar de modo significativo o processo de aprendizagem, a criança com surdez, ainda assim, não se equipara às crianças ouvintes na fase de alfabetização. No entanto, ambas são submetidas aos mesmos métodos de alfabetização que foram pensados para atender apenas a modalidade oral-auditiva. Nesse sentido, as crianças com surdez sempre serão prejudicadas.

[...] Compreensão da linguagem é complexa e envolve uma multiplicidade de fatores: ela pressupõe relações entre

6 Os aparelhos auditivos são dispositivos eletrônicos, miniamplificadores, cuja função é conduzir o som à orelha através da cóclea e transmissão da onda sonora. Seu mecanismo atua de forma a evitar a dispersão do som ou distorções. Os modelos mais recorrentes são: convencionais ou de bolso do tipo retroauricular, microcanis e intracanais. (Gesser, 2009, p. 73).

mensagens e contexto, domínio de conceitos e a vivência social, o próprio conhecimento de linguagem da criança, sua memória sequencial e os conhecimentos gramaticais. (Gesser, 2009, p. 75).

A alfabetização por si só já é algo muito complexo, no entanto, quando se refere à criança com surdez, a complexidade é sem precedentes, visto que é um campo que carece de muitas pesquisas e consequentemente de respostas. Todavia, os dados e a análise vão se encaixando como quebra-cabeça.

Veremos, a seguir, o quanto os estereótipos podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem da criança com surdez.

4. 2. DEFICIENTE AUDITIVO, SURDO, SURDO-MUDO OU PESSOA COM SURDEZ ?

A princípio, durante as abordagens acreditávamos que todas as crianças eram surdas, no entanto, para a nossa surpresa, descobriu-se que exceto Rosa, que é considerada surda, todas as outras são consideradas deficientes auditivas.

Então como citá-los no trabalho? Diante da problemática procuramos investigar qual concepção de surdez é atribuída às crianças por parte de seus pais. O objetivo não é nomear, rotular ou designar uma nomenclatura, mas entender qual visão que o familiar tem acerca da identidade do seu filho.

Diante deste contexto, surgiu outra indagação. Qual a relevância deste dado para a pesquisa que tem como foco a alfabetização da Língua Portuguesa?

Segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 100), “As representações identitárias são constituídas de conhecimento e de crenças que os indivíduos têm a propósito deles mesmos e a propósito de certos grupos”. Este reconhecimento na infância pode impactar diretamente na forma de lidar com este sujeito em todas as áreas, principalmente na alfabetização.

Assim como outros membros da sociedade, muitos pais entendem que a surdez é limitante, pois criam estereótipos em detrimento da falta de audição. Estes estereótipos podem se tornar extremamente prejudiciais à medida em que a visão do outro torna-se uma barreira no desenvolvimento psíquico e social das crianças.

Sobre a percepção dos pais/responsáveis sobre seu filho (a) ser considerado surdo ou deficiente auditivo, obtivemos as seguintes respostas:

R-Cravo: Meu filho é deficiente auditivo, ele escuta com dificuldade. Ele não é surdo profundo.

R-Hibisco: Deficiente auditivo. Não uso surdo. É ruim, parece xingamento.

R-Lírio: Lírio é deficiente auditivo só, não é surdo, não gosto desta palavra.

R-Acácia: Eu não gosto dessa palavra, surdo, acho ela muito pesada, meu filho é deficiente auditivo.

R-Tulipa: Tulipa escuta um pouquinho, ela não é surda, ela é deficiente.

R- Rosa: Para mim Rosa é surda, não escuta nada. E outra coisa: deficiente auditivo parece pessoa cadeirante, que tem deficiência física, doente.

Historicamente, muitas foram as denominações utilizadas para se referenciar uma pessoa com surdez. Para Gesser (2009), muitos ouvintes desconhecem a carga semântica evocada nas terminologias, mudo, surdo-mudo, surdo e deficiente auditivo.

Segundo o dicionário Aurélio (2011, p. 835), surdez é concebida como “[...] Enfraquecimento ou abolido sentido da audição [...], surdo é [...] o que não ouve, ou ouve mal [...], surdo-mudo [...] Diz-se de quem não ouve nem fala”.

Como observamos, os conceitos dicionarizados relacionados à surdez estão ligados puramente à fisiologia do sujeito. Da mesma forma,

percebemos por meio dos relatos que os pais/responsáveis abordam o assunto surdez pelo viés fisiológico de *déficit*, como explicita Gesser:

Infelizmente, o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (*déficit* de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações, como todas as outras, imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. Cabe ressaltar, por outro lado, que não é apenas a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos sociais. Os preconceitos podem estar disfarçados até mesmo nos discursos que dizem assumir a diferença e a diversidade. (Gesser, 2009, p. 46).

Assim, para além da fisiologia, percebemos, ainda, que existe uma carga semântica negativa empregada nos relatos. Desse modo, podemos dizer que o termo surdo reflete outra realidade, como acontecem com os signos ideologicamente marcados. Tanto o termo *deficiente auditivo* quanto o termo *surdo* pode ser compreendido como problema fisiológico, da mesma forma, a depender do sujeito, poderá representar um signo pejorativo, como bem relata R- Hibisco: um “xingamento”.

Nas respostas dadas, podemos observar que o conceito de deficiente auditivo para R- Hibisco, R-Lírio, R-Tulipa significa pessoa que tem certo grau de audição. Já para R-Rosa, o termo deficiente auditivo lembra patologia, ou seja, uma doença.

O termo surdo para R-Cravo e R-Tulipa e R-Rosa. R-Hibisco representa o sujeito que não ouve nada, surdo profundo. Por outro lado, a terminologia surdo para R-Hibisco, R-Lírio, R-Acácia é representada como xingamento, palavra pesada, refletindo a concepção ideológica negativa.

Bakhtin (2018, p. 91) aponta que “tudo que é ideológico possui significação” podendo refletir e refratar outra realidade. Para além

das questões fisiológicas, o sentido empregado para o termo surdo refrata que o indivíduo é um ser doente, assim, “meu filho não tem essa doença”.

Segundo Honora (2014), historicamente, a depender da sociedade e do contexto, nascer com surdez poderia significar pessoas sem pensamento, incapazes e até mesmo sem linguagem, como acreditava Aristóteles. Na Idade Média, segundo o pensamento feudal e a Igreja Católica, o homem era a imagem e semelhança de Deus, portanto, os que não se encaixavam no padrão de perfeição divino não eram considerados humanos. Nesse sentido, vimos que, atualmente, os signos ideológicos impregnados de pré-conceitos ainda estão arraigados na sociedade, como observado na fala R-Rosa quando compara o cadeirante como sendo um doente. Na verdade, ela comprehende que seja deficiente apenas os cadeirantes.

Para Bakhtin (2014, p. 95), “a ideologia é um fato da consciência. O corpo exterior do signo é apenas um envoltório, apenas um meio técnico para a realização do efeito interno que é a compreensão”, ou seja, a compreensão do signo surdo ou deficiente auditivo como pejorativo, “xingamento”, ecoa de outros signos concebidos no passado, ou seja, o discurso é orientado de outros discursos, como afirma Volóchinov (2018), as palavras são signos ideológicos por excelência, estão sempre carregadas de intenções ideológicas ou cotidianas.

Assim como Bakhtin, Vygotsky (2010) acredita que os signos agem sobre os indivíduos. Por meio da linguagem, o homem pode lembrar, comparar, relatar ou até mesmo fazer escolhas. Para Freire (1989), as palavras vêm carregadas de significações.

Por isso, a partir dos relatos dos pais/responsáveis sobre a surdez de seus filhos, podemos concluir que, da mesma forma que eu vejo o outro, o outro também me vê. Nesse sentido é que eu me constituo a partir do outro.

Entendemos que o impacto destas concepções para a alfabetização de crianças com surdez na Língua Portuguesa pode ser desastroso. A imagem reducionista e patológica da surdez pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Tanto os pais/responsáveis quanto professores podem criar limites e barreiras à medida que enxergam a criança pelo viés do déficit, da falta de audição. Estes fatores limitantes foram constatados no caso do R-Lírio, que abordaremos adiante. Apesar das orientações acerca dos benefícios de se aprender outra língua e, principalmente a Língua de Sinais, de forma irredutível, o responsável não aceitou, escolhendo apenas a Língua Portuguesa como a única língua a ser aprendida pelo filho.

Desta forma, muitos pais/responsáveis e professores acreditam que o pouco se torna o suficiente para aquele estudante.

Observa-se em nossa cultura que a alfabetização é destacada como necessidade básica para obtenção de ascensão social. Para esses pais o fator alfabetização é fundamental para que eles demonstrem para a sociedade que seu filho conseguiu atingir um mínimo de status socialmente esperado. (Maggiori; Marquezine, 1996, p. 508 *apud* Rodriguero; Yaegashi, 2013, p. 19).

Diante do contexto apresentado na análise, assim como Paulo Freire (2021), acreditamos que é necessário respeitar a autonomia, a dignidade, a identidade do estudante. Desta forma, os professores não são os únicos responsáveis pelo processo de alfabetização. Os pais/responsáveis, para além de serem os primeiros mediadores do ensino informal, são também a extensão do ensino formal em casa à medida que auxiliam a criança nas tarefas escolares.

Para tanto, em respeito às mães e para melhor compreensão de outros dados referentes à surdez, em nosso trabalho utilizaremos o termo “crianças com surdez” e não “surdos”.

4.3.LIBRAS: L1 OU L2? A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS

Da mesma forma que muitas pessoas acreditam que as crianças com surdez são surdas, também entendem que, obrigatoriamente, a língua delas é a Libras. No entanto, veremos que, no caso de nossos participantes, isto é um mito. Em relação ao acesso à Língua Brasileira de Sinais-Libras, em nosso instrumento de coleta de dados foram colocadas as seguintes questões: Tem acesso à Língua de Sinais Brasileira – Libras? Como a criança teve acesso a Libras? Domínio da Libras.

Todos os pais responderam que seus filhos tiveram acesso à Libras recentemente no ano de 2021, através da Instituição João Ribeiro. Outra resposta unânime foi que nenhuma das crianças tem domínio da Língua de Sinais, mas estão em processo de alfabetização da Língua de Sinais, ou seja, aprendendo a datilologia e os primeiros sinais.

Ao observarmos com profundidade o contexto das crianças analisadas, constatamos que em nenhuma família há pessoas que sabem ou utilizam Libras. E que 11,67% disseram que a família utiliza para se comunicar a oralização (Língua Portuguesa oralizada), porque a criança com surdez apresenta um certo grau de audição, já 33% responderam que se comunicam com a criança por meio de leitura labial.

A relevância desta questão para a pesquisa é entender o contexto linguístico na qual a criança está inserida. A língua que as crianças com surdez estão em contato desde o nascimento, a sua L1 é a oral auditiva, a Língua Portuguesa e não a Língua de Sinais. Esta informação desmistifica o conceito de que toda pessoa com surdez é surdo e tem como a sua L1 a Língua de Sinais. Embora, em nossa visão, isso seja o ideal.

Outro dado significativo neste item é a realidade refletida, na qual, a maioria das crianças com surdez vivem. Em nossa pesquisa, todas são filhas, netos e sobrinhos de ouvintes. Assim, as crianças participantes

da pesquisa nasceram e continuam mergulhadas no mundo do oralismo. Como, por exemplo, afirmou Goldfeld (2002):

No cotidiano, a criança está vivenciando experiências, relacionando-se com a família e amigos. Essas trocas socioafetivas são de extrema importância para a criança, e é com essas trocas e não propriamente do ensino formal que irá constituir-se enquanto sujeito, que adquirirá valores e significações para seus atos, assim como todas as outras crianças. A grande diferença entre as crianças surdas e ouvintes é que as surdas não dominam uma língua que possa ser compartilhada com seus pais e, se os pais seguirem à risca os pressupostos do oralismo, eles não procurarão formas alternativas de comunicação com seus filhos surdos, restringindo-os a apenas uma língua à qual eles não têm acesso mediante diálogo contextualizado. (Goldfeld, 2002, p. 95).

Desta forma, como afirma o autor, todas as crianças com surdez voluntárias neste trabalho tinham acesso restrito à língua oral, este fato explica que, para além das dificuldades geradas naturalmente pelo problema auditivo, a criança ainda encontra os problemas gerados pelas barreiras de comunicação entre seu grupo de pertença.

Segundo Bakhtin (2018, p. 205), “O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social* estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc.”

No caso da criança com surdez, apesar de pertencer a um auditório social definido e estável, ela não tem uma língua que possa internalizar plenamente conceitos compartilhados na interação familiar. Este fato será refletido na fase de alfabetização, com repertório extremamente limitado somado a outras dificuldades advindas do processo de ensino da Língua Portuguesa, assim a criança com surdez estará sempre com problemas de atraso e/ou defasagem escolar.

Durante a coleta de dados dos pais/responsáveis, bem como de todos os outros participantes da pesquisa, além de coletar as respostas contidas no questionário, também foram observados e anotados alguns relatos durante a interação, surgindo novos dados que não estavam previstos.

R-Lírio, responsável por Lírio, diz que apesar de seu filho frequentar no contraturno a instituição que oferece aulas de Libras e português, ela não permitiu que Lírio aprendesse a Língua de Sinais. Lírio vai para o atendimento para aprender somente o português.

Não quero que meu filho aprenda a Libras. Se ele aprender, vai deixar de falar o português. A fonoaudióloga dele me aconselhou não aprender a Libras, porque se não ele vai parar de comunicar comigo em português. Meu filho é superestimado, não precisa de Libras, só do português, ele faz aula de Kumon, equitação, eu sou professora formada, não trabalho como professora, mas (sic) eu ensino tudo para ele. Ele estudava em uma escola particular, mas acabei tirando. O pai dele não gostou. Mas eu ouvi falar que a escola do município do Cristo Rei é muito boa para quem tem deficiência auditiva.

A pesquisadora observou que Lírio apresenta dificuldades na oralização, mas se comunica por meio desta modalidade.

Observamos, também, que a sala da professora é organizada com materiais didáticos bilíngues em Libras, português e Braille,⁷ e que Lírio, ao entrar na sala, de forma espontânea, começou a fazer a datilologia⁸ do alfabeto manual⁹ em Libras que está fixado na parede

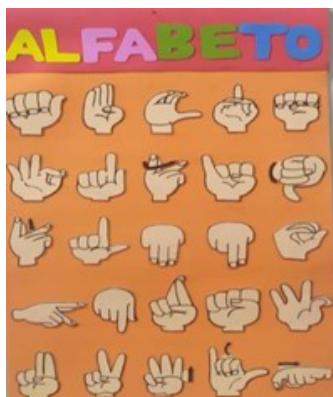
7 O Sistema Braille, utilizado universalmente na leitura e na escrita por pessoas cegas, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, reconhecendo-se o ano 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade. (Lemos; Cerqueira, 2014, p. 23).

8 A Datilologia é uma soletração digital que utiliza o alfabeto manual para designar e traduzir nomes próprios ou palavras para as quais não se encontram sinais equivalentes na Libras ou para explicar o significado de um sinal. (Ferreira, 2010, p. 22).

9 Alfabeto manual. Para os *emprestímos lexicais*, a LIBRAS desenvolveu um alfabeto manual que é constituído de Configurações de Mão constitutivas dos sinais, as quais representam as letras do alfabeto da Língua Portuguesa. (Ferreira, 2010, p. 22).

e, ao mesmo tempo, fez a leitura de algumas palavras em português, sem a intervenção da professora.

Imagen 1 – Alfabeto Manual em Libras



Fonte: Produzido pela professora bilíngue (2021).

Imagen 2 – Alfabeto bilíngue: Libras, português e Braille manual em Libras



Fonte: Produzido pela professora bilíngue (2021).

Sobre o estudante Lírio, a professora bilíngue da instituição na qual o estudante recebe aulas de apoio, relatou que:

[...] eu queria ver como seria a interação dele com outras crianças que estão aprendendo Libras. Mas eu queria que ele

tivesse a consciência fonológica já que a mãe não queria que eu ensinasse a Libras, né, então já que vai ser o português, é oralizado, vai ser oralizado, vamos trabalhar a oralidade, então e esperei ele pegar a consciência fonológica, quando ele descobriu consciência fonológica, eu disse agora dá para eu colocar com um par, ai apareceu um par um pouquinho mais avançado [...] o Lírio já tem suas dificuldades de falar, no entanto, o menino sempre entende o que ele fala, porque Lírio está avançando e falando cada vez melhor [...] eu acho que a Libras ia ajudar muito a questão dos sons parecidos, eu falo para ele e essa ai, que letra nós vamos colocar ai, eu falo é o **B**? Ele fala **E**? Então, nesse caso, a datilologia é colocada de forma velada porque eu vejo que ele tem necessidade, porque são parecidos os sons, o **m** e o **n**, quando eu falo **n**, ele olha para minha boca, mas eu de máscara eu faço o sinal do **n**. Ele foi totalmente autodidata em relação à datilologia, eu nunca ensinei datilologia para ele, ele viu o cartaz, quando eu faço o sinal, ele antes ele procurava ‘rapidão’ na parede a letrinha, agora não, agora já está natural, ele já sabe, eu falo para ele não é o **d**, mostro o **b**, ai ele, na hora, escreve o **b**, quando eu não dou pistas falo só na oralidade **b e d**, ele fica confuso, quando é feito o sinal de b, ele fica mais confortável e se sente mais seguro, ou seja, a datilologia iria ajudar muito ele no processo de leitura. (**grifo nosso**).

Como podemos perceber, existe uma imposição da mãe, que deseja que seu filho seja oralizado e se desenvolva como um ouvinte. Para isto, ela utiliza-se de vários recursos disponíveis para que seu filho se desenvolva dentro dos padrões desejados. No entanto, renuncia a outras possibilidades, como o acesso à Língua de Sinais.

Este fato não nos causou estranheza. Embora seja o único em nossa pesquisa, o que acontece com Lírio não é um caso isolado.

No passado, este tipo de imposição se tornou lei à medida em que os surdos foram proibidos de se comunicarem por meio da Língua de Sinais. Segundo Guarinello (2007), após o Congresso Internacional de Milão (1880), a defesa pelo oralismo foi difundida por toda a Europa.

A partir deste movimento, os surdos foram proibidos de utilizarem a Língua de Sinais e submetidos a usarem a língua oral.

Nas mãos dos ouvintes, a educação de surdos se voltou para a reabilitação, a fim de que superassem as limitações auditivas e passassem a agir como ouvintes.

O oralismo¹⁰ foi difundido e aceito no mundo todo até a década de 1960, entretanto, devido à grande insatisfação e aos irreparáveis prejuízos causados aos surdos, por volta de 1970 iniciou-se um novo movimento rumo à comunicação total¹¹.

Outro fator que nos chama a atenção é a fala da professora. Por mais que ela respeite a vontade da mãe, é impossível que Lírio tenha acesso apenas à Língua Portuguesa, pois o ambiente em que ele está inserido tem muitas informações na Língua de Sinais, e Lírio, de forma intuitiva, se reconhece e utiliza esta língua como fonte para sanar problemas na outra língua.

A língua é viva, não temos escapatória. Para além de uma estrutura, a língua evolui, não bate na porta, entra sem permissão em nossas vidas e flui por meio da interação entre os falantes, mesmo que estejam ausentes. Por mais que haja escolhas em nosso diálogo, sempre há a réplica de outro. Este fenômeno não é estático, estamos todo o tempo dialogando com algo ou alguém e, à medida em que isto ocorre, nos constituímos enquanto sujeitos.

[...] a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, e nesse fluxo que sua consciência se realiza pela primeira vez. Apenas no processo de aprendizagem

10 Oralismo ou filosofia oralista que visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes. (Goldfeld, 2002, p. 33).

11 A Comunicação total propõe uso de gestos naturais, da Língua de Sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonoros para transmitir a linguagem. (Guarinello, 2007, p. 31).

de uma língua alheia a consciência pronta [...] (Volóchinov, 2018, p. 198).

Podemos compreender, também, a partir do relato da professora bilíngue, o quanto Lírio evoluiu mediante a interação com outro par mais avançado.

De forma muito sábia, quando a professora bilíngue coloca um par mais avançado para interagir com o outro, ela fez antes uma avaliação para verificar se os dois teriam condições de desenvolver atividades conjuntas. Segundo Vygotsky (2009), este exercício trata-se de análise do desenvolvimento mental, ou seja, apesar da idade cronológica diante da proposta das atividades, sabe-se o que ambas são capazes de fazer. Claro que uma desenvolve mais e melhor do que a outra: este fato o autor descreve como zona de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança já sabe solucionar a partir dos conhecimentos que possui.

Esta proposta aplica-se à teoria que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZPD:

Ela é a distância entre o nível entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes. (Vygotsky, 2009, p. 97).

Essa distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, que é a ZDP (ou ZPD) é a que Lírio ainda não pode desenvolver de forma independente, como no caso da aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade da leitura, da escrita e da oralidade. Por isso, para ele, a Libras tem sido mais que uma ferramenta, ele utiliza uma língua cuja modalidade é viso-espacial para entender a oral auditiva, como vimos no relato da professora quando ela se refere à distinção dos sons N e M e B e E.

Este fato só reforça o que Skilar (1997, p. 145) sustenta: “a experiência prévia com outra língua contribui para aquisição da segunda língua, dando ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral, da linguagem. Embora o autor esteja falando da aprendizagem prévia de outra língua, em nosso caso, apesar de Lírio aprender a datilologia e alguns sinais concomitantemente com a Língua Portuguesa, ele já faz uso da datilologia como conhecimento para compreensão da Língua Portuguesa.

Esta experiência demonstra, ainda, a importância da aprendizagem da Língua de Sinais, independentemente do grau de audição da criança para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciação concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (Bakhtin, 2011, p. 282).

Para Bakhtin (2011), fazemos parte de uma corrente discursiva natural, somos imersos em meio à linguagem viva. Por isso, no caso de Lírio, apesar de estar exposto à língua oral desde o seu nascimento, ser um indivíduo que oraliza e que utiliza a língua oral como meio de comunicação, ao entrar em contato com a Língua de Sinais não foi necessário ensinar a gramática nem utilizar um dicionário para entendê-la. Percebemos que falar como as mãos para Lírio é significativo, pois, por meio da datilologia, ele entende e significa algo, como no caso da descrição dos sons de uma letra do português.

Assim como Bakhtin, Paulo Freire entende que o ato de ler e escrever deve se iniciar com a leitura de mundo por meio das interações. Para ele, “Os seres humanos não começam por nomear A! F! N! Começam por liberar as mãos e apossar-se do mundo” (Freire, 2021, p. 15).

Desse modo, ler e escrever é ter experiência com o mundo, por isso, quando Lírio utiliza a fonologia da Libras para aprender a diferença de M e N na Língua Portuguesa, certamente, no ato da interação com a professora, ele refletiu sobre a escrita da Língua Portuguesa e a datilologia da Língua de Sinais. Assim, criou sua hipótese sobre a escrita e colocou em prática o fruto da sua reflexão, o que lhe possibilitou a aprendizagem naquele dado momento.

Nesse sentido, segundo Maia (2009, p. 380), a teoria dos andaimes de Scaffolding, originalmente proposta por Wood, Bruner e Ross (1976) contribui para nosso entendimento acerca do que acontece com Lírio. Segundo o autor, a teoria dos Andaimes “consiste em uma sistematização do aprendizado da criança, capaz de relacionar as estratégias e concepções intuitivas de intervenção de educadores na aprendizagem das crianças”. A teoria do andaime tem como base a interação entre dois sujeitos mediados pela linguagem, sendo que um é mais competente que o outro. O mais competente instrui o menos competente. Desta forma, orientado por um tutor, o aprendiz passa a executar uma tarefa com êxito, isto significa que o andaime foi eficaz. A linguagem foi compreendida a ponto de o aprendiz ser capaz de executar a tarefa sozinho.

O estudante, para entender o alfabeto da Língua Portuguesa, se apoia em outra língua. Possivelmente à medida que Lírio avançar, deixará o andaime e se apropriará de outros, até que possa completar o ciclo de aprendizagem – desta forma configurando-se o que Vygotsky chama desenvolvimento potencial, ou seja, o que o estudante já é capaz de fazer sem ajuda do andaime (desenvolvimento potencial).

Conforme Volóchinov (2018, p. 219), para além de um sistema abstrato de regras, a linguagem é um “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. Como podemos observar, as crianças estão o tempo todo interagindo com o meio. Elas dialogam, fazem suas próprias leituras e as utilizam para se apropriar e criar novos conhecimentos.

4.4.DA SALA DE CASA PARA A SALA DE AULA: LER E ESCREVER

A escrita tem ocupado uma posição privilegiada na prática escolar, Vygotsky (2007, p. 125) afirma que se ensinam as crianças a desenhar letras e construir palavras, mas não ensinam de fato o que é a linguagem escrita. É necessário compreender que copiar não é saber escrever, e sim desenvolver habilidade motora para grafar códigos, ou seja, copiar sem saber o que escreve. Da mesma forma que reconhecer letras ou sílabas não é o mesmo que ler.

A forma mecânica de ler leva a uma leitura como tal. Esta forma como é concebida a escrita é comparada com o que ocorre na linguagem falada ensinada para os surdos. Vygotsky (2007, p. 125) afirma que professores de surdos “não distinguem, por traz dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta”.

Sobre essa questão, a pesquisa nos mostra que existem percepções divergentes entre os atores entrevistados. Embora seja desconfortável a situação, precisamos nos indagar: será que pais e professores realmente conhecem o nível de conhecimento da criança com surdez?

Apresentamos a seguinte questão aos pais/responsáveis: A criança sabe ler e/ou escrever? R-Lírio respondeu que seu filho Lírio sabia ler e escrever, R-Tulipa respondeu que o filho sabia mais ou menos, já R-Hisbíscio, R-Cravo e R-Acácia disseram que seus filhos não sabiam ler e nem escrever. Já R-Rosa respondeu o seguinte:

Meu filho sabe escrever e não sabe ler. Ele é melhor do que os outros alunos, escreve tudo, mesmo sem saber ler. Ele aprendeu comigo, eu fazia a tarefa e ele copiava, ele ficou ótimo na escrita.

A resposta de R-Rosa é muito interessante à medida em que mostra outra realidade vivenciada por muitos estudantes com surdez. De acordo com relatos tanto de professores quanto de familiares,

pessoas com surdez se tornam excelentes copistas, muitos desenvolvem a caligrafia por meio de treinos mecânicos de cópia de textos. Apesar das habilidades em grafar as letras, dificilmente entendem ou sabem o que estão copiando.

Segundo Guarinello (2007), algumas das grandes dificuldades na leitura e na escrita de crianças surdas advêm dos problemas relacionados à aquisição da língua. Filhos de pais ouvintes geralmente têm dificuldades na comunicação, contudo, a aquisição da língua que deveria ocorrer de forma natural acontece de forma sistematizada na oralidade.

Da mesma forma que a família, a escola utiliza métodos mecânicos de oralidade, metodologia de práticas estruturadas e repetitivas na qual a língua é concebida como um sistema descontextualizado da vida real.

Veja o entendimento de R-Rosa sobre saber escrever. Para ela, grafar, copiar é significativo e vantajoso mesmo que seu filho não saiba o que está escrevendo.

Nas palavras de Ferreiro (2007):

Impedindo-a de escrever (isto é, explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, a repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer, descobrir por si mesma. Quando corrigimos sua escrita-cópia em termos de relações espaciais (barra à esquerda, duas barras no lugar de três, curva fechada etc.), ou em termos de letras “de mais” ou “de menos”, deixamos de lado o essencial do texto: o que se quer representar, e a maneira na qual se representa. Ainda que a caligrafia tenha deixado de ser uma disciplina escolar, o espírito que preside a escrita é o mesmo: cópia fiel de um modelo imutável, simplesmente com uma maior margem de tolerância para aceitar a fidelidade da cópia. (Ferreiro, 2007, p. 289).

Assim, a escrita para criança não pode ser uma cópia, mas sim traços visíveis que podem desde cedo ser interpretados ao seu modo e não do adulto. Para além da caligrafia e a ortografia, os traços já possuem uma significação. O papel do mediador é apresentar a escrita de modo que a criança se aproprie do que está sendo grafado como algo importante.

Segundo Ferreiro (2007), crianças a partir de 4 anos de idade são capazes de compreender que, assim como o desenho, a escrita representa elementos de uma mensagem e não elementos linguísticos. Todavia, cabe ao mediador apresentar a elas esta possibilidade de enxergar o mundo da escrita por este viés.

Sobre o questionamento: “A criança sabe ler e/ou escrever?” Foi feita tanto para os pais/responsáveis quanto aos professores. O objetivo da pergunta não é confrontar as respostas no sentido de identificar quem está certo ou errado, mas de entender qual a visão que cada um tem em relação à leitura e escrita da criança com surdez.

No quadro, seguem as respostas dos professores e dos pais/responsáveis.

Quadro 9: Respostas dos P (professores) e R (pais responsáveis)

Professores	Pais/responsáveis
P-Cravo. Sim.	R-Cravo. Não sabe ler e nem escrever.
P-Hibisco. Não, o aluno encontra-se em processo de aprendizagem.	R-Hibisco. Não sabe ler e nem escrever.
P-Lírio. Sim, lê e escreve palavras simples.	R-Lírio. Sabe ler e escrever.
P-Acácia. Não, não sabe o nome completo, só se fizer datilologia.	R-Acácia. Não sabe ler e nem escrever.
P-Tulipa. Sim, porém tem somente dificuldades na dicção. Já se encontra em atendimento fonoaudiológico.	R-Tulipa. Sabe mais ou menos.
P-Rosa A minha aluna se encontra em silábico sem valor sonoro, pois não frequenta as aulas.	R-Rosa. Meu filho sabe escrever e não sabe ler, ele é melhor do que os outros alunos escreve tudo mesmo sem saber ler. Ele aprendeu comigo, eu fazia a tarefa e ele copiava, ele ficou ótimo na escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observamos que, apesar das diferenças nas respostas, apenas P-Cravo e R-Cravo divergem na questão. Notamos também que, apesar das diferenças nas respostas, tanto os pais/responsáveis quanto os professores concebem a leitura e a escrita da mesma forma, como algo mecânico que reproduz a fala.

Entendemos que são muitas crianças para serem atendidas numa sala de aula, porém sabemos que Cravo é o único com surdez em sua classe. Dificilmente o professor não iria saber se ele sabe ler e/ou escrever. Isto demonstra que o professor desconhece a realidade do estudante, mesmo convivendo com ele durante as aulas híbridas.

Segundo Cagliari (2010, p. 25), o professor tem que ter ciência que “a criança que inicia a alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a Língua Portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever e nem ler”. No entanto, a criança com surdez está distante desta realidade destacada pelo autor, além de não saber ler e escrever, ela normalmente não é um falante capaz de entender a Língua Portuguesa utilizada no cotidiano.

Voltaremos a esta temática mais adiante durante a análise de dados das crianças.

4.5.OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A importância deste agente na escolarização transcende os muros da escola. A partir do momento em que a criança ingressa na escola, o professor passa a ser uns dos principais responsáveis em conduzir a criança ao conhecimento científico, que impactará diretamente em todas as áreas e etapas da sua vida.

Para Freire (2021a, p. 24), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-bla, e a prática, ativismo.

Entender a formação do professor é muito importante para nossa pesquisa, uma vez que o professor alfabetizador trabalha várias áreas do conhecimento, com públicos e realidades distintas. Este dado pode interferir totalmente no processo de alfabetização da criança com surdez.

Constatamos que apenas P-Tulipa tem formação na área da educação especial, portanto, acreditamos possuir algum conhecimento sobre questões relacionadas à surdez, e P-Rosa, embora não seja pós-graduada, é a única com conhecimento em Libras, pois cursou dois semestres especificamente de Libras em instituição do governo.

Quanto ao contato com crianças com surdez, P-Hibisco e P-Tulipa disseram que já tiveram experiências com outras crianças com surdez. P-Cravo, P-Rosa, P-Lírio e P-Acácia responderam que esta foi a primeira experiência.

Desse modo, constatamos que quatro dos professores participantes da pesquisa receberam neste ano letivo atípico a incumbência de alfabetizar crianças com surdez, sem ao menos terem noção de como se comunicar com elas.

Este desafio é impactante, visto que são responsáveis por mediar conhecimentos para pessoas que não escutam ou escutam com restrições.

Para Freire (2016), o diálogo é um encontro entre os sujeitos solidários. O diálogo não se restringe a trocar ideias ou depositar ideias no outro. Para o autor, o diálogo é um encontro de reflexão e agir sobre o mundo.

Nesse sentido, em nossos estudos compreendemos que os diálogos mudam de sentido à medida que se comprimem em pequenos gestos, olhares, mímicas, resquícios de sons ou até mesmo de palavras soltas e descontextualizadas.

A barreira na comunicação entre o professor e a criança com surdez faz com que a frustração tome conta de ambos. Desta forma, a criança inicia sua alfabetização na Língua Portuguesa com seu desenvolvimento psíquico-social já comprometido pelo contexto.

Esta realidade foge dos padrões preestabelecidos desde a formação dos professores, que foram instruídos para alfabetizar crianças ouvintes e não crianças com surdez. Assim, acreditamos que a situação traz sofrimento para ambos, imaginem dois seres humanos, nascidos num mesmo país, moradores da mesma cidade e não conseguem se comunicar.

Percebemos, por meio dos relatos dos professores, certo medo e até mesmo receio de como falar com a criança. P-Acácia nos relatou que se comunicava com a mãe para fazer as atividades e não com a criança. Segundo ela, tinha medo.

Segundo a pesquisa de Maria Lúcia Lorenzetti¹² sobre “a inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras”:

Quanto ao primeiro contato com o aluno surdo as falas das professoras demonstram os sentimentos de medo do desconhecido e as dificuldades encontradas para lidar com as diferenças. Pelo fato de o aluno surdo não se comunicar através da fala, ocorre toda uma mudança de comportamento nas professoras que podem levar tanto à aceitação quanto à rejeição. [...] No caso de uma professora, observamos que há uma justificativa para sua ação: “Antes assim de eu conhecer ele, já me deu até um calafrio. Acho que é o medo do diferente, o medo de mudar, a gente sempre tem este medo, é o medo do fracasso”. Consideramos na justificativa um dado importante reconhecido pela professora, que é o medo de mudar. Com isso compreendemos que mudar significa sair da zona de conforto, de um modelo tradicional, ir em busca do novo e toda busca requer uma mudança. (Lorenzetti, 2003, p. 524).

Por outro lado, temos a criança que continua sem entender nada e/ou de forma limitada. Ela entra na sala e ali permanece no seu

12 LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras, 2001; Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina

mundo, captando tudo apenas pela visão e/ou por aquilo que lhe resta de audição.

Dois dos professores relatam já terem trabalhado com crianças com surdez, isto significa que, teoricamente, conhecem a seu modo, por meio de seus conhecimentos e experiências, como se ensina. Todavia, percebemos, por meio de seus relatos, que não sabem ao certo como as crianças com surdez aprendem.

4.6. OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A princípio, é preciso salientar que os anos de 2020 e 2021 têm sido atípicos para a educação mundial, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus. O fato de as aulas ocorrerem em um momento pandêmico, com certeza, provocou prejuízos sem precedentes para a educação mundial.

As aulas no município de Várzea Grande-MT, a princípio, foram remotas, posteriormente híbridas¹³. Foram utilizados como recurso nas aulas remotas (on-line) o *WhatsApp*. A rede social foi usada como um canal de comunicação entre os pais, professores e estudantes.

Segundo os professores, os grupos criados tinham a função de passar informações gerais e postagem das atividades. Neste modelo de aula, os pais também tinham a opção de buscar as atividades impressas na unidade escolar.

O formato remoto no município de Várzea Grande aconteceu no primeiro semestre, a partir do mês de março até o final de julho. O formato híbrido foi iniciado no mês agosto e seguiu até o final do ano letivo. Portanto, os professores e estudantes já estavam em contato presencial em sala de aula quando foram entrevistados.

Apesar dos obstáculos enfrentados para realizar a coleta de dados, as informações aqui obtidas por meio dos questionários não sofreram

¹³ Nas aulas híbridas, o estudo ocorre de forma alternada. Um grupo de estudantes fica em casa realizando atividades, enquanto outro vai para a escola. Depois, ocorre a inversão

interferências significativas, mesmo em relação aos professores que nunca haviam tido contato com crianças com surdez na alfabetização.

Suas intervenções e metodologias aplicadas nas aulas remotas com uso de apostilas seguiram o mesmo formato nas aulas hibridas, ou seja, utilizaram os mesmos modelos de alfabetização aqui por eles descritos durante todo o ano letivo.

Sobre o(s) método(s) de alfabetização adotado(s), os professores responderam:

P-Cravo Analítico porque faz com que as crianças compreendam o sentido de um texto priorizando as habilidades em ouvir, falar e escrever.

P-Hibisco Método fônico – Palavração – Às vezes uso o tradicional.

P-Lírio Método fônico, silábico e alfabético. Vamos fazendo as adequações dependendo das necessidades do aluno.

P-Acácia É uma mistura, cada criança aprende de uma forma, uso fortemente as boquinhas. A aluna tem resto de audição.

P-Tulipa Método fônico.

P - Rosa Método alfabético; soletração; método fônico, usando imagens das boquinhas, texto, palavras. Esses métodos são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Ao questionarmos sobre o método de alfabetização aplicado junto ao estudante com surdez, os professores responderam que:

P-Cravo Diferente da aplicada aos alunos ouvintes. – Sim, a linguística oral permitirá o aluno desenvolver emocionalmente e cognitivamente, o modo normal possível, utilizando gestos para se comunicar.

P-Hibisco, P-Lírio, P-Acácia e P-Tulipa A mesma aplicada aos alunos ouvintes.

P-Rosa Diferente da aplicada aos alunos ouvintes. Sim, com o modo, gesto da boquinha, os alunos aprendem muito mais, olhando e com os gestos.

A partir destas informações, analisamos que P-Hibisco e P-Tulipa disseram já possuir experiência com estudantes com surdez. Assim, supõe-se que possuíam maior noção da realidade que envolve o ensino e aprendizagem na alfabetização da Língua Portuguesa para esses estudantes. Mesmo assim, ambos utilizam o método fônico¹⁴ que prioriza os sons das letras, ou seja, requer treinamento de ouvir e falar bem para associar vogal e consoante.

Já P-Tulipa, além de usar o método fônico, utiliza também o método de palavrão¹⁵, o que nos parece mais coerente, pois as palavras escolhidas devem partir do vocabulário do estudante. Contudo, as palavras serão extraídas da realidade de uma criança com a qual a professora não consegue se comunicar. Esse método dá ênfase no treino de memorização das palavras, o que já vem acontecendo há anos na educação de pessoas com surdez, memorizar códigos e reproduzirem em sinais. Esse tipo de método reproduz a educação bancária no qual todo conhecimento é depositado no estudante, por meio de exercícios mecânicos que atendem apenas as exigências do currículo e não da criança, que segue sem saber ler ou escrever de forma significativa dentro de um contexto.

P-Rosa, apesar de ser a sua primeira experiência com crianças com surdez, relata não aplicar o mesmo método de alfabetização para todos os estudantes.

Segundo a professora, o método utilizado com a criança com surdez é o “método das boquinhas”. Este método é considerado multissensorial, pensado para atender as especificidades de criança com distúrbios

14 O método fônico ocorre por meio do ensino dos sons das vogais, depois as consoantes, estabelecendo complexas relações entre os sons que formam as sílabas e palavras. (Frade, 2005, p. 25).

15 O método de palavrão está voltado para a memorização e treino das palavras. (Maciel, 2010, p. 49).

de leitura e escrita. Neste método, trabalham-se os sons da fala, mecanismo de aprendizagem da escrita e o uso de pontos de articulações da boca utilizados na pronúncia de cada letra. Embora seja um método que pareça ser inovador, ele se baseia no método fônico que já existe há muito tempo. Assim, da mesma forma que outros métodos, ainda é necessário o uso dos sons da fala, que para a criança com surdez tem se mostrado ineficiente para a aprendizagem da Língua Portuguesa, como, por exemplo, para Rosa.

Já P-Cravo explica que não utiliza o mesmo método dos ouvintes com a criança com surdez. Segundo P-Cravo, utiliza-se o método “Analítico”, porque faz com que as crianças compreendam o sentido de um texto priorizando as habilidades em ouvir, falar e escrever. Contudo, para P-Cravo, o método contribuirá para que a criança com surdez desenvolva a linguística oral.

P-Cravo destaca a importância da oralidade para a aprendizagem. Nesse sentido, independentemente se o método parte do todo para partes menores ou de partes menores para maiores, o ouvir e o falar é prioridade para a profissional. Embora seja boa a intenção da professora, acreditamos que esta é mais uma reprodução de um ouvinte que tem como base práticas pensadas para atender crianças ouvintes. Desta forma, destacamos que Cravo segue sem aprender a ler e nem escrever uma palavra completa.

Para P-Lírio, o método utilizado é o fônico, silábico e alfabetico, pois, para ela, cada estudante aprende de um jeito e essa mistura, bem como o uso do método das boquinhas, é importante para desenvolver o resto de audição da criança com surdez.

Proibido de aprender Libras pelos pais/responsáveis, esta é a realidade vivenciada por Lírio. Ou seja, uma única opção de alfabetização lhe é oferecida. Da mesma forma que P-Lírio, seus pais acreditam que apenas no sistema pensado para alfabetizar crianças ouvintes

seu filho desenvolverá a fala e consequentemente acessará todo conhecimento para o seu pleno desenvolvimento.

Enfim, conhecendo ou não a realidade do processo de ensino e aprendizagem da criança com surdez, tradicionalmente, todos os professores fazem uso de metodologias que priorizam a modalidade oral auditiva. Por mais que alguns tenham tentado inovar, todos convergem para o mesmo ponto, o ensino pautado na oralidade. Para Freire (2021, p. 67), o aprendiz se torna “paciente” à medida em que todo conhecimento foi elaborado pelo professor, conteúdos memorizados e não aprendidos, ou seja, o sistema se torna apenas uma transferência de conteúdo.

É importante destacar que apenas a Lírio é proibido aprender a Língua de Sinais, já as outras crianças, apesar de terem a permissão e estarem iniciando a aprendizagem da Língua de Sinais, ainda não são alfabetizadas nessa língua também.

Este dado reflete diretamente na sala de aula, pois professores recebem estes estudantes sem uma orientação, formação específica, ou auxílio de um par mais avançado. Assim, o que resta ao professor é aplicar a mesma metodologia para todos ou fazer seus experimentos que, normalmente, refletem sua experiência de vida e formação.

Sem querer achar um culpado, entendemos que tanto as crianças com surdez como professores se tornam vítimas de um sistema dito inclusivo. Sem saber como elas aprendem, são inseridas no processo de inclusão em que o próprio sistema trata de excluí-las com o passar do tempo.

Segundo Goldfeld (2002), a metodologia do oralismo na alfabetização para criança com surdez é semelhante ao ensino de língua estrangeira para o ouvinte. Esta metodologia, tradicionalmente, prioriza a língua enquanto sistema. A criança, para ter acesso à língua e linguagem, tem como pré-requisito oralizar as letras, sílabas e palavras corretamente.

Nesse sentido, segundo Volochínov (2018, p. 179), “No processo de assimilação de uma língua estrangeira, o momento do sinal e o reconhecimento são percebidos, porém ainda não estão superados, pois ainda não se tornou completamente ela mesma”. Isto significa que o código está sendo reproduzido e pode ser perfeitamente repassado na corrente de comunicação, no entanto, não passa de uma simples assimilação de um signo puro, não houve a aquisição de uma língua na sua completude, na sua riqueza de sentidos e nuances.

Conforme Volochínov (2018, p. 94), “Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma”, ou seja, da forma como as crianças com surdez estão aprendendo a Língua Portuguesa, trata-se apenas da aquisição de sinais que refletem unicamente a realidade material de grafar o sinal (palavra).

Desta forma, presas à cultura oralista e sem uma educação bilíngue que possibilite toda forma de pensar, agir, de se expressar e de se comunicar, estas crianças passam de um ano para o outro carregando suas dificuldades na aprendizagem da escrita e leitura da Língua Portuguesa, e como um pacote fechado, num processo de reprodução, o problema é Passado ao Professor do ano seguinte, o qual, inevitavelmente, dará continuidade aos “laboratórios de inclusão”.

4.7. QUEM SOU EU: DO LETRAMENTO A ALFABETIZAÇÃO

A criança com surdez é como todas as outras, sua realidade pode variar de acordo com a faixa etária, sociedade, cultura, estrato social, contexto histórico, entre outros aspectos.

No entanto, existe uma visão fixa da criança com deficiência, conforme assinalam os autores abaixo:

O nascimento de uma criança com deficiência traz uma nova realidade para a família. [...] os pais experimentam a perda

das expectativas e dos sonhos que haviam construído em relação ao futuro descendente. A extensão e a profundidade do impacto deste nascimento são indeterminadas, depende da dinâmica interna de cada família e do significado que este evento terá para cada um [...]. (Brunhara; Petean, 1999, p. 31).

Da mesma forma que a família, a sociedade perpetua a visão limitante que se tem dessa criança. O que os adultos desconhecem é que muitos dos comprometimentos gerados no seu desenvolvimento não são devido à surdez, mas sim por falta de acesso a uma língua. (Gesser, 2009).

Na escola, este processo hierárquico evidencia relações de poder e de saber que pode, entre outros, dar vida ou matar, promover ou estagnar, abrir ou fechar portas, incluir ou excluir. Nesta subseção, nos dedicaremos à análise dos dados da “Sondagem Diagnóstica”¹⁶, material elaborado pela pesquisadora, composto por atividades cujos objetivos foram identificar em qual nível de alfabetização (hipótese da escrita) a criança se encontra; verificar se a criança sabe ler e ou escrever a Língua Portuguesa; analisar se ela está alfabetizada na Língua Brasileira de Sinais – Libras; pesquisar se a criança é letrada.

Na primeira atividade, que consistia em um ditado de palavras e teve como objetivo verificar em qual o nível¹⁷ de escrita as crianças estão na alfabetização, foram apresentadas as imagens (desenhos): ovo, bola, dado e uva. Obtivemos os seguintes resultados:

Cravo, ao visualizar cada uma das imagens, imediatamente e com um pouco de dificuldade na oralidade, pronunciou o nome de cada objeto correspondente. A cada palavra

16 Sondagem diagnóstica: instrumento de coleta de dados elaborado pela pesquisadora que é professora e Tradutora Intérprete de Libras. O material foi produzido a partir de vivências da pesquisadora em sala de aula atuando tanto como professora, como Intérprete. A Sondagem diagnóstica foi pensada e adaptada para atender crianças com surdez com o objetivo de responder alguns de nossos questionamentos de pesquisa

17 A atividade foi baseada no estudo da obra Psicogênese da língua escrita, traduzida em português de Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras propõem a teoria dos níveis de desenvolvimento no processo de conceitualização da escrita pela criança.

pronunciada, Cravo contava as silabas com as palmas das mãos, como, por exemplo: O - VO; BO - LA. Cravo conseguiu escrever a) OVO = ACLOS; b) BOLA = A.

Hibisco, ao visualizar as imagens, identificou e pronunciou o respectivo nome com muita dificuldade na oralidade. A cada palavra pronunciada, Hibisco fazia leitura labial junto da pesquisadora para ajudar na identificação da palavra.

Hibisco respondeu para as respectivas imagens a) ovo = O; b) bola = AO; c) dado = B; d) uva = UA; e) avião = AI.

Lírio também, ao visualizar as imagens, identificou todas, porém com muita dificuldade na oralidade. Conseguiu escrever em a) ovo = VOV; b) bola = BOLA; c) dado = DADO; d) uva - VAU; e) avião – AIVOA.

Acácia pronunciou os respectivos nomes com muita dificuldade na oralidade. A estudante escreveu B para todas as imagens apresentadas pela pesquisadora.

Tulipa identificou as imagens e pronunciou os respectivos nomes com muita dificuldade na oralidade. A estudante escreveu todas as palavras do ditado. Em a) Ovo = LOVO; b) sapo = SAPA; c) pato = VATA; d) bola = BOLA; e) gato = GATO.

Rosa não conseguiu pronunciar nenhuma palavra correspondente à imagem e escreveu O para todas as respostas.

Tradicionalmente, no ditado para crianças ouvintes, o professor utiliza a modalidade oral auditiva para que a criança grafe as palavras. Pensando no caso de crianças surdas ou com surdez que podem ou não apresentarem algum resquício de audição, a pesquisadora utilizou desenhos em substituição do canal auditivo pelo canal visual para que as crianças pudessesem grafar as palavras. Segundo Cagliari (2009, p. 137), ouvir uma leitura equivale a ler com os olhos, a única diferença reside no canal pelo qual a leitura é conduzida do texto ao cérebro. que, para a criança surda, é o visual.

Percebemos que todas as crianças reconheceram os desenhos pronunciando os respectivos nomes, alguns com mais ou menos

dificuldades na pronúncia. Como esperado, apenas Rosa não oralizou os nomes dos desenhos para serem escritos.

É importante salientar que não transcrevemos como as crianças oralizaram as palavras, pois o foco do trabalho não está na oralização, ou seja, na forma como a criança pronunciou os sons das letras, mas sim na forma como elas estão aprendendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita e na leitura. Isto não significa que a oralidade não seja relevante para nossa pesquisa, ou que a aprendizagem que utiliza os sons das letras, a articulação labial, não tenha significância. O fato é que estamos abertos a todas as possibilidades que possam contribuir para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Como exemplo, temos Lírio.

Ressaltamos novamente a grande importância da aquisição da Língua de Sinais para aprendizagem da Língua Portuguesa, como podemos observar anteriormente quando Lírio se ancora na datilologia para compreender fonética da Língua Portuguesa escrita.

De acordo como os dados obtidos no ditado de palavras, percebemos que todas as crianças, conforme o seu entendimento sobre escrita, escreveram letras.

Todavia, assim como Bakhtin (2018, p. 271) acredita que toda a compreensão é prenhe de resposta, nessa ou naquela forma, o ouvinte se torna falante. A pesquisadora, da mesma forma, percebeu o reagir da criança quando elas reconheceram os desenhos. Esta percepção se deu por meio das expressões faciais, corporais e entonações sonoras emitidos pelas crianças.

A partir da atividade, concluímos que Cravo está no nível pré-silábico¹⁸. Cravo passou da fase icônica onde a criança escreve por meio

18 Sobre o nível pré-silábico, Soares (2020, p. 65), Ferreiro e Teberosky (2009) e Ferreiro, nos textos em que retoma os níveis de desenvolvimento da escrita (1985, 1986b, 1987), não nomeiam este nível. No entanto, no âmbito educacional, este termo é amplamente utilizado. Por isso, a fim de diferenciá-lo dos demais níveis em nosso trabalho, utilizaremos a denominação que antecede o nível silábico de nível pré-silábico.

de desenhos, da fase de garatuja, e está no nível em que ele entende que para se escrever é necessário o uso de letras. No entanto, Cravo não utiliza em sua hipótese de escrita a quantidade mínima de letras, pois ele escreveu apenas a letra A para grafar BOLA. Observamos também que, para escrever OVO, ele utiliza as letras ACLOS, que são do seu próprio nome, ou seja, utiliza as letras de memória correspondentes ao seu nome.

Cravo pronuncia as palavras, porém não comprehende que as letras e as sílabas têm um som correspondente na escrita. Segundo Vygotsky (2008, p. 125), a criança domina, de fato, a gramática de sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras.

Concordando com o autor, entendemos que, quando Cravo oralizara as palavras e seus segmentos, trata-se de uma aquisição de fala, aprendida desde a infância, não é uma organização pensada gramaticalmente. Embora o objetivo da atividade seja outro, este fato tem relevância para nossa pesquisa, visto que desmistifica o fato de que todas as crianças com surdez que oralizam têm mais ou menos dificuldades para aprender a ler e escrever na fase da alfabetização.

Mesmo não sendo o foco de nosso trabalho, vale a pena ressaltar que, exceto Rosa, todas as outras crianças oralizam, contudo todas apresentam as mesmas dificuldades para ler e escrever a Língua Portuguesa. Não somos especialistas na área, faltam mais pesquisas, porém não podemos afirmar que a oralidade é um fator que contribui ou não para aprendizagem da Língua Portuguesa, visto que diversas pessoas com surdez optam por utilizarem a Língua Portuguesa como a sua L1, ou seja, seu meio de expressão e comunicação no Brasil.

O que podemos afirmar, de fato, por meio de nossa pesquisa, é que a Libras é um importante andaime para se aprender a Língua Portuguesa.

Hibisco está no nível pré-silábico sem propriedade sonora. Apesar de não repetir as letras na palavra, podemos observar que a letra O foi escrita para grafar a palavra ovo e B para a palavra dado. Ou seja, existe uma certa variação na quantidade mínima de letras. Da mesma forma que Cravo, entendemos que Hibisco escreve de memória.

Lírio e Tulipa estão no nível de pré-silábico, sem correspondência sonora, porém transitam no período silábico-alfabético à medida em que organizam as sílabas na grafia.

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílabas, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade da letra, nem a identidade de letras a de sons) Ferreiro, 2011, p. 29.

Lírio e Tulipa estão no nível pré-silábico, porém já combinam letras para formarem sílabas e palavras. Lírio, ao grafar AIVOA para avião, mesmo que seja de memória, demonstra buscar vogais e consoantes que formam uma palavra trissílaba. Já Tulipa, com base em suas assertivas, compreendemos que ela organiza as sílabas de memória de forma coerente, nunca menos de três letras para formar as palavras como, por exemplo: Em a) Ovo = LOVO; b) sapo = SAPA; c) pato = VATA; d) bola = BOLA; e) gato = GATO.

Apesar de escreverem satisfatoriamente as palavras apresentadas no ditado pela pesquisadora, ambos têm um repertório de vocabulários restrito para escrever. Este dado é confirmado a partir dos relatos obtidos por meio da entrevista com os professores de Lírio, que é uma criança com surdez bilateral severa, e Tulipa. Segundo seus professores, ambos não conseguem escrever um texto ou uma frase completa, apenas algumas palavras soltas.

Acreditamos que tanto Lírio como Tulipa escrevem palavras de memória, ou seja, buscam na memória palavras já aprendidas. No entanto, mesmo que seja de memória, entendemos que são crianças que refletem sobre a sua escrita e que, à medida em que compreendem o sistema, aprimoram sua forma de escrever.

Entendemos que a ausência da audição pode restringir a compreensão e a aquisição de novos vocábulos caso a criança não tenha uma língua de pertença estruturada e não sejam estimuladas. No caso de Lírio e Tulipa apesar de terem apoio e serem estimulados pela família, ainda não tem uma língua estruturada. Estão em processo.

Acácia e Rosa estão no nível pré-silábico. Utilizam letras sem correspondência sonora e não empregam a quantidade mínima de grafismo para escrever a palavra. Como, por exemplo, Acácia escreveu para todos os desenhos a letra B, e Rosa, O, que são letras correspondentes aos seus próprios nomes.

Estes dados nos levam a entender que, independentemente da perda auditiva, todas passaram da fase de representações com desenho e garatujas¹⁹. Isso quer dizer que todas já sabem que as letras não são desenhos que constituem a escrita. Entretanto, observamos que, apesar do avanço no nível de escrita de Lírio e Tulipa, todas as crianças com surdez não fazem correspondência sonora.

19 Garatujas: As primeiras escritas infantis aparecem do ponto de vista gráfico formadas por linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então com uma série de elementos discretos repetitivos (séries de linhas verticais, ou bolinhas). (Ferreiro, 2011, p. 21).

Segundo Ferreiro (2011) a criança pensa sobre a escrita, constrói sistemas interpretativos, raciocina, e cria formas de compreender esse objeto social. Para a autora, a escrita das crianças apresenta períodos evolutivos regulares dentro das diferentes culturas, situações educativas e diversidade de línguas.

Nesse sentido, podemos perceber um período que ocorre a distinção entre o modo icônico e não icônico da escrita (desenho e escrita), depois a construção de formas de diferenciação que a autora denominada de *intrafigurais*, ou seja, o termo deve possuir letras para ser interpretado e ter uma quantidade mínima de letras para ser compreendido. Posteriormente, a criança passa para uma fase mais elaborada que a autora denomina de *interfigurais*. Neste momento, a criança faz diferenciações na escrita para falar coisas diferentes.

Contudo, no caso das crianças, percebe-se o avanço significativo na construção da hipótese escrita da Língua Portuguesa.

Na segunda atividade da avaliação diagnóstica, que teve como objetivo verificar se as crianças sabiam ler as palavras contidas na atividade, foi pedido que associassem as palavras em português com suas respectivas imagens. Nesse item, obtivemos as seguintes respostas:

Cravo

Nesta atividade, Cravo não conseguiu ler nem uma palavra isoladamente. Nem com auxílio da imagem, por isso errou todas.

Hibisco

Nesta atividade, Hibisco, ligou a imagem da casa com a palavra BANANA; bola com o número 14; e banana com BE.

Lírio

O estudante conseguiu identificar a palavra em português e fazer corretamente a associação com a imagem.

Acácia

Acácia conseguiu realizar a associação da palavra bola e sua respectiva imagem; casa foi associada à MARAVU; banana foi associada à LADEPO. Tulipa

Tulipa conseguiu fazer a associação corretamente entre a palavra e sua respectiva imagem.

Rosa

Conseguiu associar a palavra banana à respectiva imagem (banana). A palavra bola ela associou à imagem de casa e LADEPO à imagem da bola.

Assim, observamos que Cravo e Hibisco não conseguiram ler nenhuma palavra. Acácia e Rosa conseguiram ligar corretamente apenas uma palavra em português à imagem correta, observamos, ainda, que tanto Acácia quanto Rosa fizeram as associações dos itens de forma aleatória e não porque sabiam ler. Sobre este tema, Soares explica:

O conhecimento das letras é, pois, componente fundamental à compreensão do princípio alfabetico. As crianças têm contato com as letras desde muito cedo, no contexto familiar e social, e também em práticas que, já na educação infantil, precedem o ensino formal da língua escrita: elas aprendem a copiar e memorizar as letras que compõem seu nome; são frequentemente expostas às letras em situações informais na educação familiar, nas salas de aula da educação infantil, desde mesmo a creche, letras estão presentes em cartazes, etiquetas, livros e diversos outros materiais escritos, o alfabeto está sempre exposto, e em muitas vezes, alfabetos móveis são utilizados para atividades pedagógicas. (Soares, 2020, p. 209).

Na fase da alfabetização, no início, as letras para a criança são formas visuais com as quais elas aprendem a se nomear (Soares, 2020). Para as crianças com surdez, esse processo é muito penoso, visto que a forma como se ensina a nomear as letras bem como identificar o som que cada letra representa, chega até a criança via canal oral auditivo.

Diante desse pressuposto, dependendo do grau de audição, a criança pode até ouvir sons, porém não conseguem compreender ou distinguir as palavras que chegam por meio do canal auditivo. Todavia, mesmo com muitas dificuldades na audição, algumas crianças conseguem escutar e entender as palavras com ou sem auxílio de um componente eletrônico. Outro detalhe a ser levado em consideração é se a criança for pré-lingual. Acreditamos que a leitura das letras se restringirá a formas gráficas visuais que serão aprendidas, principalmente na educação formal, por meio de exercícios mecânicos e repetitivos, promovendo a memorização dos elementos.

Sabemos que ler transcende a barreira da simples decifração de códigos, como afirma Cagliari (2009, p. 131), “ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos culturais ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos. Já para Freire (1989), a leitura crítica envolve a compreensão da relação do que está escrito com o contexto.

Segundo Vygotsky (2008, p. 123), “Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras”.

Retomando as análises, observamos que Lírio e Tulipa conseguiram correlacionar as palavras em português com as imagens com sucesso. Lírio, apesar da pouca idade (6 anos), e de ter surdez severa, é extremamente estimulado pela mãe. Este é um dos fatores que contribui para que esta criança, mesmo estando no primeiro ano da alfabetização, já saiba escrever e ler algumas palavras de memória. Da mesma forma, Tulipa é uma criança que recebe muito estímulo e apoio da mãe, da tia e do irmão mais velho para fazer atividades de reforço de escrita e leitura da Língua Portuguesa.

Se considerarmos que toda situação de aprendizado da criança tem sempre antes uma história (Vygotsky, 2007), é coerente interpretar que essa história emerge do diálogo *entre eu e o outro*, entre criança e família.

Segundo Volóchinov (2017), o diálogo, para além da interação entre dois sujeitos face a face, também pode ser um elemento da comunicação discursiva. Um discurso verbal pode ser impresso na forma de livro, texto ou até mesmo uma imagem. Assim, o apoio da família não se restringe apenas ao ato de comunicação, mas sim a toda forma de diálogo que promova a ativa posição responsiva da criança, pois há sempre uma resposta para tudo, mesmo que seja uma reflexão interior.

Da mesma forma, Vygotsky (2008, p. 179) entende que o diálogo “Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é uma cadeia de reações” que ultrapassa os muros da escola. O diálogo está na entonação, na expressão facial corporal, até mesmo no silêncio dos sujeitos.

Constatamos que, embora apenas duas das crianças saibam ler algumas palavras escritas em Língua Portuguesa, esta aprendizagem está atrelada à memorização e ao significado literal, conforme foi repassado pelos professores das crianças. Segundo Almeida (2021), estudantes com surdez aprendem a ler de maneira individualizada, ou seja, de forma monossêmica, como se as palavras tivessem um único sentido.

Na terceira atividade, cujo objetivo era verificar se as crianças fazem uso da cultura escrita a partir do contexto social em que estão inseridas, foi pedido que fizessem a associação entre elementos (logomarcas escritas, números e desenhos) às palavras em português. Nesse item, obtivemos as seguintes respostas:

Cravo ligou a logomarca da Coca-Cola à imagem da garrafa, o número da placa associou à imagem do celular, a palavra WhatsApp associou à imagem do celular, a logomarca Garoto foi associada ao chocolate, a logo marca Trakinhas foi associada ao biscoito, o número de celular à imagem da placa do carro, a logomarca Lacta ele não fez nenhuma associação.

Hibisco associou a marca da Coca-Cola à imagem da garrafa, o número da placa associou à imagem da placa de automóvel,

a logomarca Trakinas foi associada ao biscoito, o número de celular à imagem do aparelho de celular. A logomarca Lacta, Garoto e a palavra WhatsApp não foram reconhecidas pela criança.

Nesta atividade, Hibisco ao realizar a associação entre a logomarca da Coca-Cola com a garrafa fez a seguinte leitura: visualizou a logo “Coca-Cola” e oralizou que era refrigerante.

Lírio ligou a logomarca da Coca-Cola à imagem da garrafa, o número da placa associou à imagem da placa de automóvel, a palavra WhatsApp ao aparelho celular, a logomarca Garoto à imagem de chocolate, a logo Trakinas foi associada ao biscoito, o número de celular à imagem da placa de carro.

Nesta atividade, o estudante realizou todas corretamente, ao trocar o número de uma placa com a do celular não se pode afirmar que está errado. Embora os códigos das placas sejam compostos por numerais e letras, Lírio fez a leitura dos numerais.

Acácia associou a logomarca da Coca-Cola à imagem da garrafa, a logomarca Lacta ao chocolate, o número da placa associou à imagem da placa de automóvel, a palavra WhatsApp ao aparelho celular, a logomarca Trakinas foi associada ao biscoito, o número de celular à imagem da placa de carro. Ela não fez nenhuma associação com a logomarca Garoto.

Tulipa, nesta atividade, fez as seguintes associações: Ligou a logomarca da Coca-Cola à imagem da garrafa, a logomarca Lacta ao chocolate, o número da placa associou à imagem da placa de automóvel, a logomarca Garoto ao chocolate, a logomarca Trakinas foi associada ao biscoito, o número de celular foi associado ao desenho do celular. Ela não fez nenhuma associação com a logomarca Lacta e nem com a palavra WhatsApp.

Rosa, nesta etapa, fez todas as associações de forma correta, o interessante que o fez com destreza sem precisar de tempo. Foi automático.

Segundo Freire (2021), os educadores devem produzir estruturas pedagógicas que deem oportunidades aos alunos de se apropriarem do conhecimento por meio da sua própria realidade, ou seja, trazer a sua língua para dentro da sala de aula.

Na alfabetização da Língua Portuguesa, na fase pré-silábica, as crianças podem se apoiar em pistas visuais ou contextuais para ler. Estas pistas podem ser logomarcas, desenhos, números entre outros (Soares, 2020). Essas pistas visuais e contextuais cercam a criança desde seu nascimento. Isto é, antes mesmo de entrar na escola, elas já fazem uso social da leitura e escrita, pois estão diretamente em contato com letras e números.

Para Freire (1989, p. 09), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse sentido, reafirmamos que as crianças, antes de aprenderem a escrita e a leitura da Língua Portuguesa, já se apropriaram de palavras e números que fazem parte do seu cotidiano.

Volóchinov (2018, p. 95) explica que “A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos”.

Nesta atividade, o que mais nos chamou a atenção foi a palavra WhatsApp, termo para denominar aplicativo que é utilizado como software para enviar mensagens. De forma surpreendente, 4 das seis crianças correlacionaram a palavra com a imagem do celular. Este dado traz à luz a importância da tecnologia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. As crianças estão se apropriando cada vez mais cedo da linguagem digital para acessar novos conhecimentos, então não podemos deixar de lado estes recursos ou simplesmente depositá-los numa caixinha e retirá-los na hora que o professor precisar e não no momento que a criança necessita. Acreditamos que este recurso é um forte aliado na alfabetização não só de crianças com surdez.

Outra observação interessante foi que, ao visualizar a logomarca da Coca-Cola, Hibisco pronunciou refrigerante. Isto significa que a leitura da logomarca ocorreu conforme a sua realidade, ou seja, seus pais provavelmente utilizam a terminologia para designar este tipo de bebida, não necessariamente a Coca-Cola. Normalmente, no dia a dia, as pessoas fazem uso de alguns recursos da Língua Portuguesa para dar novos sentidos ou significados às palavras.

Esta atividade foi muito enriquecedora, a maioria dos pais que acompanharam seus filhos na pesquisa ficavam tristes e desanimados a cada erro. No entanto, nesta proposta, os pais reagiram com alegria e satisfação diante das assertivas. Acreditamos que esta atividade proporcionou aos pais/responsáveis entenderem que seus filhos estão inseridos no mundo e fazem sua própria leitura sem ninguém lhes ter explicado nada. Nesse sentido, Ferreiro (2011) explica que:

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das *interações* adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador no mundo “Letrado” (Ferreiro, 2011, p. 58).

Concluímos que as crianças com surdez estão expostas à cultura escrita mesmo antes do processo de alfabetização. Percebemos, por meio de nossa pesquisa, que o problema de audição pode ser um fator limitante no que se refere ao acesso a informações, mas não impedimento para o processo de apropriação da cultura escrita. Tudo vai depender da exposição e do acesso da criança ao mundo da escrita.

Na quarta atividade, que teve como finalidade analisar se as crianças já estão alfabetizadas tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua de Sinais – Libras, foi pedido para que elas associassem a palavra em português ao seu respectivo sinal em Libras. Obtivemos, assim, os seguintes resultados:

Cravo não conseguiu ler nem uma palavra em português e nem o sinal correspondente em Libras. Por isso, não fez nenhuma associação.

Hibisco associou corretamente a palavra MÃE ao respectivo sinal em Libras e a palavra PROFESSORA ao sinal de professora, no entanto errou as outras associações.

Lírio, apesar de ler todas as palavras em português, não conseguiu fazer nem uma associação com a Libras.

Acácia não conseguiu associar as palavras em português ao sinal em Libras. De forma intuitiva, ligou os itens numa diagonal.

Tulipa relacionou corretamente a palavra PAI ao sinal em Libras PAI e IRMÃO ao sinal em Libras de irmão. As demais foram associadas incorretamente.

Rosa fez todas as associações de forma correta.

Como podemos observar, Hibisco e Tulipa reconheceram dois dos sinais em Libras e suas respectivas palavras em português. Já Cravo, Lírio e Acácia não conseguiram associar nenhuma das palavras em português a nenhum sinal em Libras. Porém, Lírio, dos três, foi o único que conseguiu fazer a leitura de todas as palavras em português.

Analizando as informações, entendemos que Rosa tem surdez severa e em poucas aulas de Libras aprendeu muitos sinais. Ela participa das aulas junto com a irmã de 4 anos de idade. Em nossas observações, percebemos que as duas interagem o tempo todo. Elas se desafiam, competem para ver quem sabe mais. Acreditamos que a interação com a irmã seja um dos motivos para o bom desempenho de Rosa na aprendizagem da Libras.

Outro dado nos chamou atenção, porque Rosa, na atividade que consistia em ligar as palavras em português aos desenhos, não foi bem, ou seja, não conseguiu ler as palavras nem com auxílio das imagens, no entanto, aqui nesta atividade com auxílio da Libras, Rosa conseguiu fazer todas as leituras corretamente e realizar a associações. Acreditamos que a explicação seja que as palavras que foram utilizadas na atividade (MÃE, PAI, IRMÃO, PROFESSORA) são palavras simples que já foram memorizadas pela criança no processo de alfabetização tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua de Sinais. Este dado foi confirmado pela professora bilíngue que atende a criança na instituição João Ribeiro. A outra explicação é que a Libras é uma língua viso-espacial, ou seja, sua estrutura está pautada em elementos visuais como a expressão facial e corporal, na configuração das mãos, movimento, ponto de articulação e direcionamento, a criança quer seja ouvinte ou com surdez não depende do aparato oral auditivo para aprendê-la, por isso acreditamos que comparada à complexidade da Língua Portuguesa, a Libras se torna mais fácil de acessar.

Lírio, por lhe ser proibido aprender a Língua de Sinais, não conhece os sinais presentes na atividade, no entanto, já conhece, conforme já relatamos, todo o alfabeto manual da Libras.

Concluímos, com a referida atividade, que apenas Rosa já utiliza alguns sinais em Libras em casa com a irmã para se comunicar, conforme o relato dos seus pais/responsáveis e comparado às demais crianças é a mais adiantada no processo de alfabetização da Libras. Este dado é confirmado por meio do relato da professora bilíngue e de nossas observações.

Existe uma grande discussão acerca de qual seja a primeira língua de pessoas com surdez. Entretanto, em nossa pesquisa, podemos comprovar que a L1 – primeira língua de todas as crianças até o presente momento é a Língua Portuguesa, mas, a partir do momento em que a criança passa a se apropriar da Língua de Sinais ao ponto de utilizá-la como meio para se comunicar, pensar, agir, construir conceitos, refutar,

responder ao outro e a si mesmo, então esta língua passará a ser a sua L1. Isto não significa que ela deixará de acessar a Língua Portuguesa na modalidade escrita ou na oralidade.

A próxima questão é uma extensão da anterior, a fim de verificar se a criança está aprendendo Libras, trocamos as palavras por imagens.

Esta questão e a anterior podem parecer fora do contexto de nossa pesquisa, pois estamos trabalhando com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Todavia, a questão foi abordada com objetivo de compreender se as crianças estão aprendendo a Libras de forma bilíngue²⁰. Da mesma forma que as duas questões anteriores, a próxima atividade é complementar, cuja finalidade é obter mais informações sobre o conhecimento acerca da Libras.

Nesta questão, que consistia em fazer correspondência entre o sinal em Libras e a respectiva imagem, as constatações obtidas foram as seguintes:

Cravo reconheceu e oralizou o nome de todos os objetos apresentados nas imagens. Mas não sabia nenhum dos sinais em Libras correspondente.

Hibisco, nesta atividade, conseguiu realizar todas as associações corretamente entre os objetos e o sinal de Libras.

Lírio reconheceu todas as imagens, porém não conseguiu associar a nenhum sinal em Libras.

Acácia, de forma aleatória, fez as associações na diagonal, pois não sabia nenhum sinal em Libras contidos na atividade.

Tulipa associou corretamente as imagens de fogão e de geladeira aos seus respectivos sinais em Libras, mas errou a associação de faca e cadeira.

Rosa fez todas as associações corretamente.

20 Bilinguismo: Segundo o Dicionário (Aurélio, 2000 apud Moura, 2015, p. 30), o Bilinguismo envolve “a utilização regular de duas línguas por um indivíduo ou uma realidade, como resultado de um contato linguístico”; De acordo com Finau (2006 apud Moura, 2015, p. 30) “consiste em utilizar a Língua de Sinais com a primeira língua e ou como a língua de instrução”.

Verificamos que Cravo, Lírio e Acácia não conseguiram fazer as correspondências de forma correta. Hibisco e Rosa conseguiram fazer toda a atividades corretamente e Tulipa acertou parcialmente a atividade.

Analizando os dados, podemos concluir que, apesar de apresentar a imagem dos objetos e de utilizar um sinal icônico²¹ (faca) em Libras, e os demais serem arbitrários²², Cravo e Lírio, como na atividade anterior, não identificaram nenhum sinal em Libras propostos na sondagem diagnóstica.

Segundo Goldfeld (2002), é fundamental que todos os profissionais tenham ciência da importância da Língua de Sinais para criança surda. A Libras é uma língua natural que surgiu da necessidade de comunicação entre um grupo de sujeitos. Para as crianças com surdez, ela pode ser adquirida espontaneamente por meio das relações sociais, diferentemente da Língua Portuguesa, que sempre vai exigir treinos e técnicas específicas para ser aprendidas.

Para Goldfeld (2002), a criança surda é um sujeito bicultural, pois vive e interage na cultura ouvinte e na cultura surda. Segundo o autor, mesmo que tardiamente, como é o caso das crianças de nossa pesquisa, a aquisição da Língua de Sinais é muito importante, visto que pode evitar sérios problemas no desenvolvimento da linguagem e do aspecto cognitivo.

Na sexta atividade, cujo objetivo era verificar qual a categoria gráfica das letras que as crianças estão utilizando, se a Bastão e/ou cursiva, e suas particularidades ao grafar uma frase na Língua Portuguesa. Obtivemos as seguintes devolutivas:

21 *Iconicidade* é a propriedade das palavras ou sinal de tomar como base para sua criação as características físicas do referente, parte deste ou de todo, ou mesmo a relação cultural que o homem tem como referente (Albres, 2008 apud Lacerda; Santos, 2021, p. 83).

22 *Arbitrariedade* significa que a palavra ou sinal de uma língua não se prende simplesmente pela representatividade, mas depende de uma produção social-coletiva para construção dessa significação na língua (Albres, 2008 apud Lacerda; Santos, 2021, p. 84).

Cravo escolheu a frase com letra bastão, no entanto conseguiu copiar a letra E duas vezes de trás para frente.

Hibisco, apesar de não conseguir ler a frase proposta, escolheu a frase escrita com a letra bastão para copiar. Copiou as letras de trás para frente e cada palavra ele traçava uma reta na vertical para separar e copiar. Ele copiou da seguinte maneira: MINHA/MAE/GAHOU/UMA/ROSA

Lírio escolheu a frase escrita com a letra bastão. Não conseguiu ler, porém conseguiu copiar todas as palavras contidas na frase.

Acácia surpreendeu seus pais que a acompanhavam no momento da intervenção, pois ela escolheu a frase em letra cursiva. Ela conseguiu copiar corretamente todas as palavras contidas na frase sem nenhum erro ortográfico. Ela também copiou a palavra mãe (letra bastão) presente na frase com letra bastão.

Tulipa copiou as duas frases tanto a com letra bastão como com a letra cursiva. Tulipa não soube ler o que estava copiando. Percebe-se que a estudante não retirou o lápis do papel durante a grafia da frase b com letra cursiva, teve facilidade e agilidade ao realizar a cópia, demonstrando assim que já utiliza a letra cursiva.

Rosa copiou a frase inteira: a) A MINHA MAE GANHOU UMA ROSA, na letra bastão, sem nenhum erro.

Com esse exercício, pudemos constatar que todas as crianças já sabem grafar letras, algumas copiam apenas palavras, e outras conseguem transcrever a frase completa.

Percebemos que, da mesma forma que Acácia, Rosa, mesmo no início da alfabetização, já é uma copista experiente graças ao apoio da mãe, ela copia tudo com destreza e habilidade mesmo sem saber o que está copiando.

Tulipa e Acácia já conseguem grafar na categoria cursiva, isto nos permite concluir um certo avanço na coordenação motora comparado

às demais crianças. Porém, esta informação pode gerar interpretações erradas por parte dos professores. Na intervenção com P-Tulipa, ela nos relatou que Tulipa sabia escrever e que só tinha problema na dicção ou seja na voz, na verdade Tulipa é uma boa copista. Infelizmente, isto não é um fato isolado, é muito comum professores, ao visualizarem a caligrafia da pessoa com surdez, concluírem que o indivíduo sabe escrever perfeitamente. No entanto, saber escrever e copiar são duas coisas distintas.

Segundo Cagliari (1998), em nosso sistema de escrita, podemos escrever uma letra com grafias diferentes. Normalmente, a letra cursiva é introduzida na alfabetização após a criança aprender a ler (decifrar) e depois de passar pela fase da escrita bastão (fôrma).

A letra de fôrma é apresentada para a criança inicialmente devido a sua coordenação motora não ser tão apurada. Segundo o autor, "As letras cursivas representam modos individuais de traçar letras", a letra cursiva contribui também para que o sujeito escreva de forma mais rápida e que possa fazer anotações pessoais.

No caso de Tulipa e Acácia, a letra cursiva foi desenvolvida mesmo antes de saberem ler. Crianças ouvintes também são passivas de aprender a letra cursiva de forma mais rápida, todavia, durante a transição de letra fôrma para cursiva, a criança com surdez sempre está em desvantagem comparada à criança ouvinte. A criança com surdez sequer tem a explicação porque está utilizando aquele formato de letra. Mesmo que a criança ouvinte não saiba ler, ela está assimilando palavras e conceitos chegam o tempo todo pelo canal auditivo, ao passo que para a criança com surdez o que resta naquele dado momento é desenvolver pelo menos a caligrafia.

Hibisco nos chamou atenção ao utilizar uma técnica para separar as palavras. A cada palavra, ele colocava o dedo e riscava fazendo uma barra, isto é muito interessante mesmo que tenha sido orientado anteriormente pelo seu professor. Durante a sondagem diagnóstica,

ele estava longe dos olhos do seu professor, no entanto, Hibisco utiliza o recurso que provavelmente já havia feito em outros textos com auxílio do seu par mais avançado. Naquele momento, percebemos que ele construía sua hipótese de escrita na qual tinha que fazer as barras para visualizar e identificar as palavras. Tal fato comprovava também a teoria de Vygotsky (2007) sobre zona de desenvolvimento proximal, pois Hibisco foi capaz de solucionar o problema da cópia sem ajuda de ninguém.

Finalizamos a análise de dados, gratos a todos os participantes. Acreditamos que a participação dos pais/responsáveis e dos professores foi fundamental para compreender um pouco melhor universo que permeia o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez.

Então mais uma vez destacamos que a intenção da pesquisadora não foi confrontar informações entre os grupos participantes, tão pouco encontrar culpados. O objetivo foi fortalecer e obter mais informações sobre a temática, visto que, só por meio da “Sondagem diagnóstica”, não seria possível responder a todos os nossos questionamentos e inquietações.

Durante a nossa pesquisa, para além do que pretendíamos elucidar, surgiram novos dados que consideramos importantes e que responderam a outras questões que, para nós, antes eram consideradas óbvias e, por isso, eram compartilhadas na sociedade como verdades absolutas. Como exemplo, temos o fato de que nem todas as crianças filhas de pais ouvintes e que têm problema auditivo são consideradas surdas e têm como sua L1 a Libras. Outras contribuições foram: o uso da Libras como andaime para aprendizagem para a Língua Portuguesa, compreender a visão ideológica que os pais/responsáveis tem do ser surdo ou deficiente auditivo, entre outras.

A seguir, nas considerações finais, traremos à luz as contribuições de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deus marcou o tempo certo para cada coisa. Ele nos deu o desejo de entender as coisas que já aconteceram e as coisas que ainda vão acontecer, porém não nos deixa compreender completamente o que ele faz.

(Provérbios 2:11)

Sempre crendo na existência de “Deus” e na sua infinita bondade, acredito que a jornada foi longa e enriquecedora. Na medida em que eu caminhava, as dificuldades vinham e tentavam me barrar, mas “Deus” me sustentou, tomou-me nos seus braços e me conduziu até aqui. Ele despertou em mim, entre outros sentimentos, o desejo pela pesquisa. E agora, como pesquisadora, com um olhar mais apurado, posso compreender vários aspectos do passado e do presente que impactam o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez que antes eu não enxergava.

Ressaltamos que a pesquisa não trata especificamente dos métodos e alfabetização em si, ou seja, como se ensina e como se aprende a leitura e a escrita da Língua Portuguesa. Acreditamos que, para isto, seria necessária uma pesquisa mais profunda, com o pé no chão da escola, junto dos estudantes e por um período maior de tempo.

Motivados pelas recorrentes queixas de professores, dos familiares e dos próprios estudantes com surdez acerca das dificuldades apresentadas durante os primeiros anos do período de alfabetização, desenvolvemos esta pesquisa com o propósito de investigar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez e suas implicações na aquisição da escrita e da leitura.

Diante do contexto, nos propomos a responder as seguintes questões e inquietações: Quais são os métodos e práticas pedagógicas que são utilizados pelos professores da rede municipal da cidade de Várzea Grande-MT, na alfabetização em Língua Portuguesa? Como as crianças com surdez estão aprendendo a ler e a escrever no período de alfabetização? Todas as crianças com surdez aprenderam a ler e escrever no tempo certo? Qual influência da família no processo de aprendizagem? As crianças com surdez são alfabetizadas na Língua de Sinais? Para tanto, contamos com a contribuição de 6 crianças com surdez, matriculadas na rede pública de ensino regular do município de Várzea Grande-MT, e de seus respectivos pais/responsáveis e professores.

Para responder as questões foram imprescindíveis diversas leituras que nos permitiram compreender não apenas o nosso objeto de pesquisa, mas todo o universo que envolve a alfabetização destas crianças. Tais leituras foram sintetizadas e organizadas em nosso estudo da seguinte forma: No capítulo 1, resgatamos um pouco do contexto histórico da alfabetização, tanto de ouvintes como de pessoas com surdez no Brasil. Trouxemos os principais métodos de alfabetização e o uso das cartilhas como recurso metodológico no processo alfabetização no país.

No capítulo 2, buscamos, num diálogo entre Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire, compreender os conceitos e concepções ligadas à alfabetização da criança com surdez, como: Língua e linguagem, Palavra, Signo ideológico e Relações dialógicas e Diálogo. O capítulo 3 foi dedicado à apresentação de toda a trajetória metodológica do trabalho, como: as etapas da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta

de dados e a coleta de dados. No capítulo 4, apresentamos as análises de dados dentro dos seguintes contextos: o contexto familiar e a relação com a surdez, o contexto do professor desde a comunicação até a alfabetização; o contexto da criança com surdez do letramento à alfabetização.

Tendo em vista a relevância dos resultados obtidos no estudo, apresentaremos, a seguir, algumas das principais reflexões e contribuições acerca de nosso trabalho, bem como as respostas de nossas questões de pesquisa.

Sobre as crianças voluntárias em nossa pesquisa constatamos que: Acácia, que tem 9 anos de idade, Hibisco, 10 anos e Cravo com 9 anos de idade não conseguem ler uma palavra completa, apenas identificam letras já memorizadas, e, assim, seguem na alfabetização com muita dificuldade.

Rosa, com 9 anos de idade, parece uma esponjinha, durante as nossas observações. Rosa ficava muito entusiasmada, era perceptível a alegria com que avançava na aprendizagem da Libras, tanto que foi a única que sabia todos os sinais em Libras da sondagem diagnóstica. No que se refere à alfabetização da Língua Portuguesa, Rosa não consegue ainda escrever o próprio nome, ela precisa do auxílio, de uma cópia do seu nome que o professor fez na cartolina.

Tulipa, com 10 anos de idade, sabe ler e escrever de memória algumas palavras, apesar da evolução significativa devido ao apoio e estimulação dos pais/responsáveis, ainda assim apresenta muitas dificuldades, pois não consegue escrever uma frase completa com todos os conectivos.

Lírio, de 6 anos, infelizmente, apesar de ser proibido de aprender a Libras, encontra muito apoio e estímulo de seus pais, por isso, no primeiro ano da alfabetização, ele já consegue embora de memória ler e escrever muitas palavras, mesmo no sentido literal da Língua Portuguesa. Suas atividades foram realizadas de forma coerente.

No entanto, assim como Tulipa, ele ainda grava frases sem os conectivos, segundo o relato da professora bilíngue. Notamos que Lírio, apesar das dificuldades, se encontra em um nível de alfabetização que supera outras crianças ouvintes do mesmo ano e idade escolar.

Referente ao contexto familiar, fomos surpreendidos com outros dados que não estavam previstos na pesquisa, mas que acreditamos serem de extrema importância para o processo.

A princípio, em nossa pesquisa, acreditávamos que todas as crianças eram surdas, tanto que, no título, trazíamos o termo criança surda e não criança com surdez.

Da mesma forma que nós, na instituição João Ribeiro, a professora bilíngue se reporta às crianças como surdas, as professoras das escolas regulares que participaram da pesquisa também acreditam que as crianças são surdas, por isso utilizam a mesma terminologia. No entanto, a partir de nossos estudos, compreendemos que os termos surdo, surdo-mudo, deficiente auditivo são signos que representam estereótipos, que, a depender do sujeito, possuem uma carga semântica negativa e que podem impactar na fase de escolarização das crianças.

Comprovamos esta informação de duas formas, uma foi por meio das intervenções junto aos pais e professores. Notamos, no olhar e no falar dos pais/responsáveis, quando seus filhos faziam a “Sondagem diagnóstica”, muitos acreditavam que eles eram incapazes de realizar algumas das atividades, por serem deficientes auditivos, ou no caso de Rosa, por ser surda. Assim como os pais, estes dados se confirmaram por meio das declarações dos professores. A outra forma foi concebida na forma de entrevistas, ao serem questionados se eles consideram seu filho deficiente auditivo ou surdo. As respostas mostraram a carga semântica e o entendimento que cada agente tem sobre surdez.

Isto é muito ruim, visto que a criança com surdez, antes mesmo de aprender algo, já é taxada como limitada ou até mesmo doente por conta do problema auditivo.

Em nossa pesquisa, utilizamos o termo criança com surdez, conforme a justificativa presente na análise de dados dos pais/responsáveis. Contudo, sabemos que Cravo, Hibisco, Lírio, Acácia, Tulipa e Rosa são apenas crianças com dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa e não crianças com surdez com dificuldades na aprendizagem. Percebam a diferença e o peso colocado na segunda afirmativa. A impressão que se dá é que a surdez é mais um empecilho que dificulta a aprendizagem da língua. Na verdade, para nós, o problema gira em torno de como estas crianças aprendem e como elas estão sendo ensinadas.

Em relação à nomenclatura, não somos especialistas na área, entretanto, sabemos que as crianças participantes desta pesquisa não precisam ser rotuladas para terem visibilidade. Certamente, no futuro, elas mesmas vão se reconhecer dentro de um grupo, de uma língua de pertença que lhes permitiu fazer suas próprias escolhas e reflexões acerca da sua identidade enquanto sujeitos críticos reflexivos.

Outro dado que nos chamou atenção na pesquisa foi a questão da L1 da criança com surdez. Comprovamos, por meio de nossos estudos, que nenhuma criança sabe Libras fluentemente, elas estão em fase inicial de aprendizagem. Para tanto, devemos ter cuidado ao afirmar que a língua de todos os surdos é a Libras ou que L1 da criança com surdez é a Língua de Sinais, Libras, no caso do Brasil.

Lírio, apesar de ser considerado por nós um autodidata na aprendizagem da datilologia, é uma criança que se comunica e utiliza apenas a Língua Portuguesa, tanto na oralidade como na escrita e leitura.

Temos que compreender que cada criança é única e não se pode generalizar, sob o risco de cometer sérios erros. No caso das crianças de nossa pesquisa, todas, por enquanto, têm como a sua L1 a Língua Portuguesa, isto significa que tudo pode mudar, pois na medida em que elas vão se apropriando da Língua de Sinais a ponto de se utilizarem como meio de comunicação e expressão, a Língua de Sinais passará ser sua

L1. Pode ocorrer, também, de se tornarem sujeitos bilíngues, utilizarem as duas línguas concomitantemente como meio de comunicação e expressão, como é o caso de vários adultos que conhecemos.

Sabemos que existe uma série de autores que discutem a concepção de língua materna como primeira língua L1, língua de conforto etc., todavia, optamos por não, entrar nesse mérito, mesmo porque não é o foco de nossa pesquisa.

Em nosso estudo, optamos por nos referirmos à L1 como a primeira língua capaz de promover a comunicação e expressão do sujeito na sua totalidade. Devemos esclarecer que este fenômeno é muito complexo e delicado, e requer mais estudos voltados para esta área.

Retomando o ponto de partida sobre o que nos motivou realizar esta pesquisa sobre ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez, tentaremos responder a todas as questões que nos propomos a investigar, entretanto, é importante salientar que as respostas não são prontas e acabadas, dado que o conhecimento nunca se esgota e estamos sempre em construção, num movimento de ir e vir.

No que concerne as quais métodos e práticas pedagógicas são usadas pelos professores da rede municipal da cidade de Várzea Grande- MT, na alfabetização em Língua Portuguesa, verificamos que os professores utilizam os métodos tradicionais (Sintético e/ou Analítico) voltados para o ensino e aprendizagem de crianças ouvintes. Embora P-Rosa relate que usa o método das boquinhas com todos os estudantes, ainda assim é um método que prioriza o som da fala.

Sobre a questão se as crianças com surdez aprendem a ler e escrever no tempo certo previsto em lei¹ a resposta é não. Exceptuando Lírio, que com 6 anos de idade, que já sabe ler e escrever algumas palavras de memória, todas apresentam mesmo padrão de dificuldades

1 Tempo certo para alfabetização. Segundo a Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE, todas as crianças deveriam ser alfabetizadas no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. (Brasil, 2014, p. 10).

na aquisição da linguagem escrita e leitura independentemente da faixa etária e ano de escolarização.

A partir dos dados coletados sobre a família e sua influência no processo de aprendizagem das crianças com surdez, podemos compreender o quanto é importante o suporte familiar. Como vimos, o processo de ensino e aprendizagem começa bem antes da chegada da criança à escola. Podemos constatar que as crianças que recebem mais apoio e estímulo da família e de outros pares mais avançados são mais pré-dispostas e evoluem mais na aprendizagem de uma língua.

Nesse sentido, Goldfield (2002) afirma que a criança não cria conceitos do nada ou sozinha, ela aprende por meio das relações sociais. Desta forma, acreditamos que as relações familiares são fundamentais para as formações dos primeiros conceitos e base para o entendimento de outros.

Sobre a questão de como crianças com surdez estão aprendendo a ler e a escrever no período de alfabetização, acreditávamos que seria, talvez, a questão mais complexa para se obter uma resposta, entretanto, graças à “Sondagem diagnóstica” e as contribuições dos estudos das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na obra “Psicogênese da Língua escrita”, podemos responder que: todas as crianças com surdez têm as mesmas capacidades cognitivas que crianças ouvintes. Porém, devido ao problema auditivo, elas têm menos acesso a inputs de informações comparados às crianças ouvintes no ambiente escolar. Entretanto, isto não é impedimento para que a aprendizagem ocorra.

As crianças de nossa pesquisa, na escola, chegam no nível da escrita pré-silábica, no entanto, ao passarem para o nível silábico com valor sonoro, não avançam, no sentido de entender fonema e grafema devido ao problema auditivo. Ressaltamos que, mesmo as crianças que possuem resíduo auditivo, não conseguem entender a relação fonema e grafema. Lembrando que muitas pessoas podem escutar diversos tipos de sons, todavia não significa que conseguiram distingui-los.

Mesmo diante deste contexto, alguns prosseguem mesmo com muitas dificuldades para níveis mais complexos, como é o caso de Lírio e Tulipa, entretanto seguem memorizando letras, sílabas e palavras.

Destacamos que não nos opomos à memorização no sentido de base para reflexão. Segundo Cagliari (2002, p. 46), “O uso da memória, nas atividades escolares, é muito importante e não deve ser confundido com a prática de promover o ensino baseando-se no já dominado.” Para o autor, o dominado não passa de um modelo de mecânico, repetitivo de padrões e de controle. Porém, para o processo de aprendizagem, a memorização é fundamental, pois ela contribui para refletir sobre conhecimentos adquiridos que fomentaram novas decisões.

Contudo, o que observamos foi que, no caso das crianças participantes de nossa pesquisa, a memorização é de reprodução do dominado, e isto se tornou a única opção para conseguirem “ler” e “escrever” algumas letras, sílabas e palavras.

Em relação a última questão, se as crianças com surdez são alfabetizadas na Língua de Sinais, podemos responder conforme os nossos dados: nenhuma é alfabetizada na Libras.

Exceto Lírio que é impossibilitado pela família de aprender a Língua de Sinais, todos os outros estão em processo aprendizagem.

Esta última devolutiva sobre as crianças com surdez serem ou não alfabetizadas em Libras reflete provavelmente a realidade da maioria das crianças com surdez matriculadas nas escolas municipais do país.

Dante deste contexto, gostaríamos de externar nossas impressões e sugestões acerca desta realidade e de outras que achamos pertinentes a título de contribuição.

Em relação ao ensino e aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, sabemos que o ideal seria uma educação bilíngue onde

todos os envolvidos pudessem se comunicar, se expressarem e mediar o conhecimento nas duas línguas dentro da escola junto à criança.

Voltados para realidade e com pé no chão, no município de Várzea Grande-MT, as crianças com surdez não têm a assistência de Tradutores Intérpretes de Libras em sala de aula. A princípio, acreditávamos que isto seria o ideal. Entretanto, graças a nossa pesquisa, pudemos ter clareza do que seria viável diante deste contexto. Não tem sentido uma criança filha de pais ouvintes que nunca teve contato com Libras ter um Tradutor Intérprete nos primeiros dias da alfabetização, pois as crianças não conhecem a Libras e não foram alfabetizadas na Língua Portuguesa.

Acreditamos, de acordo com o exposto, que o ideal seria que a criança aprendesse concomitantemente as duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa desde os primeiros dias de aula. Desta forma, a contratação do Tradutor Intérprete teria sentido, ou seja, o tradutor intérprete seria um apoio no sentido de reforço, interação, comunicação e mediação de sinais que estão sendo aprendidos.

Para Quadros (2008, p. 85), “as crianças surdas precisam ter acesso a uma Língua de Sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, do pensamento”. Para a autora, da mesma forma que a Libras, a aprendizagem da língua Portuguesa é necessária para que a criança possa fazer valer os seus direitos dentro da sociedade.

No que se refere à formação de professores para a aprendizagem da Libras, temos a lei 5626 de 2005 que no Art. 3º trata da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatório nos cursos de formação de professores no exercício do magistério, nível médio e superior. A carga horária pode variar de acordo com a instituição. Normalmente, a carga horária mínima é de 60h.

Apesar do avanço, acreditamos que esta formação não é suficiente para tornar-se um professor fluente na Libras a ponto de se comunicar e mediar conhecimento. Seria necessário ampliar a carga horária,

estágio supervisionado na grade curricular no curso de pedagogia que contemple o ensino de Libras, assim como ocorre nos estágios para atender crianças ouvintes.

Outro ponto extremamente complexo é a formação de professores para atuar na alfabetização da Língua Portuguesa, quer seja na modalidade escrita ou na leitura.

Conforme nossa pesquisa, ainda não existe uma pedagogia voltada para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para a criança com surdez. O que representa um problema latente, visto que estas crianças já estão inseridas no ensino regular.

Sabemos que faltam mais pesquisas na área, no entanto, devemos refletir acerca da realidade destas crianças.

Segundo o decreto nº 9.765 de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá programas e ações direcionados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas. Evidências científicas voltadas, certamente, apenas para pessoas ouvintes, pois, no Art.2º, são propostos que sejam trabalhados consciência fonêmica; instrução fônica sistemática, e a fluência em leitura oral, capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; entre outros.

Como podemos observar, a proposta não leva em consideração a forma como as crianças com surdez aprendem. Diante do pressuposto, o professor que não recebeu formação adequada e com acesso a formações com base neste orientativo, com certeza não irá repensar sua prática para atender crianças com deficiências.

Enfim, a complexidade que envolve o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez no período de alfabetização é muito grande. Para além das dificuldades aqui expostas neste trabalho, existe certo descaso por parte das autoridades, uma invisibilidade velada.

Crianças como Cravo, Lírio, Hibisco, Rosa, Acácia e Tulipa estão espalhadas em classes regulares de ensino por todo o Brasil. Acreditamos que as práticas se repetem, mesmo que existam algumas intervenções diferenciadas no país.

Por meio de nossa pesquisa, compreendemos que as crianças com surdez são capazes de aprender qualquer língua. Para tanto é necessário um currículo voltado para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, metodologias, profissionais capacitados, entre outros aspectos, para mediar o conhecimento na perspectiva de como essa criança aprende.

Assim como Bakhtin (2018), acreditamos que é fundamental colocar-se no lugar do outro, ter empatia, ver axiologicamente. Isto nos permite descortinar nossa visão e enxergar o outro a sua própria luz. Só assim temos como ajudá-lo de fato.

REFERÊNCIAS

- ABNT (2004). NBR 9050. **Norma brasileira de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência às edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf Acesso em: 31/08/2021 às 3h.
- ALMEIDA, Sebastiana Souza. **Construindo saberes da LP** como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos do atendimento educacional especializado. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós- graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2020.
- _____. **A metodologia da sala de recursos multifuncionais para a educação linguística dos surdos:** Um estudo bakhtiniano. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá, 2014.
- ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos e PRADO, Paulo Sérgio T. do. **Psicogênese da língua escrita:** uma análise necessária. *Cadernos de Pesquisa*, ISSN 0100-1574, ISSN-e 1980-5314, Vol. 47, Nº. 166 (out./dez.2017), 2017, págs. 1416-1439. Disponível em *Cadernos de Pesquisa*. 2017, Vol. 47, Nº. 166 (out./dez.2017) - Dialnet ([unirioja.es](https://www.dialnet.unirioja.es)) Acesso em 10/06/2021, às 14h30min.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. (1919) **Para uma filosofia do ato.** Tradução de C. A. Faraco e C. Tezza da edição americana de Toward a Philosophy of the act. Para uso didático, 1993.
- _____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6^a ed. 4^a tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010
- BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. **Materiais didáticos impressos e digitais de ensino de português como segunda língua para alunos surdos.** Revista de Ciências Humanas, vol. 18, n. 1, jan./jun. 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/issue/view/266>.

BARBOSA: Priscila Maria Romero. **Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita.** Revista Educação Pública, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita>.

BARBOZA, Reginaldo José. **A alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico.** Colloquium Humanarum. Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE: São Paulo, 2018, 14- 21.

BITTENCOURT, E. O; LUIZ, R. S. As Contribuições de Ferreiro e Teberosky na Alfabetização do Brasil. In: **EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017, Curitiba. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba, 2017. p. 22559-22567.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire.** 18^a ed. São Paulo, Brasiliense. 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso no dia 26/03/2021, às 15h58min.

_____. **Agência IBGE Notícias.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em 01/04/2021, às 18h16mim.

_____. **Instituto Brasileiro de Estatística Geográfica.** Disponível em: <https://ibge.gov.br/> Acesso em 01/04/2021, às 16h48mim.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação,** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 24/03/2021, às 16h21min.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 08/12/2021, às 6h03min.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2013. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf Acesso em 30/03/21, às 8h32min.

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em 29/03/21.

BRUNHARA, F.; PETEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. **Paideia**, v. 9, n. 16, p. 31-40, jan.-jul. 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

CAMPOS, M. de L. I. L.; GOÉS, A. M. Aspectos linguísticos da Libras. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1^a ed. São Carlos: EDUFSCar, 2021, v. 1, p. 65-80.

CESCA, M. I. Salvador. **Visão Histórica do Ensino-Aprendizagem da Lecto escrita**. 2000. Disponível em: <http://members.tripod.com/pedagogia/lectoescrita.htm>. Acesso em: 26/03/2021, às 15h58min

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS, José Maria Teixeira. **CASTILHO – LEITURA REPENTINA**: método original? ARQUIPÉLAGO • HISTÓRIA, 2^a série, IV – N.^o 2, Açores: 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61433776.pdf> DICIONÁRIO AURÉLIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> Acesso em 24/03/2021, às 15h41min.

FASES DA ESCRITA – (Silábico-alfabético), 2000 Disponível em: <http://vivianefebf.blogspot.com/2012/07/fases-da-escrita-silabico-alfabetico.html>

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos Endereço eletrônico: www.feneis.com.br

FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. [reimpr] Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et al. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão, 2007.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102 p. v.2.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. v 6 – São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística**: objetos teóricos. São Paulo: 6^a ed., 6^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: História, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: file:///C:/Users/libra/Downloads/Paulo%20Freire%20-%20A%20Import%C3%83%C2%A2ncia%20do%20Ato%20de%20Ler.pdf Acesso em 25/08/2021, às 16h55min.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 69 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação:** Um Intertexto. 4 ed. 5^a impressão. São Paulo, SP: Ática, 2003..

FREITAS, Vinicius Adriano. **Letramento, alfabetização e formação cultural (bildung):** Sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Panorama da Distorção Idade - Série no Brasil, 2018. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade- serie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 08/12/2021 às 6h14min.

GERALDI, João Wanderley. **A linguagem em Paulo Freire.** Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, p. 7-20, 2005.

GESER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac. **Aspectos da Gramática da Libras.** Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. Org.: Cristina B. F. de Lacerda e Lara F. dos Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2013; p. 65.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HISTÓRIA DAS CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO: AS MAIS ANTIGAS. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2022.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez:** Concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1ºciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: www.ines.org.br

JARDINI, R. S. R.; SOUZA, P. T. **Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuco-articulatória.** Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 18, n. 1, 2006, p. 69-78.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo.** E agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2021. 254 p.

LEMOS Edison Ribeiro, CERQUEIRA, Jonir Bechara. **O Sistema Braille no Brasil.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 23-28, nov. 2014.

LIÇÃO DA CARTILHA MATERNAL JOÃO DE DEUS. Disponível em: http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/dig_nacional/cd-digitais/jpg/l-1733-v/index-HTML/M_index.html

LIMA, Carlos Roberto De Oliveira. **Influências de D. Pedro II sobre a educação de surdos no Brasil:** uma visão foucaultiana. E-book: Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 834- 853. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/73812>>. Acesso em: 11/1/2021, às 8h3min.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular:** a voz das professoras. Contrapontos (UNIVALI), v. 03, p. 521-528, 2003.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular:** a voz das professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização.** EDUCAÇÃO Guia de Alfabetização. SÃO PAULO, v. 2, p. 46-60, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **As cartilhas e a história da educação.** História da Educação (UFPel), Pelotas, v. 11, 2002.

MACIEL, Jandrei José. **O método Paulo Freire:** origens históricas, influências teóricas e aspectos metodológicos. congresso nacional de educação (educere). Curitiba – Paraná. 2017. Anais ISSN 2176-1396 páginas 21883-21841. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25509_13013.pdf. Acesso em: 17/05/21.

MAIA, Junot de Oliveira. **A relação entre linguagem e inconsciente:** do sujeito “equivocado” ao sujeito do equívoco. 6º SePeG - Seminário de Pesquisas da Graduação. LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO, vol. IV. 2009, p. 379-384.

MATO GROSSO. Câmara Municipal de Várzea Grande-MT. **Lei complementar nº 3.505 de 2010.**

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita:** contribuições, equívocos e consequências para alfabetização. São Paulo: UNESP, UNIVESP: 2011, p. 36-57.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível:** reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MONTEIRO, Carmelita da Silva. SILVA, Maria Auxiliadora Araújo. **Alfabetização no Brasil:** dos jesuítas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Monografia (TCC) –Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Igara pé/PA, p. 39. 2015.

MOREIRA, Andressa Rejane Mendes. **CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO GLOBAL DE ALFABETIZAÇÃO.** Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Brasília – DF, 2013.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** 2012 Disponível em:http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_37059/historia_dos_metodos_de_alfabetizacao_no_brasil

MOURA, Debora Rodrigues. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos** – 1ed – Curitiba, Appris, 2015.

NASCIMENTO, Maria Beatriz Alonso do. **A inclusão de crianças surdas em classe de ensino regular numa escola pública de ensino fundamental:** realidade e perspectivas. 2002. 96 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,

Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97675>>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio- histórico. São Paulo: 4^a ed.13^a impressão. Scipione, 2004. (Série Pensamento e ação no magistério).

PAULA, J. D. (2012). **A Influência da Família no Processo de Alfabetização**. Revista *Thema*, 9(2). Recuperado de <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/139>

PIOVESAN, Josieli. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem [et al.]** – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book

PIRES, Vera Lúcia. **A interação pela linguagem**: prática social mediadora das relações socioculturais. Nonada: Letras em Revista, Porto Alegre. vol. 2, núm. 17, 2011, pp. 87-100.

PRADO, Vitor. **Cartilha Caminho Suave, o que era?** Histórico e polêmicas. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/cartilha-caminho-suave/>

QUEIROZ, Cecília. MOITA, Filomena. **Reforma Pombalina**: reflexos na educação brasileira. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

QUEIROZ, Josileide Eliane de. **O método fonovisuoarticulatório na aquisição da leitura e da escrita no 4º ano do ensino fundamental**: olhares e perspectivas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar, Curso de Pedagogia, Pau dos Ferros, 2019.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J.S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**. PortalBrAT, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf> Acesso em 24/08/2021, às 10h18min.

RANGEL, Franciele de Azevedo. SOUZA, Emmily Cristina Firmino. SILVA, Ana Carla de Azevedo. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil**: processo sintético e processo analítico. Revista Includere. v. 3 n. 1: Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas, 2017, p. 497-504.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Livros didáticos de Língua Portuguesa para surdos:** onde estão e a que(m) servem. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) VII SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. 2019. Pernambuco-PE. p. 2202-2208. Disponível em: http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/lista_area_41_2.htm. Acesso em 15/01/2021, às 8h30min.

RODRIGUERO, C. R. B.; YAEGASHI, S. F. R.; **A família e o filho surdo:** uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural. Curitiba: Ed CRV, 2013.

RODRIGUES, Olga M. P. R. CAPELLINI, Vera L. M. F. SANTOS, Danielle A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:** reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR, acesso em 12 jan. 2022, às 15h18min.

SAYÃO, D. T. Crianças: substantivo plural. **Revista Zero-a-Seis.** Núcleo de Estudo e Pesquisas da Educação na Pequena Infância do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, v. 4 n. 6. 2002.

SEABRA, Alessandra Gotuzzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização:** delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Rev. psicopedag. [online], vol. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>>. Acesso em: 30/04/21.

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. **História da Educação.** Curitiba: Fael, 2011.

SILVA, Andréia Kelly Araújo da. **Pensamento, linguagem e aprendizagem:** algumas reflexões sobre a teoria vigotskiana. In: GT 03 – CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTE.2013. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/2_Andr%C3%A9ia%20Kelly%20Ara%C3%BAjo%20da%20Silva.pdf Acesso em 19/08/2021, às 17h 35min.

SILVA, Giselli Mara da. **Português para crianças surdas** [livro eletrônico]: leitura e escrita no cotidiano: livro do professor - volume 2 / Giselli Mara da Silva, Angélica Beatriz Castro Guimarães. – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/PORtUGUES%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS_PROFESSOR.pdf

SILVA, M. V. da. **História da Alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. São Paulo: Editora UNICAMP. 2015.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 1. Ed. 4^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

TEMOTEO, J. G. **Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste.** Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. 252 f.

TEXEIRA, Lourenço Viviane. A cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja, de João de Barros (1539), sob a ótica da historiografia. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 78 supl. Rio de Janeiro: CIFEIL, set./dez, 2020. p.89.

TORRES, Rosa Maria. **Repetência Escolar:** Falha do aluno ou Falha do Sistema? In: GIL, Carlos Hernandez; MARCHESI, Álvaro (Org). Fracasso Escolar: uma Perspectiva Multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004..

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 11/01/2022, às 11h56min.

VALER, Salete. **Cognição e alfabetização:** teorias e práticas. A PAPÉIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Campo Grande. MS. 2017, págs. 189 a 217

VILELA, Thiago Dutra. **Linha do tempo da História da Educação no Brasil.** O COMPRIMIDO, 2009. Disponível em: <https://www.ocomprimido.com/dose-diaria/linha-do-tempo-da-historia-da-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 22/03/2021, às 11h11min.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 376p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afiche. 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ISBN: 978-65-985747-0-3



A standard linear barcode is positioned vertically. To its left is a small logo consisting of a stylized letter 'P' above a square containing a smaller letter 'P'. Below the barcode, the ISBN number is repeated: 9 786598 574703.

