

Alfabetização de crianças surdas em língua portuguesa

Literacy for deaf children in portuguese language

Raquel Márcia Fontes Martins

Doutorado em Estudos Linguísticos

Instituição: Universidade Federal de Lavras

Endereço: Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos Universidade Federal de Lavras - MG, CEP: 37203-202

E-mail: raquelfontesmartins@gmail.com

Gladys Rocha

Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte - MG, CEP: 31270-901

E-mail: gladysrocha1@gmail.com

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é apresentar reflexões sobre a alfabetização de crianças surdas em língua portuguesa – LP (GESSER, 2009; PEREIRA, 2011; KAIL, 2013; FREITAS, 2020). Busca-se compreender elementos que precisam ser considerados nos processos de ensino e de aprendizagem da palavra escrita para crianças surdas. A análise empreendida traça paralelos com a alfabetização de crianças ouvintes, considerando uma diferença crucial entre estas e as crianças surdas: enquanto para a criança ouvinte, a alfabetização em língua portuguesa envolve a aprendizagem da escrita de sua própria língua materna, para a criança surda, essa alfabetização envolve a aprendizagem da escrita de uma segunda língua que, inclusive, é oral e não sinalizada, como a sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Aponta-se, como conclusão, que é fundamental conhecer a natureza das línguas sinalizadas e também tomar a Libras como referência no processo de alfabetização de crianças surdas em LP.

Palavras-chave: alfabetização, crianças surdas, libras, língua portuguesa.

ABSTRACT

The main objective of this study is to present reflections on the literacy of deaf children in Portuguese language - LP (GESSER, 2009; PEREIRA, 2011; KAIL, 2013; FREITAS, 2020). It seeks to understand elements that need to be considered in the processes of teaching and learning the written word for deaf children. The analysis undertaken draws parallels with the literacy of hearing children, considering a crucial difference between these and deaf children: while for the hearing child, literacy in Portuguese language involves learning the writing of his own mother tongue, for the deaf child, this literacy involves learning the



writing of a second language that is also oral and not signaled, as their mother tongue, the Brazilian Sign Language - Libras. It is pointed out, in conclusion, that it is essential to know the nature of sign languages and also to take Libras as a reference in the literacy process of deaf children in LP.

Keywords: literacy, deaf children, Libras, Portuguese language.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo apresentar reflexões sobre a alfabetização de crianças surdas em língua portuguesa – LP (PEREIRA, 2011). Busca-se investigar, no contexto brasileiro, o processo empreendido pela criança surda na aquisição da escrita alfabética em língua portuguesa – LP. Visa-se a compreender elementos que precisam ser considerados nos processos de ensino e de aprendizagem da palavra escrita para crianças surdas.

Considera-se que se trata de um processo que, embora tenha estreita interlocução com o entendimento da apropriação do português como segunda língua, apresenta singularidades cuja apreensão é imprescindível para que se possa avançar no campo de estudo da alfabetização de surdos (SCARPA, 2003; KAIL, 2008).

Na análise, é feito um paralelo entre a natureza dos conhecimentos que a criança surda – que não domina a língua portuguesa e, muitas vezes, também não tem a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como sua linguagem de interação nos contextos de formação inicial – apresenta e os conhecimentos que a criança falante e ouvinte da língua materna LP mobiliza para aprender a ler e a escrever, em decorrência de ser usuária dessa língua.

Essa comparação se justifica porque a maior parte das pesquisas produzidas no campo da alfabetização em LP tem como foco aprendizes da escrita que são falantes e ouvintes da língua (SOARES, 1998, 2004, 2014a, b). Além da falta de reconhecimento e valorização da Libras como língua (GESSER, 2009), a própria natureza da escrita alfabética, baseada na relação fonema-grafema, pode ter sido uma influência para essa maior abordagem da alfabetização com sujeitos ouvintes e falantes da língua. Desse modo, pode-se



dizer que, atualmente, já temos estudos que possibilitam a compreensão do processo de apropriação da base alfabética do português brasileiro por parte do aprendiz ouvinte e falante (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; CAGLIARI, 1997; SOARES, 2004). Há, no entanto, uma lacuna no campo da pesquisa sobre a alfabetização de surdos, área para a qual este trabalho propõe oferecer contribuição (GESSER, 2009; PEREIRA, 2011; KAIL, 2013, FREITAS, 2020).

Essa limitação de pesquisa sobre a alfabetização para sujeitos surdos aliada às recentes conquistas no campo das lutas sociais de comunidades de pessoas surdas e ao reconhecimento, no Brasil, da Libras, apontam para a necessidade de emergência de trabalhos voltados à aprendizagem de crianças surdas, contexto no qual este estudo se situa.

Realiza-se aqui uma análise com reflexões sobre a questão da alfabetização de surdos em LP, baseado em estudos sobre esse tema. Trata-se de um trabalho de caráter introdutório, orientado pela tentativa de compreender elementos que precisam ser considerados nos processos de ensino e de aprendizagem da palavra escrita para crianças surdas.

Como este trabalho se situa, principalmente, na interlocução da área de educação com a área de aquisição da linguagem (SCARPA, 2003), discutimos a questão dessa aquisição por crianças surdas, o que é feito na próxima seção. Em seguida, focamos a alfabetização de crianças surdas, momento em que são feitos alguns paralelos com a alfabetização de crianças ouvintes. Refletimos depois sobre a natureza das línguas de sinais, a fim de avaliar em que medida é importante considerar especificidades da Libras na alfabetização de crianças surdas em LP. Na sequência, tecemos as considerações finais deste trabalho.

2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E CRIANÇAS SURDAS

Uma importante discussão a ser realizada neste estudo é a que relaciona a alfabetização de surdos com a aquisição da linguagem. Para tanto, primeiro, é importante conhecer a área da aquisição da linguagem. Segundo Scarpa (2003), a Aquisição da Linguagem é uma área multidisciplinar que envolve



especialmente a Linguística e a Psicologia. A autora elenca três subáreas da aquisição:

- aquisição da língua materna: normal ou com desvios, em que são abordados os componentes tradicionais dos estudos da linguagem, como, por exemplo, fonologia, semântica, pragmática, sintaxe e morfologia. Scarpa destaca que a aquisição de surdos está “sob a égide de “desvios””(SCARPA, 2003, p. 205).
- aquisição de segunda língua: segundo a autora, “quer como bilinguismo infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a aquisição de segunda língua entre adultos e crianças, seja em situação formal escolar ou informal, de imersão linguística” (SCARPA, 2003, p. 206).
- aquisição da escrita: envolve os processos de letramento e alfabetização, relações entre fala e escrita etc.

Assim, em relação à aquisição da linguagem por crianças surdas no Brasil e no mundo, em geral, é interessante notar que tais crianças se situam nas três subáreas de aquisição apontadas por Scarpa (2003). Elas vivem um contexto de bilinguismo, em que sua língua materna é a língua de sinais, Libras, e sua segunda língua é o português. Desse modo, essas crianças convivem com dois tipos de sistemas linguísticos: a Libras, que é uma língua sinalizada ou visual/corporal, a língua portuguesa – LP, que é uma língua oral ou auditória/articulatória (SLOBIN, 2008).

Por essa exposição, nota-se que as duas primeiras subáreas de aquisição citadas (aquisição de língua materna e aquisição de segunda língua) são contempladas na situação de aquisição das crianças surdas brasileiras. No entanto, ainda, pelo fato de haver alfabetização dessas crianças em Libras e também em LP – o que é focalizado neste trabalho –, percebe-se o envolvimento da terceira e última subárea da aquisição mencionada: a aquisição da escrita. Dessa maneira, vê-se que é, de fato, complexo o estudo da alfabetização de crianças surdas, considerando que ele abarca as três subáreas de aquisição apontadas.



Tratando, primeiramente, da aquisição da língua materna, é importante destacar que “as crianças que têm como língua materna a língua de sinais são as crianças surdas, filhas de pais surdos, e as crianças ouvintes, filhas de pais surdos” (KAIL, 2013, p. 97). Em geral, a aquisição de uma língua de sinais envolve os mesmos mecanismos ou estágios de aquisição de uma língua oral por crianças ouvintes. Por exemplo, as crianças surdas também apresentam o balbucio, no entanto, manual, o que ocorre entre os 7 e 11 meses (PETTITOT & MARENTETTE, 2001). Em seguida, começam a produzir apenas uma palavra por enunciado, de forma mais precoce que crianças ouvintes. É também precoce o rápido incremento no vocabulário e o surgimento das primeiras sentenças com mais de uma palavra, até que a criança surda consiga usar todas as estruturas, das mais simples as mais complexas, utilizando não somente signos manuais, mas também signos faciais e outros signos corporais (KAIL, 2013).

É interessante notar que a criança surda apresenta certo decréscimo na aquisição da língua materna quando ela tem de passar do gesto icônico, o qual guarda maior relação com o seu referente (por exemplo, a palavra “beber” em Libras), ao signo gestual linguístico (por exemplo, a palavra “nome” em Libras), que é arbitrário em relação ao seu referente (KAIL, 2013).

Há de se destacar que, não somente no Brasil, mas em muitos outros lugares, há grande variabilidade na aquisição da linguagem por crianças surdas. Em situações em que as crianças surdas são filhas de pais ouvintes (90%, segundo KAIL, 2013), elas produzem gestos “espontâneos”, para conseguir se comunicar. Esse sistema de comunicação parece ser mais elementar, o que indica que é fundamental, para o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas da criança surda, a exposição a uma língua de sinais integral.

A esse respeito, Trask (2006) afirma:

O instinto de linguagem é tão forte que uma criança surda começará avidamente a balbuciar com as mãos, agarrando-se a quaisquer gestos que observa, e fazendo o possível para transformá-los em uma língua de sinais, mesmo que esse seu comportamento não seja objeto de reforço; esse sistema é chamado de *língua de sinais doméstica* (*home sign*). (TRASK, p. 161).



Esse aspecto toca, então, na questão do bilinguismo que deveria ocorrer como uma forma de “comunicação total” para a criança surda (KAIL, 2013). No caso brasileiro, o bilinguismo envolve a Libras, como língua materna, e a LP, como segunda língua. De fato, o bilinguismo não ocorre muitas vezes como deveria, muito menos na modalidade escrita das duas línguas, o que envolve a aquisição da escrita. As crianças surdas não chegam a ser alfabetizadas nem em Libras (língua que apresenta, sim, um sistema de escrita) e já passam à alfabetização em LP.

Pelo exposto, nota-se como é, em geral, diferente a aquisição de linguagem pela criança surda e pela criança falante: o bilinguismo é comum para a criança surda; nem sempre essa criança aprende uma língua de sinais integral em seus primeiros momentos de aquisição, ainda no seio familiar; a criança surda costuma ser alfabetizada em uma segunda língua que é oralizada e não na sua língua materna sinalizada. Dessa forma, são variadas e desafiadoras as situações de aquisição para a criança surda. Este trabalho focaliza a alfabetização de crianças surdas em LP. Na próxima seção, nos detemos neste tópico.

3 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Os conhecimentos de que dispomos sobre a alfabetização de crianças ouvintes são tomados como ponto de partida para a compreensão da alfabetização de crianças surdas. A noção de ponto de partida é fundamental aqui, pois não podemos esperar que as línguas sinalizadas tenham as mesmas categorias das línguas oralizadas. Como afirma Slobin (2005), precisamos encontrar critérios de comparação que possibilitem uma compreensão mais ampla das características especiais das línguas sinalizadas e das línguas faladas, o que será discutido amplamente, à frente.

Passemos a tratar do conceito de alfabetização e, por consequência, do de letramento, a ele relacionado. Soares (2014a) define alfabetização, afirmando que ela



atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego. [...] Em síntese, alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala (SOARES, 2014a).

Como se pode notar, o tipo de conceito de alfabetização apresentado por Soares, muito utilizado em estudos voltados para a alfabetização de crianças falantes, implica uma língua oralizada, já que envolve a “cadeia sonora da fala”, “os fonemas da fala” (Cf. SOARES, 2020; MORAIS, 2019). De fato, a autora se detém na alfabetização de falantes, mas algumas reflexões podem ser feitas, a partir dessa definição, para a criança surda que irá ser alfabetizada em LP. Isso é feito logo à frente.

Antes, é importante destacar que, apesar de aqui se focalizar a alfabetização, aborda-se brevemente o letramento. Isso porque, mesmo sendo distinto da alfabetização, o processo de letramento precisa ocorrer concomitante a ela (SOARES, 2004). Acredita-se, neste trabalho, que essa ideia deve ser considerada para a criança ouvinte e também para a criança surda. Assim, para Soares (2014b), o letramento, entendido apenas na sua relação com a alfabetização, envolve

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2014b).

Certamente que esse conceito é válido para o processo de alfabetização da criança surda, tendo em vista que, assim como criança falante, a criança surda precisará saber utilizar a escrita nas diversas interações sociais. Neste ponto, o processo de alfabetização dessas crianças apresenta convergência. De fato, o conceito de letramento não se restringe a uma língua específica, tem relação com toda a cultura escrita (SOARES, 2014b, SOARES, 2020).



Entretanto, é certo que as crianças surdas terão menor interação com materiais e situações de escritas em Libras (GESSER, 2009), devido ao fato de a LP ser mais utilizada nas interações linguísticas, no Brasil. Para estas crianças, acredita-se que o ideal seria o letramento não só em LP, mas também em Libras. Como afirma Gesser (2009):

A língua portuguesa tem, sim, um papel fundamental na escolarização e na vida cotidiana do surdo, da mesma forma que tem na vida de todas as crianças brasileiras [...]. [No entanto] os surdos vivem uma situação sociolinguisticamente complexa e sua condição de indivíduos bilíngues lhes era negada por serem tratados como “deficientes” [...]. Há a necessidade de inverter a lógica praticada até então nos ambientes escolares e afirmar: “*Os professores ouvintes de crianças surdas é que precisam saber a Libras para poderem educá-las*”. (p. 60)

Gesser não trata especificamente do letramento ou da alfabetização, mas se pode depreender da sua afirmação a importância de se valorizarem as interações com a língua sinalizada da criança surda, no caso, a Libras.

Voltando ao objeto de estudo deste trabalho, a alfabetização de surdos, retoma-se o conceito de alfabetização de Soares (2014a), apresentado, para fazer uma reflexão sobre uma questão primária: se o usuário da língua em sua modalidade oral tem como ponto de partida para suas reflexões sobre a língua, a oralidade (SOARES, 2003), que conhecimentos orientariam a reflexividade das crianças surdas na alfabetização em LP?

Uma primeira resposta a essa questão, já consensual no campo, é a compreensão de que, diferentemente do aluno que usa a linguagem oral e, portanto, que domina a língua tendo se apropriado de alguma variedade dialetal oral, para o estudante surdo, a língua portuguesa representa a aquisição de uma segunda língua (GESSER, 2009).

Apesar da legitimidade dessa premissa, não podemos negligenciar o fato de que a criança surda não chega à escola como usuária da Libras, não podendo esta língua já, de per si, ser tomada como ponto de partida para o ensino e aprendizagem da segunda língua oralizada, no caso, o português. Como mencionado, grande parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e falantes da língua (KAIL, 2013) que constroem estratégias distintas para interagir



com os filhos surdos, auxiliando-os na codificação e decodificação das coisas, seres etc., na significação do mundo.

Tem-se aí a produção de dispositivos familiares diversificados, porque variáveis dentro de grupos familiares distintos, cujas aproximações e distanciamentos da Libras não se dão apenas em função de aspectos socioeconômicos e culturais, mas das possibilidades de lidar com a surdez (GESSER, 2009). Assim, não são raras as situações em que as “ações de palavras”, as designações linguísticas utilizadas para significar as coisas, para realizar um certo conteúdo, ou para interiorizá-lo, além de não integrarem o repertório da Libras, têm singularidades decorrentes de formas singulares de interação, construídas por grupos familiares específicos.

A condição bilíngue é um fato para as crianças surdas a serem alfabetizadas em LP. No entanto, muitas vezes, a realidade linguística de tais crianças que passam por esse processo está longe de ser ideal. Elas precisariam, primeiramente, adquirir a Libras, uma língua sinalizada integral, como língua materna. Precisariam, também, antes de serem alfabetizadas em LP, serem alfabetizadas em Libras, a qual apresenta, sim, uma representação escrita. Novamente, como defende Gesser (2009):

O ensino da escrita para os surdos, entretanto, tem de ser, indiscutivelmente, promovido na língua primeira de sinais. Atualmente, há um consenso entre especialistas sobre o fracasso escolar em relação à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento da linguagem (escrita) quando a língua de sinais não é utilizada como língua de instrução. (GESSER, 2009, p. 59)

Como se pode notar, partir da língua sinalizada, a Libras, para alfabetizar em LP é essencial. Como Freitas (2020) afirma, “resta prejudicada qualquer abordagem de ensino da língua portuguesa escrita para surdos que tome como base o paradigma fonológico”, referência na alfabetização de crianças ouvintes. Este é um ponto fundamental da discussão deste trabalho. O autor destaca que os professores alfabetizadores precisam compreender que a língua de referência do surdo para a organização do pensamento e construção do conhecimento é a Libras e não a língua portuguesa. Também, Freitas (2020) defende que os



alfabetizadores precisam ter domínio linguístico da língua portuguesa e da Libras. Ainda, ressalta que o “ensino da escrita em língua portuguesa deve partir da leitura de textos reais produzidos nessa língua”, tendo em vista que o português escrito (e não o oral) é que é acessível aos surdos, não se devendo fazer adaptações no texto para os surdos, sob pena de caricaturar o uso da escrita. Dessa forma, o uso de textos em circulação social e dos mais variados gêneros é fundamental. Essas afirmações de Freitas (2020) são consideradas nas reflexões deste estudo. Ao lado disso, coloca-se, a nosso ver, a importância de que se considerem distinções entre alfabetização em leitura e alfabetização em escrita, uma vez que se trata de objetos conceituais que têm idiosincrasias e não podem ser vistos como parte de uma mesma moeda (ROCHA; MARTINS, 2014). Essa questão, tratada por Rocha e Martins (2014) no que se refere à alfabetização de crianças ouvintes, se configura de modo ainda mais significativo quando de trata da apropriação da palavra escrita por crianças com surdez.

Por toda a situação diferenciada de aquisição da linguagem pela criança surda, abordada nesta seção e na anterior, refletimos, na próxima seção, sobre a natureza das língua de sinais, a qual precisa ser incorporada em uma proposta de alfabetização de crianças surdas.

4 A COMPREENSÃO DA NATUREZA DAS LÍNGUA DE SINAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Como o ponto crucial para alfabetizar em LP é ter a Libras como referência, julgou-se relevante, neste trabalho, refletir sobre a natureza das línguas de sinais, a fim de compreender possíveis consequências para esse ensino. Assim, vejamos, inicialmente, a definição de “língua de sinais”, apresentada por Trask (2006):

Uma língua cujo meio são sinais feitos [principalmente] com as mãos e a cabeça. As pessoas surdas não ouvem a fala, de modo que muitos surdos aprendem uma língua de sinais como sua língua primária, frequentemente como primeira língua. Existem muitas línguas de sinais diferentes, incluindo a American Sign Language (ASL) nos Estados Unidos, a British Sign Language (BSL) no Reino Unido, e a Língua Brasileira de Sinais (ou Libras) no Brasil; a ASL e a BSL não têm relação entre si, e nenhuma das duas tem qualquer relação com o



inglês. [...]. Uma verdadeira língua de sinais não é uma imitação grosseira de uma língua falada; é uma autêntica língua natural, com vasto vocabulário e uma gramática rica e complexa, e é tão flexível e expressiva quanto uma língua falada. As unidades básicas são sinais feitos, principalmente, com as mãos e a cabeça. [...] No início, os linguistas custaram a perceber que as línguas de sinais são verdadeiras línguas, mas, desde o trabalho pioneiro da linguista americana Ursula Bellugi, na década de 1970, as línguas de sinais passaram a ser tratadas em condições de igualdade com as línguas faladas, embora os manuais de linguística de caráter mais introdutório deem pouca cobertura ao tópico, o que é lamentável. (TRASK, p. 160-161)

Há pontos importantes sobre as línguas de sinais que são referidos na definição de Trask. Um primeiro é que uma língua de sinais é, de fato, uma língua, como qualquer outra (inclusive, falada) por ser natural, rica, complexa, flexível e expressiva. O autor chega a afirmar que, infelizmente, por vezes, isso não é destacado até por estudiosos. Outro aspecto importante é o fato de que são muitas as línguas de sinais, o que aponta para a riqueza dessas línguas também.

Neste momento, é importante refletir sobre a natureza das línguas envolvidas no processo de alfabetização da criança surda (Libras e LP), aqui enfatizado. Para tanto, consideraremos principalmente a discussão que Slobin (2008) faz sobre o modo equivocado como as línguas sinalizadas são tratadas.

Esse autor aponta que as línguas sinalizadas – também chamadas por ele de línguas visual/ corporal – têm sido estudadas até o presente momento na linguística de modo distorcido, tendo em vista que se utiliza, como referência, categorias de línguas orais mais estudadas (como o inglês, por exemplo) para analisar tais línguas. Slobin aponta que essa generalização “forçada”, de se analisar todas as línguas tendo como parâmetro o funcionamento de algumas línguas apenas, não funciona nem mesmo para as línguas orais somente. Como exemplo, ele cita o caso da língua chinesa que tem sido analisada como apresentando sujeito em sua estrutura sintática, o que ele afirma ser errado. Quanto a esse aspecto linguístico, o autor demonstra que o chinês assim como as línguas sinalizadas são “tópico-proeminentes” e não “sujeito-proeminentes”, como o Inglês ou o Árabe, por exemplo.



Ele continua defendendo a ideia de que as línguas devem ser analisadas em suas especificidades, apontando uma grande diferença entre línguas marcadas-pelo-dependente, como o português e línguas marcadas-pelo-núcleo, como a língua Yucatec Mayan, falada na Península de Yucatán no México. Apresentando um exemplo dado por Slobin (2008, p. 850), “Na sentença “ele me vê”, então, o núcleo é “ver” e os dependentes são “ele” e “me””.

No caso da LP, por exemplo, “ele” e “me” são os dependentes que, respectivamente, deixam claro quem é sujeito e objeto na sentença. Ou seja, LP é uma língua marcada-pelo-dependente, porque são os dependentes que indicam os argumentos do verbo, ou seja, quem faz o quê a quem. Em sentido oposto, em línguas marcadas-pelo-núcleo, o próprio verbo apresenta seus argumentos ou a informação de quem faz o quê a quem.

Na Língua Yucatec Mayan, por exemplo, uma única palavra, o verbo *Kuyiliken* enuncia, com seus morfemas, toda a sentença “ele me vê”. Os morfemas *-uy* e *-en* nesse verbo, indicam, semanticamente, que uma terceira pessoa (“ele”) está no processo de ver uma primeira pessoa afetada (“me”). Não há sujeito e objeto em formas dependentes, nem muito menos há relação de concordância entre sujeito e objeto, como haveria em LP, por exemplo, em que se o sujeito “ele” fosse modificado para “eles”, o verbo mudaria de forma (ao menos na forma padrão), concordando com esse sujeito no plural, de modo a tornar-se “viram”.

É a partir dessa discussão que o autor defende que é preciso encontrar formas de analisar as línguas sinalizadas de modo que seja possível compará-las com línguas orais e não que se analisem as línguas sinalizadas como se elas fossem iguais às orais.

Também, na alfabetização de crianças surdas em LP, isso ocorre: a língua oral portuguesa é que é tomada como centro, como meio e fim único. A natureza da Libras como língua de sinais não é considerada. Não se toma a Libras como ponto de partida, como a língua de instrução para o ensino da LP escrita. Essa prática acaba por promover uma distorção que leva a uma série de fracassos e ideias errôneas nesse ensino (GESSER, 2009). Por exemplo, há quem acredite



que o uso da Libras atrapalha a aprendizagem da LP, quando na realidade é exatamente o contrário: *“é o não uso da língua de sinais que atrapalha o desenvolvimento e a aprendizagem de outras línguas pelo surdo”* (GESSER, 2009, p. 58).

Isso nos força a concluir que, para uma adequada e eficiente alfabetização de crianças surdas em LP, necessariamente, a Libras precisa ser considerada em suas especificidades com língua de sinais, precisa ser tomada como referencia (FREITAS, 2020). No caso em análise, isso implica, em haver professores alfabetizadores de LP com formação em Libras, capacitados para fazer as relações necessárias entre LP e Libras no processo de ensino. Professores que conheçam e valorizem essa língua sinalizada. Como se afirmou, a Libras precisa, inclusive, ser tomada como primeira língua na alfabetização, antes do português. De certo, toda essa tarefa não é simples diante da complexa realidade educacional e linguística dos surdos no Brasil, o que foi exposto, em parte, neste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve com principal objetivo apresentar reflexões sobre a alfabetização de crianças surdas em língua portuguesa – LP (GESSER, 2009; PEREIRA, 2011; KAIL, 2013). Para tanto, primeiramente, tratamos da aquisição da linguagem por crianças surdas (SCARPA, 2003). Como visto, essa aquisição é complexa e envolve situações muito peculiares: o bilinguismo é comum para a criança surda; nem sempre essa criança aprende uma língua de sinais integral em seus primeiros momentos de aquisição, ainda no seio familiar; a criança surda costuma ser alfabetizada em uma segunda língua que é oralizada e não na sua língua materna sinalizada.

Em seguida, passamos a tratar da alfabetização de crianças surdas, discutindo os conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2014a, b; SOARES, 2020), na condição bilíngue dessa criança. Como conclusão dessa análise, ponderou-se que a língua sinalizada em questão, a Libras, é essencial



para alfabetizar em LP. Essa conclusão foi reforçada na parte final deste trabalho em que refletimos sobre a natureza das línguas de sinais (SLOBIN, 2008).

Pelas leituras aqui discutidas, percebe-se que é longo o caminho para se ter uma alfabetização adequada em LP para crianças surdas. Esse caminho passa, inclusive, pela formação do próprio professor alfabetizador que precisa ter domínio do português e também da Libras. Ainda, é necessária a primazia do trabalho com o português em sua modalidade escrita, tendo como referência textos reais, em circulação social, ou seja, considerando a diversidade de gêneros textuais, a fim de não artificializar o ensino da escrita em LP (SOARES, 2020; FREITAS, 2020). Uma sugestão de estudo futuro que poderia contribuir para essa área seria, por exemplo, buscar compreender as habilidades e os conhecimentos específicos que a criança surda apresenta e mobiliza para aprender a ler e a escrever em LP, sem tomar como modelo o paradigma fonológico usado com crianças ouvintes (FREITAS, 2020). Certamente são muitos os desafios a serem pesquisados nesse processo de ensino e aprendizagem.



REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, Isaac Figueiredo de. **Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034>. Acesso em 28 mai 2023.

GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua é essa?**. São Paulo: Parábola, 2009.

KAIL, Michéle. **Aquisição da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *ReVEL*. v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 25 mai 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Contexto, 2019.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Língua escrita e surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilingüe**. Mestrado Acadêmico em Educação: História, Política, Sociedade. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011.

PETTITOT, L. A.; MARENTETTE, P. F. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. *Science*, Vol. 251, No. 5000, p. 1493-1496, 2001.
ROCHA, Gladys, MARTINS, Raquel. Apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização. Estudo exploratório de dados de Avaliação externa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro: v. 22, n. 85, out./ dez. 2014.

SCARPA, Ester M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003.

SLOBIN, D. I. (2008). Quebrando modelos: as línguas de sinais e a natureza da linguagem humana. Tradução de Pedro Perini-Santos e Luciana Beatriz Ávila. Publicado em *Sign Language Studies*, v. 8, n. 2, p. 114-132, 2008. Disponível



em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n3p844>>. Acesso em 25 mai. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v.25, pp. 5-17, 2004.

SOARES, M. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 24 mai. 2023. 2014a.

SOARES, M. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>>. Acesso em: 24 mai. 2023. 2014b.

SOARES, M. **Alfaletrar**. Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2006.