PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras

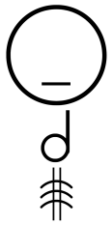
Daniel Ferreira Costa



CORPORIFICAÇÃO DOS SIGNIFICADOS POR MEIO DE UMA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS

Belo Horizonte
2025

Daniel Ferreira Costa



CORPORIFICAÇÃO DOS SIGNIFICADOS POR MEIO DE UMA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Arabie Bezri Hermont

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Belo Horizonte

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Costa, Daniel Ferreira
C837c Corporificação dos significados por meio de uma alfabetização bilíngue para crianças surdas / Daniel Ferreira Costa. Belo Horizonte, 2025.
140 f. : il.

Orientadora: Arabie Bezri Hermont
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Crianças surdas. 2. Língua de sinais. 3 Educação Bilíngue. 4. Educação Inclusiva. 5. Alfabetização. 6. Letramento. 7. Compreensão na leitura. I. Hermont, Arabie Bezri. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376.33
Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Daniel Ferreira Costa



CORPORIFICAÇÃO DOS SIGNIFICADOS POR MEIO DE UMA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

_____

Prof.ª Dr.ª Arabie Bezri Hermont – PUC MINAS (Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Ev'Ângela Rodrigues de Barros – PUC MINAS (Banca Examinadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Daniela Mara Lima Oliveira – UFMG (Banca Examinadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Elidéa Lúcia Almeida Bernardino – UFMG (Banca Examinadora - Suplente)

Belo Horizonte, 02 de julho de 2025.

Dedico este trabalho aos surdos, com especial homenagem à memória de Clarissa Fernandes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ser meu porto seguro nesses dois anos; afinal, sem Ele, nada seria possível.

À Prof.ª Dr.ª Arabie Bezri Hermont, minha querida orientadora, que, a todo tempo, conduziu-me com sua orientação sábia, dedicada, paciente, sobretudo humana. Ser seu orientando, foi um privilégio para mim.

À minha amada mãe, Silvia, por ser esse pilar na minha vida. Gratidão por suas orações e por me incentivar constantemente a dar o meu melhor nos estudos. Ao meu pai, João, que, em vida, sonhava e me incentivava a ingressar no Ensino Superior.

À minha linda esposa, Priscila, por sua compreensão em relação aos meus estudos, entender minhas ausências e, acima de tudo, por me apoiar e sempre estar ao meu lado.

Aos meus filhos, Enzo e Nicole, vocês são o combustível que me motivam a enfrentar qualquer desafio.

Às minhas irmãs, Jaqueline, Débora e Deise, por estarem comigo em cada etapa e em cada conquista.

À minha prima/irmã, Bárbara, por sua amizade, ensinamentos e companheirismo, obrigado por me apoiar e sonhar comigo.

A Thais Cristina, por sua amizade, por toda a troca que tivemos como colegas de trabalho, estudantes de graduação e no percurso do meu mestrado. Sua amizade é muito valiosa para mim.

Aos meus companheiros de vida e profissão, Márcia, Bruno e Fabi, ter vocês em minha vida é um presente divino.

A Isa Mendes, minha primeira professora, hoje sou fruto da sementinha que você plantou em 1998. Te admiro muito!

Às queridas professoras Daniela, Ev'Ângela e Elidéa, minha banca examinadora, pela leitura atenta e cuidadosa desta dissertação e pelas contribuições transmitidas.

Aos intérpretes de Libras, Bruno e Cida, por abrilhantar minha defesa com uma atuação impecável.

Aos meus amigos, Wesley e Scarleth, pois foram "pontes" na realização da pesquisa em campo em duas escolas da PBH.

Aos meus "irmãos orientandos", Ana Leôncio, Leandro, Mariana e Marilene, por toda troca e carinho. Aos demais companheiros de jornada pelas trocas, em especial: Jonathan, Samuel e Wellington.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras, pelas aulas e pelas valiosas discussões.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras, por toda presteza e todo auxílio que recebi de vocês.

Aos professores da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, pelas aulas ministradas que muito contribuíram na escrita deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo incentivo financeiro.

Por fim, aos meus amigos surdos, afinal vocês são o motivo desta pesquisa. Espero que os resultados trazidos aqui contribuam para a educação das crianças surdas!



Obrigado!

“Que outros se vangloriem
das páginas que escreveram;
eu me orgulho das que li”
O leitor — Jorge Luís Borges.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar, contrastivamente, como se diferenciam a alfabetização de crianças surdas — matriculadas do 2º ao 6º ano —, com foco no aprendizado da leitura. O estudo fundamenta-se nos pressupostos da Linguagem e Cognição, investigando como ocorre a corporificação dos significados nesses alunos. O *corpus* foi composto por testes de mensuração de leitura e interpretação de dez crianças surdas, falantes de Libras, matriculadas em dois modelos educacionais distintos: Educação Bilíngue e Educação Inclusiva. Para confirmar que as crianças surdas se enquadravam nos critérios do estudo — ou seja, que eram, de fato, falantes de Libras —, foi aplicado um teste sinalizado (L1), no qual os participantes deveriam, de forma sinalizada, explicar o que compreenderam do gênero proposto. Em seguida, foram realizados testes escritos (L2), de acordo com a seriação em que estavam matriculados no ano anterior — visto que os testes foram realizados no início do ano letivo —, respeitando-se a leitura do português como segunda língua. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa de campo, de natureza etnográfica, com métodos qualitativos e quantitativos. Como aporte teórico, para o estudo da Linguagem e Cognição, utilizamos as concepções de Zlatev (2003), Costa (2015), Moura (2021), Mari (2024a; 2024b). Para os estudos sobre Alfabetização e letramento, ancoramo-nos nas teorias de Ferreiro (1997; 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2002; 2009; 2021; 2022; 2023) e outros. Em relação aos estudos de Alfabetização de crianças surdas, valemo-nos das contribuições trazidas por Quadros (1997), Perlin e Strobel (2008), além das pesquisas realizadas sobre o registro escrito de surdos no contexto bilíngue (Vieira, 2017) e na educação inclusiva (Santana, 2020). Participaram deste estudo dez crianças: cinco matriculadas em escolas inclusivas, localizadas em Belo Horizonte, e cinco inseridas em uma escola bilíngue na cidade de Divinópolis. Os resultados obtidos corroboram a compreensão da educação bilíngue constitui o modelo educacional mais adequado para crianças surdas, uma vez que, em média, os estudantes da escola bilíngue obtiveram melhor aproveitamento em comparação aos participantes do outro modelo educacional. Ressalta-se que uma das participantes da escola inclusiva — a qual obteve melhor aproveitamento — estudou, por cinco anos, em duas instituições de modelo pedagógico bilíngue. Além do mais, os dados também evidenciam que, para que a criança surda desenvolva competências linguísticas em língua portuguesa de forma mais efetiva, é necessário considerar outros fatores, como: exposição à língua de sinais desde o nascimento ou a partir do diagnóstico, atuação de docentes bilíngues e capacitados, presença de pais ouvintes sinalizantes, bem como a mediação do aprendizado da língua portuguesa por intermédio da Libras, entre outros aspectos relevantes.

Palavras-chave: alfabetização e letramento; linguística cognitiva; crianças surdas; escola bilíngue; escola inclusiva.

ABSTRACT

The overall objective of this dissertation was to contrastively analyze the differences in literacy among deaf children - enrolled in grades 2 through 6 - with a focus on reading acquisition. The study is based on the principles of Language and Cognition, investigating how meanings are embodied in these students. The corpus consisted of reading and interpretation tests performed by ten deaf children, who spoke Libras and were enrolled in two distinct educational models: Bilingual Education and Inclusive Education. In order to confirm that the deaf children met the criteria for the study, in other words, that they were, in fact, Libras speakers - a signed test (L1) was applied in which the participants had to, in signed form, explain what they understood of the proposed genre. Then, they were given written tests (L2), according to the grade in which they had been enrolled the previous year - since the tests were carried out at the beginning of the school year - considering the Portuguese reading skills as those of a second language. The methodological approach adopted was field research, ethnographic in nature, using qualitative and quantitative methods. As a theoretical contribution, for the study of Cognitive Linguistics, we used the conceptions of Zlatev (2003), Costa (2015), Moura (2021), Mari (2024a; 2024b). For studies on Literacy and Literacy, we used the theories of Ferreiro (1997; 2011), Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2002; 2009; 2021; 2022; 2023) and others. In relation to literacy studies of deaf children, we drew on the contributions made by Quadros (1997), Perlin and Strobel (2008), as well as research carried out on the written record of deaf people in the bilingual context (Vieira, 2017) and in inclusive education (Santana, 2020). Ten children participated in this study: five enrolled in inclusive schools, located in Belo Horizonte, and five in a bilingual school in the city of Divinópolis. The results corroborate the understanding that bilingual education is the most appropriate educational model for deaf children, since, on average, students in the bilingual school performed better than those in the other educational model. It is noteworthy that one of the participants in this inclusive group - who performed better - studied for five years at two institutions with a bilingual pedagogical model. In addition, the data also shows that in order for deaf children to develop linguistic skills in Portuguese more effectively, it is necessary to consider other factors, such as: exposure to sign language from birth or from diagnosis onwards, the work of bilingual and trained teachers, the presence of sign-speaking hearing parents, as well as the mediation of Portuguese language learning through Libras, among other relevant aspects.

Keywords: reading and writing skills and literacy; cognitive linguistics; deaf children; bilingual school; inclusive school.

RESUMO EM LIBRAS



Clique ou escaneie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metáfora “cara de pau” 55
Figura 2 – Metáfora “já era/dançou” 56
Figura 3 – Metáfora “ouvido caro” 57
Figura 4 – Um morcego no busão 67
Figura 5 – Produção textual - estudante do 2º ano. 87
Figura 6 – Produção textual - estudante do 5º ano. 89
Figura 7 – Sinal de surdo 94
Figura 8 - Teste em Libras “Sol”. 102
Figura 9 – Teste em Libras “A vaca de salto alto”. 103
Figura 10 – Teste em Libras “O morcego no busão” 104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágio da aquisição de linguagem 34
Quadro 2 – A equação do significado. 49
Quadro 3 – Níveis de desenvolvimento da escrita segundo a visão psicogenética 70
Quadro 4 – Níveis de desenvolvimento da "escala escrita" 71
Quadro 5 – As fases de desenvolvimento na perspectiva de Ehri 72
Quadro 6 – Fases de desenvolvimento da escrita, segundo Ferreiro, Gentry e Ehri 73
Quadro 7 – Consciência Morfológica na educação de surdos 92
Quadro 8 – Questionário 99
Quadro 9 – Caracterização dos PEBs 100
Quadro 10 – Caracterização dos PEIs 101
Quadro 11 – Tradução de "A vaca de salto alto" 103
Quadro 12 – Tradução de "O morcego no busão" 104
Quadro 13 – Transcrição dos testes da PEB-1 107
Quadro 14 – Transcrição dos testes do PEB-2 109
Quadro 15 – Transcrição dos testes do PEB-3 110
Quadro 16 – Transcrição dos testes do PEB-4 111
Quadro 17 – Transcrição dos testes do PEB-5 112
Quadro 18 – Transcrição dos testes da PEI-1 114
Quadro 19 – Transcrição dos testes do PEI-2 115
Quadro 20 – Transcrição dos testes do PEI-3 116
Quadro 21 – Transcrição dos testes do PEI-4 116
Quadro 22 – Transcrição dos testes do PEI-5 118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desempenho dos alunos na Educação Bilíngue **113**
Tabela 2 – Desempenho dos alunos na Educação Inclusiva **119**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pais dos PEBs **122**
Gráfico 2 – Pais dos PEIs **123**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI Aparelho de Amplificação Sonora Individual

AEE Atendimento Educacional Especializado

ASL American Sign Language

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAAE Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEB Câmara de Educação Básica

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CES Centro de Educação para Surdos

CM Configuração de Mãos

CNE Conselho Nacional de Educação

DIPEBS Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

EF-I Ensino Fundamental I

EJA Educação de Jovens e Adultos

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC Implante Coclear

INES Instituto Nacional de Educação de Surdos

Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISN Idioma de Signos Nicaragüense

L1 Primeira língua

L2 Segunda língua

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP Língua Portuguesa

LS Língua de Sinais

LSF Língua de Sinais Francesa

LSN Lenguaje de Signos Nicaragüense

Libras Língua Brasileira de Sinais

MEC Ministério da Educação e Cultura

PBA Programa Brasil Alfabetizado

PEB Participante de Escola Bilíngue

PEI Participante de Escola Inclusiva

PL2 Português como segunda língua

PNE Plano Nacional de Educação

SEE Signing Exact English

SEMESP Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SMED Secretaria Municipal de Educação

SV Sujeito-Verbo

SW SignWriting

SVO Sujeito-Verbo-Objeto

TCF-Libras Teste de Consciência Fonológica na Libras

TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

VO Verbo-Objeto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **20**

2 SURDEZ E LINGUAGEM **25**
2.1 Contexto sócio-histórico **25**
2.2 Estudos surdos **28**
2.3 Aquisição de linguagem **30**
2.3.1 ***As etapas da aquisição da linguagem por crianças surdas*** **33**
2.4 Entraves nos processamentos cognitivos **35**
2.5 A intersubjetividade **37**
2.6 Evolução satisfatória, mesmo em condições de *inputs* limitados **40**

3 COGNIÇÃO E LINGUAGEM **43**
3.1 Linguagem e cognição corporificadas **44**
3.2 Significado corpóreo **47**
3.3 A perspectiva cognitiva da leitura **51**
3.4 A metáfora e a surdez **54**

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO **58**
4.1 Perspectivas sobre letramento **60**
4.1.1 O letramento sob a perspectiva cultural **62**
4.2 Alfabetização: disposições preliminares **64**
4.3 Outros olhares sobre alfabetização **66**
4.4 As etapas da alfabetização **69**

5 ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS **74**
5.1 Metodologias escolares **76**
5.2 O ouvintismo na educação de surdos **79**
5.3 Contexto educacional no Brasil **81**
5.4 Pedagogia Surda **82**
5.5 A alfabetização de surdos na atualidade **84**
5.6 Aquisição leitura mediada pela forma **90**
5.7 Quando se considera o surdo alfabetizado em Libras **93**

6 METODOLOGIA **96**
6.1 A trajetória realizada **97**
6.2 Testes realizados **101**

7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS **106**
7.1 Testes realizados na Escola Bilíngue **106**

7.2 Testes realizados na Escola Inclusiva **114**
7.3 Análise dos resultados obtidos **119**

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS **126**

REFERÊNCIAS **128**

ANEXO A — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) — PARA OS PARTICIPANTES. **137**

ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) — PARA OS PAIS. **139**

ANEXO C — IMAGENS DAS TRADUÇÕES DOS TERMOS (TALE E TCLE) **141**

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização, ainda nos dias de hoje, é um desafio na educação. Os dados estatísticos mais recentes não são bons. Segundo o *site* "Agência IBGE Notícias" (2023), apesar de uma melhora significativa, a população brasileira é composta por cerca de 5,6% de pessoas não alfabetizadas — o que representa mais de dez milhões de pessoas. No âmago dos dados apresentados, há um grupo de pessoas constituído de uma minoria linguística, os surdos — cujo nível de alfabetização ainda é baixo. Esse cenário demonstra que ainda há muito a ser feito pela educação em nosso país.

Apesar de serem brasileiros legítimos, os surdos sinalizantes são falantes de outra língua, a Libras — Língua Brasileira de Sinais. Além do mais, por tratar-se de uma língua de outra modalidade, os surdos enfrentam barreiras comunicacionais, sendo uma delas: o aprendizado do português escrito (Quadros; Schmiedt, 2006; Pereira, 2014; Silva, 2020). Afinal, os surdos não têm o apoio auditivo para fazerem a associação do fonema e grafema — como ocorre com as pessoas ouvintes.

A alfabetização abarca algumas habilidades de compreender que a escrita é um sistema de representação de uma determinada língua (Ferreiro, 2011; Hermont, 2023). A alfabetização de crianças surdas sinalizantes perpassa esse mesmo processo, todavia, tendo em mente suas subjetividades linguísticas, o processo de alfabetização preferencialmente deve ocorrer mediante uma educação bilíngue, a qual privilegia a Libras como língua de instrução[1].

A educação bilíngue de línguas orais não é uma modalidade recente no Brasil. Atualmente, ela é oferecida às camadas elitizadas da sociedade — afinal, a maioria das instituições que oferecem esse modelo de ensino são privadas. Esse processo de ensino e aprendizagem se dá com o uso de uma língua adicional: inglês, espanhol, francês, italiano etc., também utilizada como língua de ensino dos conteúdos escolares.

Por sua vez, a educação bilíngue para surdos, como prática reconhecida na legislação, é algo recente. Ela foi incluída na LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — em 2021, como modalidade de ensino independente, mediante a Lei 14.191. Diferentemente da escola bilíngue para ouvintes, é a Libras, primeira língua dos surdos, a principal língua do

[1] Para pesquisadores da educação de surdos, esse termo refere-se à língua utilizada como principal meio na exposição dos conteúdos escolares. Apesar de parecer um termo tecnicista, esse é utilizado e amplamente difundido por teóricos da área (Perlin; Strobel, 2008; Oliveira, 2015).

ensino, enquanto o português é, portanto, lecionado como segunda língua, por meio do registro escrito. A educação bilíngue de surdos, na perspectiva de Quadros (1997, p. 27), é "uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar". Ademais, esse ensino não se configura como elitizado, pois visa a atender às demandas linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu de uma motivação pessoal, a partir da constatação, no exercício da função de tradutor e intérprete de Libras — tanto na educação básica quanto no ensino superior —, do baixo nível de conhecimento que os surdos apresentam em relação à língua portuguesa e, em muitos casos, da própria Libras. Dentre as questões que permeiam a comunidade surda, temos: estigmas em relação às suas capacidades cognitivas, uma educação que não atende às suas necessidades linguísticas entre outras. Além disso, esta pesquisa busca demonstrar que os déficits existentes estão relacionados ao modelo educacional e não aos educandos.

Os surdos são visuais e possuem cultura e identidade próprias. Querer que o surdo aprenda da mesma forma que o ouvinte, ou seja, por meio de treinos metódicos de produção dos sons das palavras, desmerece as peculiaridades que o constituem como Sujeito Surdo. Hoje em dia, inclusive na educação, os surdos são estereotipados como pessoas incapazes, que não sabem português e que possuem "déficits" no aprendizado, entre outros pensamentos que, na época atual, já deveriam ter sido superados, afinal, já existem vários estudos que demonstram o contrário.

Um dos diversos estudos realizados foi proposto pelos sociólogos Armand e Michèle Mattelart. Para esses autores, "as capacidades cognitivas do indivíduo vinculam-se não somente a um cérebro, mas a um corpo, diferentemente de certos setores das ciências cognitivas que reduzem a inteligência humana a um sistema mecânico" (Mattelart; Mattelart, 2001, p. 165). Assim sendo, podemos perceber que a cognição é cinestésica, ou seja, apreendemos por meio dos sentidos. Por essa razão, precisamos considerar que cada indivíduo, em suas especificidades, terá seu modo peculiar de adquirir conhecimentos, e é o desprestígio em relação à língua de sinais por parte da sociedade que carrega pensamentos equivocados em relação a ela. Em conformidade ao assunto, Steven Pinker (2002, p. 34) declara:

> Ao contrário do que o senso comum acredita, as línguas de sinais não são pantomimas e gestos, invenções de educadores ou formas cifradas da língua falada pela comunidade circundante. São encontradas em todas as comunidades de deficientes auditivos[2], e cada uma é uma língua plena e distinta, que usa os mesmos tipos de mecanismos gramaticais encontrados nas línguas faladas[3].

Os surdos, metaforicamente, são estrangeiros no próprio país; por isso, torna-se primordial que tenham acesso a uma educação bilíngue. Além disso, é importante salientar que essa modalidade de ensino não se trata de uma prática segregacionista. Afinal, esse ensino visa ao atendimento das questões linguísticas; portanto, ao colocarmos crianças surdas em um ambiente de aprendizagem inclusivo, haverá prejuízos na aprendizagem, pois essas aprendem o português com a mesma metodologia que as crianças ouvintes, ou seja, como primeira língua. Nesse sentido, o ensino bilíngue privilegia as subjetividades linguísticas e visuais desses indivíduos, reconhecendo e respeitando a leitura e a escrita do português como segunda língua.

Quando as especificidades linguísticas dos surdos não são levadas em consideração, isso pode acarretar prejuízos em seu desenvolvimento, assim como apontam estudos (Pereira, 2014; Leite; Cabral, 2021). A perspectiva desses autores é a de que devemos dar aos surdos o direito de serem surdos, não podemos "incluí-los" em um espaço escolar sem que este seja adequado às suas necessidades. À vista disso, esta pesquisa espera trazer dados acurados que corroborem a compreensão em relação à escola bilíngue para surdos, em comparação com a escola inclusiva, como modalidade mais adequada de ensino às crianças surdas. Além disso, como modelo de ensino que amplia o repertório vocabular e possibilita a corporificação dos significados das palavras — Libras e português.

Atualmente, muitos estudos são difundidos sobre o registro escrito do estudante surdo; contudo, pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da leitura são realizadas em menor escala. Com base nisso, estabelecemos como objetivo geral analisar, contrastivamente, como se diferenciam a alfabetização, com ênfase no aprendizado da leitura por crianças surdas. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: comparar o processo de corporificação dos significados em alunos surdos provenientes de escolas bilíngues e inclusivas; b) identificar se os pais dessas crianças são surdos ou ouvintes; c) verificar se o aprendizado da Libras ocorreu

[2] Por uma questão identitária, a nomenclatura usada atualmente é comunidade surda.
[3] Línguas orais seria o termo mais adequado, já que as línguas de sinais também são línguas faladas.

antes ou depois do ingresso na escola; d) identificar como ocorreu e qual o grau de surdez nos alunos pesquisados.

Esses dados serão de suma importância para a análise a ser realizada, pois o contexto socio-histórico e familiar impacta diretamente no desempenho escolar — afinal, uma criança surda que chega à escola sem saber Libras, não terá o mesmo desempenho de uma criança que já ingressa à escolaridade com a aquisição de Libras instituída. Os dados coletados são de crianças surdas, em desenvolvimento típico, matriculadas no Ensino Fundamental I (EF-I), ou seja, estudantes do 1° ao 5° ano.

Dessa forma, para aferir os objetivos apresentados nesta pesquisa e exibir os dados obtidos, esta dissertação organiza-se em sete capítulos. Primeiramente, no capítulo 2, Surdez e Linguagem, apresentamos uma contextualização histórica do processo de socialização das pessoas surdas. Para isso, foram elencados os estudos surdos, as perspectivas sobre a surdez, o processo de aquisição de linguagem e os apontamentos sobre os aspectos cognitivos das pessoas surdas.

No capítulo 3, Cognição e Linguagem, a partir de Zlatev (2003), Costa (2015), Mari (2024a; 2024b) dentre outros, elencamos as características corpóreas da linguagem, cognição e significado. Além disso, trazemos a habilidade leitora sob a perspectiva da cognição. No capítulo 4, Alfabetização e Letramento, buscamos apresentar a contextualização histórica da alfabetização no Brasil. Ademais, conceituamos, com base em Ferreiro (1997; 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2002; 2009; 2021; 2022; 2023) e outros, os termos alfabetização e letramento — acrescidos de alguns recortes na educação de surdos —, bem como as etapas pelas quais os aprendizes passam durante a aquisição do sistema de escrita.

No capítulo 5, Alfabetização de Surdos, iniciamos com uma contextualização histórica da educação de surdos, abordando os desafios enfrentados por esses estudantes e as possibilidades de ensino. Posteriormente, apresentamos dois estudos realizados sobre alunos, em fase de alfabetização: um realizado na escola inclusiva e outro em uma escola bilíngue. Por fim, desmitificamos o processo de alfabetização em Libras por pessoas surdas. No capítulo 6, Metodologia, descrevemos o processo metodológico desta pesquisa, incluindo a escolha das abordagens qualitativa e quantitativa, os métodos que orientaram a coleta de dados em campo, assim como todo o caminho percorrido até a análise de dados. No capítulo 7, Descrição e Análise, apresentamos as transcrições das entrevistas realizadas com as crianças surdas, bem

como a análise desses dados, mediada também pela contextualização histórica desses estudantes. Por fim, trazemos as considerações finais, nas quais apontamos reflexões sobre a pesquisa.

2 SURDEZ E LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentamos uma contextualização histórica geral do processo social das pessoas surdas, para isso, como suporte, serão trazidos à cena alguns quadros teóricos ligados à surdez. Nos dias de hoje, apesar da aceitação em relação às línguas de sinais, e de sua regulamentação — como meio de comunicação e expressão da pessoa surda — por meio da Lei da Libras (Lei Federal 10.436[4], do ano de 2002), a metodologia utilizada em diversos espaços escolares para os educandos surdos ainda não tem permitido um desenvolvimento propício, visto que, inseridos em espaço com alunos ouvintes, no qual ambos aprendem o português como primeira língua, quando, na verdade, os surdos deveriam aprendê-lo como segunda língua.

Posteriormente à promulgação da Lei da Libras, o Decreto 5.626, de 2005, define a pessoa surda como aquele indivíduo que "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais" (Brasil, 2005, cap. 1).

Para tratar de surdez e linguagem, faz-se necessário, primeiramente, a apresentação de uma contextualização que aponte: o histórico social, os estudos surdos[5], as perspectivas estereotipadas da sociedade em relação aos surdos, o processo de aquisição de linguagem desses sujeitos, para, assim, trazer aspectos que envolvam os aspectos cognitivos no uso da linguagem.

2.1 Contexto sócio-histórico

Desde a Idade Antiga, os surdos têm sido estigmatizados pela sociedade em relação a suas vivências. Grandes personagens históricos tinham pensamentos equivocados em relação aos surdos e, como exemplo, temos Heródoto, importante historiador grego, que acreditava que os surdos eram seres castigados pelos deuses (Strobel, 2009). Aristóteles — o grande filósofo — tinha a teoria que, pelo fato de o surdo não falar oralmente (aqui cabe pontuar que o uso das línguas de sinais se caracteriza como fala), esse não possuía linguagem e nem mesmo

[4] A lei reconhece a Libras como língua; contudo, ela não é considerada a segunda língua oficial do país.

[5] Pautam-se na compreensão das experiências próprias das pessoas surdas, considerando-as como uma comunidade linguística e cultural distinta, e não a partir de uma perspectiva de deficiência. Além disso, esses estudos defendem a surdidade em detrimento do ouvintismo, ou seja, práticas que visam à padronização da audição e fala oral.

pensamento. Segundo o filósofo, dos sentidos que possuímos, a audição é a que mais auxilia na inteligência e na aquisição de conhecimento. Na perspectiva do autor, os que nasciam surdos-mudos[6] eram fadados à insensatez e, por consequência, incapazes de raciocínio (Aristóteles, 1938). Infelizmente, pensamentos como esses e similares ainda permeiam a sociedade em que vivemos.

A partir da Idade Média, deu-se início à educação de surdos. Contudo, muitos educadores tinham uma visão em relação ao surdo como um sujeito a ser "consertado", sendo obrigado a ter uma vivência igual à dos ouvintes, isto é, com uso de métodos que visavam à instrução da fala oral — mais conhecido como oralização — e "treino de audição". A "educação de surdos", desde seu início, baseia-se em uma relação hegemônica, em que vários educadores queriam promover a "ouvintização" da pessoa surda. Desde aquela época, já havia uma polarização sobre qual seria o melhor método para o ensino de surdos, se a oralização, se o uso da língua de sinais.

Em 1880, na cidade de Milão, houve um congresso com objetivo de definir qual seria o método a ser utilizado na educação de surdos, de forma padronizada, em todo o mundo. Nesse congresso, reuniram-se educadores de vários países, mas os surdos, infelizmente, não tiveram o direito de opinar sobre o próprio destino. Ao final do evento, foi definido que a oralização seria o método utilizado na educação de surdos. Assim, após o congresso, os surdos foram proibidos de usar línguas de sinais como meio de comunicação e, caso desobedecessem, seriam castigados com palmatórias e/ou teriam suas mãos amarradas. Tal situação só comprova que a educação de surdos era constitutivamente hegemônica, dado que esses não tiveram o direito de vivenciar suas subjetividades surdas. Nessa perspectiva, Costa e Hermont (2024, p. 229) teorizam que:

> A questão tem atingido a educação de surdos, inclusive nos dias atuais, é a visão reabilitadora, em que buscam "repará-los" para que consigam se encaixar em um padrão de "normalidade" ouvinte. A "educação de surdos", desde seu início, baseia-se em uma relação hegemônica, em que vários educadores queriam promover a "ouvintização" da pessoa surda.

[6] À época, esta era a nomenclatura utilizada, porém seu uso é incorreto, visto que o aparelho fonoarticulatório da pessoa surda está preservado.

Esse breve contexto histórico, que explicita sucintamente os percalços vivenciados pelos surdos, serve como base para nossa reflexão como educadores, para que possamos voltar nossos olhares às pessoas surdas, buscando entendê-las em suas particularidades. Além disso, é importante que ofereçamos a esses indivíduos uma educação inerente à cognição visual que possuem. Assim, será possível ofertarmos a esses estudantes o que lhes foi negado por muitos anos devido à falta de um ensino apropriado à sua forma de comunicação e aprendizagem, a qual é peculiarmente visual. Diante dessa demanda, o Ministério da Educação, em 2021, produziu um material didático que visa ao ensino de português escrito para surdos na educação básica e superior, aspirando, assim, a reduzir os prejuízos que tais discentes perpassaram e ainda perpassam em seu percurso escolar e acadêmico. No tópico de apresentação do material, Crisiane Batti — surda e ex-Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos DIPEBS/SEMESP/MEC — assinala:

> Repete-se ao longo dos anos um equívoco que precisa ser reparado. Trata-se do discurso que apregoa "dificuldades" dos estudantes surdos no aprendizado do português escrito, atribuindo-se à surdez a privação linguística imposta aos estudantes surdos. Todavia, as dificuldades existentes decorrem das metodologias de ensino do Português, as quais não leva(ra)m em conta as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. O aprendizado do português escrito por esse alunado depende da utilização de sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e da visualidade nela presente. Há muito precisávamos de uma proposta curricular que contemplasse aspectos linguísticos e culturais que propiciassem aos estudantes surdos uma educação, de fato, bilíngue, em Libras e em português escrito. (Nascimento *et al.*, 2021, p. 6).

Essas práticas, que visam à normalização da pessoa surda, perduram até os dias atuais. Os estudos surdos — os quais abordamos no próximo tópico — tratam o assunto como um ato colonizador — tanto na educação de surdos, quanto em suas relações cotidianas — e foram amplamente discutidos a partir do fim da década de 1980. A partir disso, muitas pesquisas são realizadas com o intuito de compreender a surdez para além da ausência de audição, reconhecendo-a como uma característica de um povo com elementos culturais e linguísticos próprios.

2.2 Estudos surdos

Os surdos vivenciaram experiências sociais em que as pessoas ao redor mantinham perspectivas negativas e estereotipadas em relação às suas capacidades. Nesta seção, pretende-se abordar os estudos surdos, que, para além de pontos relacionados à língua, visam a investigar questões inerentes à comunidade surda[7]. Esses estudos não se vinculam a uma perspectiva clínica, na qual os surdos são vistos como doentes e incapazes, mas se conectam a questões sociais e antropológicas.

O objetivo desses estudos é promover uma mudança de perspectiva na sociedade, buscando, dessa forma, a atenuação de estigmas e preconceitos ligados às pessoas surdas. Além do mais, esses estudos não buscam abordar os surdos a partir da perda auditiva, mas visam a enunciar suas particularidades culturais, identitárias e linguísticas (Skliar, 1998).

Primeiramente, é relevante compreender os modelos existentes: clínico-terapêutico e socioantropológico. O primeiro diz respeito a uma perspectiva que enxerga o surdo pela falta, enquanto o segundo o percebe a partir das potencialidades. Nesse sentido, discutimos as teorias educacionais e a relação entre estas e as pessoas surdas. Além disso, apresentamos as perspectivas da teoria moderna, teoria crítica e teoria cultural.

A chamada teoria moderna trouxe um modelo educacional que visa a uma padronização, consequentemente, não aceita a pessoa surda e nem sua condição, ou seja, tem o objetivo de "aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte" (Bernardino, 2000, p. 29). Essa teoria entende que o surdo não tem cultura própria e que necessita ter o ouvinte como um padrão a ser seguido, ou seja, um processo ouvinte-centrado.

Essa corrente teórica se baseia em uma homogeneidade fundamentada em uma relação de hegemonia, na qual o surdo é induzido a um processo reabilitatório da audição e da fala, quase sempre, de forma invasiva e exaustiva. A criança inserida na reabilitação auditiva, muitas vezes, está lá por escolha dos pais ou responsáveis e pode ser submetida a cirurgias e ao uso de aparelhos auditivos, que ela não escolheu. Esse processo demanda um esforço constante para captar e processar sons, o que é desgastante, especialmente se a resposta auditiva não é natural ou eficaz. A frustração e o cansaço resultantes refletem o desafio físico e emocional dessas

[7] Entende-se por comunidade surda a comunidade composta por surdos, seus familiares e profissionais, como intérpretes, fonoaudiólogos, entre outros.

terapias para crianças surdas. Em outros dizeres, a teoria moderna está vinculada ao modelo clínico-terapêutico, preocupando-se apenas que o surdo seja capaz de emitir sons como o ouvinte faz.

A teoria crítica está baseada em uma "aceitação" da diferença entre os indivíduos, porém a pessoa surda é percebida como alguém inferiorizado, em outros termos, como alguém com menor capacidade. Apesar de haver receptividade aos surdos, a língua portuguesa acaba sendo a única com *status* de completude, consequentemente, as línguas de sinais são concebidas como incompletas e demarcadas pela falta.

A criação dessa teoria possibilitou a inserção de mais um modelo educacional, a Comunicação Total[8], que seria a mistura da língua de sinais com alguns gestos, além do uso da oralização. Esse processo é chamado de bimodalismo, isto é, o uso de duas modalidades — Libras e português — simultaneamente. Contudo, a estrutura da língua portuguesa sobrepõe-se à da Libras. Esse fenômeno, conhecido como português sinalizado, impede que a criança surda tenha "a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural" (Quadros, 1997, p. 25).

Bernardino (2000), ao abordar os pressupostos — aparentemente benéficos — da Comunicação Total para as crianças surdas, diz que essa metodologia, "como tem sido praticada, tornou-se aliada ao oralismo" (Bernardino, 2000, p. 32). Assim sendo, pode-se dizer que essa abordagem é o oferecimento do oralismo implicitamente, visto que a Libras, em lugar de inferioridade, tem que acompanhar a estrutura gramatical do português, o que, como teorizado, traz prejuízos aos surdos, devido a se tratar de duas línguas, que, além da modalidade, possuem estruturas linguísticas e gramaticais distintas.

Quadros e Rodrigues (2015, p. 72) demonstram os impactos negativos que as diferenças podem acarretar. De acordo com os autores:

> Numa perspectiva semelhante, compreendemos as diferenças como parte do humano. Nesse sentido, as diferenças não exaltam nem inferiorizam a ninguém, mas a maneira como são produzidas e historicamente significadas geram tensões sociais, as quais, muitas vezes, são responsáveis por excluir e por invisibilizar diversos grupos que não correspondem a determinados padrões valorizados num dado tempo e espaço sociais.

[8] A Comunicação Total, na prática, utilizava-se da língua de sinais, língua oral, gestos, dança etc. Segundo Bernardino (2000, p. 32), na Comunicação Total, "[...] usa-se o Português Sinalizado, que emprega sinais oriundos da LIBRAS (léxico) na gramática do português, usando simultaneamente a fala e os sinais; prática também chamada de bimodalismo".

A teoria cultural, por sua vez, em comparação com as outras teorias, é mais pertinente, já que vê a criança surda considerando suas subjetividades, reconhecendo-a como sujeito cultural e com características linguísticas próprias. Nessa teoria, não há uma visão hegemônica entre as línguas envolvidas, ambas têm *status* de igualdade. Ainda assim, a educação é vista em uma perspectiva bilíngue, em que a Libras é a L1 e a L2 é o português, na modalidade escrita. O objetivo é que a criança tenha acesso a professores, que lhe ensinem por meio do uso da Libras como língua de instrução. Nessa vertente, não há nenhuma influência oralista, além do mais, essa teoria aborda que o uso de aparelhos auditivos, a aquisição da língua oral etc. sejam de livre escolha do indivíduo e não uma imposição, assim, promovendo respeito à diversidade identitária existente.

Apesar das primeiras teorias apresentadas possuírem perspectivas estigmatizantes em relação às pessoas surdas, há muitas pesquisas que evocam suas potencialidades. Quadros e Rodrigues discorrem sobre o ganho surdo, sendo este "entendidos como formas surdas de ser no mundo (visuais, espaciais, com estruturas cinéticas) que contribuem para questões cognitivas e criativas, bem como para a diversidade cultural da existência humana" (Quadros; Rodrigues, 2015, p. 79). Posto isso, a educação de surdos precisa ser pautada no respeito às diferenças e em uma perspectiva que não busque torná-los ouvintes.

2.3 Aquisição de linguagem

As crianças surdas, apesar de serem enquadradas na atipicidade, têm sua aquisição de linguagem como a das crianças ouvintes. A diferença está na modalidade de uso da língua, dessa forma, não há barreiras na aquisição de linguagem, desde que sejam expostas adequadamente à Libras (Costa; Hermont, 2024). A questão a ser evidenciada em relação à aquisição de linguagem por crianças surdas está no período em que essa ocorre. Segundo Sacks (1998), 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes — e a maioria das famílias não sabe se comunicar com suas crianças adequadamente — o que gera um atraso no desenvolvimento da aquisição da língua. Hermont e Xavier (2018, p. 5) demonstram a

capacidade inata de produção e compreensão por crianças em desenvolvimento típico[9], desde que expostas adequadamente à língua, segundo as autoras:

> As crianças, desde que expostas à língua de seu grupo linguístico, adquirem um sistema organizado hierarquicamente de categorias e regras abstratas. A partir daí as crianças têm a capacidade de produzir e compreender sentenças muito além do conjunto restrito que ouviu ao longo do processo de aquisição de linguagem. As crianças, em desenvolvimento típico, em um curto período de tempo, desenvolvem um sistema rico e altamente abstrato de normas que constitui a gramática da sua língua. Além disso, a criança parece estar provida de um sistema gerativo, isto é, um sistema combinatório de combinação de constituintes, lexicais e funcionais, que derivam uma sentença. Ou seja, as crianças são capazes de produzir e compreender sentenças que apresentam argumentos e verbos em posição não canônica ou que apresentam argumentos foneticamente nulos. São capazes de produzir e compreender sentenças com pronome anáfora e ligá-lo a um referente presente no discurso, isso sem nenhum equívoco.

As crianças surdas, em sua maioria, adquirem a Libras após ingressar na escola. Entretanto, um equívoco que ocorre nesse ingresso é que, ao invés de ser-lhes oferecido um instrutor surdo, muitas escolas, por desconhecimento, contratam um intérprete. Nesse período, o aluno precisa de alguém que lhe ensine a língua e não de um profissional que realize a interpretação dela. A insipiência em relação aos conhecimentos sobre os surdos, sua situação linguística real e suas demandas específicas é a causa de muitos mal-entendidos no contexto escolar.

Sacks orienta sobre o processo de internalização da língua, argumentando que: “a língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de ‘proposicionar.’” (Sacks, 1998, p. 44). Ou seja, a aquisição tardia da linguagem pode afetar não apenas o aprendizado da Libras — língua natural das crianças surdas — mas também o aprendizado da segunda língua. Vale lembrar que, raramente, crianças ouvintes têm aquisição de linguagem tardiamente, ao passo que, com as crianças surdas, isso é mais comum.

A aquisição de linguagem, tanto em crianças surdas quanto em ouvintes, ocorre por processos intersubjetivos, ou seja, por meio das interações comunicativas com sua família. No entanto, crianças surdas nascidas em família de ouvintes, na maioria dos casos, enfrentam

[9] Como mencionado, as crianças surdas, apesar da surdez, têm seu desenvolvimento dentro da tipicidade, alterando apenas a modalidade de uso da língua. Assim, o processo que as autoras apontam também é inerente a essas crianças.

interações truncadas devido às diferenças linguísticas. Sob a perspectiva da intersubjetividade, a linguagem atua como mediadora nesse processo, tornando a interação efetiva com a família fundamental para o desenvolvimento típico de uma criança surda.

Em relação aos estudos realizados e em andamento com surdos bilíngues, há uma intercorrência encontrada por muitos pesquisadores. Segundo Silva (2020), há alguns fatores que devem ser considerados nas pesquisas: o nível de perda auditiva; o período em que ocorreu a surdez; a língua utilizada na infância e o tipo de educação[10]. Em consequência, uma observação teórica não pode ser baseada em uma análise que enfoque apenas um desses critérios, pois o resultado será incongruente. Por exemplo, uma criança surda que nasce com surdez bilateral profunda e, durante a primeira infância, não adquire a Libras, ao ser inserida em um ambiente escolar que, por não entender suas necessidades, não atende às necessidades da criança, consequentemente apresentará um baixo rendimento. Todavia, não se pode atribuir esse rendimento apenas ao fato de ela ser surda; há outros elementos que contribuem para isso.

Como supracitado, a aquisição de linguagem dos surdos ocorre tipicamente, desde que exposta à língua adequadamente. Além disso, a aprendizagem da língua materna ocorre de forma natural sem a necessidade de nenhum esforço incomum (Krashen, 1982; Marotta, 2004; Mota, 2008; entre outros). No estudo de Grolla (2009), aponta-se que a criança típica — surda ou ouvinte — "adquire uma língua natural, sem nenhum treinamento especial e sem um *input* linguístico sequenciado, ou seja, sem nenhuma preocupação com a ordem em que as sentenças são faladas às crianças" (Grolla, 2009, p. 3).

Além disso, no mesmo texto, a autora apresenta dados coletados sobre crianças que passam por três situações diferentes. No primeiro caso, crianças de uma determinada comunidade passam muito tempo com adultos e recebem deles muita atenção. No segundo caso, outras crianças recebem menos atenção individualizada dos adultos e o terceiro em que as crianças não têm um contato direto com os adultos, limitando-se a interagir, somente, com outras crianças. Nos três casos apresentados, apesar das diferentes vivências, todas adquiriram a língua daquela comunidade. A autora aponta uma característica da aquisição da linguagem, que é a uniformidade, ou seja, mesmo que as experiências linguísticas sejam diversas, ainda assim as crianças irão aprender a língua (Grolla, 2009). O *input* linguístico é o responsável pela

[10] Escolas oralistas, bilíngues entre outras.

aquisição da linguagem, ou seja, por meio desse a criança inserida em determinado ambiente aprenderá a(s) língua(s) falada(s)/sinalizada(s) ali.

2.3.1 As etapas da aquisição da linguagem por crianças surdas

Os estudos linguísticos sobre línguas de sinais e sobre aquisição de linguagem em crianças surdas, filhas de pais surdos, tiveram início quase que concomitantemente (Pizzio; Quadros, 2011). As pesquisas foram realizadas com famílias surdas para demonstrar que, inseridas em um ambiente linguístico favorável, isto é, que lhes permita ter acesso à língua de sinais, as crianças surdas terão um desenvolvimento propício, assim como ocorre com crianças ouvintes.

Pizzio e Quadros (2011, p. 4), a partir de algumas investigações, apontam que "as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas", ou seja, a modalidade da língua não interfere na internalização da língua. Apesar de possuírem o desenvolvimento típico, a quantidade de crianças surdas com aquisição de linguagem tardia é considerável em nossa sociedade (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007). Uma consequência da privação linguística é que a criança surda fica aquém em seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, levando-a a viver à margem na sociedade ouvinte. Com o objetivo de corroborar a comprovação de que a defasagem escolar não está ligada à surdez, apresentamos, baseados nos estudos realizados por Quadros (2007), uma síntese das fases de desenvolvimento da aquisição de linguagem nessas crianças, evidenciando que esse processo ocorre de forma típica.

Quadro 1 – Estágio da aquisição de linguagem

Idade	Estágio	Desenvolvimento
Primeiros meses	Balbucio	Início dos balbucios, emissão de sons com ausência de significados.
Seis meses	Desenvolvimento do balbucio específico	Apesar da ausência de audição, nesta fase, os bebês surdos também balbuciam. Ou seja, o balbucio não é uma resposta aos estímulos externos, mas sim internos. Além do mais, a partir de estudos realizados, detectou-se nesses bebês para além da gesticulação um balbucio silábico, isto é, a presença de combinações existentes no sistema fonético da língua de sinais. Tanto bebês surdos como ouvintes apresentam os dois balbucios — oral e manual — até dado período, após isso, desenvolvem balbucios inerentes à modalidade da língua falada.
Um ano	Um sinal/uma palavra	Neste estágio, o de uma palavra, inicia-se a produção das primeiras palavras. Esta fase pode ser denominada de holofrásico, em outras palavras, dá-se na produção de uma palavra que, normalmente, representa uma sentença completa. Até um ano de idade, crianças surdas, assim como as ouvintes, realizam apontação para indicar objetos e pessoas, entretanto, no período de um sinal, esse apontamento finda.
Dois anos	Duas palavras	Nesta etapa, inicia-se o uso de duas ou mais palavras, gerando, assim, algumas combinações. Além disso, é possível a distinção de sentenças afirmativas, negativas e interrogativas. As combinações de sinais, por crianças surdas, ocorrem de forma compatível às crianças que adquirem a língua oral. Aqui, as crianças surdas usam as ordens sintáticas sujeito-verbo (SV), verbo-objeto (VO), ou, também, em idade próxima, sujeito-verbo-objeto (SVO).
Acima de dois anos e meio	Múltiplas combinações	Em questões sintáticas, a criança apresenta um bom desenvolvimento. Crianças surdas passam pela denominada "explosão de vocabulário". Além disso, começam a diferenciar as questões derivacionais como CADEIRA e SENTAR. O uso pronominal fica mais fácil quando o referente está no local. De três anos a três anos e meio, as crianças surdas usam concordância verbal quando os referentes estão fisicamente presentes.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Quadros (2007).

Segundo a perspectiva de Quadros (2007, p. 45), no que diz respeito às similaridades presentes no processo de aquisição de linguagem, para ela "tanto em línguas faladas como em línguas sinalizadas, portanto, a faculdade da linguagem humana parece, de fato, seguir um curso guiado inatamente para a espécie". Assim, torna-se claro que as crianças surdas apresentam uma aquisição de linguagem típica, ou seja, não possuem nenhum comprometimento cognitivo para o aprendizado de uma língua, desde que seja exposta à língua sinalizada desde o nascimento.

Como mencionado, neste capítulo, foram apresentados alguns quadros teóricos que sustentam os estudos sobre a surdez. Nesta seção, por exemplo, abordamos o quadro da Teoria Gerativa, pois alinhamo-nos à proposta de um órgão inato da linguagem e entendemos que as teorizações desse quadro convergem com alguns pressupostos trazidos na dissertação. Nas próximas seções, exploramos esse contexto histórico com base em estudos desenvolvidos pela Linguística Cognitiva.

2.4 Entraves nos processamentos cognitivos

Os surdos possuem uma cognição preservada e corporificada, ou seja, sem comprometimentos. A corporificação também está presente nas línguas de sinais, ou seja, não são processadas apenas cognitivamente, mas por experiências sensoriais. Em outras palavras, nas línguas em geral, os significados também são processados por meio da corporificação. Sob a perspectiva de Wilcox e Occhino (2017, p. 100), as línguas de sinais desempenham uma importante função para o avanço dos estudos linguísticos em cognição, os autores destacam que:

> Embora a história de equiparar as línguas de sinais e os gestos remonte há séculos, sua manifestação mais recente em políticas educacionais informadas filosoficamente revela o papel importante que as línguas de sinais podem desempenhar no avanço da teoria linguística cognitiva. Um princípio central da linguística cognitiva é que a cognição e a linguagem são corporificadas.[11]

[11] Although the history of equating signed languages and gesture goes back centuries, its more recent manifestation in philosophically informed educational policy reveals the important role signed languages can play in advancing cognitive linguistic theory. A central tenet of cognitive linguistics is that cognition and language is embodied.

Contudo, o desempenho desfavorável do estudante surdo é, muitas vezes, associado à ausência da audição ou ao uso da língua de sinais; todavia, essa informação é infundada, visto que há muitos surdos com bons rendimentos escolares. A falha ocorre porque muitas instituições focam na aquisição de uma técnica, o que impede o aluno surdo de compreender plenamente o funcionamento da língua portuguesa.

Uma pesquisa realizada por Sacks aponta que, na década de 1970, nos Estados Unidos, houve prejuízos educacionais ocasionados pelo uso do oralismo — treinos de fala oral e leitura labial — que não se diferencia muito da realidade que vivenciamos nos dias de hoje. Segundo esse autor, "O Oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral" (Sacks, 1998, p. 41).

Além disso, Conrad (1979) traz uma contribuição importante ao apresentar dados sobre a grande incidência de surdos iletrados funcionais. Por meio de uma pesquisa realizada pelo Colégio Gallaudet, em 1972, constatou-se que surdos concluintes do Ensino Médio nos Estados Unidos possuíam níveis de leitura equivalentes aos de estudantes ouvintes de quarta série. Os dados apresentados refletem desafios que, historicamente, fazem parte do processo do ensino e aprendizagem de pessoas surdas. Outrossim, relaciona-se ao fato de que as metodologias às quais foram expostos não eram adequadas às necessidades linguísticas, pois a ausência de acesso pleno às línguas de sinais, sendo essa base para o desenvolvimento da criança surda, acarreta prejuízos como os apresentados anteriormente.

Situações como essa evidenciam questões de cunho metodológico, e não cognitivo, em que se busca apenas que os alunos associem os itens lexicais da língua portuguesa (na verdade, uma sequência de letras) aos léxicos da Libras. Em outras palavras, trata-se de uma educação que ensina palavras isoladas e descontextualizadas, logo, como repercussão, a criança surda poderá apresentar dificuldades durante a produção/recepção de um texto mais elaborado.

Acreditar que basta a pessoa surda ser capaz de associar o sequenciamento de letras, como A-M-O-R ao léxico correspondente em Libras é um equívoco. Afinal de contas, isso não é o bastante para que esse estudante consiga internalizar o que esse léxico realmente representa. Isso, na verdade, pode ser correspondente a um processo de "etiquetagem" como teorizado por Marcuschi (2007, p. 17), sendo este, "uma visão referencial da língua restrita ao código".

Além disso, como consequência, os surdos não corporificam o sentido que produzem, ou seja, apenas reproduzem, porém sem compreendê-las — assim como ocorre com o estudante conhecido como “copista”, ou seja, aquele que é capaz de copiar as palavras sem cometer erros gramaticais, porém não atribui sentido ao que escreve. Desse modo, esses sujeitos são prejudicados no uso de ambas as línguas — a Libras e o português.

A questão que pode surgir é: se os surdos possuem cognição corporificada, qual o motivo de a maioria dos surdos apresentarem um desenvolvimento aquém do esperado? A metodologia utilizada é um fator, mas não é o único. Outros fatores contribuem na acentuação desses comprometimentos, como aquisição de linguagem tardia e a presença de outras comorbidades. Há outro fator que, na próxima seção, optamos por detalhar: os aspectos intersubjetivos nas interações surdas.

2.5 A intersubjetividade

Por meio da intersubjetividade significamos o mundo, compartilhamos experiências, estabelecemos relações. Em outras palavras, a relação “eu” e o “outro”, envolvidos em uma interação direta e recíproca, é essencial para nosso desenvolvimento humano. Em estudos sobre processos metafóricos, Lakoff e Johnson (1980) enfatizam que a cognição humana institui-se por meio de interações corporificadas e socialmente partilhadas. Em outras palavras, nossa cognição desenvolve-se por meio da intersubjetividade.

Cavalcante (2023, p. 73), sob a perspectiva cognitiva, discute a intersubjetividade e suas repercussões no processo de aprendizagem. Segundo a autora

> A espécie humana interage intersubjetivamente para fins comunicativos. Do ponto de vista cognitivo, essa interação é possível porque os seres humanos compartilham a capacidade de perspectivação conceitual, ou seja, a capacidade de criar, reconhecer e adotar diferentes perspectivas para um mesmo objeto referencial, para um mesmo evento, para uma mesma situação.

No arcabouço dos processos intersubjetivos, Assis e Cavalheiro (2024, p. 39) destacam a importância da bidirecionalidade nas interações cotidianas; na perspectiva das autoras, esse processo é caracterizado como “um marcador fundamental para a realização de ações entre os interlocutores, sendo a linguagem, reconhecida como um processo mediador para a ocorrência dessas ações, tanto na criança, quanto no outro interlocutor”.

Conforme exposto pelas pesquisadoras, a intersubjetividade é mediada pela linguagem. No entanto, como supracitado, a maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, em sua maioria, não sabem se comunicar com os filhos. Desse modo, essas crianças enfrentam comprometimentos na intersubjetivação desde o nascimento ou desde a ocorrência da perda auditiva.

Nesse sentido, os surdos enfrentam limitações no processo de significação do mundo, visto que suas interações, mediadas por uma língua de modalidade diferente, não lhes permitem aquisição de novos conhecimentos. Logo, a conceituação elencada por Assis e Cavalheiro (2024, p. 46) se confirma. Para as autoras, a intersubjetividade é percebida “como um processo contínuo que emerge na criança, de maneira gradual e crescente, a depender da qualidade das interações da criança com o outro”. Ou seja, a qualidade da interação está diretamente relacionada ao desenvolvimento obtido.

Para que a linguagem e a cognição dos surdos desenvolvam os aspectos de corporificação, faz-se necessário que as interações face a face sejam mediadas de forma a contemplar as características visuais desses sujeitos. Afinal, sendo a cognição corpórea, ou seja, compreendida por meio dos sentidos, na ausência de um sentido, deve-se enfatizar aquele que mais se acentua.

Há dois conceitos alinhados à noção de intersubjetividade que oferecem duas perspectivas sobre esse processo, sendo estes: perifericidade e marginalidade. Para uma compreensão desses termos, a elucidação será realizada utilizando espaço escolar como exemplo.

Periférico, conforme o dicionário Priberam, possui diferentes acepções, porém consideramos estas: “a) situado na periferia; b) que está afastado do centro; c) que não é o mais importante” (Priberam, 2024, s. p.). Dessa forma, a perifericidade refere-se à condição de pessoas ou a comunidades que, embora inseridas em determinado contexto social, não atuam de forma efetiva nos espaços em que participam.

Nessa perspectiva, a perifericidade na educação ocorre quando um aluno ouvinte ingressa no ambiente escolar pela primeira vez. Ao ser inserido nesse contexto, esse aprendiz ainda não conhece a dinâmica daquele espaço, e, como consequência, a participação e a interação desse nas práticas pedagógicas não serão plenas. Entretanto, a perifericidade é transitória, pois, após certo período e com as práticas de mediação fornecidas pelo professor, o estudante tende a se apropriar da rotina escolar, ocupando, assim, uma posição de protagonismo.

Marginalizado, de acordo com o dicionário Michaelis, na função de substantivo, possui a seguinte acepção: “Indivíduo mais ou menos improdutivo, indigente, subemprego ou que, como trabalhador, embora amparado pela legislação trabalhista, não tem condições de manter uma família, vivendo por isso à margem da sociedade” (Michaelis, 2010, p. 563). Assim, a marginalidade é caracterizada por uma condição imposta pela estrutura social — permeada por desigualdades — que, em muitas situações, limita o acesso a direitos essenciais como saúde, educação, entre outros. Como consequência esses indivíduos permanecem em condição de vulnerabilidade.

Partindo desse pressuposto, os surdos, em grande parte, vivem em situação de marginalização, pois, ao ingressarem no ambiente escolar, enfrentam a falta de uma mediação qualificada. Nesse sentido, não se apropriam das atribuições esperadas de um aluno. A marginalidade é uma das principais barreiras que dificultam o processo de socialização e de escolarização das pessoas surdas. Compartilhando dessa perspectiva e trazendo um enfoque histórico, Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 1) afirmam: “a Educação de Surdos tem sido marginalizada em suas dimensões cultural, econômica, política, social e educacional. Os surdos eram [e são] percebidos no mundo como pessoas incapazes de aprender devido à questão linguística”.

Em síntese, a corporificação da linguagem e da cognição dos surdos será mais bem desenvolvida se a interação com o “outro” for mediada visualmente. Além disso, torna-se necessário que se realize por meio de uma mediação qualificada, ou seja, focada em atender às especificidades dessas crianças. Assim, a criança surda terá seu desenvolvimento promovido de forma contínua e gradual.

2.6 Evolução satisfatória, mesmo em condições de *inputs* limitados

As crianças, em geral, mesmo quando expostas a uma estrutura linguística precária e fragmentada, apresentam um bom desenvolvimento na aquisição e na produção da língua. O mesmo se aplica às crianças surdas — claramente, tratando-se de uma língua sinalizada. Pinker (2002), com base em outras pesquisas, apresenta dois estudos com crianças surdas que se alinham a essa afirmação.

O primeiro estudo, realizado na Nicarágua, aponta que, à época, não havia uma língua de sinais no país. Após a mudança de governo, foi instituída a criação das primeiras escolas para surdos[12], cujo método escolhido inicialmente foi o oralismo. Porém, sob a perspectiva de Pinker (2002, p. 34), a aplicação desse método, "[...] em todos os casos em que isso foi tentado, o resultado foi desolador". Apesar da metodologia de ensino escolhida, as crianças surdas, ao se encontrarem nos parques ou nos ônibus, começaram a convencionar o próprio sistema de sinais, que passaram a usar para se comunicarem com seus familiares.

Posteriormente, houve a consolidação desse sistema que recebeu o nome de *Lenguaje de Signos Nicaragüense* (LSN). Após a consolidação, pessoas surdas com idades entre 17 e 25 anos começaram a utilizá-lo em maior ou menor grau de fluência. Pinker caracterizou a LSN como um *pidgin*. Na perspectiva do autor "cada um usa de modo diferente, e aqueles que dela fazem uso dependem mais de circunlóquios sugestivos e elaborados do que de uma gramática consistente".

Todavia, o autor apresenta o caso de Mayela, criança de aproximadamente quatro anos, que ingressou na escola em uma época em que a LSN já era utilizada. Mayela e demais crianças menores que essa demonstraram uma expressão linguística diferente das demais. Pinker (2002, p. 34-35), ao abordar essas características, afirma que "sua expressão gestual é mais fluida e compacta, e os gestos são mais estilizados e se parecem menos com uma pantomima".

A partir dessa observação em relação às produções realizadas por essas crianças, percebeu-se que essa se diferenciava da LSN, sendo assim nomeada de *Idioma de Signos Nicaragüense* (ISN). Pinker (2002, p. 35) caracteriza o ISN como um crioulo, apontando que

[12] O autor faz uso do termo deficiente auditivo, porém como informado na nota de rodapé 2, por uma questão de identificação, usaremos o termo surdo/a/os/as.

sua criação ocorreu: “quando crianças menores foram expostas aos sinais pidgin das mais velhas”. A partir disso, o ISN, de forma espontânea, tornou-se o padrão de uso das crianças. Sobre esse ocorrido, Pinker (2002, p. 35) declara que

> As crianças introduziram várias estratégias gramaticais ausentes na LSN e, portanto, dependem menos de circunlóquios. Por exemplo, um usuário de LSN (pidgin) pode ter um sinal para “falar com” e depois tem de fazer um gesto que vá da posição do falante para a posição do ouvinte. Mas um usuário de ISN (crioulo) modifica o próprio sinal, arrastando-o num mesmo movimento de um ponto que representa o falante para um ponto que representa o ouvinte. Trata-se de uma estratégia comum na língua de sinais, formalmente idêntica à flexão do verbo em função da concordância nas línguas faladas.

No segundo estudo, o autor apresenta Simon, menino surdo estadunidense de nove anos, cujos pais também eram surdos. Os pais da criança adquiriram a língua de sinais de forma tardia, por volta dos 15, 16 anos, e, como consequência, a aquisição ocorreu de forma precária. As estruturas formuladas pelos genitores de Simon fugiam ao padrão estabelecido pela ASL (American Sign Language). Como exemplo, Pinker (2002, p. 37) aponta que o pai de Simon:

> [...] tentou expressar por sinais o pensamento: *My friend, he thought my second child was deaf* [Meu amigo, ele achava que meu segundo filho era surdo]. Saiu assim: *My friend thought, my second child, he thought he was deaf* [meu amigo achava, meu segundo filho, ele achava que ele era surdo] — uma salada de sinais que viola não só a gramática ASL, mas de acordo com a teoria de Chomsky, a Gramática Universal que governa todas as línguas humanas naturalmente adquiridas.

Além disso, os pais de Simon não conseguiram assimilar a essência do sistema de flexão verbal da ASL. Mesmo se tratando de um conjunto de regras simples e claras, esse sistema não era compreendido pelos genitores do menino. Pinker (2002, p. 37) aponta que “usavam as flexões de modo inconsistente e nunca combinavam duas delas num mesmo verbo ao mesmo tempo, embora vez por outra usassem as flexões separadamente, ligando-as de forma grosseira [...]. Em muitos sentidos, os pais de Simon eram como falantes de *pidgin*”.

Embora os pais de Simon o tenham exposto a essa versão falha do ASL, a expressão linguística do menino era bem melhor que a de seus genitores. Pinker (2002, p. 38) destaca que

a criança era capaz de compreender “frases com sintagmas de tópico deslocados sem qualquer dificuldade e, quando tinha de descrever complexas cenas gravadas em vídeo, empregava as flexões de verbo da ASL de maneira quase perfeita, mesmo em frases que exigiam duas delas numa determinada ordem”.

Simon, apesar de ser exposto a versões agramaticais, produziu sentenças superiores às que seus pais produziam. Além disso, o autor afirma que as crianças, mesmo quando expostas a códigos grosseiros, transformam-nos em línguas naturais e ricas. Em outras palavras, evidencia-se a capacidade humana de organizar as informações recebidas de forma estruturada.

Além dos pontos já apresentados, Pinker discute teorias que convergem com os apontamentos desta pesquisa, sendo estas: a) crianças surdas, filhas de pais falantes de língua de sinais, aprendem-na de maneira similar às crianças ouvintes; b) a maioria das crianças surdas nascem em famílias que, durante seu desenvolvimento, não lhes proporcionam contato com outros surdos e, em vez disso, são inseridas em escolas de modelo oralista que impõem o aprendizado da leitura labial e da língua oral; c) na fase adulta, muitos surdos procuram comunidades surdas para iniciar o aprendizado da língua de sinais, beneficiando-se das formas de comunicação disponíveis. Contudo, geralmente, nessa etapa, o aprendizado da língua de sinais torna-se mais desafiador.

Neste capítulo, trouxemos uma abordagem sobre o contexto social dos surdos que foram e, em muitos lugares, ainda são permeados de muitos desafios que precisam ser superados. Além do mais, para uma apresentação mais acurada desse contexto histórico, foram incluídos elementos indissociáveis da socialização de surdos, como estudos surdos, ouvintismo, entre outros. No próximo capítulo, aprofundamos os estudos sobre cognição e linguagem.

3 COGNIÇÃO E LINGUAGEM

Moura (2021, p. 13) afirma que “é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente”. No que diz respeito aos aspectos linguísticos e cognitivos das pessoas surdas, a autora considera a língua brasileira de sinais como “a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites”. Além disso, para Moura (2021, p. 15),

> A Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte. O surdo, mesmo que ele e sua família não saibam de sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual. Isso não é ensinado à criança surda. De forma instintiva ela passa a observar o mundo e a inferir sentido do que vê. A língua de sinais tem essa particularidade: ela é totalmente visual, passa sentidos e significados por uma forma que é absolutamente acessível ao surdo".

Contudo, para que o desenvolvimento seja mais adequado, é essencial que a criança seja exposta à língua o mais cedo possível, preferencialmente desde o momento em que é diagnosticada a surdez. Sob a mesma ótica, Bernardino (2000, p. 61), com base nos estudos de Domínguez (1996), enfatiza que:

> [...] os pais deveriam compreender que a exposição do bebê surdo desde cedo a um entorno de língua de sinais lhe permitirá simbolizar o mundo e desenvolver através da linguagem funções emocionais e intelectuais importantes, aproveitando os períodos neurolinguísticos mais favoráveis para aquisição.

A linguagem, entre seus atributos, é caracterizada como multifacetada, corporificada e complexa. Por meio dessa, somos capazes de compreender diversas sentenças às quais somos expostos, mesmo quando vistas ou ouvidas pela primeira vez (Pinker, 2002). Ou seja, o caráter plural da linguagem permite a produção e a compreensão de estruturas linguísticas inéditas. Nesse sentido, a linguagem não deve ser vista unicamente como meio de comunicação, mas

como um elemento fundamental para assegurar o pensamento, a construção de sentidos e as interações sociais qualificadas.

Além disso, a linguagem é constitutivamente parte do ser humano. Chomsky (1998. p. 19) a definiu como um "órgão" e, com base nessa compreensão, afirmou que "um órgão não é algo que pode ser removido do corpo, deixando o resto intacto. É um subsistema de uma estrutura mais complexa". Nessa perspectiva, metaforicamente, pode-se entender "a retirada desse órgão" como a privação linguística enfrentada pelos surdos; de igual forma, "o mau desenvolvimento desse órgão" relaciona-se às interações cotidianas não qualificadas.

Como mencionado, a linguagem possui caráter multifacetado. Nesse sentido, dedicamos este capítulo a abordar os estudos da linguística cognitiva, com ênfase nos aspectos corpóreos da linguagem, da cognição e do significado.

3.1 Linguagem e cognição corporificadas

A linguagem e cognição foram abordadas conjuntamente nesta seção. Embora desempenhem funções distintas sob a perspectiva de alguns quadros teóricos, na Linguística Cognitiva apresentam uma relação indissociável e interdependente. Geertz, (2010), ao definir a cognição, enfatiza que sua realização ultrapassa ao nível individual da mente. Para o autor, a cognição "[...] é incorporada no cérebro, corporificada, enculturada, estendida e distribuída" (Geertz, 2010, p. 304)[13].

Geertz (2010) complementa que o cérebro não exerce uma função isolada do corpo; ao contrário, esse está conectado ao corpo por meio do sistema nervoso. Nesse sentido, o autor afirma que o processamento cognitivo "[...] envolve uma grande quantidade de atividade fora dos cérebros individuais" (Geertz, 2010, p. 309)[14]. A partir dessa afirmação, pode-se compreender o processamento sinestésico da cognição, ou seja, a ação corpórea nos processos cognitivos.

[13] [...] is embrained, embodied, encultured, extended and distributed.
[14] [...] involves a great deal of activity outside of individual brains.

Os estudos da linguística cognitiva apresentam uma perspectiva corporificada da linguagem e da mente, em que a língua é processada muito além do cérebro, envolvendo nossos sentidos. Simioni (2023, p. 4), ao tratar dos processos cognitivos da linguagem, enfatiza que

> [...] a compreensão e a produção da linguagem não são apenas processos mentais, mas também envolvem ativação de informações sensoriais, motoras e emocionais em nosso cérebro. Isso significa que a forma como percebemos o mundo através de nossos sentidos, como interagimos com ele por meio de ações físicas e como experimentamos emoções em resposta a eventos são partes essenciais da nossa experiência linguística.

Além disso, na perspectiva da autora, a cognição corporificada "[...] destaca a importância da experiência corpórea no desenvolvimento e uso da linguagem. Nossos corpos são o meio pelo qual interagimos com o mundo físico e social, e essa interação molda nossas representações mentais e conceituais" (Simioni, 2023, p. 4). Simoni argumenta que essa abordagem se contrapõe às teorias tradicionais, que defendem a linguagem como autônoma e desconectada de outras capacidades cognitivas. Assim, em contraposição a essas teorias, a noção de linguagem e cognição corporificadas reforça a relação indissociável entre ambas, evidenciando como são processadas em nosso cotidiano.

Gibbs (2005), ao abordar os estudos da ciência cognitiva, refere-se à corporificação como a compreensão das funcionalidades do corpo como partes constituintes da cognição cotidiana e situada. Gibbs (2005, p. 9), trazendo à cena os estudos de Sheets-Johnstone (1999), defende que:

> O cérebro é, certamente, parte de um sistema dinâmico integrado, dedicado à dinâmica corporificada momento a momento da vida cotidiana. Enxergar o cérebro simplesmente como um dispositivo de processamento de informações ou computacional, como o centro da cognição, ignora a centralidade da forma animada no pensamento humano.[15]

Sob a perspectiva do autor, uma descoberta notória realizada pelos estudos da linguística cognitiva revela que o corpo é concebido como um recurso significativo para a compreensão

[15] The brain is certainly part of an integrated dynamic system devoted to the moment-by-moment embodied dynamics of everyday life. Viewing the brain simply as an information-processing or computational device, as the center of cognition, ignores the centrality of animate form in human thought.

de diversos conceitos abstratos. Além do mais, ao elencar os processos metafóricos, Gibbs (2005, p. 11) afirma que "a metáfora é especialmente importante para mapear experiências do corpo, ajudando a estruturar ideias abstratas que são fundamentais para a forma como as pessoas falam e pensam[16]".

Gibbs e Colston (2006) defendem que a característica corporificada da linguagem e da cognição deve ser percebida para além de aspectos estruturais, enfatizando o modo como percebemos, aprendemos e imaginamos. Nessa linha de pensamento, Gibbs e Colston (2006, p. 263). afirmam que os "estudos experimentais são especialmente úteis para compreender os detalhes importantes do processamento mental inconsciente que não podem ser obtidos por meio da análise introspectiva de nossa experiência fenomenológica e linguística[17]".

A linguagem, entre seus atributos, é concebida como sistema complexo ou sistema adaptativo complexo. Larsen-Freeman e Cameron (2008), ao abordarem a complexidade desse sistema, destacam que esse é aberto e inseparável do contexto. Os autores ressaltam a necessidade de uma perspectiva corporificada da mente, considerando o uso e o processamento na linguagem. Sob essa ótica, a mente se desenvolve com características corpóreas, estando em contínua interação com o meio ao seu redor e com os aspectos socioculturais, o que contribui para a natureza evolutiva da mente.

Os estudos apresentados nesta seção visaram à compreensão da corporificação presente na cognição e na linguagem, demonstrando que nossas percepções sensoriais desempenham um papel fundamental em nossa produção e recepção linguística. Nesse contexto, os significados corpóreos, tema abordado na seção seguinte, estão intrinsecamente relacionados a esse processo.

[16] Metaphor is especially important in mapping experiences of the body to help structure abstract ideas that are fundamental to how people speak and think.

[17] Experimental studies are especially useful for understanding the important details of unconscious mental processing that cannot be obtained through introspective analysis of our phenomenological and linguistic experience.

3.2 Significado corpóreo

O processo de significação é constitutivo do ser humano. Mari (2024a, p. 77), ao abordar esse tema, defende que "estamos sempre propensos a enfrentar esse desafio [de significação] de modo espontâneo, efetivo e sem restrições". O autor ressalta, no entanto, que podem existir limitações impostas pelo próprio corpo humano, como, por exemplo, a impossibilidade de significar visualmente aquilo que não pode ser visto. Ainda assim, apesar dessas restrições, o processo de significação é corpóreo, de modo que, na ausência de um sentido, outro assumirá essa função.

Mari (2024b, p. 8) afirma que "[...] todo significado é corpóreo, no padrão universal de que todos supõem necessariamente uma atividade cerebral [...]". Nesse sentido, em maior ou menor grau, considerando diferentes níveis de escalabilidade, é por meio da corporificação que significamos o mundo em que vivemos. Gallese e Lakoff (2005, p. 2), rompendo com a visão tradicional, propõem uma perspectiva corporificada do conhecimento conceitual. Sob essa perspectiva, os autores acreditam que esse conhecimento:

> [...] está mapeado dentro de nosso sistema sensório-motor. Argumentamos que o sistema sensório-motor não apenas fornece estrutura ao conteúdo conceitual, mas também caracteriza o conteúdo semântico dos conceitos em termos de como funcionamos com nossos corpos no mundo.[18]

Zlatev (2003), em *Meaning = Life (+ Culture): An outline of a unified biocultural theory of meaning*, apresenta traços de uma teoria constituidora do significado, a partir de uma conceituação que equipara o termo a um valor. No texto, o autor aponta uma diversidade conceitual, em que cada área do conhecimento define o termo de maneiras distintas, resultando em uma concepção fragmentada de significado.

Como exemplo, os teóricos da psicologia entendem o significado como uma propriedade individual da mente. No campo da inteligência artificial, o conceito, dentre algumas características, é considerado supérfluo. Já nas ciências sociais, significado é visto

[18] [...] it is mapped within our sensory-motor system. We will argue that the sensory-motor system not only provides structure to conceptual content, but also characterises the semantic content of concepts in terms of the way that we function with our bodies in the world.

como um produto das consciências coletivas de um grupo social. Diante dessa diversidade conceitual, Zlatev apresenta dois aspectos que, segundo o autor, visam a trazer uma neutralidade conceitual ao termo.

O primeiro aspecto "[...] é que todos os sistemas vivos, e somente os sistemas vivos, são capazes de significado. Isso ocorre porque a vida implica a presença de valor intrínseco, o qual constitui a condição necessária e suficiente para o significado" (Zlatev, 2003, p. 3).[19] Sob essa perspectiva, todos organismos vivos, inclusive os microscópicos, são capazes de significar. Como exemplo, nossas células de anticorpos realizam um processo de significação ao identificarem os antígenos, isto é, os corpos estranhos. Da mesma forma, os animais não humanos, mesmo com suas limitações, atribuem significado ao ambiente em que estão inseridos para garantir a manutenção da vida.

O segundo aspecto "[...] é que existe uma hierarquia de sistemas de significação que é tanto evolutiva quanto epigenética: cada nível precedente é pressuposto e integrado ao nível seguinte, tanto na evolução quanto no desenvolvimento ontogenético humano" (Zlatev, 2003, p. 3).[20] A partir do exposto, entende-se que os aspectos epigenéticos são levados em consideração. Assim, gêmeos idênticos, mesmo compartilhando o mesmo DNA, podem apresentar diferenças no funcionamento do organismo dependendo das condições a que são expostos. Esse fenômeno pode ser observado em animais que, com objetivo de sobrevivência, adaptam-se ao ambiente.

Além disso, no segundo aspecto, os fatores ontogenéticos, ou seja, relativos ao desenvolvimento, também são considerados pelo autor. Nesse sentido, se duas irmãs gêmeas contraírem determinada doença, como a meningite, que, como consequência, causar surdez em uma e cegueira na outra, a forma de significar o mundo de ambas será distinta. A primeira significará predominantemente por meio da visão, enquanto a segunda utilizará principalmente a percepção háptica e auditiva.

[19] [...] is that all living systems and only living systems are capable of meaning. This is so because life implies the presence of intrinsic value, which constitutes the necessary and sufficient condition for meaning.
[20] [...] is that there is a hierarchy of meaning systems which is both evolutionary and epigenetic: each preceding level is presupposed by and integrated in the one that follows, both in evolution and in human ontogenetic development.

A respeito do processo de significação, Zlatev elabora uma equação, a qual pode ser visualizado no quadro 1, visando a trazer uma conceituação condizente com os dois aspectos elencados.

Quadro 2 – A equação do significado.

Significado (S) é a relação entre um **organismo (O)** e seu **ambiente (A)** físico e cultural, determinada pelo **valor (V) de A para O.** Equação: **S = V (O, A)**

Fonte: Zlatev, 2003, p. 3.[21]

Nessa equação, o autor aborda o processo de significação que permeia o ser humano. Sobre a formulação elaborada por Zlatev, Mari (2024a, p. 82) afirma que esta "destaca uma dimensão relacional e não puramente descritiva do significado por mostrar o *modus operandi* de um organismo sobre o seu ambiente como forma de obtenção de valores para os 'objetos e eventos' que integram esse mesmo ambiente". O autor enfatiza que a relevância dessa equação está no fato de o nosso corpo ser capaz de produzir sentidos em diversas situações. Como complemento à equação, Zlatev apresenta seis teses — na verdade, são cinco, a sexta é um panorama das demais — sobre o significado, as quais expomos a seguir.

> **Tese 1.** O significado é a relação entre um organismo e seu ambiente, determinado pelo valor que certos aspectos ambientais (que se enquadram em categorias) têm para esse organismo (Zlatev, 2003, p. 5).[22]

> **Tese 2.** O significado dos aspectos físicos (categorias), percebidos por meio de sistemas de valor inatos, baseia-se em seu papel na preservação da vida do indivíduo e de seus parentes (Zlatev, 2003, p. 5).[23]

> **Tese 3.** O significado dos aspectos culturais (categorias) é avaliado com base em sistemas de valor convencionais, que consistem (predominantementeem) signos. Esses

[21] Meaning (M) is the relation between an organism (O) and its physical and cultural environment (E), determined by the value (V) of E for O. M = V (O, E)

[22] Thesis 1. Meaning is the relationship between an organism and its environment, determined by the value which particular environmental aspects (falling into categories) hold for that organism.

[23] Thesis 2. The meaning of physical aspects (categories), perceived via innate value systems, is based on their role for the preservation of the life of the individual and its kin.

> sistemas precisam ser adquiridos antes de poderem determinar a relação de significado para o organismo (Zlatev, 2003, p. 5).[24]
>
> **Tese 4.** Tanto os sistemas de valor inatos quanto os adquiridos servem como sistemas de controle, orientando e avaliando o comportamento do organismo e sua adaptação (Zlatev, 2003, p. 6).[25]
>
> **Tese 5.** O valor intrínseco e, consequentemente, o significado estão intimamente ligados à emoção e ao sentimento, representando uma condição necessária, mas não suficiente, para a experiência fenomenal (Zlatev, 2003, p. 6).[26]
>
> **Tese 6.** Com base nos conceitos introduzidos nas Teses 1-5, quatro diferentes tipos de sistemas de significado podem ser definidos, formando uma hierarquia evolutiva e epigenética (Zlatev, 2003, p. 7).[27]

Em suma, as teses apresentadas pelo autor propõem uma visão ampla e hierárquica da relação entre o organismo com o ambiente. Assim, compreende-se a partir dessas teses: i) uma perspectiva enativista do significado, na qual o sentido não está ligado ao objeto em si, mas emerge da relação entre o organismo e o ambiente; ii) que o ser vivo, por meio de predisposições naturais, assegura sua sobrevivência por meio de mecanismos evolutivos; iii) a influência cultural nas construções sígnicas, ou seja, o significado não é fixo, pois é aprendido e partilhado socialmente; iv) que tanto os sistemas de valor inato quanto os adquiridos influenciam o comportamento e a adaptação do indivíduo, demonstrando que a cognição possui não apenas um caráter receptivo, possui também ativo; v) o papel fundamental das emoções e sentimentos na atribuição de sentidos.

Por fim, pode-se perceber sobre o significado nas teses de Zlatev características similares às apresentadas por Geertz (2010) ao abordar o tema cognição. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva da significação encéfala, corporificada, situada e distribuída, o que

---

[24] Thesis 3. The meaning of cultural aspects (categories) is evaluated on the basis of conventional value systems consisting (predominantly) of signs. These need to be acquired before they can determine the meaning relation for the organism.

[25] Thesis 4. Both innate and acquired value systems serve as control systems by directing and evaluating the organism's behavior and its adaptation.

[26] Thesis 5. Intrinsic value, and consequently meaning, is intimately connected to emotion and feeling and represents a necessary, but not sufficient condition for phenomenal experience.

[27] Thesis 6. On the basis of the concepts introduced in Theses 1-5, four different types of meaning systems can be defined, forming an evolutionary and epigenetic hierarchy.

possibilita a compreensão de significado para além de um processo que ocorre exclusivamente por meio de atividades cerebrais.

3.3 A perspectiva cognitiva da leitura

Segundo Quadros (1997, p. 94), “a compreensão de leitura depende essencialmente do conhecimento prévio do leitor, bem como de sua bagagem linguística e de mundo”. Em complemento, a autora afirma que “o significado da leitura não reside somente no texto, mas é resultado de uma interação entre o leitor e o texto”. Nesse sentido, o processo de leitura não é unicamente um ato de decodificação, mas uma evolução cognitiva que reúne e desenvolve conhecimentos aprendidos ao longo da vida. De modo complementar, Leite (2020, p. 116) compreende o texto:

> [...] como um nível de representação linguística capaz de permitir a construção de uma estrutura mental coerente com o texto. Também encontramos evidências de que o leitor usa pistas do texto para dar-lhe sentido e que o uso dessas pistas depende das suas experiências linguísticas e das suas experiências de mundo.

Além disso, Leite (2020) afirma que o leitor proficiente é aquele capaz de realizar a atividade de leitura sem maiores dificuldades. Além disso, segundo a autora, “essa proficiência de leitura pode ser alcançada por qualquer criança que atinja o amadurecimento neurológico necessário e receba instrução educacional apropriada em situações físicas, psicológicas e sociais adequadas” (Leite, 2020, p. 116).

A leitura requer competências cognitivas em sua realização. Leite (2020) menciona quatro habilidades essenciais envolvidas nesse processo: atenção, percepção, memória e raciocínio. Além disso, a pesquisadora, a partir de um estudo realizado por Long, Johns e Morris (2006), elenca cinco aspectos percebidos em leitores proficientes, sendo esses: “a) habilidade ao nível da palavra; b) capacidade da memória de trabalho; c) habilidade de supressão de informação irrelevante; d) exposição à escrita; e) conhecimento anterior” (Long; Johns; Morris, 2006, *apud* Leite, 2020, p. 117).

Leite (2020, p. 118), embasada nos estudos de Long, Johns e Morris (2006), aponta que uma leitura "[...] bem-sucedida exige processos cognitivos de alto nível, como capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória, conhecimento de mundo, que, juntos, contribuem para a construção de uma representação do texto". No entanto, a autora afirma não haver uma explicação definitiva para os obstáculos enfrentados por alguns leitores. Ao retomar os elementos cognitivos presentes na atividade leitora, Leite (2020, p. 121) afirma que

> O processo de leitura depende de um aspecto cognitivo, nossa memória. É ela que faz com que consigamos identificar as letras e o significado, faz com que tenhamos acesso ao conteúdo de frases lidas e ao conhecimento que já temos sobre um determinado assunto, facilitando a compreensão do texto lido.

Como mencionado, o processo de construção sentido na tarefa leitura não é simples. Nesse contexto, a memória desempenha um papel fundamental, auxiliando o leitor na compreensão do que se lê. Contudo, para leitores de segunda língua, esse processamento, geralmente, é permeado por outros obstáculos.

Quando se trata de leitores surdos, um dos obstáculos é a diferença na modalidade das línguas. Sob a perspectiva de Costa (2015, p. 70), a aprendizagem "[...] da escrita e da leitura em PL2[28], por surdos, dependerá, na maioria das vezes, do desenvolvimento da competência comunicativa em duas línguas de modalidades completamente diferentes: a Libras (língua espaço-visual) e a LP[29] (língua oral-auditiva)".

Além disso, Costa (2015, p. 70), ao abordar as competências esperadas de um aluno surdo na aprendizagem da língua portuguesa, afirma que:

> [...] espera-se que o surdo tenha adquirido conhecimentos linguísticos, contextuais, estruturais e culturais de sua L1, já que esses conhecimentos os auxiliarão no desenvolvimento de estratégias cognitivas que lhe possibilite a transferência de elementos de sua língua materna para compreender textos em L2.

[28] Português como segunda língua.
[29] Língua portuguesa.

Segundo Costa (2015), diferentemente de outros falantes de segunda língua, os surdos apresentam uma particularidade no processo de leitura, uma vez que a construção do conhecimento ocorre visualmente. Além disso, ao abordar os processos metafóricos, a autora afirma que "pode-se dizer que o ensino-aprendizagem de metáforas em LP por surdos é um grande desafio, uma vez que as especialidades na leitura e na compreensão da LP podem também incidir na compreensão de metáforas em PL2" (Costa, 2015, p. 71).

Com base nos estudos de Yu (2011), Costa (2015, p. 73) aponta as possíveis formas de processamento metafórico e assinala que:

> [...] pesquisadores têm investigado, por meio de experimentos psicolinguísticos, se a compreensão de metáforas ocorre de forma indireta ou direta. A visão do processamento indireto da metáfora é aquela em que o processo linguístico é secundário e ocorre em função da linguagem literal, ou seja, todos os enunciados passam pelo processamento literal antes de chegar a um processamento especial, que é metafórico.

Ao tratar da compreensão da metáfora por aprendizes de segunda língua, fundamentando-se nos estudos de Littlemore e Low (2006), Costa (2015, p. 78-79) aponta as dificuldades enfrentadas por esses estudantes para compreenderem as figuras de linguagem na L2. Segundo a autora:

> Essas dificuldades podem estar associadas ao fato de aprendizes (i) não terem consciência de convenções que regem [a linguagem figurada] e de quando devem usá-la, (ii) não terem consciência de convenções culturais que precisam ser ativadas para compreendê-la e (iii) não terem acesso a um repertório [linguístico] prévio de várias palavras figuradas e de fácil compreensão. Isso pode gerar incompreensão da linguagem figurada para aprendizes de L2 que buscam entender palavra por palavra para compreender o sentido.

Entretanto, quando os falantes de segunda língua são surdos, os estudos realizados investigaram o desempenho desses aprendizes em comparação ao de ouvintes. A partir dessas pesquisas, evidenciou-se a ausência de uma metodologia que contemple as subjetividades desses estudantes e os obstáculos enfrentados por esses no processo de ensino e aprendizagem (Costa, 2015). Marschark (2003), a partir de alguns estudos sobre a compreensão de metáforas

por surdos bilíngues, aponta que a dificuldade para compreender pode decorrer de um processo de alfabetização inadequado, bem como do ensino da segunda língua.

3.4 A metáfora e a surdez

Como mencionado, “a metáfora é especialmente importante para mapear experiências do corpo, ajudando a estruturar ideias abstratas que são fundamentais para a forma como as pessoas falam e pensam” (Gibbs, 2005, p. 11)[30]. Além disso, foi apresentada a afirmação de que as línguas de sinais são línguas corporificadas (Wilcox; Occhino, 2017). Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas pelos surdos estão relacionadas ao fato de serem aprendizes de uma segunda língua em outra modalidade, como abordado por Marschark (2003) e Costa (2015) na seção anterior.

Os obstáculos enfrentados pelos surdos no processamento de metáforas ocorrem exclusivamente quando a interpretação precisa ser realizada por meio da L2. Ao lidarem com metáforas concebidas em sua primeira língua, esses desafios não se manifestam em casos típicos de desenvolvimento. Retomando a descrição feita por Russo (2005) — pesquisador surdo —, o autor ilustra a leitura e compreensão de palavras por meio da metáfora “tirar fotografias". Nesse sentido, pode-se perceber que os processos metafóricos para os surdos não apresentam prejuízos pela falta de audição, mas precisam fazer sentido dentro da experiência desse grupo.

Lakoff e Johnson (1980, 46) afirmam que todo e qualquer texto está sujeito à metáfora, seja de forma explícita ou implícita. Segundo os autores, “a maneira como pensamos, o que vivenciamos e o que fazemos todos os dias é, em grande parte, uma questão de metáforas”[31]. Nessa perspectiva, a metáfora é constitutiva do ser humano e, portanto, está presente em nosso cotidiano. Além disso, Lakoff e Johnson (2002, p. 45) assinalam que

[30] Metaphor is especially important in mapping experiences of the body to help structure abstract ideas that are fundamental to how people speak and think.
[31] The way we think what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.

> Por essa razão, a maioria das pessoas acredita que pode se sair perfeitamente bem sem metáforas. Descobrimos, pelo contrário, que a metáfora é onipresente na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceitual comum, por meio do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza[32].

Faria (2003) realizou um estudo sobre a relação entre as pessoas surdas e as metáforas. A autora "teve como motivação principal a construção de sentidos realizada por surdos ao interpretar textos em LP" (Faria, 2003, p. 22). Ao analisar as construções metafóricas para pessoas surdas, identificou dois tipos de metáforas: a) metáfora semelhante; b) metáfora diferente. O segundo tipo, por sua vez, subdivide-se em duas categorias, as quais explicamos a seguir.

As metáforas semelhantes — equivalentes na forma e no significado —, em suas construções visuais, permitem aos surdos compreender o sentido que essas expressam. Na figura 1, apresentamos um exemplo da metáfora "cara de pau". Sobre essa exemplificação Faria (2003, p. 89) aponta que:

> A rigidez de uma superfície rígida como a madeira que não se deforma, não se modifica com algumas pancadas é associada ao fato de uma pessoa sequer mudar de expressão facial para agir numa situação que pode causar constrangimento para a maioria das pessoas. [...] Se a expressão facial não se altera, é rígida, a pessoa que tem a dita "cara de pau" faz o que quer e não guarda ressentimento, mesmo que faça algo não compatível com as normas sociais.

[32] For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both and act, is fundamentally metaphorical in nature.

Figura 1 – Metáfora “cara de pau”



Fonte: Faria (2003, p. 88).

As metáforas diferentes — equivalente no sentido, mas distintas na forma —, também possibilitam que os surdos as compreendam sem maiores dificuldades. No entanto, a representação visual dessas metáforas difere da versão em língua portuguesa. Na figura 2, apresentamos o exemplo “já era/dançou”. Sobre essa metáfora, Faria (2003, p. 128) diz que:

> A ideia de “já era” parece conter a perda de algo que já se tinha conquistado e o item lexical, sem nenhuma base histórica do sinal, apenas se trabalhando com a intuição e a suposição, parece estar sucintamente resumindo o ato de ter tido e ter perdido e, portanto, já era. Era algo que se tinha e não se quer mais, ou não se pode ter mais.

Figura 2 – Metáfora “já era/dançou”



Fonte: Faria (2003, p. 128).

As metáforas diferentes — distintas no sentido e na forma — são sentidos metafóricos produzidos pelos próprios surdos, através de experiências próprias desse grupo. No exemplo a seguir, demonstramos a metáfora “ouvido caro”, Faria, ao mencioná-la diz que:

> Estes conceitos[33], de uma certa forma, fortalecem os que têm a habilidade ao mesmo tempo em que enfraquecem os que não a têm. É, portanto, um princípio de valor altamente considerado pelo surdo, ou seja, ao mesmo tempo em que a sociedade ouvinte supervaloriza o ato de "ouvir", o surdo supervaloriza o ato de "ver" (Faria, 2003, p. 137).

Figura 3 – Metáfora "ouvido caro"



Fonte: Faria (2003, p. 137).

O último tipo de metáforas apresentado mostra como as experiências dos surdos influenciam a criação de metáforas alinhadas às vivências dessa comunidade. Algumas dessas metáforas, idealizadas pelos surdos, incluem "olho caro", que valoriza uma pessoa com acuidade visual mais elevada. Além disso, a metáfora "mão leve" comumente associada, entre ouvintes, a alguém que tem o hábito de roubar, recebe na comunidade surda, um significado diferente, referindo-se a uma pessoa ouvinte que sinaliza bem.

Por fim, o objetivo deste capítulo foi o de demonstrar que as pessoas surdas — em casos típicos —, assim como as ouvintes, possuem linguagem e cognição preservadas. Nesse sentido, como apontado pelos pesquisadores, as defasagens nas leituras de surdos ocorrem pois os sujeitos surdos leem o português como segunda língua.

Neste capítulo, trouxemos uma abordagem cognitiva da linguagem, cognição e do significado, enfatizando a característica corporificada que possuem. Além disso, apontamos o caráter cognitivo da leitura e o processo de leitura dos surdos, sendo esses leitores da língua portuguesa como segunda língua. No próximo capítulo, aprofundaremos os estudos sobre alfabetização e letramento.

---

[33] A autora, nesse excerto, menciona duas metáforas: "ouvido caro" e "ouvido barato", referindo-se exclusivamente às pessoas ouvintes, conforme a sensibilidade auditiva que possuem. Em outras palavras, quando uma pessoa consegue ouvir sons baixos é taxada de "ouvido caro".

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, em primeiro lugar, abordamos as questões legais e históricas da alfabetização no Brasil. Posteriormente, fundamentados em Soares (2021; 2022; 2023), Ferreiro (1997; 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Ehri (2005), dentre outros, analisamos, de maneira mais abrangente, as questões intrínsecas à alfabetização e ao letramento. Em primeiro lugar, vamos abordar sobre as iniciativas realizadas para o estabelecimento da alfabetização no território brasileiro.

No século passado, a alfabetização passou a ser empreendida por intermédio da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que, em seu artigo 26, proclama o direito à educação para todos (Organização das Nações Unidas, 1948). No Brasil, em 1930, como primeiro passo, houve a criação do Ministério da Educação, a partir disso, iniciaram-se tratativas para criação de políticas públicas que visassem à ampliação do acesso à educação primária. Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), ao longo dos anos, houve um acréscimo significativo na taxa de pessoas acima de 15 anos alfabetizadas no Brasil. Apesar disso, como já mencionado, nos dias atuais, ainda há muito o que ser feito para que toda população brasileira seja alfabetizada.

A alfabetização e o letramento são indicadores importantes para o desenvolvimento social e é uma base para a conquista de outros direitos. A partir deles, torna-se possível, democraticamente, o acesso ao conhecimento escrito, ou seja, a capacidade de leitura, escrita e compreensão de textos que são pilares fundamentais para vida dos cidadãos e que possibilita a participação mais integrada na sociedade.

Mais recentemente, há tratativas que foram desenvolvidas, no objetivo de trazer avanços nas questões educacionais. Dentre elas, temos: Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Plano Nacional de Educação (PNE).

O PBA, instituído em 2003, tem como objetivo a alfabetização de jovens, adultos e idosos, aos quais não foram oportunizados a aprendizagem da leitura e escrita na idade propícia, essa iniciativa visa ao atendimento, principalmente, aos locais mais necessitados do Brasil. Além do mais, tem a finalidade promover a capacitação para o exercício dos direitos de cidadania e inserção no mercado de trabalho, o que traz boas melhorias à qualidade de vida. Outrossim, relaciona-se a outras vertentes empreendidas pelo Programa, dentre elas: há o

incentivo aos alfabetizados a concluírem a educação básica através do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma formação continuada que é direcionada aos alfabetizadores para que sejam capazes de lidar com as necessidades dos educandos.

Já o PNE surgiu em 1962, à época em que a primeira LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 4.024, de 1961 — estava em vigência. Entretanto, não houve a proposição como um Projeto de Lei e, sim, como uma iniciativa do Ministério da Educação (Brasil, 2001). Depois de um longo período, é instituída a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que aprova o primeiro PNE (2001-2010), posteriormente, por intermédio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, foi estabelecido o segundo Plano (2014-2024), que ainda está em vigência e, ao fim dele, o terceiro PNE o substituirá.

O PNE, dentre outros, tem o objetivo de estabelecer metas e diretrizes para a educação brasileira que atendam a todos os níveis educacionais. O documento atual, dentro de suas proposições, almeja: a ampliação do acesso ao ensino médio e superior, a valorização dos docentes, o fim do analfabetismo e a oferta da equidade educacional. O novo documento, ainda em tramitação, prevê a garantia de acesso e oferta da educação bilíngue de surdos.

Além desses documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento parametrizador da educação básica —, ao tratar da ação pedagógica elencada para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, defende que a finalidade da educação é a alfabetização, propondo a garantia de “amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2017, 59).

Além do mais, a BNCC não apresenta nenhuma proposta específica para o processo de alfabetização das crianças surda, porém, a partir de arcabouços legais, traz ênfase “à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (Brasil, 2017, p. 70).

Outra perspectiva sobre a aprendizagem de leitura escrita, é apresentada pelo parecer n° 11/2010 (CNE/CEB) que aponta que os componentes curriculares, em seus conteúdos, [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (Brasil, 2010).

Apesar de todas essas políticas públicas estabelecidas — que asseguram tantos direitos —, ainda há muito o que ser feito em relação à educação. A educação dos surdos, de fato, não é a única prejudicada nesse processo, entretanto esses indivíduos possuem subjetividades que os colocam em situações de vulnerabilidade.

4.1 Perspectivas sobre letramento

Por muitos anos, alfabetização e letramento foram compreendidos como um único processo. Contudo, segundo Soares (2021, p. 30), a partir da década de 1980, surge no Brasil e em outros países o conceito de letramento "para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização". Para a autora, o surgimento do termo letramento é "[...] consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou escrita estejam envolvidas" (Soares, 2021, p. 63).

Anos depois, o letramento passou a ser caracterizado pela pluralidade, deixando de ser percebidos como um conceito singular. Além disso, devido à multimodalidade da linguagem (verbal, visual, sonora etc.), surgiu a terminologia "multiletramentos" que amplia ainda mais sua conceituação. Apesar da amplitude conceitual de letramentos, aqui será feito o uso consciente da grafia no singular para manter a consonância com autores apresentados. Contudo, esse uso no singular não elimina a multiplicidade inerente ao termo.

A conceituação de letramento transcende a capacidade de compreensão do texto escrito e a de decodificação de palavras; esse engloba os processos de leitura e escrita em seus usos sociais e culturais no cotidiano. É importante ressaltar que letramento difere de alfabetização, pois essa está pautada na aquisição mais técnica — que não é o mesmo que tecnicista — do código escrito. O letramento é a habilidade de leitura e escrita em práticas sociais; é a possibilidade de interpretar informações e de compreender diversos contextos em que leitura e escrita são imprescindíveis. Soares (2021, p. 36), ao mencionar as produções sobre a temática do letramento no Brasil, afirma que:

> [...] a discussão sobre letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...].

Contudo, torna-se crucial enfatizar que, apesar de suas diferenças, o letramento e a alfabetização se complementam. Segundo Soares (2009), as práticas de letramento e alfabetização se diferenciam, mas devem ser consideradas como partes indissociáveis. Soares (2023, p. 27), ao tratar de alfabetização e letramento, afirma que:

> [...] são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes.

Nesse sentido, Soares (2009) aconselha que as crianças sejam alfabetizadas e letradas concomitantemente, ou seja, a aprendizagem de leitura e escrita situadas em práticas sociais. Sob a mesma perspectiva, Assis (2023, p. 21) diz que o "letramento está ligado ao processo de desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso da leitura e da escrita no meio social, o que deveria ser posto em cena desde o início da vida escolar".

Soares (2023), em relação às habilidades leituras situadas em práticas sociais, aborda os objetivos que devem ser atingidos por meio dessas práticas, sendo estes: a) transmitir informações ou compreendê-las; b) interagir com outras pessoas; c) ampliar repertórios; d) orientar-se; e) interpretar e produzir variados tipos e gêneros textuais; f) utilizar a escrita para descobrir ou oferecer informações e conhecimentos, dentre outros.

Como mencionado, o letramento também se pauta pelo seu uso cultural. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo a análise do estudante surdo quando, inserido em sua cultura, aprende a leitura e escrita. Logo, ao tratar de letramento, é necessário levar em conta as especificidades culturais de cada grupo. Sob a perspectiva de Marcuschi (2007, p. 31), em suas teorizações, afirma que "o letramento não tem o mesmo papel em todas as culturas, sendo necessário considerá-lo na relação com a cultura em que se acha inserido". De maneira similar, Assis (2023, pg. 22) argumenta que:

> A vivência com o outro, com o cotidiano e a cultura tem significativa participação, mas apenas o próprio sujeito pode significar aquilo que lê e escreve; afinal, nossa sociedade é marcada por diferentes formas de pensar, de o sujeito se comportar e diferentes culturas. Nessa medida, as formas de letramento não devem se limitar a uma só regra.

À vista disso, o letramento, como teorizado, apresenta-se como habilidade de leitura e escrita situadas em práticas sociais. Dessa forma, torna-se essencial que o contexto sócio-histórico-cultural também seja considerado.

4.1.1 O letramento sob a perspectiva cultural

Como mencionado, os surdos são um grupo que possui aspectos culturais próprios (Skliar, 1998; Strobel, 2008). Assim sendo, ao tratarmos de letramento, as singularidades surdas — como a valorização de estratégias pedagógicas visuais, a utilização da Libras como base para o desenvolvimento cognitivo, social e escolar, bem como sua atuação como língua de interação e de mediação para o conhecimento, entre outras — devem ser consideradas como pertinentes no processo educativo. As abordagens apresentadas no capítulo anterior apontam prejuízos ocasionados na educação de surdos. Todavia, conforme afirma Fernandes (2006, p. 6), é plenamente possível que os estudantes surdos "mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador". Ou seja, só reafirma que os processos de cognição do aluno surdo estão preservados, sendo apenas necessário o uso de uma metodologia propícia à condição que esse possui.

A autora ainda afirma que o "letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais" (Fernandes, 2006, p. 6). Em outras palavras, a Libras atua como língua mediadora no processo de letramento do estudante surdo durante o aprendizado da língua portuguesa.

Quando as necessidades educacionais dos surdos não são atendidas, a aprendizagem desses não atinge o objetivo. Dessa forma, ficam defasados e com restrições em suas interações

sociais. Pereira (2012, p. 239) aborda sobre o fracasso de algumas instituições por não exporem os alunos surdos ao texto escrito visando às práticas sociais. Para a autora está

> [...] sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento). Como resultado disso, muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua [...].

Além disso, a autora argumenta que, para que o letramento ocorra de forma efetiva, é necessária uma mediação em língua de sinais, que "permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa" (Pereira, 2011, *apud* Pereira, 2014). Essa mediação, mediada pela Libras e pelo conhecimento de mundo dos estudantes, segundo a pesquisadora, oportuniza o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da leitura e da escrita, levando em consideração as particularidades linguísticas dos surdos.

O letramento, na educação de surdos, deve possibilitar a esses indivíduos o que foi abordado por Soares (2002), que, em seu texto, conceitualiza letrar para além das práticas sociais ou dos eventos em que essas práticas estão inseridas. Sob a perspectiva da autora, o letramento está ligado ao "[...] estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação" (Soares, 2002, p. 145).

Diante do exposto, os aprendizes surdos necessitam de uma prática de letramento que lhes permita ser agentes autônomos, por meio de uma participação mais ativa na sociedade. E, é claro, sempre destacando as questões culturais, promovendo, assim, uma educação mais assertiva considerando a condição desses indivíduos.

4.2 Alfabetização: disposições preliminares

Conceituar a alfabetização, ainda nos dias de hoje, não é uma tarefa fácil. Ainda há a existência de muitos equívocos no que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. Dentre os estudos difundidos no Brasil, destaca-se Magda Soares, a qual traremos à cena, por ser referência no assunto. Soares (2021) assinala que, ultimamente, há várias tentativas de trazer uma significação que abranja a conceituação do processo de alfabetização, há quem considera-o como um processo permanente, que se estende por toda vida. O problema aqui, segundo a autora, faz-se em uma confusão conceitual, entre aquisição de língua, seja oral ou escrita — que se caracteriza como processo permanente — com o desenvolvimento da língua — processo esse que nunca é interrompido.

Ferreiro (2011) aponta um problema ocasionado devido a um equívoco conceitual que existe entre sistema de codificação e sistema de representação. No que diz respeito à ação alfabetizadora, a autora teoriza que esse mal-entendido pode trazer prejuízos aos educandos. Se entendemos o processo de alfabetização apenas como um sistema de codificação, segundo Ferreiro (2011, p. 19), vamos reduzi-la a uma técnica; para ela:

> se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

De acordo com as proposições de Soares, “atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita" (Soares, 2021, p. 16). A autora explica que a alfabetização, em uma significação mais precisa, é conduzir à aquisição do alfabeto, isto é, o ensino do código da língua escrita e das habilidades de leitura e escrita.

Soares traz muitos pontos de vista sobre a alfabetização. Sob a perspectiva dela, “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código

escrito" (Soares, 2021, 16). Entretanto, ela deixa claro que ambas as conceituações são parcialmente verdadeiras. Além disso, não podemos confundir alfabetização com um simples processo de codificação, essa é uma ação cognitiva que nos permite compreender o código escrito.

A despeito das conceituações acima descritas, Soares aponta três percepções sobre a alfabetização: as duas primeiras no nível individual e a terceira no social. Primeiramente, apesar de a alfabetização ser um processo de representação de fonemas em grafemas, ela contrapõe dizendo que a língua escrita não é uma simples representação da língua falada. Em segundo lugar, a autora deixa claro que os problemas apresentados na compreensão/expressão da língua, em seu registro escrito, diferem dos existentes no registro falado. De acordo com a perspectiva da autora:

> Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (Soares, 2021, p. 18).

Por fim, a terceira percepção sobre alfabetização, no nível social. A partir dessa visão a autora traz algumas indagações como: qual é a idade ideal para ser alfabetizado? Qual é a finalidade da alfabetização? Que tipo de alfabetização é fundamental para dado grupo social? Como resposta, ela aponta para um conceito social do processo de alfabetização, no qual muitas vertentes devem ser analisadas, como: aspectos culturais — assim como o empreendido nesta pesquisa, afinal, os surdos fazem parte de um grupo cultural distinto —, econômicos e tecnológicos.

Em síntese, Soares destaca que o conceito de alfabetização não se trata de uma habilidade, mas de um conjunto de habilidades, sendo caracterizada como uma ocorrência de essência complexa, multifacetada. Sua complexidade é tal que é analisada por profissionais de diferentes áreas (Soares, 2021).

4.3 Outros olhares sobre alfabetização

A alfabetização é um processo de natureza linguística, entretanto, como mencionado anteriormente, devido à sua complexidade, essa é analisada por diversas áreas do conhecimento que se entrelaçam com os estudos linguísticos: psicolinguística, etnolinguística, sociolinguística, dentre outros. O estudo da psicolinguística relaciona a linguagem aos processamentos psicológicos. A alfabetização, a partir desse campo, é concebida como um processo complexo, no qual estão envolvidos a aquisição e o desenvolvimento de leitura e escrita e a forma como o cérebro realiza o processamento da linguagem.

Dentre as habilidades que a psicolinguística estuda, há a consciência fonológica que é a possibilidade de compreender e utilizar elementos da fala, como as sílabas, as rimas e os fonemas. Soares (2022) assinala que a consciência fonológica é uma das dimensões dos aspectos metalinguísticos, sendo ela dividida em níveis que se diferenciam de acordo com a dimensão de “consciência". Os graus da consciência fonológica são: consciência da palavra, consciência de rimas, consciência silábica e consciência fonêmica.

No primeiro momento, pode haver um estranhamento sobre como esses graus da consciência fonológica se aplicam à educação de surdos, considerando que a Libras não é uma língua oral. A resposta é simples: de forma visual. As línguas sinalizadas não são inferiores às línguas orais; essas apresentam uma estrutura linguística equivalente — diferenciando-se apenas na modalidade de produção da língua —, com componentes sintáticos, morfológicos, fonológicos, semânticos e pragmáticos (Quadros; Karnopp, 2004). E, no caso da fonologia, as línguas de sinais utilizam a mesma terminologia empregada para as línguas orais. Em 1960, houve uma proposta de alteração do termo por Stokoe. Sobre esse tema, Costa (2023, p. 90), com base em estudos realizados por Quadros e Karnopp (2004), afirma:

> Stokoe (1960) propôs as terminologias quirologia e quirema. Outros estudiosos e o próprio Stokoe, alguns anos depois (1978), adotaram o mesmo uso terminológico das línguas orais, ou seja, fonologia e fonema, dessa forma, ampliando a significação desses conceitos para adequá-los, de igual forma, a uma produção realizada visualmente, como no caso das línguas sinalizadas.

Para crianças surdas sinalizantes, os graus de consciência fonológica operam-se visualmente. Por exemplo, a consciência de rima corresponde à identificação de sons finais semelhantes entre palavras. Na Libras, essa consciência pode ser percebida, a título de exemplo, em léxicos que utilizam a mesma configuração de mãos (CM)[34], ou seja, a forma em que a mão se apresenta durante a produção do sinal. Atualmente, há muitas produções literárias surdas com essa característica, ou seja, são narrativas produzidas utilizando uma mesma CM ao longo de toda a narrativa, como o exemplo apresentado na Figura 1 — em que a autora utiliza unicamente o fonema [V̈]35 para a produção de toda a narrativa.

Figura 4 – Um morcego no busão



Fonte: Teles, 2019

Uma pesquisa realizada por Cruz (2016) teve como objetivo averiguar o nível de consciência fonológica em crianças, adolescentes e adultos surdos bilíngues. Para a condução dessa pesquisa-ação, foi desenvolvido o TCF-Libras — Teste de Consciência Fonológica na Libras —, destinado a medir a porcentagem de erros e o tempo de resposta. O teste contemplava os três principais parâmetros da Língua Brasileira de Sinais: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento. Com base nos dados obtidos, a consciência fonológica também pode ser analisada sob uma perspectiva visual.

Além dos graus de consciência fonológica apresentados, há a consciência da palavra, também conhecida como consciência lexical, faz-se em um processo complexo, afinal, como apontado por Soares (2022), campos como a Linguística e Psicologia Cognitiva reconhecem o

[34] Configuração de Mãos é um dos parâmetros fonológicos da Libras. Ler Costa (2023).
[35] Símbolo que representa esse fonema. Para visualização da tabela com alguns fonemas e seus respectivos símbolos, ler Costa (2023).

quão difícil é conceituar precisamente a palavra. Em muitas línguas, sequer existe conceito que seja equivalente. Essa complexidade torna ainda mais desafiador o reconhecimento da palavra por crianças. Estudiosos afirmam que a idade média para que haja o reconhecimento das palavras durante a produção linguística é por volta dos cinco aos sete anos de idade (Tunner; Bowey; Grieve, 1983; Karmiloff-Smith et al., 1996).

Ferreiro (1997) se opõe a teorizações que acreditam que crianças antes da introdução à escrita não têm uma conceituação de palavra e são incapazes de seccionar sentenças em palavras. A questão que a autora traz é que elas têm uma maneira diferente de análise das palavras que não correspondem à palavra escrita.

Além dessa correspondência entre palavra falada e escrita, a consciência lexical também trata da relação entre significante e significado, apesar de a criança ser capaz de reconhecer algumas palavras, isso não significa que essa consiga realizar a dissociação dessa palavra fonológica com seu referencial, ou seja, dissociar significante e significado (Soares, 2022). Sobre essa capacidade de dissociação, Vigotski (2008, p. 160) diz que:

> A criança deve aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença. A princípio ele utiliza formas verbais e significados sem ter consciência de ambos como coisas separadas. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota.

Para as crianças, essa tarefa de simbolizar não é fácil, apesar de entenderem que há uma relação entre a escrita e o objeto, fazem-no de modo rudimentar. Uma pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1999) aponta o realismo nominal, em que as crianças simbolizam que o tamanho da palavra seja de acordo com o tamanho do referente, ou seja, ela espera que a fruta “jaca” tenha mais letras do que a jabuticaba, levando em conta o tamanho que elas possuem. Geralmente, com o avançar da idade, a criança supera o realismo nominal, ou seja, adquire a habilidade de dissociação entre significante e significado.

4.4 As etapas da alfabetização

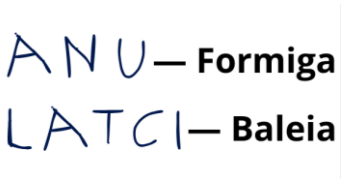
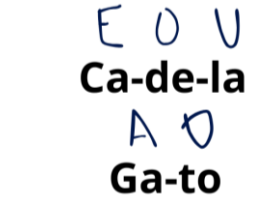
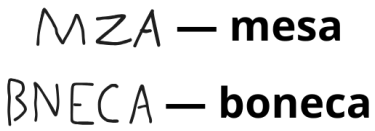
A aquisição do sistema alfabético-ortográfico é um processo de desenvolvimento gradual que compreende etapas refletindo o(s) nível(is) de conhecimento alcançado(s) pelo estudante. Identificar o estágio em que o aluno se encontra é imprescindível para traçar estratégias que ampliem o repertório linguístico e social do aprendiz. Essa aprendizagem começa com o primeiro contato da criança com letras, sílabas, palavras e frases, até que o domínio do sistema de escrita esteja consolidado.

Para uma melhor compreensão das fases envolvidas nesse processo de aprendizagem, baseados nos estudos de Soares (2022) apresentamos a seguir as perspectivas assumidas por alguns teóricos. Embora o objeto desta pesquisa seja a leitura, as informações aqui expostas referem-se especificamente ao registro escrito. No entanto, como teorizado por Ferreiro e Teberosky (1999), a leitura desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento da escrita.

Na perspectiva psicogenética proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), as autoras — baseadas na teoria piagetiana — concentram-se nos processos cognitivos da criança em sua gradual maturação no aprendizado da escrita, concebendo-a como um sistema representacional e não apenas como um mecanismo de decodificação (Soares, 2022). Para uma melhor visualização dos níveis elencados na perspectiva psicogenética, apresentamos, no quadro 2, os níveis propostos pelas autoras, acompanhados de seus respectivos exemplos.

Serão apresentadas três percepções sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético-ortográfico. Todavia, apenas a perspectiva psicogenética, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), incluirá exemplos de escrita correspondentes a cada fase de desenvolvimento. Posteriormente, nesta seção, será exibido um quadro comparativo com o objetivo de demonstrar, simultaneamente, as três perspectivas sobre aprendizado do sistema escrito, evidenciando, assim, suas aproximações e possibilitando a inferência sobre qual seria a escrita correspondente nas demais perspectivas.

Quadro 3 – Níveis de desenvolvimento da escrita segundo a visão psicogenética

Níveis	Exemplos
Nível 1 — garatuja: ocorre quando há grafismos que apresentam semelhança com a escrita. Quando o modelo é a escrita cursiva, pode haver linhas curvas e retas, ou a combinação de ambas.	
Nível 2 — pré-silábico: a escrita das letras não corresponde aos aspectos fonéticos nem ao número de sílabas. Contudo, apresenta uma lógica: utiliza-se no mínimo três letras, evitando a repetição de caracteres. O realismo nominal — a associação do tamanho da palavra ao tamanho do objeto que ela representa —, descrito na seção anterior, é característico nesta etapa.	
Nível 3 — silábico: a escrita de uma letra, neste estágio, passa a representar uma sílaba. Inicialmente, as letras escolhidas são aleatórias e não possuem correspondência fonética. Posteriormente, a letra escrita começa a estabelecer uma relação sonora com um dos fonemas presentes na sílaba.	
Nível 4 — silábico-alfabético: quando a hipótese silábica é superada dando lugar à hipótese alfabética, Sendo assim, a criança começa a realizar a análise da sílaba a partir de suas unidades menores (os fonemas). Assim, as letras passam a representar os fonemas presentes na sílaba, o que indica uma compreensão mais avançada do sistema de escrita.	
Nível 5 — escrita alfabética: é o estágio final no processo de domínio do sistema escrito. Para as autoras, ao alcançar este nível, "a criança já franqueou a 'barreira do código'" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219). Além disso, o aprendiz pode cometer desvios ortográficos, mas não apresentará dificuldades na compreensão do sistema de escrita.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Soares (2022).

Gentry, na década de 1980, propôs uma classificação dos estágios de escritas baseada principalmente em aspectos fonéticos. Contudo, em 2004, o autor idealizou a "escala de escrita" cujo enfoque é alfabético (Soares, 2022). Nessa nova proposição, Gentry apresenta o desenvolvimento da aprendizagem do sistema de escrita em cinco níveis, assim como Ferreiro e Teberosky, porém numerados de zero a quatro, conforme disposto no quadro 3.

Quadro 4 – Níveis de desenvolvimento da “escala escrita”

Níveis	Características
Nível 0 — escrita não alfabética	A grafia corresponde a garatujas, ou seja, traços que não correspondem a letras.
Nível 1 — pré-alfabético	Quando há a utilização aleatórias de letras, sem correspondência fonética com os fonemas equivalentes.
Nível 2 — parcialmente alfabético	As letras grafadas, neste estágio, já representam fonemas, mas de forma parcial, uma vez que o conhecimento adquirido pelo aluno ainda é insuficiente.
Nível 3 — plenamente alfabético	O aprendiz, nesta fase, já possui uma base sólida dos fonemas de uma determinada palavra. Contudo, ainda não apresenta competência plena nos padrões ortográficos.
Nível 4 — alfabético consolidado	Estabelece-se, neste nível, a apreensão do funcionamento do sistema. Além disso, as convenções ortográficas já estão consolidadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Soares (2022).

Ehri (2005), inicialmente, baseou seus estudos em uma teoria do desenvolvimento da escrita proposta por Frith. Posteriormente, reinterpretou essa teoria, propondo alterações e apresentando novas perspectivas. Na visão da autora, a fase logográfica não integra o processo de aquisição do sistema da escrita. A nova abordagem adotada pela pesquisadora compreende que o ciclo de aprendizagem é composto por quatro etapas — dispostas no Quadro 4 — e tem início na fase pré-alfabética.

Além disso, assim como Ferreiro e Teberosky (1999), a autora defende que o desenvolvimento da escrita fundamenta-se na leitura, especificamente na leitura de palavras. A pesquisadora argumenta que os significados são ativados pelas palavras escritas, enquanto os grafemas isolados não produzem o mesmo efeito. Segundo Ehri (2005, p. 168):

> [...] as palavras são as unidades básicas que os olhos dos leitores captam e processam para construir significado a partir do texto escrito. A chave para entender como a

> habilidade de leitura se desenvolve é compreender como os iniciantes aprendem a reconhecer palavras escritas de forma precisa e automática.[36]

A autora propõe um quadro com as etapas de desenvolvimento da aquisição do sistema de escrita, porém, diferente das outras proposições, com apenas quatro estágios, em que Ehri desconsidera a fase de escrita não alfabética, isto é, as garatujas.

Quadro 5 – As fases de desenvolvimento na perspectiva de Ehri

Fases	Características
Fase 1 — pré-alfabética	Elementos não verbais ou contextuais — como no caso das logomarcas — são utilizados como suporte de leitura. Algumas letras, geralmente as do nome da criança, podem servir como apoio. Contudo, o reconhecimento dessas letras é apenas gráfico, ou seja, sem associação aos fonemas que representam.
Fase 2 — parcialmente alfabética	Inicia-se a associação entre a escrita e a fala, principalmente no caso de letras cujos fonemas são claramente percebidos durante a produção da fala. Nesta etapa, a criança realiza a leitura de palavras de forma parcial, pronunciando apenas os fonemas correspondentes às letras que já aprendeu.
Fase 3 — plenamente alfabética	Decorre, principalmente, do amadurecimento em relação à consciência fonêmica e, como consequência, ocorre a ampliação do repertório de correspondências fonema-grafema. Nesta fase, as crianças são capazes de ler todas as palavras às quais são expostas, inclusive as inéditas. Além disso, escrevem as palavras com a representação de todos os fonemas, mesmo que ainda apresentem desvios ortográficos.
Fase 4 — alfabética consolidada	A relação grafema-fonema é superada neste estágio. Assim, as sequências de letras passam a representar unidades grafofonêmicas — ou seja, quando a escrita e fala são associadas de maneira mais geral e prática — e morfemas. Unidades maiores são reconhecidas pelo leitor. Como consequência, o processo de leitura torna-se imediato e fluido. A criança deixa de decodificar e começa a compreender o que lê.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Soares (2022).

[36] [...] words are the basic units that readers' eyes pick up and process to construct meaning out of print. The key to understanding how reading skill develops is understanding how beginners learn to recognize written words accurately and automatically.

Cada uma das três perspectivas apresentadas possui suas peculiaridades; apesar disso, elas se entrelaçam. Com o objetivo de destacar as características semelhantes entre os três autores, apresentamos abaixo o Quadro 5. Os dados comparativos dispostos no quadro permitem uma compreensão mais clara das convergências e divergências entre as abordagens analisadas.

Quadro 6 – Fases de desenvolvimento da escrita, segundo Ferreiro, Gentry e Ehri

Ferreiro e Teberosky	**Gentry**	**Ehri**
1 - garatuja	0 - não alfabético	
2 - pré-silábico	1 - pré-alfabético	1 - pré-alfabética
3 - silábico		2 - parcialmente alfabética
4 - silábico-alfabético	2 - parcialmente alfabético	
5 - alfabético	3 - plenamente alfabético	3 - plenamente alfabética
	4 - alfabético consolidado	4 - alfabética consolidada

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Soares (2022).

Resumidamente, os quadros apresentados fornecem uma orientação sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético-ortográfico. Inclusive, como mencionado, a compreensão dos ciclos propostos é fundamental para identificar o nível em que o aluno se encontra e, assim, implementar as ações necessárias para que o desenvolvimento desse ocorra.

Neste capítulo abordamos, primeiramente, um contexto histórico e legal do processo de alfabetização no Brasil. Além disso, apresentamos aspectos relevantes sobre alfabetização e letramento — tanto em um contexto geral quanto na educação de surdos —, bem como as etapas que envolvem a aquisição do sistema alfabético-ortográfico. No próximo capítulo, aprofundamos os estudos sobre alfabetização de surdos em língua portuguesa.

5 ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

De acordo com os dados coletados em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos 47,3 milhões de estudantes matriculados na educação básica, 61.594 possuem algum grau de perda auditiva. Esse número, mesmo que desatualizado, representa uma parcela significativa desses estudantes que, como mencionado, enfrentam desafios no cotidiano escolar.

Ao tratarmos do processo de alfabetização para surdos, no que diz respeito ao registro escrito da língua portuguesa, não cabe a conceituação dada por Soares (2022, p. 28) a qual diz ser "a representação visual da cadeia sonora da fala". A pessoa surda não tem acesso ao som e, assim, fica prejudicada se as metodologias às quais é exposta privilegiam a sonoridade da língua. Torna-se imprescindível uma alfabetização que, de fato, permita aos aprendizes surdos se desenvolverem. Pereira (2012, p. 239) aponta algumas negligências nesse processo que, como consequência, podem acarretar defasagens escolares. Para a autora:

> [...] é necessário que se mude a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil. Continua a prevalecer uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos [...].

O processo de alfabetização de estudantes surdos em língua portuguesa possui o mesmo objetivo estabelecido para os ouvintes, ou seja, aquilo que Soares defende como sendo o "processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito" (Soares, 2021, 16). Contudo, as metodologias utilizadas não podem ser as mesmas, pois trata-se de públicos-alvo distintos.

A alfabetização de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ocorrer conforme Quadros (1997, p. 21), que assinala:

> Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua oral-auditiva. Portanto, defende o uso separado das duas línguas, ou seja, um bilinguismo diglóssico. Nesse tipo de

> bilinguismo o surdo aprende as duas línguas de forma distinta, em momentos distintos, sendo a língua de sinais ensinada como primeira língua, e a língua oral-auditiva ensinada como segunda língua, na sua modalidade escrita [...].

Em complemento aos pressupostos apresentados por Quadros sobre o bilinguismo diglóssico, Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) discorrem sobre a importância da língua de sinais, sendo essa caracterizada como uma ponte linguística e cognitiva que facilita o aprendizado da segunda língua, ou seja, a língua portuguesa — na modalidade escrita. Na perspectiva das autoras:

> O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – "a" língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Segundo Soares, a alfabetização "seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)" (Soares, 2021, p. 17). Essa aprendizagem para crianças ouvintes é a conexão entre fonema e grafema que auxilia no desenvolvimento da escrita e leitura, porém, para os surdos, essa relação não é possível. Russo (2005) descreve a peculiaridade do processo de leitura por pessoas surdas. O autor, por meio de um recurso metafórico, exemplifica da seguinte maneira: leitura e compreensão das palavras é capturar imagens (Russo, 2005). A fotografia evocada pelo pesquisador nos faz perceber a peculiaridade dos surdos que precisam decorar uma sequência de letras por não ter suporte auditivo.

Antes de abordarmos o processo de alfabetização dos surdos em si, é fundamental compreender as ideologias que permeiam o processo educacional desses estudantes, incluindo as metodologias às quais são expostos, o ouvintismo, o contexto educacional brasileiro e a pedagogia surda, visando, assim, a estabelecer distinções do processo de alfabetização das crianças ouvintes.

5.1 Metodologias escolares

Apesar dos diversos estudos realizados em relação à educação de surdos, para Quadros (1997), Karnopp (2012), Silva (2014) e outros, há muitos equívocos sendo aplicados em sala de aula com as crianças surdas, provocando, assim, prejuízos na aquisição da L2. Hermans *et al.* (2008) salientam o quão desafiadora é a aquisição vocabular por crianças surdas, tendo em vista que não possuem um conhecimento suficiente na língua oficial do país, para utilizá-lo como suporte na leitura. Silva (2014, p. 929), ao realizar uma pesquisa em uma turma do 9° ano, aponta as dificuldades enfrentadas por esses alunos em relação à leitura do texto escrito, para a autora:

> O fato de uma expressão básica ser traduzida literalmente pelos alunos, juntamente com outras evidências de dificuldades de leitura de textos simples, revelam também a baixa proficiência dos alunos no português escrito e ainda denunciam os baixos níveis da qualidade do ensino, considerando-se que esses alunos estão, no mínimo, há oito anos na escola. Repensar o ensino da leitura e, particularmente, o uso da Libras para mediar esse processo, pode ser um dos caminhos para contribuir com a reversão desse quadro.

Em meio a tantos percalços vivenciados pelos surdos, o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita é essencial, além de que proporcionará o exercício da cidadania e possibilitará a conquista de meios que respaldem uma futura emancipação. Em consonância com o exposto, temos Hermont (2023, p. 10) que indica a importância da leitura para situações das práticas cotidianas; segundo a autora:

> Leitura é uma habilidade essencial na vida cotidiana e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e educacional do aluno. Por meio da leitura, amplia-se a capacidade de expandir nosso conhecimento, de adquirir informações sobre diversos assuntos, aprimorar a compreensão e a capacidade de raciocínio crítico, estimular a imaginação e a criatividade e vivenciar diferentes perspectivas e realidades.

Como mencionado anteriormente, uma das metodologias utilizadas com alunos surdos está baseada apenas no nível lexical, em que é feita a associação de uma palavra a um sinal. Quando analisamos o contexto histórico do bilinguismo e as metodologias utilizadas no decorrer da história, iremos nos deparar com o método da gramática/tradução — desenvolvido no século XIX, em meados de 1840. Dentre as propostas que compõem esse método, está o ensino de listas de vocabulário com tradução correspondente — prática bastante cristalizada, distante da língua em uso — que, no entanto, atualmente, é considerada uma prática falha. Ao tratarmos de educação de surdos, técnicas como essas também são ineficazes, pois apenas permitem que os alunos decorem uma sequência de letras, ademais saibam qual é o sinal correspondente a esse sequenciamento. Uma das possíveis decorrências desse modo de ensino é apontada por Silva (2020, p. 255) baseada em Sarchet *et al.* (2014):

> Pesquisas realizadas especialmente no contexto americano, com surdos bilíngues do par Língua de Sinais Americana (ASL[37]) e inglês, têm demonstrado que pessoas com surdez ou deficiência auditiva, independentemente de usarem LS ou inglês como modo de comunicação preferido, apresentam conhecimento de vocabulário inferior em relação a seus colegas ouvintes com a mesma escolaridade, sendo que essa diferença se torna maior, ao invés de menor, ao longo dos anos de escolaridade.

O excerto acima demonstra uma questão, também presente no Brasil, em que os surdos, em sua maioria, não acompanham os demais alunos no desempenho escolar. Isso não ocorre por prejuízos cognitivos, mas, entre outros fatores, pela ausência de uma metodologia que abranja o ensino de português como segunda língua. Não há como se pensar a alfabetização da criança surda da mesma forma que ocorre com a criança ouvinte, fazer isso é desmerecer sua subjetividade linguística.

O surdo precisa ser exposto ao texto escrito para que a internalização da língua portuguesa ocorra. Estigmas em relação às capacidades linguísticas dos surdos são prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental, portanto, que o espaço escolar compreenda as subjetividades desses estudantes. Freitas aponta uma metodologia a ser utilizada em sala de aula com relação ao papel da preposição. Na perspectiva do autor:

[37] Sigla inglesa correspondente à American Sign Language, ou seja, Língua Americana de Sinais.

> O professor com domínio linguístico pleno da Libras e da língua portuguesa, sabendo que essas palavras funcionais não acham correspondentes na Libras e que irão apresentar valor semântico diferenciado a depender do contexto sintático em que ocorrem, entende que seria inútil propor aos discentes surdos a busca por significados em dicionários. A alternativa mais razoável e eficiente seria a intervenção consciente do professor que, por meio do ensino direto e formal, explicasse as possibilidades de ocorrências dessas palavras funcionais em determinados contextos sintáticos, expondo seus respectivos valores semânticos em cada caso. (Freitas, 2020, p. 9).

Se, diferentemente do que foi proposto pelo autor, a surdez for evidenciada como uma limitação, o aluno surdo terá acesso a textos e atividades que não lhe permitirão se desenvolver. Karnopp (2012), a partir de uma pesquisa realizada com universitários surdos, colheu alguns depoimentos, nos quais os respondentes informaram ter lido uma obra inteira, somente, após o ingresso na universidade. Na educação básica, os estudantes informam ter lido textos mais simples. Uma aluna relata que, no Ensino Médio, perguntou ao professor o motivo de não lerem um livro todo e o docente disse que essa era uma tarefa difícil para os surdos. Inconformados com a resposta, os discentes surdos foram à biblioteca e o profissional que prestou o atendimento ofereceu-lhes livros de espessuras mais finas.

É evidente que os surdos enfrentam dificuldades com a língua portuguesa, pois a aprendem como segunda língua. Contudo, isso não pode servir de justificativa para que o capacitismo e a negligência predominem no ambiente escolar. Em outras palavras, é essencial que a percepção em relação aos estudantes não se limite à deficiência e que o ambiente de ensino e aprendizagem seja acolhedor, promovendo o acesso ao conhecimento de forma igualitária para todos.

Nos dias atuais, há, indubitavelmente, a necessidade de que a educação de surdos privilegie suas particularidades linguísticas, culturais e identitárias. Deve-se proporcionar um ensino que permita ao surdo ser e interagir na sociedade de forma autêntica, sem a necessidade de reproduzir uma vivência com a dos ouvintes. Outrossim, toda a romantização em relação ao processo educacional de alunos com surdez deve ser superada, uma vez que existem inúmeros problemas a serem enfrentados.

5.2 O ouvintismo na educação de surdos

O processo de “ouvintização”, como mencionado, está presente no cotidiano escolar e extraescolar das pessoas surdas. Esse processo consiste em um desejo de que a pessoa surda seja, aja e interaja da mesma forma que a pessoa ouvinte, isto é, suas vivências são desconsideradas. Skliar, aqui no Brasil, junto com seu grupo de pesquisas, no fim da década de 90, foi quem começou a utilizar o termo; para o qual ouvintismo é:

> um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas (Skliar, 1998, p. 15).

Como exposto anteriormente, os surdos, em sua maioria, de acordo com os dados trazidos por Sacks (1998), nascem em família com pessoas ouvintes, dessa forma, como uma possível consequência, têm apenas a representação do ouvinte como modelo. Por conseguinte, assim como teoriza Perlin (1998), em muitas situações, não se permite à pessoa surda a construção de uma identidade própria. Segundo a autora, essa relação — entre surdos e ouvintes — sempre deixa o ouvinte em uma situação superior em detrimento da pessoa surda. Ou seja, o surdo vai sempre se enxergar como um “ouvinte defeituoso”. Para ela:

> O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização. (Perlin, 1998, p. 58).

Para que a educação de surdos ocorra de forma satisfatória, é necessário que o ouvintismo seja superado. Esse padrão de “normalidade” imposto pela sociedade deve ser problematizado. Somos plurais e essa pluralidade deve ser respeitada. À vista disso, Campello demonstra que o “ser surdo” é motivo de orgulho, para ela:

> Esse espaço da normalidade nunca existiu entre nós. Fomos subjugados, forçados a ser normais, mas continuamos sinalizando sem usar o recurso da fala ou da oralização. Na verdade, os surdos-mudos têm orgulho de serem chamados assim. O próprio ouvintismo criou a imagem de estereótipo para dissimular que a oralização é importante para a comunidade surda-muda, o que não é verdade. O oralismo é uma ilusão. Assim como os "brancos" que tentam reverter a cultura dos "negros". (Campello, 2008, p. 18).

O uso do termo surdos-mudos, mesmo sendo um uso incorreto na atualidade, foi empregado pela autora — que é uma pessoa surda — como uma forma alusiva e provocativa para evidenciar que, apesar de o surdo ser capaz de produzir a fala oral, isso não o tornará melhor, além disso, a necessidade de que o surdo precisa falar oralmente parte do ouvinte e não dos próprios surdos.

O ouvintismo não se trata de uma prática que, somente, faz o surdo falar oralmente, afinal, isso é totalmente válido, se esse for o desejo da pessoa surda. A questão que envolve essa ideologia é que o surdo é impedido de ser surdo, em outros dizeres, além de suas questões linguísticas; as identitárias e culturais também são invalidadas. Em suma, o processo de ouvintização, como exposto, ocorre em uma relação hegemônica, na qual as pessoas surdas, pertencentes a uma minoria linguística, são obrigadas a seguir um padrão de vida que difere de sua condição.

Oliveira (2015) destaca os desafios inerentes à inclusão do ouvintismo nas diretrizes curriculares educacionais voltadas para estudantes surdos. A autora propõe um caminho baseado no diálogo com a pessoa surda, na finalidade de construir um currículo que privilegie as particularidades e necessidades desses estudantes. Para Oliveira (2015, p. 51):

> O currículo na educação de surdos carrega no seu interior os conceitos elencados acima, a visão clínico-terapêutica e o ouvintismo. O olhar etnocêntrico sobre o surdo ainda determina o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. A desconstrução de tais paradigmas não é feita somente com a inclusão da língua de sinais na escola, com a presença do tradutor intérprete ou de pessoas surdas sem a formação adequada para ensinar a língua de sinais. A alteridade concebe que os sujeitos têm uma relação de diálogo e contato uns com os outros. Crescemos e aprendemos na medida em que nos relacionamos com o outro. Esse crescer e aprender devem ser uma constante no processo educacional. Propiciar a elaboração de um currículo no qual a língua de sinais e a cultura surda sejam o alicerce desse currículo, é dialogar com o surdo, é respeitar sua diferença.

Segundo os autores trazidos nesta seção, a surdez não constitui um obstáculo para aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, reconhecer e valorizar as potencialidades dos surdos é fundamental para a construção de uma educação emancipatória.

5.3 Contexto educacional no Brasil

No Brasil, as demandas de educação dos surdos iniciaram-se em 1855, quando Dom Pedro II convidou Huet — professor surdo da França — a vir ao Brasil para iniciar o trabalho educacional. Como resultado, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos — posteriormente, com entendimento da nomenclatura correta, recebeu o nome de Instituto Nacional Educação de Surdos, o INES. O instituto, no início, por ser o único, recebia alunos de todo o território brasileiro.

Acredita-se que o neto de Dom Pedro II era surdo (Carvalho, 2007; Moraes, 2018), o que, talvez, justificaria a vinda de Huet ao Brasil. Todavia, independentemente da motivação, a criação do INES serviu como peça mobilizadora para que a Libras existisse — a partir do contato que houve entre a Língua Francesa de sinais, isto é, a LSF, e os sinais que já eram utilizados pelos alunos do Instituto (Barbosa, 2016). A instituição iniciou seu funcionamento de forma privada em 1856 e, somente de forma pública, por intermédio do sancionamento da Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857, data em que, atualmente, é comemorado o dia nacional da pessoa surda.

Aqueles que ocuparam o cargo de direção escolar do INES optaram por seguir os modelos educacionais que eram adotados em outros países. Como consequência do Congresso de Milão, ao longo de muitos anos, ficou estabelecido o uso da oralização em detrimento da Língua de Sinais. Em 1911, o INES aderiu ao método oral no ensino de todos os componentes que integravam o currículo, como consequência, diversos alunos apresentaram baixo aproveitamento na escolarização (Guarinello, 2007). Atualmente, é uma instituição que privilegia a Libras como primeira língua, mas, até que isso fosse concretizado, houve alguns percalços, como o que foi apresentado anteriormente. Além disso, durante muitos anos, o INES teve como diretores pessoas ouvintes, esse cenário foi alterado somente em 2019, quando um ex-aluno e docente do instituto ocupou a função de diretor.

Uma segunda instituição, localizada em São Paulo, é o Instituto Santa Terezinha, sendo essa criada em 1929 em Campinas. Com relação ao alunado surdo, o foco era que esse "desenvolvesse a comunicação oral, a leitura labial aliada ao grande incentivo para o uso do aparelho auditivo" (Instituto Santa Teresinha, 2013, online). Anos mais tarde, a partir de movimentos realizados pela comunidade surda, o instituto adotou o modelo educacional bilíngue, ou seja, a Libras como primeira língua e o português como segunda, na modalidade escrita.

O Instituto Helen Keller — nome recebido em homenagem à primeira surdocega[38] a se graduar —, fundado em 1950, é outra instituição de educação aos surdos que tinha como finalidade o ensino do método oral. Por fim, na capital mineira, houve o Instituto Santa Inês, fundado em 1938, o qual, em seus anos iniciais, defendia o uso da oralização, porém, ao longo do tempo, a Libras foi inserida no ensino e interação dos estudantes (Rodrigues, 2008).

Em síntese, as instituições aqui apresentadas, em determinado momento, priorizaram metodologias que conferiram maior prestígio ao ensino da língua oral. Posteriormente, a Libras foi introduzida no ambiente escolar. Contudo, é importante destacar que a simples inserção da Libras é insuficiente, especialmente se a metodologia empregada no ensino da língua portuguesa for a mesma aplicada a aprendizes de primeira língua — como acontece com pessoas ouvintes.

5.4 Pedagogia Surda

O ambiente escolar é pautado pela diversidade, nesse sentido, as subjetividades de cada estudante devem ser reconhecidas e acolhidas. Dessa forma, a participação de cada um será efetiva. Carvalho (2010, p. 63), nessa perspectiva, diz que:

> [...] assim como para quem vive na miséria e está desnutrido não adiantam exames do aparelho digestivo, em busca de explicar por que não se alimenta, e sim intervir no contexto que o priva de alimentos [...] do mesmo modo, para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando

[38]A palavra é grafada dessa forma por se referir a uma condição única, pois, apesar de resultar da junção das deficiências auditiva e visual, trata-se de uma condição única.

> suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas educacionais.

Em meio às dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no acesso à educação, surge a pedagogia surda, uma metodologia de ensino que pode ser contemplada nas escolas bilíngues, pois tem como objetivo dar destaque às características visuais que os surdos possuem. Além disso, sob a perspectiva de Stumpf (2008, p. 20), "[...] no Brasil, por meio da Pedagogia Surda, pensa-se em fazer melhor colocando a criança desde sempre para conviver com a cultura surda".

Perlin e Strobel (2008) apontam a pedagogia surda como a modalidade da diferença, compreendida como um processo de mediação intercultural. Para as autoras, o espaço escolar mediado por essa pedagogia deve promover uma aprendizagem adequada às especificidades das pessoas surdas, livre de influências ouvintistas. Contudo, é importante destacar que a pedagogia surda não se constitui em uma rejeição à cultura ouvinte; pelo contrário, essa mediação cultural busca promover uma afirmação cultural baseada na diferença.

A pedagogia surda, conforme Perlin e Strobel (2008, p. 19), é "[...] um processo coerente com a necessidade de habilidades e competências, face à necessidade de o sujeito surdo posicionar-se frente às diferentes culturas e suas peculiaridades". Além disso, as autoras ressaltam que a pedagogia surda "[...] provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade" (Perlin; Strobel 2008, p. 21). Nesse sentido, o ensino transmitido ao aluno surdo deve ser equivalente às suas necessidades para que esse possa sentir-se parte integrante desse processo.

A metodologia utilizada nessa pedagogia, no que diz respeito ao ensino de leitura e de escrita, está alinhada à teorização de Quadros (1997, p. 98), a qual afirma que:

> Para as pessoas que ouvem, 'falar e ouvir' são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entoações que eles representam.

Outra abordagem apresentada pela pedagogia surda é a inclusão de um modelo surdo no ambiente escolar. Na perspectiva de Stumpf (2008, 21), a presença do docente surdo serve "[...] para viabilizar o contato com a representação surda [...]". Em outras palavras, a presença do professor surdo em sala de aula é de extrema importância, pois oferece aos estudantes um modelo a ser seguido, evitando que esses tenham apenas representações de ouvintes. Sob a mesma perspectiva, Streiechen *et al.* (2016, p. 98) defendem a inserção do professor surdo como modelo, segundo os autores:

> [...] a pedagogia surda requer a presença do professor surdo na instituição. Essa metodologia defende que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professores surdos desde a educação infantil. Mas o ideal é que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam inseridas na escola bilíngue, assim que diagnosticada a surdez. O contato com outros surdos, desde a mais tenra idade, fará com que a criança adquira a língua de sinais. Assim, quando ela atingir a idade de ingresso à educação básica (no nível de alfabetização), já estará se comunicando, naturalmente, por meio da sua língua, a Libras, e só precisará aprender os conteúdos que serão explicados também por meio da Libras, assim como ocorre com as crianças ouvintes.

Em suma, a pedagogia surda transcende um ensino caracterizado apenas pelo adjetivo "surdo", configurando-se como uma abordagem pedagógica focada em atender às necessidades específicas dos estudantes surdos. Além disso, promove a valorização das línguas de sinais e a afirmação da identidade cultural das pessoas surdas.

5.5 A alfabetização de surdos na atualidade

Como mencionado, a educação de surdos possui suas especificidades. Diante disso, quando as necessidades da criança surda, em processo de alfabetização, não são atendidas, essa ficará prejudicada. Metodologias que não privilegiam o ensino de português como segunda língua privam os surdos de terem um desenvolvimento mais propício.

Com o objetivo de embasar as teorias apresentadas, serão apresentados dados coletados em duas instituições escolares — uma de natureza inclusiva (Santana, 2020) e outra bilíngue

(Vieira, 2017) — para demonstrar que o modelo pedagógico impacta diretamente a aprendizagem da criança surda.

Santana (2020), em uma pesquisa sobre a aprendizagem da língua portuguesa escrita, coletou dados de crianças surdas de diversas séries e idades, situadas na cidade de Belo Horizonte, entre as quais havia alunos do 4° e 5° anos. Para ambas as séries, espera-se um processo de leitura e escrita mais avançado; todavia, segundo o autor, as crianças que participaram da pesquisa apresentaram baixo desempenho. Os alunos, diferentemente do que é proposto nos currículos, em atividades pontuais, eram condicionados a tarefas simples como a transcrição de palavras e, a partir delas, a criação de frases curtas.

A professora preparou uma atividade e, após entregá-la, percebeu que o nível de dificuldade estava acima da capacidade dos aprendizes. Mesmo assim, optou por que os estudantes continuassem com a tarefa, observassem a gravura e, posteriormente, falassem sobre o tema do texto. Após a observação, um dos alunos conseguiu identificar apenas duas palavras presentes no texto, os demais apoiaram-se nos elementos não verbais para explicar o que entenderam. Além disso, Santana (2020, p. 97) enfatiza a percepção da docente responsável pela educação desses estudantes. Segundo o autor, a professora

> caracteriza a prática baseada no ensino tradicional, em que a repetição do texto demanda apenas a decodificação da leitura de palavra por palavra, sem situar e atribuir significado ao que foi lido/sinalizado pelo aluno surdo. Observamos que a docente reduz e limita o trabalho com texto apenas à leitura/ sinalização dos alunos, principalmente pelo fato de as interpretações estarem voltadas apenas para o processo de pergunta e respostas. É importante salientar que o fato de o aluno surdo ir à frente para efetuar a sinalização pode ser equiparado à leitura em voz alta pelo aluno ouvinte, o que reforça a crença nos modelos tradicionais.

A pesquisa de Santana (2020) aponta que práticas pedagógicas centradas apenas na decodificação não promovem avanços significativos no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos. Diante disso, faz-se necessária a adoção de propostas que privilegiem a construção de sentidos, nas quais a Libras desempenha papel central no processo de letramento. Em outras palavras, o educando surdo elabora sua interpretação primeiramente em língua de sinais, para, posteriormente, registrá-la em português escrito.

Os estudos realizados por Vieira (2017) visam a apresentar os benefícios de uma prática pedagógica bilíngue. Ao longo de seis meses, a autora conduziu uma investigação no Centro de Educação para Surdos Rio Branco (CES - Rio Branco), localizado na Grande São Paulo, com alunos do Jardim I até o 5° ano do EF-I. As análises feitas por Vieira (2017) apontam para uma educação emancipatória, na qual os alunos são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos do CES - Rio Branco participam ativamente das aulas e mantêm uma comunicação direta com seus professores, já que as aulas têm a Libras como língua de ensino. A pesquisadora expõe a ludicidade presente nas aulas e que, através disso, a L2 "é inserida na vida das crianças, sem pressão, nessa fase inicial, elas brincam de decodificar sem exigências formais. Nesse momento educacional, o importante é que signifiquem em L1, mas com a L2 sempre presente" (Vieira, 2017, p. 137).

Em relação às atividades que são propostas aos alunos, Vieira, (2017, 140), trazendo uma discussão sobre o papel das línguas, complementa: "percebemos como as atividades vão se tornando complexas, mas não pesadas, quer dizer, sem fazer com que os alunos se relacionem de forma traumática com a segunda língua". Estudos como o de Pereira (2014) indicam que as dificuldades relacionadas à língua portuguesa fazem com que os surdos se tornem desinteressados. Nesse sentido, torna-se fundamental a escolha de uma metodologia que proporcione maior conforto durante o aprendizado, evitando traumas relacionados à língua.

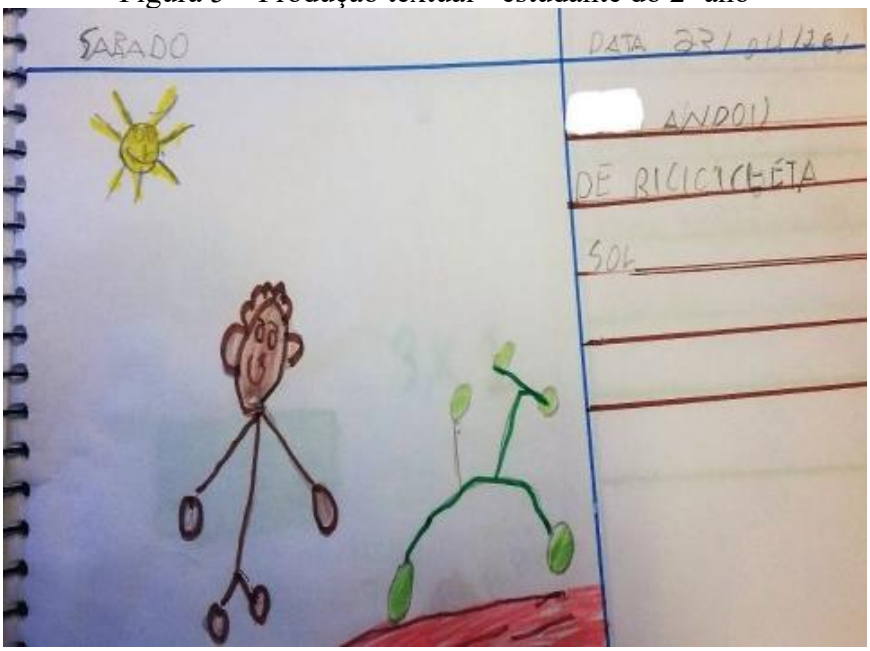
A pesquisa realizada por Vieira obviamente mostra desvios gramaticais cometidos pelos alunos, o que faz parte do aprendizado, principalmente por se tratar de uma segunda língua. No entanto, as práticas educacionais apresentadas corroboram o que afirmam muitos teóricos: a criança surda deve ser exposta ao texto escrito em diversos gêneros textuais (Salles *et al*., 2004; Pereira, 2014; Costa; Hermont, 2024).

Esta pesquisa, como mencionado, tem por objetivo principal a análise dos níveis de leitura de crianças surdas. Contudo, conforme proposto por Ferreiro e Teberosky (1999) e Ehri (2005), a leitura constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, a partir de Vieira (2017), apresentamos dois exemplos de produções textuais de duas crianças surdas em processo de alfabetização. As figuras a seguir mostram textos produzidos por estudantes que, à época, estavam matriculados no 2º e no 5º ano. A atividade do primeiro

aluno, ilustrada na figura 5, consistia em elaborar um relato por meio de registros verbais e não verbais sobre o fim de semana. Vieira (2017, p. 167) apresenta essa proposta com mais detalhes.

> A professora pegou os diários e se sentou na frente da sala; colocou uma cadeira ao lado da cadeira dela e foi chamando os donos dos diários para explicar o que haviam desenhado e escrito sobre o final de semana. Um a um, os alunos se sentaram na cadeira, foram olhando para os desenhos e contando o final de semana. Em Língua de Sinais os relatos são bem ricos, eles se guiam pelos desenhos. Um dos alunos senta na cadeira; a professora segura o caderno aberto na página do desenho e ele explica:
>
> Aluno: EU BICICLETA ANDAR ANDAR ANDAR
>
> Professora: ONDE?
>
> Aluno: Olha o desenho e responde: CASA FORA RUA.
>
> A escrita do aluno = (NOME DELE) Andou de bicicicleta sol.

Figura 5 – Produção textual - estudante do 2º ano



Fonte: Vieira (2017, p. 167).

Antes da análise da atividade em si, destacamos a transcrição feita por Vieira da sinalização do aluno ao relatar seu fim de semana. O registro da autora é: “EU BICICLETA ANDAR ANDAR ANDAR”. Provavelmente, ao sinalizar, o aluno repetiu a ação verbal de pedalar várias vezes para enfatizar que passou muito tempo andando de bicicleta. Nesse sentido, se a autora registrasse a palavra ANDAR apenas uma vez, essa ênfase não seria evidenciada.

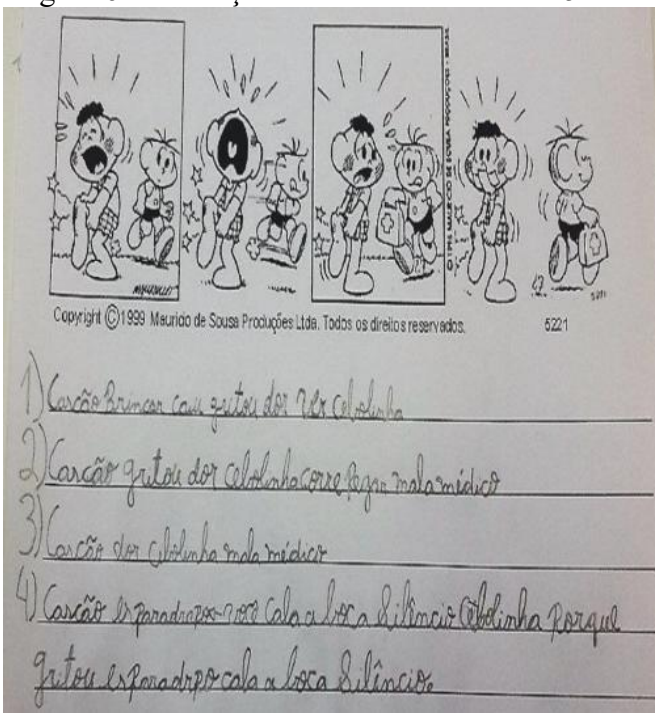
Em relação à produção escrita desse estudante, percebem-se algumas questões: a) o aluno refere a si mesmo na terceira pessoa; b) a concordância verbal; c) o desvio ortográfico na palavra bicicleta; d) a falta de uma preposição antes de sol. Todavia, apesar dessas questões, torna-se essencial lembrarmos que se trata da escrita de um aprendiz de segunda língua.

Tratar a si mesmo em terceira pessoa é um fenômeno observado em crianças ouvintes mais jovens, assim, fazendo parte do processo de desenvolvimento. No que diz respeito à concordância verbal, não houve equívoco, pois ANDOU está corretamente flexionado considerando o sujeito (terceira pessoa) e o tempo verbal. No entanto, essa conjugação foge do padrão esperado, uma vez que, geralmente, crianças surdas registram verbos no infinitivo — como se observa na escrita do estudante do 5º ano.

O desvio na escrita de “bicicicleta” é algo comum, considerando que os surdos, como mencionado, lidam com a memorização de uma sequência de letras. Por fim, o registro de preposições apresenta maior complexidade, pois essas não são explicitamente representadas na sinalização. Em outras palavras, ao escreverem em língua portuguesa, os surdos tendem a se apoiar na estrutura linguística da língua de sinais. Nesse sentido, percebe-se um bom desempenho linguístico na escrita desse estudante.

Já a escrita do segundo aluno, representada na figura 6, deveria descrever as ações presentes na sequência de imagens de um quadrinho da Turma da Mônica. De acordo com a autora, os alunos inicialmente produziram um rascunho. Com base nesse rascunho e com a mediação da professora, elaboraram a versão final, apresentada na imagem. A docente, ao mediar o processo, primeiro explicou o vocabulário. Ao perceber que os alunos tinham dificuldade em reter as informações, incentivou-os a buscar na lousa as informações necessárias para construção de suas produções textuais (Vieira, 2017).

Figura 6 – Produção textual - estudante do 5º ano



Fonte: Vieira (2017, p. 181).

Transcrição da escrita:

1) Cascão Brincar caiu gritou dor ver Cebolinha

2) Cascão gritou dor Cebolinha corre Pegar mala médico

3) Cascão dor Cebolinha mala médico

4) Cascão esparadrapos você cala a boca Silêncio Cebolinha porque gritou esparadrapo cala a boca Silêncio.

Como mencionado, a produção textual de pessoas surdas apoia-se em sua primeira língua. Dessa forma, é comum que sua escrita apresente estruturas que fogem dos padrões da língua portuguesa. No entanto, com a exposição contínua ao texto escrito, a tendência é que essa estrutura se aproxime gradativamente da escrita do português. Ainda assim, é possível compreender todas as ações descritas pelo estudante em sua produção textual. Nessa escrita, observam-se aspectos similares ao do estudante do 2º ano: a) a falta de elementos preposicionais; b) variações na concordância verbal, com verbos ora no infinitivo, ora no indicativo — como ocorre em “corre” e “cala” —, além de formas corretamente conjugadas; c) repetições, porém com diferentes proposições — como exemplo, a expressão “Cascão gritou

dor" foi utilizada, na primeira vez, para indicar o grito como consequência da queda e, posteriormente, para evidenciar a reação de Cebolinha em ajudar o amigo.

Há dois momentos em que percebemos repetições que, gramaticalmente, são consideradas desvios. Todavia, pode-se inferir a motivação dessas escolhas, por exemplo, o uso repetido de "mala médico" aponta duas ações: a primeira, a ação que o Cebolinha teve de ir buscar a mala; a segunda, o personagem já com a mala em mãos. Posteriormente, a repetição de "cala a boca Silêncio" apresenta duas perspectivas: a do receptor (Cascão que teve a boca lacrada) e a do agente (Cebolinha que lacrou a boca do amigo). Assim, apesar dos desvios, vemos uma construção textual coerente, capaz de expressar as informações contidas no texto não verbal.

Por fim, os recortes das pesquisas aqui trazidos corroboram o entendimento de que os baixos níveis de rendimento escolar da criança surda estão, entre várias vertentes, ligados às metodologias educacionais às quais são expostas. Isso deve nos levar a refletir sobre nossas práticas docentes quando o público-alvo são os surdos.

5.6 Aquisição leitura mediada pela forma

Como apresentado no capítulo anterior, a consciência fonológica é utilizada por crianças ouvintes como um suporte de leitura na compreensão do princípio alfabético. Todavia, como mencionado, o mesmo não se aplica às crianças surdas. Nesse sentido, torna-se fundamental que o suporte de leitura desses alunos surdos seja adequado à condição que possuem. Estudos sobre a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita por estudantes surdos apontam a consciência morfológica como base para o desenvolvimento da leitura (Rocha -Toffolo, 2022; Rocha-Toffolo; Oliveira-Guimarães, 2024).

Rocha-Toffolo; Oliveira-Guimarães (2024) ressaltam a complexidade do domínio do sistema de escrita ortográfica da língua portuguesa por parte dos surdos, sendo as principais causas: a) o fato de que essa escrita se diferencia da primeira língua desses estudantes; b) a restrição no acesso fonológico, que resulta em limitações na relação fonema-grafema.

A consciência morfológica, na perspectiva de Soares (2022), permite ao aprendiz "[...] usar e compreender palavras morfologicamente complexas e, mais ainda, criar palavras que não fazem parte do repertório convencional da língua, mas construídas pela aplicação de recursos morfológicos internalizados por aprendizagem implícita [...]". Nesse sentido, essa consciência é essencial, pois envolve a habilidade de compreender o funcionamento da língua, promovendo a ampliação do vocabulário e a evolução de conhecimentos linguísticos mais complexos.

Rocha-Toffolo; Oliveira-Guimarães (2024, p. 110), ao mencionar o estudo de Rocha-Toffolo (2022), descrevem situações que acentuam os desafios na aprendizagem da língua portuguesa escrita por estudantes surdos, dentre elas destacam-se:

> 1) A limitação ou ausência de audição, o que faz com que a percepção e o processamento da escrita da língua portuguesa sejam predominantemente visuais; 2) A ausência de uma base linguística consolidada em L1, o que interfere no bom desempenho da L2 ao impossibilitar a transferência de habilidades linguísticas da L1 para a L2, mesmo em línguas de modalidades diferentes; [...] 4) A escassez de pesquisas sobre a aquisição ortográfica de alunos surdos e sobre a forma como esses aprendizes processam a língua escrita.

Além disso, as autoras defendem que o processo de aprendizagem das crianças surdas deve incluir estratégias de reconhecimento de palavras. Segundo as pesquisadoras, o "ensino de estratégias de análise de palavras pode ajudar os alunos a entenderem os significados das palavras desconhecidas enquanto leem, promovendo a ampliação do vocabulário e, consequentemente, a compreensão da leitura" (Rocha-Toffolo; Oliveira-Guimarães, 2024, p. 110). Rocha-Toffolo (2022), em sua tese de doutoramento, destaca diversos estudos sobre os benefícios da consciência morfológica no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas, demonstrando que não há necessidade de fundamentar-se na consciência fonológica. No quadro abaixo, apresentamos três das pesquisas elencadas pela autora.

Quadro 7 – Consciência Morfológica na educação de surdos

Pesquisadores	Hipóteses
Nielsen *et al.* (2011)	Sustentaram a hipótese de que tanto leitores ouvintes quanto os surdos se beneficiam de uma aprendizagem fundamentada na morfologia das palavras, na qual o aprendiz aplica o conhecimento de palavras já adquiridas para desvendar o significado de outras. Assim, ocorre uma expansão do repertório lexical e do domínio textual. Os pesquisadores revisaram uma literatura empírica sobre *Signing Exact English* (SEE), um sistema que, por meio da sinalização, representa visualmente os morfemas flexionais e derivacionais do inglês. Os autores propõem que o SEE seja considerado uma ferramenta para impulsionar o desenvolvimento da leitura dos alunos, uma vez que permite a representação de palavras que não existem na ASL e a diferenciação de sinônimos que, nessa língua de sinais, são sinalizados do mesmo modo.
Nunes *et al.* (2010)	A partir de um programa com crianças surdas, com faixa etária entre 6 e 12 anos, realizaram-se etapas de avaliação. Primeiramente, avaliou-se a consciência das crianças sobre os morfemas, baseando-se na maneira como utilizam os sufixos no registro escrito. Em seguida, foram desenvolvidos alguns materiais com o objetivo de ampliar a consciência morfêmica e verificar sua repercussão nas habilidades de compreensão e escrita. O programa contou com um suporte tecnológico e criação de jogos para a aplicação das atividades. Por meio desses recursos, as crianças foram expostas a palavras da língua escrita em contextos significativos. As atividades foram realizadas ao longo de aproximadamente sete meses. Após esse período, foi feita uma comparação entre as crianças submetidas a esse ensino e aquelas que não participaram do programa. Os resultados apontaram um progresso significativo na utilização de sufixos, na escrita ortográfica e nas habilidades de leitura e escrita entre os participantes.
Koppenhaver e Wollak (2014)	Iniciaram um projeto que explorou morfemas derivacionais, acrescido de instruções específicas que serviram como meio de desenvolvimento da identificação de palavras por alunos surdos. Durante um período de dez semanas, esses estudantes receberam orientações em língua de sinais sobre o uso de morfemas, paralelamente ao aprendizado da leitura e à utilização mais genérica desses elementos linguísticos. O ensinamento contemplou um conjunto de morfemas, com o objetivo de promover a identificação desses em palavras e seus respectivos significados. A cada semana, eram ensinadas duas a três palavras, destacando seus prefixos, sufixos e raiz. Ao fim das atividades, os alunos foram desafiados a preencher uma lista e realizar combinações variadas. À medida que aprendiam novos morfemas, os estudantes foram capazes de responder a listas aplicando uma elaboração melhorada.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Rocha-Toffolo (2022).

Em síntese, os apontamentos sobre o uso da consciência morfológica no processo de aquisição da língua escrita por estudantes surdos são promissores, pois atendem às

características visuais desses aprendizes. Apesar dos desafios relacionados à memorização de sequências de letras, o uso dessa abordagem apresenta melhorias na compreensão de leitura, entre outros benefícios.

5.7 Quando se considera o surdo alfabetizado em Libras

Em primeiro lugar, torna-se necessário desmitificar algumas crenças em relação ao processo de alfabetização dos surdos. A pessoa surda pode ser alfabetizada nas duas línguas — Libras e Português, porém, algumas pessoas acreditam que, ao saber Libras, a criança já está alfabetizada. Contudo, o aprendizado da língua de sinais refere-se mais adequadamente à aquisição de linguagem, temática que foi abordada no capítulo 2. Em concordância com Soares (2022, p. 36), acreditamos que alfabetização é a aprendizagem "do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e produção de palavras escritas [...]".

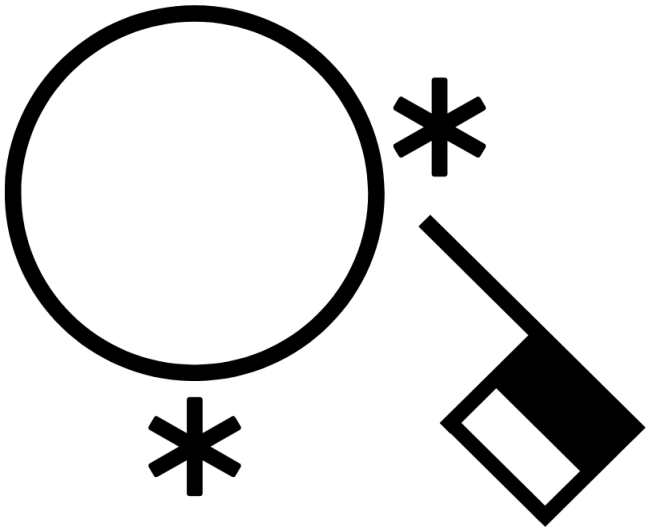
A Libras, diferentemente do que muitos acreditam, não é uma língua ágrafa, pois possui uma forma de registro, o *SignWriting* (SW)[39], ou escrita de sinais. Nesse sentido, a alfabetização em Libras ocorre, somente, quando a pessoa surda aprende o registro escrito da língua de sinais.

Por meio da escrita de sinais, é possível realizar o registro dos cinco parâmetros fonológicos[40] que constituem a Libras. A figura 2 apresenta um exemplo, no qual é possível identificar todos os parâmetros. Isto é, esses parâmetros são: a forma que a(s) mão(s) deve(m) assumir, o local da realização do sinal, o(s) movimento(s) necessário(s), o direcionamento da(s) mão(s) e as expressões não manuais.

[39] É um sistema de escrita visual desenvolvido para representar línguas de sinais. Utiliza símbolos gráficos para registrar os parâmetros fonológicos dessas línguas, ou seja, a forma e movimentos das mãos, expressões faciais etc., permitindo o registro escrito e leitura das línguas sinalizadas. Assim como o Braille, o Signwriting é um sistema universal, ou seja, pode ser utilizado por pessoas de diferentes línguas sinalizadas.

[40] Os cinco parâmetros são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação das mãos e expressões não manuais. Ler Quadros; Karnopp (2004).

Figura 7 – Sinal de surdo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para fins didáticos, a imagem acima apresenta que o sinal é formado da seguinte forma: a configuração de mão é o fonema [G1]; o ponto de articulação é a cabeça; os asteriscos indicam os locais em que o dedo indicador deve tocar durante o movimento, ou seja, o ouvido e o queixo. A configuração de mão exposta na imagem apresenta duas cores: preta (representando o dorso da mão) e branca (representando a palma da mão), demonstrando a orientação da mão — durante a realização deste sinal, é necessário que o dorso e a palma da mão sejam visíveis. Por fim, em relação às expressões não manuais, essas são neutras, mas podem variar de acordo com o contexto de fala.

Há a existência de outros sistemas de escrita de línguas de sinais. Todavia, segundo Stumpf (2016, p. 83), o SW é o "que está mais em evidência ultimamente". Para além disso, elenca algumas das vantagens de utilizá-lo, segundo a autora

> [...] os linguistas que trabalham com língua de sinais concordam, em sua grande maioria, que ele é o único, dentre os já criados, que se presta para a comunicação entre pessoas, haja vista que o sistema de Stokoe, assim como outros, tem o objetivo de anotar a língua para pesquisa, sendo muito limitados e focados na notação do sinal, não do contexto. (Stumpf, 2016, 114).

Além disso, esse sistema de escrita de sinais é um ótimo instrumento para reforçar o aprendizado da língua de sinais, já que os surdos lidarão com um registro que é intrinsecamente ligado aos aspectos fonológicos constitutivos de sua língua mãe, ou seja, apresentam atributos constitutivamente visuais. Stumpf (2005, p. 266) expõe os benefícios da inserção desse sistema no ambiente escolar. A autora afirma que

> A escrita precisa ser uma atividade significativa para a criança. Na presente pesquisa, as crianças podem escrever baseadas em sua compreensão da língua de sinais não necessitando da intermediação da língua oral. Observamos também que, no ambiente de uma classe de surdos, onde o professor e os colegas se comunicam em língua de sinais, elas efetivamente tentam quando estimuladas a isso.

Vale lembrar que a escola bilíngue não se limita apenas à inserção de duas línguas. Nesse ambiente, os aspectos culturais também são levados em consideração. Nesta perspectiva, a inserção da escrita de sinais traz consigo a valorização dos aspectos inerentes à comunidade surda e à sua forma de comunicação. Além disso, esse sistema facilita o processo de leitura da criança surda, visto que essa forma de representação é equivalente à língua que utilizam. Contudo, é fundamental enfatizar que esse sistema de escrita não substitui a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

As informações trazidas nesta seção têm o objetivo de desmitificar o processo de alfabetização da criança surda na língua de sinais. Da mesma forma que uma criança ouvinte só é considerada alfabetizada ao dominar o sistema alfabético escrito da língua oral que utiliza, o estudante surdo só será considerado alfabetizado em Libras quando aprender o registro escrito dessa língua. Além do mais, apontar os benefícios intrínsecos à aprendizagem e uso da língua de sinais na modalidade escrita.

Neste capítulo abordamos, primeiramente, um contexto histórico da educação de surdos, desafios e possibilidades de ensino, além disso, o processo de alfabetização desses estudantes, apresentado em duas vertentes — na educação inclusiva e na bilíngue. No próximo capítulo, aprofundamos sobre os aspectos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

6 METODOLOGIA

Brasileiro (2022, p. 71-72) define o método científico como “o caminho percorrido pelo pesquisador, assinalado pelas bases lógicas, pelas características da pesquisa, pelos procedimentos e pelos instrumentos investigativos, bem como por suas ações e reflexões [...]”. Nessa perspectiva, entende-se a metodologia como conjunto de métodos e procedimentos utilizados para nortear uma pesquisa. Ou seja, sua função é guiar o pesquisador na coleta, organização, análise e interpretação de dados, buscando, assim, responder às hipóteses de pesquisas.

Por se tratar de um estudo epistêmico e, sobretudo, empírico, no qual os dados foram coletados no contexto em que foram produzidos — ou seja, nível de leitura em crianças surdas em fase de alfabetização —, a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi a combinação de abordagens qualitativa e quantitativa.

A pesquisa descritiva, conforme propõe Brasileiro (2022), tem como objetivo expor e descrever um fenômeno ou uma população específica. Após a coleta de dados, busca-se descrever os acontecimentos e estabelecer vínculos entre as dimensões observadas. Quanto aos meios utilizados para a realização deste estudo, os métodos escolhidos foram a pesquisa de campo e a pesquisa etnográfica.

A pesquisa de campo é definida pela coleta de dados realizada pelo pesquisador, utilizando questionários, testes, observações dentre outros feitos *in loco* (Brasileiro, 2022). José Filho (2006, p. 64), ao abordar essa pesquisa, afirma que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Nessa perspectiva, este estudo visa a compreender as particularidades da realidade analisada.

Ademais, o pesquisador assinala que “a realidade é interpretada a partir de um embasamento teórico, sem a pretensão de desvendar integralmente o real e possui um caminho metodológico a percorrer com instrumentos cientificamente apropriados" (José Filho, 2006, p. 65). Isso ressalta a relevância de garantir que o processo de pesquisa seja fundamentado e que respeite a complexidade dos fenômenos investigados.

A pesquisa etnográfica, na perspectiva de Brasileiro (2022, p. 80), realiza-se por meio da "[...] inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, permanecendo nele o tempo suficiente para conhecer os sujeitos com profundidade, seus costumes, problemas, cultura etc. Conhecendo-o, tem melhor condição de entender o dado pesquisado". A pesquisa etnográfica constitui-se na ida do pesquisador ao campo para coletar informações através do contato que tem com seu objeto de estudos. Angrosino (2009, p. 17), ao mencionar sobre Boas e Malinowski — considerados os precursores da etnografia —, afirma que "[...] defendiam aquilo que veio a ser conhecido como observação participante, um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando".

Partindo do viés cultural, Angrosino (2009, p. 16) define a etnografia como:

> [...] uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo.

Assim sendo, ao analisar o processo de alfabetização, enfatizando o nível de leitura de crianças surdas, a metodologia de cunho etnográfica converge com as proposições desse tipo de pesquisa.

6.1 A trajetória realizada

Dessa forma, assumindo o percurso metodológico apresentado neste estudo e com objetivo de verificar as hipóteses formuladas nesta dissertação, houve a aplicação de testes[41] de leitura, por seriação, em crianças surdas em fase de alfabetização — um em língua portuguesa e outro em Libras. A pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue, bem como em escolas inclusivas, todas situadas no estado de Minas Gerais.

[41] Os testes foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa. CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 85020724.3.0000.5137

A escola bilíngue, localizada na cidade de Divinópolis - MG, foi fundada em 1979, após a constatação da grande incidência de pessoas surdas, especialmente crianças e adolescentes, na cidade. A escola não é pública, contudo, possui uma mantenedora, o que possibilita o ensino gratuito aos estudantes. Adotando o modelo pedagógico bilíngue, a instituição conta com um quadro docente composto por profissionais que ministram suas aulas integralmente em Libras.

Atualmente, a instituição conta com 31 alunos matriculados, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Além de Divinópolis, há estudantes que residem nas cidades vizinhas, como São Gonçalo do Pará, Carmo do Cajuru, Nova Serrana, São Sebastião do Oeste e Igaratinga. Os professores dessa escola compreendem que o ensino de português para esses alunos deve ser realizado como segunda língua na modalidade escrita. Além disso, os estudantes estão inseridos em um ambiente linguístico que lhes permite interagir com seus pares e com seus professores sem a medição de um tradutor e intérprete de Libras.

As escolas inclusivas localizadas na capital mineira, Belo Horizonte, são públicas e administradas pela SMED — Secretaria Municipal de Educação. Os serviços de atendimento a surdos são terceirizados e realizados por uma instituição especializada em surdez. O acolhimento prestado às crianças surdas matriculadas no EF-I depende das necessidades específicas do estudante. Caso a criança chegue à escola sem saber Libras, é disponibilizado um instrutor de Libras — essa função só é desempenhada por profissionais surdos — com o objetivo de ensinar a língua ao aluno.

Aos alunos que ingressam na escola já fluentes em Libras, ou àqueles que, após o acompanhamento do instrutor, consolidam o conhecimento da língua, é oferecido o acompanhamento de intérpretes. Em relação às metodologias de ensino de língua portuguesa, estão alinhadas ao que foi exposto em capítulos anteriores e são aplicadas da mesma forma que as utilizadas com os ouvintes. Além do mais, nas escolas onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é disponibilizado, o trabalho é realizado em parceria entre o professor do AEE e o instrutor de Libras.

Mais recentemente, a SMED estabeleceu uma sala bilíngue com alunos surdos do 1º ano em uma escola regular. Essa iniciativa resultou de uma articulação entre a Secretaria de Educação do município e o Movimento Bilíngue de Surdos.

Para que os objetivos específicos sejam contemplados foi elaborado um questionário para que a escola ou os pais e/ou responsáveis respondessem às seguintes questões:

Quadro 8 – Questionário

a) Os pais são surdos ou ouvintes? b) Como ocorreu o aprendizado da Libras? c) Como ocorreu a surdez do estudante? d) A criança faz uso de AASI[42] ou de IC[43]? e) Qual o grau de surdez?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os estudantes que compõem esta pesquisa têm entre 7 e 11 anos. Como mencionado, uma avaliação de desempenho escolar deve levar em consideração não apenas o modelo educacional em que o estudante está inserido, mas também todo o seu contexto histórico. Nesse sentido, informações mais detalhadas sobre cada participante serão apresentadas no próximo capítulo, junto às atividades realizadas. Neste capítulo, disponibilizamos dois quadros com informações mais gerais.

Os testes foram selecionados ou desenvolvidos de acordo com a seriação, sendo dois gêneros para cada série — um em Libras e outro em português. Primeiramente, foi aplicado o gênero em Libras como comprovação de que a criança sabe essa língua. Posteriormente, aconteceu a aplicação do gênero em língua portuguesa.

Devido ao período em que a realização da pesquisa em campo foi aprovada[44] pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a aplicação seguiu o seguinte formato: alunos matriculados no 2° ano realizaram testes referentes ao 1º ano; os do 3º ano realizaram do 2°, e assim sucessivamente. Dessa forma, os testes foram aplicados considerando a formação previamente concluída e não o ano escolar em que o estudante ingressou recentemente. Os testes foram realizados no primeiro semestre de 2025, mais especificamente no mês de março.

A princípio, o objetivo era pesquisar um aluno de cada série (do 2º ao 6º). Contudo, na escola de natureza bilíngue, os três estudantes de 6º ano apresentam outras comorbidades que impactam significativamente o desempenho escolar. Como esta pesquisa propõe investigar surdos com desenvolvimento típico, optou-se por não incluí-los no estudo, o que resultou na presença de dois estudantes do 5º ano. Nas escolas inclusivas, tivemos o mesmo objetivo,

[42] Aparelho de Amplificação Sonora Individual, ou aparelho auditivo.
[43] Implante Coclear — prótese eletrônica que auxilia pacientes a retornarem sua audição. Para o uso desse dispositivo, é necessário passar por um procedimento cirúrgico.
[44] A aprovação da pesquisa ocorreu no dia 02/01/2025.

contudo, devido à falta de respostas das instituições, não conseguimos um aluno do 4º ano, o que culminou na presença de dois estudantes do 3º ano[45].

O TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) — documentos procedimentais de pesquisa exigidos pelo CEP — foram entregues[46] aos participantes e aos pais e/ou responsáveis, com o objetivo de explicar as proposições da pesquisa e garantir que esses pudessem assinar como forma de consentimento. Um dos objetivos da pesquisa é assegurar a confidencialidade dos dados, e, para isso, os participantes foram identificados da seguinte maneira: PEB (Participantes de Escola Bilíngue) e PEI (Participantes de Escola Inclusiva) seguidos de números conforme o total de participantes (PEB-1, PEB-2, PEI-1 e PEI-2…). Abaixo, nos Quadros 9 e 10, constam as informações sobre as características dos participantes.

Quadro 9 – Caracterização dos PEBs

Participantes							
Identificação	**Idade**	**Série**	**Tipo de surdez**	**Grau de surdez**	**AASI ou IC**	**Sexo**	**Pais e/ou responsáveis**
PEB-1	7	2º	Congênita	Profunda	AASI	F	Pai surdo[47], mãe ouvinte
PEB-2	9	3º	Congênita	Severa/Prof.	AASI	M	Pais ouvintes
PEB-3	11	4º	Adquirida	Profunda	AASI	M	Pais ouvintes
PEB-4	10	5º	Congênita	Severa/Prof.	AASI	F	Pais ouvintes
PEB-5	11	5º	Congênita	Moderada	Não	M	Pais ouvintes

Fonte: Elaborado pelo autor.

[45] Mesmo com a dificuldade para contatar as instituições, coincidentemente, todas as crianças pesquisadas são filhas de pais surdos.
[46] Escritos em língua portuguesa acompanhados de um QR code que fornece acesso à tradução em Libras.
[47] O pai iniciou o aprendizado da língua após o ingresso da filha na escola.

Quadro 10 – Caracterização dos PEIs

Participantes							
Identificação	**Idade**	**Série**	**Tipo de surdez**	**Grau de surdez**	**AASI ou IC**	**Sexo**	**Pais e/ou responsáveis**
PEI-1	7	2º	Congênita	Profunda	Não	F	Pais surdos
PEI-2	8	3º	Congênita	Profunda	Não	M	Pais surdos
PEI-3	10	3º	Congênita	Profunda	Não	M	Pais surdos
PEI-4	10	5º	Congênita	Profunda	Não	M	Pais surdos
PEI-5	11	6º	Congênita	Profunda	Não	F	Pais surdos

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.2 Testes realizados

Os testes propostos para os participantes foram organizados da seguinte maneira: uma atividade sinalizada e outra em português escrito. Inicialmente, foram selecionados três vídeos, destinados conforme a série escolar. O primeiro direcionado ao 1º ano, o segundo aos 2º e 3º anos, e o terceiro aos dos 4º e 5º anos. Vale ressaltar que a seleção das atividades considerou a seriação concluída em 2024.

Como os participantes da pesquisa são crianças surdas sinalizantes, o objetivo dessa atividade é comprovar que todos os participantes já adquiriram a Libras como L1. Antecipando que, na aplicação dos testes em língua portuguesa, algumas crianças poderiam identificar pouquíssimas ou nenhuma palavra, optamos por aplicar esse teste como forma de confirmar se todos os estudantes se enquadram com a proposição principal desta pesquisa, ou seja, serem falantes de Libras.

Todos os três vídeos são produções da Universidade Federal de Santa Catarina, pertencentes ao “Projeto Literatura Didática em Libras”. Cada um tem duração inferior a um minuto. Após a visualização, os participantes deveriam relatar de forma sinalizada o que compreenderam da narrativa. Apesar do tempo reduzido, os estudantes podiam assistir ao vídeo mais de uma vez, se necessário. O gênero literário sinalizado selecionado para o 1º ano,

representado na Figura 6 e intitulado de “Sol”, foi desenvolvido com objetivo de utilizar sinais cujas configurações de mão correspondem às letras da palavra SOL.

A narrativa “Sol” inicia-se com a soletração da palavra e, como mencionado, apresenta três sequências de sinais cujos fonemas correspondem a cada letra. Ou seja, começa com [A6][48], segue com [O] e finaliza com [L]. O objetivo é representar uma sucessão de acontecimentos: uma pessoa acorda, dirige-se à janela e a abre. Em seguida, observa o nascer o sol e, para uma melhor visualização, utiliza binóculos enquanto toma uma bebida. Posteriormente, devido ao calor do sol, começa a suar. O ambiente ao seu redor está vazio, e ela aproveita para fazer uma caminhada.

Figura 8 - Teste em Libras “Sol”



Fonte: Maciel, 2020.

O segundo vídeo, direcionado aos 2º e 3º anos, representado na Figura 7 e intitulado de “A vaca de salto alto”, foi idealizado com o objetivo de que, em toda a produção literária, fosse utilizada a mesma configuração de mão, no caso específico, o fonema [Y]. A seguir, no Quadro 11, apresentamos a transcrição de uma tradução desenvolvida para a narrativa.

[48] Fonema referente à letra S. Ler Costa (2023).

Quadro 11 – Tradução de “A vaca de salto alto”

Lá vem a vaca, De cílios grandes E brincos gigantes. Segue ruminante, Com seu salto alto elegante. Segue a caminhar, Pra lá e pra cá, Pra lá e pra cá, Até um avião passar E ela despencar.	Levanta de mansinho E segue seu caminho, Até o celular vibrar E de novo, ela despencar. Levanta novamente E segue sempre em frente, Pra lá e pra cá, Pra lá e pra cá, Pra lá e pra cá, Até de repente, seu salto quebrar E ela furiosa ficar.

Fonte: Traduzido pelo autor com base em Teles (2019).

Figura 9 – Teste em Libras “A vaca de salto alto”



Fonte: Teles, 2019.

O terceiro vídeo, voltado aos 4º e 5º anos, está representado na Figura 8 e nomeado de “O morcego no busão”. Assim como o anterior, foi desenvolvido com o objetivo de utilizar, ao longo dessa produção literária, a mesma configuração de mão, ou seja, o fonema [V̈]. A seguir, no Quadro 12, apresentamos uma tradução da narrativa.

Quadro 12 – Tradução de “O morcego no busão”

O morcego dorme pendurado E se balança em sua casa. Quando acorda, se espreguiça, balançando cada asa. Seu olhar é marcante, E tudo consegue ver. Com seus dentes afiados, Prepara-se para morder. Balança suas asas E perde a noção da hora. Apressa-se e logo sai; Voa, voa sem demora.	Vê ao longe um ônibus, Direciona-se à estação, Dá sinal para o transporte E logo entra no busão. No busão, pendura-se E começa a acenar. Todos olham assustados e não param de gritar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Teles, 2019 (tradução própria)[49].

Figura 10 – Teste em Libras “O morcego no busão”



Fonte: Teles, 2021.

Os testes em língua portuguesa foram organizados da seguinte forma: um texto para cada série. Considerando que os surdos são aprendizes de português como segunda língua e as dificuldades enfrentadas devido à diferença de modalidade, os textos direcionados aos participantes de 1º e 2º anos foram escritos com verbos no infinitivo e sem a presença de preposições. No teste aplicado aos participantes de 3º e 4º ano, os verbos permaneceram no

[49] Como a tradução de “A vaca de salto alto”, encontrada no *Youtube*, possui um tom mais poético do que narrativo, decidimos realizar essa tradução preservando a experiência estética.

infinitivo, porém com o acréscimo de uma preposição, visando a uma análise a partir dessa inserção. Por fim, o texto produzido para o 5º ano foi elaborado sem alterações verbais ou omissões de palavras, mantendo-o conforme prevê a gramática da língua portuguesa. A seguir, são demonstrados os textos utilizados nos testes.

- **1º ano**

  O gato amarelo.

  O cachorro beber água.
- **2º ano**

  Meu amigo e eu ir brincar.

  Eu comer maçã.

  Amanhã, eu ir escola.
- **3º ano**

  Hoje, na escola, comer banana.

  Eu gostar comer bolo chocolate.

  Eu gostar brincar muito.
- **4º ano**

  Semana passada, eu fui viajar junto minha família.

  Eu gostar ver o mar! Água azul linda.

  Brincar muito e fazer um castelo de areia.
- **5º ano**

  Hoje, na escola, a prova de português estava muito difícil.

  Meu amigo e eu gostamos mais de matemática e artes.

  A professora de Ciências fez uma atividade muito legal ontem.

Em suma, os testes realizados visam, principalmente, à análise do nível de leitura desses estudantes considerando seus contextos históricos alinhados ao modelo educacional em que estão inseridos.

7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir da aplicação dos testes expostos no capítulo anterior. Iniciaremos com as transcrições e contextualizações históricas individuais de cada participante, começando pelos estudantes da Escola Bilíngue, seguidos daqueles inseridos na Escola Inclusiva. Posteriormente, traremos uma análise geral dos dados apresentados.

Antes, porém, de expor os resultados, retomamos nossas hipóteses. Com a aplicação dos testes, espera-se obter evidências que corroborem a relação entre os déficits observados e o modelo educacional. À vista disso, defendemos a Educação Bilíngue de Surdos como um modelo educacional capaz de proporcionar melhor aproveitamento a esses educandos. Além disso, ressaltamos que o contexto histórico da criança surda — tipo de surdez, aquisição de linguagem, nível de exposição à língua extraescolar, dentre outros — exerce grande influência no desenvolvimento desses indivíduos.

Para facilitar a compreensão, nos testes em língua portuguesa, vamos organizar da seguinte forma: a) as palavras compreendidas serão escritas sem alteração; b) as não identificadas pelos participantes serão <u>sublinhadas</u>; c) os equívocos de compreensão serão escritos em **negrito** e seguidos da palavra produzida pelo participante entre parênteses; d) as explicações serão colocadas entre colchetes. Dessa forma, a transcrição ficará assim:

- Exemplo: Estou perto de você > <u>ESTOU</u> **PERTO** (PRETO) DE [fez a soletração] VOCÊ. Estou (não identificada) perto (confundida com preto) de (soletração) e você (identificada).

7.1 Testes realizados na Escola Bilíngue

Nesta seção, para uma melhor visualização, apresentamos a transcrição dos resultados de ambos os testes realizados com os alunos matriculados em uma escola bilíngue. A PEB-1 é do sexo feminino, tem sete anos de idade e está matriculada no 2º ano. Nasceu com surdez profunda. Embora seu pai seja surdo, esse iniciou o aprendizado de Libras junto com sua filha

após o ingresso escolar, quando essa tinha três anos. Segundo informações obtidas na escola, a mãe dessa participante, que é ouvinte, possui um bom conhecimento da Língua de Sinais, visto que, além da filha, também precisa se comunicar com o marido.

Quadro 13 – Transcrição dos testes da PEB-1

Teste em Libras - 1º ano Durante o vídeo: PEB-1: Soletração de S-O-L, (chama a atenção do pesquisador) olha, isso é sol. Pessoa dormindo (faz com configuração de mão diferente da apresentada no vídeo), espreguiça-se (novamente chama a atenção do pesquisador), escovar dentes, comer e mochila. Abre a janela, vê o nascer do sol, utiliza os binóculos, toma água e a saboreia. O sol causa suor (usa configuração de mão diferente). O local está vazio e a pessoa observa o entorno e começa a caminhar (inicialmente, ela faz igual ao vídeo, depois ela usa o classificador[50] para ação verbal de andar). Acabou! Após assistir ao vídeo: Pesquisador: Agora, explique-me o que você compreendeu? PEB-1: Soletração de S-O-L, espreguiçar, escovar dentes, comer, mochila, caminhar, abrir a janela, classificador de nascer do sol. Pesquisador: A que se refere esse último sinal? PEB-1: É o sol. Teste em português - 1º ano. O GATO **AMARELO** (PASSARINHO). O CACHORRO **BEBER** (COELHO) **ÁGUA** (COISAS/PLURAL).

Fonte: Elaborado pelo autor.

A proposta da atividade era de que os alunos só falassem após assistir ao vídeo. Contudo, essa participante, durante a exibição, mimetizou partes da narrativa — em alguns momentos, exatamente como é apresentada no vídeo e, em outros, utilizando configurações de mão diferentes, sem comprometer o sentido. Além disso, ela fez inferências com base nas informações do texto sinalizado. Por exemplo, após o sinal de "espreguiçar", mencionou ações cotidianas como escovar dentes, comer e pegar a mochila.

No início da narrativa, após a soletração de SOL, a participante reproduziu espontaneamente o sinal correspondente à palavra. Isso indica que o termo já faz parte de seu

[50] Por meio dos classificadores em Libras, é possível narrar situações, descrever ações, entre outras possibilidades. Ao assistir à literatura sinalizada, a participante iniciou com uma mimese idêntica à apresentada no vídeo, mas, ao compreender o que aquele sinal representava, substituiu-o pela ação verbal de *andar*, conforme se produz na Libras. Assista à tradução desse trecho: https://youtu.be/V77hkyczUO0

repertório vocabular, pois esse léxico não aparece na parte inicial do vídeo. Ao longo da narrativa, a criança demonstrou compreensão sem dificuldades, e suas inferências reforçam essa percepção.

Como mencionado, a narrativa foi idealizada com o objetivo de utilizar sinais cujas configurações de mão fossem equivalentes às iniciais da palavra SOL. Para manter essa proposta, alguns sinais foram adaptados. Por exemplo, os sinais de SUAR e de ANDAR/CAMINHAR, que em Libras normalmente não são produzidos com o fonema [L], foram ajustados para atender à estrutura poética. Esse tipo de adaptação faz parte do processo criativo na literatura, assim como os neologismos de Guimarães Rosa. Apesar dessa troca fonêmica, a participante utilizou sinais que demonstram compreensão integral.

No teste em Língua portuguesa, no entanto, a participante apresentou menor compreensão. Essa reconheceu duas palavras: GATO e CACHORRO. Para as demais, fez inferências e citou outros exemplos de animais. Provavelmente, raciocinou que, se duas palavras conhecidas por ela eram de animais, as demais também seriam. Entretanto, a última palavra, fez uma escolha singular: em vez de classificar ÁGUA como outro animal, utilizou o sinal de COISAS (PLURAL).

Essa escolha, no entanto, merece consideração. O sinal empregado pela participante pode, entre suas significações, servir para pluralizar palavras. Ou seja, ao sinalizar ANIMAL + COISA, resulta na palavra ANIMAIS. Assim, é provável que tenha utilizado a lógica de hiponímia e hiperonímia: após mencionar quatro animais específicos (hipônimos), finalizou com COISAS/PLURAL, representando o todo (hiperônimos). Todavia, essa interpretação permanece uma inferência.

No primeiro teste, a participante alcançou um ótimo desempenho. No segundo teste, apesar das inferências equivocadas, obteve 40% de aproveitamento, reconhecendo duas de cinco palavras (sem contabilizar os artigos), além da palavra SOL, identificada por ela durante a soletração na narrativa.

O PEB-2 é do sexo masculino, tem nove anos de idade e está matriculado no 3° ano. Nasceu com surdez entre os graus severo e profundo. Esse estudante ingressou nessa escola aos cinco anos de idade e iniciou o aprendizado da Libras somente depois disso. Além disso, seus pais são ouvintes e não sabem Libras.

Quadro 14 – Transcrição dos testes do PEB-2

Teste em Libras - 2º ano Após assistir ao vídeo (assistiu duas vezes): Pesquisador: O que você compreendeu? PEB-2: Sobre a vaca, ela rumina, anda em um salto alto, pra lá e pra cá. O celular toca e ela atende falando oi. Continua a andar de salto alto e ela cai e se levanta. Teste em português - 2º ano **MEU** (EU) **AMIGO** (AMANHÃ) E **EU** (VOCÊ) IR BRINCAR. **EU** (VOCÊ) COMER MAÇÃ. AMANHÃ, **EU** (VOCÊ) IR ESCOLA.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira atividade, o aluno fez uma descrição resumida, mas que demonstra compreensão da narrativa. O objetivo da atividade não era a produção de uma descrição detalhada, mas, sim, a avaliação do nível de compreensão em Libras, já que a pesquisa é destinada a alunos surdos falantes de língua de sinais.

Como mencionado, a narrativa foi inteiramente produzida utilizando apenas o fonema [Y]. O sinal de OI, por exemplo, possui uma configuração de mão diferente, mas isso não comprometeu a compreensão do participante.

Na segunda atividade, o participante apresentou um desempenho inferior na compreensão da língua portuguesa. Esse identificou duas palavras: AMANHÃ e ESCOLA. No entanto, diferentemente da PEB-1, não fez inferências a partir das palavras reconhecidas. Seu reconhecimento ocorreu por aproximação, como no caso de MEU e EU, palavras visualmente semelhantes, o que explica o equívoco. Ao perceber que MEU e EU eram palavras distintas e já tendo associado MEU ao sinal de EU, esse fez uma segunda associação, relacionando EU ao sinal de VOCÊ, e manteve essa escolha nas três vezes em que a palavra se repetiu.

Por fim, o equívoco ao confundir AMIGO com AMANHÃ, pode ser explicado pela semelhança gráfica entre as palavras, já que ambas compartilham as duas primeiras letras. Como os surdos lidam com sequência de letras ao processar palavras escritas, esse tipo de equívoco é comum. Além disso, esse equívoco sugere que, dentro de seu repertório vocabular, o participante conseguiu associar o léxico AMIGO a uma palavra visualmente próxima.

No primeiro teste, o participante alcançou um desempenho muito bom. No segundo teste, apesar das aproximações observadas, obteve 22,2% de aproveitamento, com reconhecimento de apenas duas das nove palavras (considerando cada palavra única, sem contabilizar repetições).

O PEB-3 é do sexo masculino, tem 11 anos de idade e está matriculado no 4º ano. Nasceu ouvinte, mas, aos três meses, ficou surdo profundo, após contrair meningite. Matriculou-se nessa escola no ano passado, quando iniciou o aprendizado da Libras. Antes disso, estudou em uma escola inclusiva, lá aprendeu sinais de forma descontextualizada e não mantinha contato com outros surdos, nessa instituição, o aluno ficou retido. Seus pais são ouvintes e não sabem Libras.

Quadro 15 – Transcrição dos testes do PEB-3

Teste em Libras - 3º ano Após assistir ao vídeo: Pesquisador: Quer ver novamente? PEB-3: O vídeo fala sobre uma vaca que come grama, rumina e é gorda. Pesquisador: Há mais outras informações? PEB-3: Sim, fala que o sapato quebra pois ela é gorda. Teste em português - 3º ano HOJE, NA [fez a soletração] ESCOLA, COMER **BANANA** (SEMANA). EU GOSTAR COMER **BOLO** (BALA) CHOCOLATE. EU GOSTAR BRINCAR MUITO.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro teste, o participante fez uma descrição sucinta, mas com inferências. Na narrativa, a parte traduzida como “pra lá e pra cá” remete, na verdade, à estrutura corporal da vaca. O sinal utilizado não corresponde exatamente ao sinal de GORDA, mas faz uma alusão visual à ideia de volume corporal. Além disso, as bochechas estufadas são outro indicador dessa comparação. Assim, ao descrever a vaca dessa maneira, o estudante está correto. Outro fator que reforça essa interpretação, percebido pelo aluno, é o fato de o sapato quebrar devido ao peso da vaca.

No segundo teste, o participante apresentou um desempenho inferior na compreensão da língua portuguesa em relação ao primeiro. Esse reconheceu três palavras: HOJE, ESCOLA e EU (sendo que a última foi identificada apenas na segunda ocorrência). As inferências feitas pelo estudante durante a leitura se assemelham às realizadas pelo PEB-2, baseando-se na semelhança gráfica entre as palavras.

Por exemplo, BANANA e SEMANA, apesar de terem significados distintos, compartilham as três últimas letras. Da mesma forma, BOLO e BALA possuem a mesma quantidade de letras e as mesmas consoantes posicionadas nos mesmos locais, diferenciando-se apenas pelas vogais. Esse tipo de equívoco é compreensível, uma vez que os surdos não contam com o apoio auditivo para diferenciar essas palavras. Diante disso, observamos que, apesar dos equívocos, o aluno conseguiu fazer inferências com base em seu repertório vocabular.

Outro fator observado é que, na leitura da preposição DE, o aluno recorre à datilologia, ou seja, à soletração, como forma de produzir a palavra. Assim, na primeira atividade, teve um desempenho muito bom. Na segunda, no entanto, mesmo com as aproximações, obteve 30% de aproveitamento, reconhecendo apenas três das dez palavras (considerando palavras únicas, sem contabilizar repetições).

A PEB-4 é do sexo feminino, tem dez anos de idade e está matriculada no 5º ano. Nasceu com surdez entre os graus severo e profundo. Segundo informações da escola, o irmão mais velho dessa estudante também é surdo e, como consequência, essa foi exposta à língua de sinais desde o nascimento. Seus pais são ouvintes; porém, apenas a mãe sabe a Libras, embora de forma básica.

Quadro 16 – Transcrição dos testes do PEB-4

Teste em Libras - 4º ano Após assistir ao vídeo (assistiu duas vezes): Pesquisador: O que você compreendeu? PEB-4: O ônibus para e, então, um morcego faminto entra para se alimentar. Pesquisador: Há mais alguma informação? PEB-4: Somente. Pesquisador: Mas qual foi o sentimento demonstrado pelas pessoas? Medo, felicidade, raiva? PEB-4: Medo. Teste em português 4º ano SEMANA PASSADA, EU FUI VIAJAR JUNTO MINHA FAMÍLIA. EU GOSTAR VER O [fez a soletração] MAR! ÁGUA AZUL LINDA. BRINCAR MUITO E [fez soletração] FAZER UM CASTELO DE [fez soletração] AREIA.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro teste, a participante fez uma descrição sucinta, mas com inferências. A aluna baseou sua descrição na parte final da narrativa, após a chegada do morcego ao ponto de ônibus. No entanto, inferiu que a intenção do animal ao entrar no transporte era alimentar-se

das pessoas. O pesquisador apresentou possibilidades de sentimentos que poderiam ter sido experienciados naquele momento; a participante, a partir dessas opções, selecionou que os passageiros sentiram medo.

No segundo teste, apresentou um desempenho superior na compreensão da língua portuguesa. Essa reconheceu todas as palavras do texto (desconsiderando a preposição DE, o artigo O e a conjunção E, cuja ausência em Libras não compromete a compreensão do texto). Apesar do verbo IR ser irregular, a participante não demonstrou dificuldade para compreender a variação FUI. Além disso, ao produzir o verbo FAZER, utilizou uma variação associada a ações realizadas com as próprias mãos, o que se encaixa perfeitamente no contexto da construção do castelo de areia.

No primeiro teste, teve um desempenho muito bom. No segundo, obteve 100% de aproveitamento, reconhecendo 20 das 20 palavras (considerando palavras únicas, sem contabilizar repetições).

O PEB-5 é do sexo masculino, tem 11 anos de idade e está matriculado no 5º ano. Nasceu com surdez moderada. Ingressou nessa escola aos cinco anos de idade, quando iniciou o aprendizado da Libras. Seus pais são ouvintes e não sabem Libras.

Quadro 17 – Transcrição dos testes do PEB-5

Teste em Libras - 4º ano Após assistir ao vídeo: Pesquisador: Explique-me o que você compreendeu? PEB-5: O vídeo fala sobre o morcego que fica pendurado e aponta as características de seu olhar. É isso! Pesquisador: E o que aconteceu com o morcego? PEB-5: Voo até o ônibus. Pesquisador: As pessoas ficaram felizes com a situação? PEB-5: Não. Pesquisador: Elas sentiram medo? PEB-5: Sim. Pesquisador: Durante a narrativa percebeu outra questão diferente? PEB-5: Não. Teste em português 4º ano SEMANA **PASSADA** (PESSOA) EU FUI [fez a soletração] VIAJAR **JUNTO** (JUNHO) MINHA FAMÍLIA. EU GOSTAR **VER** (IR) O [fez a soletração] MAR **(MAIS)**! ÁGUA AZUL LINDA [fez a soletração]. BRINCAR MUITO E [fez soletração] FAZER UM **CASTELO** (CASTIGO) DE [fez soletração] **AREIA** (ALEGRIA).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira atividade, o participante demonstra uma compreensão muito boa, descrevendo o início do texto sinalizado, a parte da narrativa em que o morcego se dirige ao ônibus, algumas respostas ocorreram mediante perguntas mais direcionadas do pesquisador.

Na segunda atividade, no entanto, apresenta menor compreensão da língua portuguesa. Esse reconheceu doze palavras: SEMANA, EU, VIAJAR, MINHA, FAMÍLIA, GOSTAR, ÁGUA, AZUL, BRINCAR, MUITO, FAZER e UM. Para as demais, em sua maioria, tentou buscar em seu repertório vocabular palavras visualmente semelhantes. Como exemplo, JUNTO com JUNHO, que se diferem em apenas uma letra diferente; MAR com MAIS, que compartilham as duas primeiras letras; CASTELO com CASTIGO, que possuem cinco letras idênticas nas mesmas posições.

No equívoco entre VER e IR, não foi possível identificar uma relação clara entre as palavras, exceto pelo fato de ambas serem verbos. Já no caso de AREIA e ALEGRIA, há uma semelhança visual evidente, pois todas as letras de “areia” estão presentes em “alegria”. No primeiro teste, o participante teve um desempenho muito bom. Já no segundo, obteve 60% de aproveitamento, reconhecendo 12 das 20 palavras (considerando palavras únicas, sem contabilizar repetições).

Para melhor visualização do desempenho dos participantes inseridos na pedagogia educacional bilíngue, a seguir apresentamos a Tabela 1, que contém informações sobre os resultados nos testes de língua portuguesa, foco principal desta pesquisa. A tabela fornece dados tanto do desempenho individual quanto da média coletiva.

Tabela 1 – Desempenho dos alunos na Educação Bilíngue

Desempenho	
Participantes	**Individual**
PEB-1	40%
PEB-2	22,2%
PEB-3	30%
PEB-4	100%

PEB-5	60%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses foram os dados coletados dos alunos inseridos em uma escola com modelo pedagógico bilíngue. A seguir, apresentaremos os testes realizados com alunos matriculados em instituições inclusivas.

7.2 Testes realizados na Escola Inclusiva

Nesta seção, apresentamos a transcrição dos resultados dos testes realizados com os alunos matriculados em escolas inclusivas. A PEI-1 é do sexo feminino, tem sete anos de idade e está matriculada no 2º ano. Nasceu com surdez profunda e sempre estudou em escola inclusiva. Seu irmão mais velho, o PEI-2, também é surdo. Os pais desses participantes são surdos e têm a Libras como L1.

Quadro 18 – Transcrição dos testes da PEI-1

Teste em Libras - 1º ano Após assistir ao vídeo (assistiu duas vezes): Pesquisador: Agora, explique-me o que você compreendeu? [PEI-1 demonstra-se acanhada] Pesquisador: Pode explicar do seu jeito. PEI-1:Uma pessoa caminha e começa a suar. Em seguida, há uma cena em que alguém está dormindo; depois, essa pessoa abre a janela e saboreia uma bebida. [no final ela fala sobre o sol de forma isolada. Teste em português - 1º ano. O GATO AMARELO. O CACHORRO BEBER ÁGUA.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim como a PEB-1, a PEI-1 mimetizou os sinais produzidos quando assistiu pela segunda vez. No entanto, sua cópia foi idêntica. A participante interagiu bem, apesar de estar um pouco acanhada. Ainda assim, conseguiu transmitir as informações contidas no vídeo. Entretanto, manteve as escolhas de sinais da narrativa como em ANDAR e SUAR, que foram feitas com o fonema [L], algo incomum em Libras.

Na segunda proposta de atividade, ao ler o texto escrito em língua portuguesa, a aluna soletrou as palavras, mas não reconheceu nenhuma delas. Assim, no primeiro teste, seu desempenho foi muito bom. No entanto, na segunda atividade, sua compreensão da língua

portuguesa obteve 0% de aproveitamento ao não reconhecer nenhuma das cinco palavras (desconsiderando os artigos).

O PEI-2 é do sexo masculino, tem oito anos de idade e está matriculado no 3º ano. Nasceu com surdez profunda e, assim como a irmã mais nova, sempre estudou em escola inclusiva.

Quadro 19 – Transcrição dos testes do PEI-2

Teste em Libras - 2º ano Após assistir ao vídeo: Pesquisador: O que você compreendeu? PE1-2: Sobre uma vaca de salto alto. Tem um avião que passa e a vaca cai. Pesquisador: A vaca estava feliz ou com raiva? PEI-2: Com raiva. Teste em português - 2º ano **MEU** (PASSADO) AMIGO E EU IR BRINCAR. EU COMER MAÇÃ. **AMANHÃ** (AMARELO), EU IR ESCOLA.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O PEI-2 e sua irmã estudam na escola integrada, e a pesquisa foi realizada entre os turnos. Inicialmente, o participante demonstrou-se um pouco inquieto, ansioso para retornar à fila e seguir para uma aula de que gosta muito. Ainda assim, participou da pesquisa e realizou as atividades propostas.

Na primeira etapa, após assistir ao vídeo, fez uma descrição sucinta, porém coerente. No segundo momento, ao ler o texto em português, apresentou um desempenho inferior, reconhecendo apenas duas palavras: MAÇÃ e ESCOLA. Apesar disso, utilizou de seu repertório vocabular ao confundir AMANHÃ e AMARELO, que são visualmente similares, pois compartilham as três primeiras letras. No caso de MEU e PASSADO, no entanto, não foi possível identificar a motivação do equívoco.

Na primeira atividade, o estudante apresentou um bom desempenho. Entretanto, na segunda, sua *performance* na leitura da língua portuguesa foi inferior, com um aproveitamento de 22,2%, reconhecendo duas das nove palavras (considerando palavras únicas, sem contabilizar repetições).

O PEI-3 é do sexo masculino, tem dez anos de idade e está matriculado no 3º ano. Nasceu com surdez profunda e sempre estudou em escola inclusiva. Os pais do participante são surdos e a Libras é a L1 de ambos.

Quadro 20 – Transcrição dos testes do PEI-3

Teste em Libras - 2º ano Após assistir ao vídeo (assistiu duas vezes): Pesquisador: O que você compreendeu? PEI-2: A vaca se casa tem filhos e dá leite. Pesquisador: Há mais algo? PEI-2: Não lembro. Teste em português - 2º ano MEU AMIGO E EU IR BRINCAR. EU COMER MAÇÃ. AMANHÃ, EU IR ESCOLA.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante demonstrou certa hesitação ao saber da pesquisa. Para garantir sua participação, além da presença do intérprete, foi acompanhado por um amigo ouvinte de sala. Na primeira tarefa, em vez de relatar informações da narrativa, fez apenas inferências baseadas em seus conhecimentos prévios sobre vacas. Já na leitura em língua portuguesa, mesmo após a orientação do intérprete de Libras para que o texto fosse apresentado em caixa alta, sua *performance* ficou abaixo do esperado.

Dessa forma, em ambas as atividades, o participante não demonstrou compreensão do conteúdo. Além disso, na leitura em português, obteve 0% de aproveitamento, não identificando nenhuma das nove palavras apresentadas (considerando apenas palavras únicas, sem contabilizar repetições).

O PEI-4 é do sexo masculino, tem dez anos de idade e está matriculado no 5º ano. Nasceu com surdez profunda e sempre estudou em escola inclusiva. Os pais do participante, o irmão mais velho e uma tia paterna são surdos e todos têm a Libras como L1.

Quadro 21 – Transcrição dos testes do PEI-4

Teste em Libras - 4º ano Após assistir ao vídeo (assistiu três vezes): [após assistir pela segunda vez] PEI-4: Acho que não consigo explicar? Pesquisador: Quer assistir mais uma vez?

PEI-4: Sim
[após a terceira exibição]
Pesquisador: Pode começar
PEI-4: Não entendi esse sinal — referindo-se ao classificador que representava o morcego pendurado.
[posteriormente, o aluno faz a representação visual do morcego voando idêntica à do vídeo]
Pesquisador: O que é isso?
PEI-4: Não conheço.
Pesquisador: Pode continuar.
PEI-4: Um morcego vai até o ônibus, o transporte para e o animal pendura-se e acena para as pessoas que começam a gritar.
Pesquisador: Mas qual foi o sentimento demonstrado pelas pessoas? Medo, felicidade, raiva?
PEI-4: Medo.

Teste em português 4º ano
SEMANA PASSADA, EU [fez soletração] FUI VIAJAR JUNTO MINHA FAMÍLIA. EU GOSTAR VER O MAR! ÁGUA AZUL LINDA. BRINCAR MUITO E FAZER UM CASTELO DE AREIA.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante, embora tenha afirmado não saber explicar a atividade, demonstrou excelente compreensão do texto sinalizado. Acreditamos que sua dificuldade esteja na nomeação das ações em língua portuguesa, pois, após mencionar essa limitação, o estudante conseguiu descrever a narrativa de forma condizente.

Na segunda atividade, seu desempenho na compreensão da língua portuguesa foi inferior. Esse reconheceu uma palavra: EU (na segunda ocorrência no texto). Diferentemente dos participantes da mesma série, PEB-4 e PEB-5, o PEI-4 não conseguiu estabelecer relações entre as palavras do texto e outras de seu repertório, nem mesmo tentou fazê-lo. Dessa forma, o participante teve um ótimo desempenho na primeira atividade. Já na segunda, obteve 5% de aproveitamento, reconhecendo apenas uma das 20 palavras (considerando palavras únicas, sem contabilizar repetições).

O PEI-5 é do sexo feminino, tem 11 anos de idade e está matriculada no 6º ano. Nasceu com surdez profunda. Essa estudante já frequentou duas escolas de modelo pedagógico bilíngue: estudou por três anos na CES - Rio Branco, mencionada no capítulo 5, e por dois anos na Escola bilíngue de Divinópolis, que faz parte dessa pesquisa. Os pais e a irmã mais velha são surdos. Além disso, a mãe da participante leciona língua inglesa em uma Escola Especial para surdos.

Quadro 22 – Transcrição dos testes do PEI-5

Teste em Libras - 5º ano Após assistir ao vídeo (assistiu duas vezes): Pesquisador: O que você compreendeu? PEB-4: Havia um morcego. Um ônibus chega, o animal entra e começa uma gritaria. Pesquisador: Quem grita? PEB-4: O morcego. Teste em português 5º ano HOJE, NA [não produzida] ESCOLA, A [não produzido] PROVA DE [não produzida] PORTUGUÊS ESTAVA MUITO DIFÍCIL. MEU AMIGO E [não produzida] EU GOSTAMOS MAIS DE [não produzida] MATEMÁTICA E [não produzida] ARTES. A [não produzido] PROFESSORA DE [não produzida] CIÊNCIAS FEZ UMA ATIVIDADE MUITO LEGAL ONTEM.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro teste, apesar de uma descrição sucinta, a participante demonstrou uma boa compreensão da narrativa. Ao ser questionada pelo pesquisador sobre quem ocasionou a gritaria, respondeu que foi o morcego. Possivelmente, sua resposta atribuiu ao animal a causa do tumulto, mas não podemos confirmar essa interpretação com certeza.

No segundo teste, a estudante apresentou um desempenho superior na compreensão da língua portuguesa, reconhecendo todas as palavras do texto. Em relação aos artigos, conjunções e preposições presentes na atividade, ela não os soletrou, o que demonstra um conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa, já que a ausência desses elementos em Libras não comprometeu sua compreensão. Além disso, a irregularidade do verbo FAZER não representou dificuldades para a estudante.

A participante produziu o verbo ESTAVA, que, em seu uso, geralmente se associa à localidade e não ao estado. Nesse sentido, sua escolha lexical caberia melhor em um contexto como: “No natal, a criança estava em casa”. Apesar dessa diferença, consideramos a resposta correta, visto que se trata de uma falante de segunda língua. Assim, na primeira atividade, a estudante teve um bom desempenho. Já na segunda, obteve 100% de aproveitamento, identificando corretamente todas as 21 palavras do texto (considerando palavras únicas, sem contabilizar repetições).

Para melhor visualização do desempenho dos participantes inseridos nas escolas inclusivas, apresentamos a seguir a Tabela 2, que contém informações sobre os resultados nos

testes de língua portuguesa. Essa tabela fornece dados tanto do desempenho individual quanto da média coletiva. Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados coletados.

Tabela 2 – Desempenho dos alunos na Educação Inclusiva

Desempenho	
Participantes	**Individual**
PEI-1	0%
PEI-2	22,2%
PEI-3	0%
PEI-4	5%
PEI-5	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses foram os dados coletados dos alunos inseridos em instituições escolares inclusivas. A seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados nos dois modelos educacionais.

7.3 Análise dos resultados obtidos

Os resultados obtidos apresentam uma diferença significativa, com os estudantes da Educação Bilíngue apresentando um desempenho superior ao dos participantes da Educação Inclusiva. Com base apenas nessas informações, nossas hipóteses seriam confirmadas. No entanto, uma análise restrita a esses dados é insuficiente para se chegar a uma conclusão consistente e abrangente.

Em primeiro lugar, os dados obtidos por meio desse teste são insuficientes para retratar a capacidade dessas crianças em sua totalidade, uma vez que os participantes podem possuir um repertório vocabular que não foi contemplado pelas atividades propostas. Além disso, como

mencionado, para uma avaliação mais precisa do desempenho do aluno surdo, é essencial considerar múltiplos fatores, e não apenas o modelo educacional em que estão inseridos.

Apresentamos, nesta seção, uma análise que possivelmente explica o desempenho obtido pelos participantes da pesquisa. A PEB-1, mesmo tendo adquirido a língua após os três anos de idade, obteve um bom desempenho. Ainda que a aquisição da Libras tenha ocorrido fora do período considerado ideal, a participante passou a ter interações significativas em casa, uma vez que seus pais também aprenderam a língua para interagirem com a criança.

Os PEBs 2 e 3, apesar de inseridos no contexto educacional bilíngue, possuem pais ouvintes que não sabem Libras. Isso significa que, em casa, não há uma comunicação efetiva com seus familiares. O PEB-2 aprendeu Libras somente aos cinco anos de idade. Embora essa aquisição tenha ocorrido dentro do conhecido período crítico, deu-se fora do intervalo considerado ideal, ou seja, entre dois e três anos de idade. Quadros (2007, p. 27), a partir de estudos realizados por Lenneberg (1967), aponta que "[...] a aquisição da linguagem ocorreria principalmente entre as idades de dois e três anos, quando há uma interação entre a maturação e a aquisição auto-programada. Após esse período, haveria uma diminuição progressiva dessa capacidade, que se extinguiria na puberdade".

Já o PEB-3 ingressou na Educação Bilíngue apenas no ano passado. Antes disso, conforme informações obtidas na escola, estava inserido na Educação Inclusiva, na qual aprendia sinais de forma descontextualizada e não tinha contato com outros surdos. É possível supor que, se após o diagnóstico da surdez ele tivesse tido acesso precoce à Libras e fosse inserido desde o início nesse modelo educacional, não teria enfrentado hoje as dificuldades que vivencia, como as retenções escolares e o limitado domínio da língua portuguesa.

A PEB-4 obteve um ótimo desempenho. Além do modelo educacional em que está inserida, a criança tem um irmão surdo mais velho, o que possibilitou sua exposição à Libras desde o nascimento. Além disso, sua mãe possui conhecimentos básicos da língua, o que garante uma comunicação em língua de sinais fora do ambiente escolar. Já o PEB-5 aprendeu Libras fora do período ideal, apenas aos cinco anos de idade, e seus pais não dominam a língua. Ainda assim, obteve um bom desempenho em língua portuguesa, possivelmente em razão da maturidade linguística adquirida ao longo dos anos de escolarização.

Nas pesquisas realizadas nas escolas inclusivas, observou-se, coincidentemente, que todos os alunos são filhos de pais surdos. No entanto, a exposição à língua de sinais desde o

nascimento não se mostrou suficiente para garantir o domínio da língua portuguesa, uma vez que os resultados dos PEIs 1 e 3 revelaram o não reconhecimento de nenhuma das palavras dos testes aplicados. É importante enfatizar que esses dados não representam o conhecimento global de língua portuguesa desses participantes. Já os PEIs 2 e 4 reconheceram apenas algumas palavras, em proporção inferior à quantidade total de vocábulos presentes nos textos correspondentes às seriações em que estão matriculados.

O que se evidencia, possivelmente, é que os pais dessas crianças não possuem conhecimento suficiente da língua portuguesa para auxiliá-las de forma eficaz, visto que também não tiveram acesso a uma educação bilíngue. Soma-se a isso o fato de que o modelo educacional vigente nas escolas inclusivas não foi concebido para atender as especificidades linguísticas de crianças surdas.

Durante a aplicação da pesquisa com o PEI-4, a intérprete relatou que a professora considera o aluno alfabetizado. Resta, então, o questionamento: com base em quais critérios essa afirmação foi feita? Seria pelo fato de o aluno conseguir copiar a escrita que é registrada no quadro? A intenção desses questionamentos não é obter uma resposta direta, mas evidenciar que a falta de preparo do corpo docente para atender adequadamente a esse público pode acarretar prejuízos significativos ao processo de aprendizagem.

Por fim, a PEI-5 obteve um ótimo resultado devido a diversos fatores: foi exposta à língua desde o nascimento; estudou por cinco anos em instituições bilíngues; sua mãe é professora; e possui uma comunicação efetiva com os demais familiares (pai e irmã). Nesse sentido, atualmente apresenta uma maturidade linguística que lhe permite estar no ambiente inclusivo com menores dificuldades. A intérprete relatou a autonomia da participante, destacando que, durante as provas, essa sinaliza os enunciados das questões e confirma com a profissional se a leitura realizada está correta.

A partir das informações acima, pudemos verificar o objetivo geral desta pesquisa, ou seja, a análise contrastiva desses grupos de alunos surdos, com ênfase no aprendizado da leitura. A seguir, realizamos a verificação dos objetivos específicos embasados nos pressupostos teóricos trazidos nesta pesquisa.

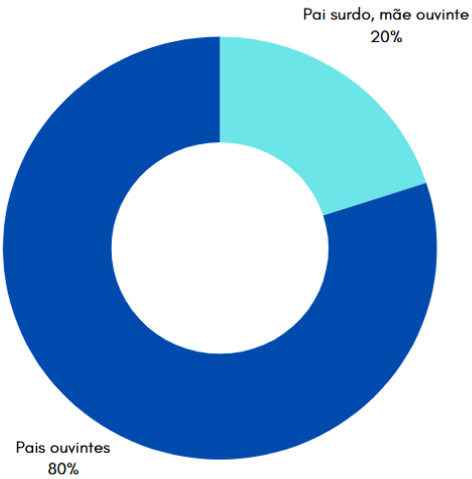
Com relação à comparação entre a corporificação dos significados em alunos surdos provenientes de escolas bilíngues e inclusiva, as informações contidas na seção anterior apontam uma melhor *performance* em alunos de escolas bilíngues — contudo, vale enfatizar

que os testes realizados não abarcam todo o conhecimento dos alunos pesquisados. Valendo da perspectiva apresentada por Moura (2021), compreende-se que, sim, a Libras desempenha todas as tarefas de uma língua, assim como as línguas orais executam em pessoas ouvintes.

Além disso, Mari (2024a, p. 77), ao mencionar o processo de significação, afirma que "estamos sempre propensos a enfrentar esse desafio de modo espontâneo, efetivo e sem restrições". Essa afirmação foi percebida durante os testes de língua portuguesa realizados com as participantes PEB-4 e PEI-5 que, apesar da leitura como segunda língua, obtiveram 100% de aproveitamento sem transparecer qualquer dificuldade. Ademais, como trazido por Zlatev (2003), todos e somente organismos vivos são capazes de significar, à vista das informações apresentadas nesta pesquisa, concluímos que a surdez não constitui um empecilho para o processo de significação, constitutivo do ser humano, tampouco ao processo de aprendizagem. Outras questões devem ser consideradas para: a) o desenvolvimento da habilidade comunicativa em duas línguas de modalidades distintas (Costa, 2015); b) o conhecimento prévio de quem lê, o repertório linguístico e de mundo (Quadros, 1997); c) a exposição à língua de sinais desde cedo (Bernardino, 2000); dentre outros.

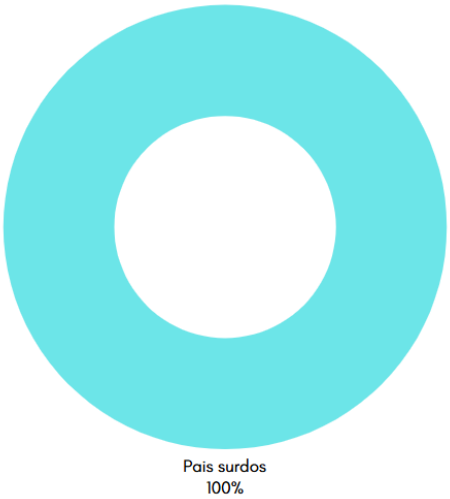
A investigação sobre a condição (surdos ou ouvintes) dos pais dos participantes, trouxe um resultado inesperado. Imaginávamos que o fato de a criança surda nascer em um lar com pais surdos a ajudaria no processo de ensino e aprendizagem por ter que focar apenas no aprendizado da língua escrita, porém os resultados apontam uma situação diferente. A seguir, apresentamos o Gráfico 1 e 2 com a condição dos pais dos estudantes pesquisados, separados por modelo educacional.

Gráfico 1 - Pais dos PEBs



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 - Pais dos PEIs



Fonte: Elaborado pelo autor

Mesmo que 100% dos pais dos PEIs sejam surdos, isso não foi suficiente para um bom desempenho escolar — com exceção da PEI-5 que já esteve matriculada em duas escolas bilíngues. A educação inclusiva não conseguiu suprir as necessidades desses estudantes por não terem professores que compreendam que o ensino do português deve ser como segunda língua na modalidade escrita. Essas instituições têm um único modo de ensinar a língua português como L1, visando apenas às necessidades dos alunos ouvintes.

Com relação aos pais dos PEBs, a maioria dos pais são ouvintes e desses poucos sabem Libras — contudo, não são fluentes. O pai surdo só iniciou o aprendizado após sua filha ingressar na escola, ou seja, desde os três anos de idade da criança que hoje está sete anos. Apesar da comunicação truncada com seus pais, os alunos desse modelo pedagógico na média, obtiveram um bom desempenho.

Outro objetivo específico deste estudo é verificar quando ocorreu a aquisição da Libras: se antes ou depois do ingresso escolar. Entre os participantes da Educação Bilíngue (PEBs), apenas a PEB-4 iniciou a escolarização já com a Libras adquirida, por ter um irmão mais velho surdo. Por outro lado, todos os Participantes de Educação Inclusiva (PEIs) chegaram à escola com a Libras já adquirida.

Esse dado nos leva a refletir que, embora a maioria dos PEBs tenha adquirido a língua após o ingresso escolar, isso não impactou de forma tão significativa seu desempenho quanto ocorreu com os PEIs. Em outras palavras, a educação bilíngue favoreceu um melhor aprendizado, mesmo que a aquisição da Libras foi tardia. O mesmo não se observou nos casos

em que a língua foi adquirida precocemente, mas o modelo educacional adotado — a educação inclusiva — não conseguiu proporcionar uma aprendizagem eficaz da L2.

Em suma, ao identificar como ocorreu a surdez e qual seu grau, observa-se que a maioria dos participantes nasceu surda, com exceção do PEB-3. Além disso, o grau de surdez não se mostrou um fator determinante no desempenho, uma vez que as melhores *performances* foram obtidas por alunas com surdez profunda — sendo a PEB-4, mais especificamente, diagnosticada com surdez severa para profunda.

A partir dessas considerações, podemos concluir que, para um desempenho satisfatório de crianças surdas em relação à língua portuguesa, faz-se necessário: exposição à língua desde o nascimento ou a partir do diagnóstico; inserção em uma instituição que compreenda as especificidades dessas crianças e que adote a Libras como língua mediadora para o aprendizado do português; convivência em uma sala com seus pares linguísticos; professores bilíngues e capacitados para tal educação; e que os pais, quando ouvintes, aprendam a língua de sinais, promovendo uma melhor interação no ambiente familiar.

Em suma, como mencionado anteriormente, apesar da importância do modelo educacional em que essas crianças estão inseridas, há outros fatores que também devem ser considerados, com o objetivo de favorecer um melhor desenvolvimento linguístico em ambas as línguas.

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos na pesquisa em campo realizada nos dois modelos educacionais: bilíngue e inclusiva. Além disso, fizemos uma análise dos dados obtidos. A seguir, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação empenhou-se na análise comparativa da *performance* de leitura de crianças surdas em processo de escolarização matriculadas em duas vertentes educacionais: bilíngue e inclusiva. Consideramos que a pesquisa realizada contribuirá muito para o campo acadêmico, visto que a maioria dos estudos em relação aos estudantes surdos visam à análise do registro escrito.

O estudo, desenvolvido à luz dos estudos sobre Linguagem e Cognição, teve como objetivo compreender o processo de internalização dos significados em relação à segunda língua dos surdos, o português na modalidade escrita. Esta pesquisa teve como participantes crianças surdas falantes de Libras matriculadas no 2º ao 6º ano do ensino fundamental, porém considerando a série que concluíram no ano anterior, visto que a pesquisa foi realizada no início do ano letivo. As idades dos participantes variaram entre 7 e 11 anos.

Este trabalho foi organizado em sete capítulos. No capítulo 2, estudamos o contexto histórico dos surdos. No capítulo 3, vimos os pressupostos teóricos de quadros que estudam a linguagem e cognição. Os capítulos 4 e 5 foram destinados aos estudos sobre alfabetização e letramento em perspectiva geral e específica de crianças surdas. Designamos o capítulo 6 para a metodologia na qual nos fundamentamos.

Por fim, no capítulo 7, apresentamos a descrição e análise de dados e trouxemos as perspectivas de alguns autores (Quadros, 1997; Bernardino, 2000; Zlatev, 2003; Costa, 2015; Moura, 2021; Mari, 2024a), como base para a reflexão dos resultados obtidos nesta pesquisa.

O presente trabalho não objetivou realizar uma comparação em relação ao desempenho de crianças surdas com crianças ouvintes, mas, sim, um comparativo entre os modelos educacionais em que os estudantes surdos estão inseridos e as repercussões de cada um deles.

Para verificarmos os objetivos e as hipóteses propostas nesta dissertação, aplicamos os testes sinalizados e de língua portuguesa escrita. Com a primeira aplicação, buscamos comprovar que os participantes realmente fazem parte do *corpus* da pesquisa, o objetivo foi de que os estudantes após assistirem ao gênero literário sinalizado proposto para sua série, explicassem, de forma sinalizada, o que entenderam da narrativa.

O segundo teste de leitura da língua portuguesa, teve como objetivo verificar os objetivos e hipóteses deste trabalho, avaliando o nível de leitura das crianças pesquisadas em cada um dos modelos educacionais. Além disso, entendermos como o contexto histórico dos estudantes surdos exerce influência nos conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Como informado, coincidentemente todos os alunos de escolas inclusivas são filhos de pais surdos sinalizantes. Apesar disso, não foi o suficiente para que obtivessem bom desempenho escolar, visto que já ingressaram no processo de escolarização com uma língua constituída, isto é, a Libras. A única participante nesse modelo educacional que obteve um bom desempenho esteve inserida por cinco anos na educação bilíngue. Isso aponta que o modelo educacional também exerce um papel fundamental na vida dos estudantes surdos.

Diante desta investigação, concluímos que, para um melhor desempenho, as crianças surdas precisam que diversos fatores, além do modelo educacional, sejam levados em consideração, como: a) exposição à língua de sinais o quanto antes; b) que os pais também aprendam a língua de sinais; c) interação com seus pares linguísticos no ambiente escolar; d) presença de professores bilíngues e capacitados para tal educação, dentre outros.

Em suma, a dissertação desenvolvida aponta os impactos que a leitura exerce nos processos de interação e aprendizagem (Hermont, 2023). De modo complementar, evidencia o papel da Libras na vida de crianças surdas, sobretudo como base para o aprendizado da língua portuguesa escrita. Assim sendo, mais pesquisas sobre leitura de surdos precisam ser realizadas a fim de garantir que os percalços como os mencionados neste texto sejam superados.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

ARISTÓTELES. De Interpretatione (Sobre a Interpretação). Tradução de W. A. Pickard-Cambridge. In: **The Works of Aristotle**. Volume 1. Oxford: Clarendon Press, 1938.

ASSIS, Thaís C. de; CAVALHEIRO, Andréa T. C. Intersubjetividade: pré-requisito para a dinâmica comunicacional. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, [*s.l.*], n. 46, p. 37-50, 19 dez. 2024.

ASSIS, Thaís C. de. **Escrita acadêmica por universitários iniciantes:** apropriação do discurso acadêmico e sua relação com o discurso de outrem em resenhas temáticas. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

A VACA de salto alto. Marina Teles. [*s. l.*], 2019. Disponível em: https://vimeo.com/356033857. Acesso em: 6 nov. 2024.

BARBOSA, Eva dos R. A. **Navegando no Universo Surdo:** a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BERNARDINO, Elidéa L. **Absurdo ou Lógica?:** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando a Vida, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº: 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 9 de dezembro de 2010, p. 28. Disponível em: http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/Parecer-11-2010-CNE-CEB-Diretrizes-Curriculares-Ensino-Fundamental.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Confira o panorama dos surdos na educação brasileira**. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857**. Dispõe sobre Fixação da despesa e orçando a receita para o exercício de 1858-1859. Rio de Janeiro, 1857. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-939-26-setembro-1857-557839-publicacaooriginal-78539-pl.html. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014***:* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001***:* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASILEIRO, Ada M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2022.

CAMPELLO, Ana R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (doutorado em educação) — Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação — Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CARVALHO, José M. de. **D. Pedro II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

CAVALCANTE, Sandra M. S. Por uma abordagem cognitiva da linguagem humana. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, [*s. l.*], n. 44, p. 57-79, 29 dez. 2023.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente.** Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CONRAD, Rupert. **The deaf school child.** Language and cognitive function. London: Harper & Row, 1979.

COSTA, Daniel F. Aspectos fonológicos da Libras: a influência da iconicidade na geração de novas configurações de mãos. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, [s*. l.*], v. 2, n. 2, 2023.

COSTA, Daniel F.; HERMONT, Arabie B. A relação do aluno surdo com a leitura do português escrito: cenários e perspectivas. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 39, n. 1, p. 227–240, 2024.

COSTA, Josiane M. da. **Leitura e Compreensão de expressões metafóricas em português como segunda língua por surdos sinalizadores.** 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CRUZ, Carina R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

EHRI, Linnea C. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v.9, n.2, p.167–188, 2005.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. The word out of (Conceptual) Context. In: Pontecorvo, Clotilde (ed.) **Writing Development**: an Interdisciplinary View. Amsterdam: John Benjamin, 1997. p. 47-59.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** 18ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Isaac F. de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

GALLESE, Vittorio; LAKOFF, George. The Brain's concepts: the role of the Sensory-motor system in conceptual knowledge. **Cogn Neuropsychol.** [*s. l.*], v.22, n.3, p.455-79, 2005.

GEERTZ, Armin W. Brain, body and culture: A biocultural theory of religion. **Method & Theory in the Study of Religion**. [*s. l.*], v. 22, n. 4, p.304-321, 2010.

GENTRY, J. R. **The Science of Spelling**. Portsmouth: Heinemann, 2004.

GIBBS, Raymond W.; COLSTON, Herbert L. Image schema: the cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. *In:* GEERAERTS, D. **Cognitive Linguistics:** basic readings. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, p. 239-268, 2006.

GIBBS, Raymond W. **Embodiment and cognitive science.** New York: Cambridge University Press, 2005.

GROLLA, Elaine. **Aquisição da linguagem**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

GUARINELLO, Ana C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HERMANS, Daan *et al*. Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 13, n. 2, p. 155-174, 2008.

HERMONT, Arabie B. Contribuições e desafios na formação de professores no processo de ensino da leitura e da escrita. **Scripta**, v. 27, n. 59, p. 9-59, 27, jun. 2023.

HERMONT, Arabie B.; XAVIER, Gláucia do C. Teoria gerativa: perspectivas e desafios. **Cadernos CESPUC de Pesquisa - Série Ensaios**. Belo Horizonte *[s. l.]* n. 33, p. 1-10, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Agência IBGE Notícias.** 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste. Acesso em: 02 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 02 ago. 2024.

INSTITUTO SANTA TEREZINHA. **Instituto Santa Terezinha**. Disponível em: https://www.institutosantateresinha.org.br/. Acesso em: 03 nov. 2024.

JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisa: contornos no processo educativo. *In*: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (orgs.). **Desafios da Pesquisa**. Franca: UNESP, 2006, v. 1, p. 63-75.

KARMILOFF-SMITH, Annette *et al.* Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Accessing Knowledge About What Counts as a Word. **Cognition**, Amsterdã, n.58, p. 197-219, 1996.

KARNOPP, Lodenir B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. *In*: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 153-172.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Nova Iorque: Pergamon, 1982.

LAKOFF, George.; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEITE, Camila T. Os processos de leitura e de compreensão: a leitura, a audição e a sinalização. *In*: OLIVEIRA, Cândido S. F. de; SÁ, Thaís M. M. de. **Psicolinguística:** aquisição de linguagem e aprendizagem da Leitura. Contagem: CEFETMG, v. 1, p. 113-129, 2020.

LEITE, Letícia de S.; CABRAL, Tayna B.. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425–444, 2021.

MARCONI, Maria de A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI. Luiz A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARI, Hugo. Significado corpóreo: de movimentos etiológicos a ações intencionais. In: MARI, Hugo; NASCIMENTO, Milton; CAVALHEIRO, José C. (orgs). **Interfaces entre linguagem e cognição**: do pensamento à ação. Belo Horizonte: Artesã, 2024.

MARI, Hugo. Auto-organização da vida. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, *[s. l.*] n. 46, p. 8-16, 2024b.

MAROTTA, Giovanna. Acquisizione linguística. In: BECCARIA, Gian L. (Org.). **Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica**. 3. ed. Torino: Einaudi, 2004.

MARSCHARK, Marc. Metaphors in sign language and sign language users: a window into relations of language and thought. *In*: KITA, Sotaro. **Pointing:** where language, culture, and cognition meet. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 131–152.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2010.

MORAES, Eloá T. C. da R. **A formação de professores de língua portuguesa para o aluno surdo:** identificações e representações. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2018.

MOTA, Maria B. **Aquisição de segunda língua**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MOURA, Maria C. de. Surdez e linguagem. *In*: LACERDA, Cristina B. de; SANTOS, Lara F. dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2021, p. 13-26.

NASCIMENTO, Sandra P. de F. do. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003

NASCIMENTO, Sandra P. de F. do *et al*. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. *E-book*. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-

br/media/acesso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Sônia M. de. **Educação de surdos e currículo:** reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais e dos artefatos culturais surdo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 217 A (III), 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 01 ago. 2024.

PERLIN, Gladis T. T.; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Licenciatura e bacharelado em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos B. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PEREIRA, Maria C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014.

PEREIRA, Maria C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. *In*: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, p. 235-246, 2012.

PINKER, Steven. **O instinto da Linguagem:** como a mente cria a linguagem. Trad. Claudia Berliner. Revisão Técnica Cynthia Levart Zocca. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 19-57.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.** Disponível em: https://dicionario.priberam.org/. Acesso em: 18 dez. 2024.

QUADROS, Ronice M. de.; CRUZ, C. R.; PIZZIO, Aline. Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do input. Trabalho apresentado no **8º Congresso Internacional da ISAPL (Society of Applied Psycholinguistics)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Resumo publicado no Livro de Resumos. P. 38. 2007.

QUADROS, Ronice M de; PIZZIO, Aline L. de. **Aquisição das línguas de sinais**. Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice M. de (Org.). **Teorias de aquisição da linguagem**.

Florianópolis: Editora da USFC, 2007. p. 45-82.

QUADROS, Ronice M. de; RODRIGUES, Carlos H. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. **Revista Teias**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 72-88, 2015.

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

ROCHA-TOFFOLO, Andreia C. OLIVEIRA-GUIMARÃES, Daniela M. L. **Aspectos da Aquisição da escrita e ortografia por alunos surdos**. Caletroscópio. v. 12. n. 2, 2024.

ROCHA-TOFFOLO, Andreia C. **Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

RODRIGUES, Carlos H. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

RUSSO, T. A crosslinguistic, cross-cultural analysis of metaphors in two Italian Sign Language (LIS) Registers. **Sign Language Studies.** *[s. l.],* v. 5 n. 3, p. 333–359, 2005.

SALLES, Heloisa M. M. L. *et al*. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, v. 2, (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Marcelo D. de. **O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos**: questões metodológicas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SIMIONI, Taíse. **A linguística cognitiva**: principais conceitos e abordagens. Alfenas: Unifal, 2023.

SILVA, Giselli M. da. **A construção de instrumentos de avaliação de perfis linguísticos de surdo bilíngues**. *In*: OLIVEIRA, Cândido S. F. de; SÁ, Thaís M. M. de. Psicolinguística: aquisição de linguagem e aprendizagem da Leitura. Contagem: CEFETMG, v. 1, p. 247-262, 2020.

SILVA, Giselli M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014.

SILVA, Simone A. dos S.; MAIA, Hélio J. S.; PEDROZA, Regina L. S. História da educação de surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [*s. l.*]v. 30, 2024.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda B. Letramento em verbete: o que é letramento?. *In*: **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 27-60, 2009.

SOARES, Magda B. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Revista Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOL. Anna Luiza Maciel. [*s. l.*], 2020. Disponível em: https://vimeo.com/444383947. Acesso em: 9 dez. 2024.

STREIECHEN, Eliziane M. *et al*. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education,** v. 39, n. 1, p. 91-101, 2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

STUMPF, Marianne R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Sign Writing**: língua de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, Marianne R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In*: QUADROS, Ronice M. (org.), **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

STUMPF, Marianne R. O estado da arte da escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: uma meta-análise. In: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia A.; SEIDE, Márcia S. (orgs.). **Entre a Libras e o português**: desafios face ao bilinguismo. Cascavel: EDUNIOSTE; Londrina: EDUEL, p. 83-116, 2016.

TELES, Marina. A vaca de salto alto. Tradução de: Sanchez, Pauini Barcellos. [S.l.]: YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3RSsnoAJBnw. Acesso em: 01 jan. 2025.

TUNMER, William; BOWEY, Judith; GRIEVE, Robert. The development of young children's awaneress of the word as a unit of spoken language. **Journal of Psycholinguistic Research**, [*s. l.*] v. 12, n. 6, p. 567-594, 1983.

UM MORCEGO no Busão. Marina Teles. [*s. l.*], 2019. Disponível em: https://vimeo.com/356028141. Acesso em: 6 nov. 2024.VIEIRA, Cláudia R. **Educação**

bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILCOX, Sherman.; OCCHINO, Corrine Signed Languages. *In*: DANCYGIER, Barbara. **The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics**. Cambridge University Press, Nova Iorque, 2017.

ZLATEV, Jordan. Meaning = life (+ culture): An outline of a unified biocultural theory of meaning. *In*: DIRVEN, René; VERSPOOR, Marjolijn (orgs.). **Cognitive Exploration of Language and Linguistics**. Amsterdã: John Benjamins, p. 1-27, 2003.

ANEXO A — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) — PARA OS PARTICIPANTES.

Meu nome é Daniel Ferreira Costa e o meu trabalho é pesquisar sobre alfabetização de crianças surdas. Queremos saber o melhor modelo educacional para que a alfabetização da criança surda ocorra da melhor maneira.

Eu vou te informar e convidar a participar desta pesquisa. Você pode escolher se aceita participar ou não. Já pedimos a autorização dos seus pais/responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo o seu de acordo. Eles já concordaram com a sua participação, mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É você quem decide. Até mesmo se disser "sim" agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento ou durante a sua participação nesta pesquisa pode haver algumas palavras ou informações que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, nos avise, pois podemos parar para explicar a qualquer momento. Além disso, se desejar, podemos fazer a tradução em Libras de todo o documento.

Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa por ser uma criança surda em processo de alfabetização. Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá participar dos seguintes procedimentos:

1) Fazer duas atividades: uma em Libras e a outra em português.

Todos os procedimentos que iremos fazer são seguros, no entanto, você pode se sentir acanhado, pois ela será filmada. Se qualquer coisa diferente acontecer em relação aos procedimentos da pesquisa, você deve se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas. Esta pesquisa poderá ajudar as crianças surdas em relação ao seu processo de escolarização.

Você não precisará gastar nada para participar da pesquisa. Se você vive longe do local onde serão realizados os procedimentos, daremos para seus pais/responsáveis dinheiro suficiente para pagar o transporte.

Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você e para seus pais/responsáveis, os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa. Todo material coletado

durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Se você tiver qualquer problema causado pela sua participação na pesquisa, nós cuidaremos de você. Os seus pais já foram informados sobre isso. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira.

Você receberá uma via deste documento com os dados de contato das pessoas responsáveis pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento. Pesquisadores responsáveis: Daniel Ferreira Costa, daniel.costa.950433@sga.pucminas.br, 31 98367-9246.

Se você quiser falar sobre alguma coisa que está te incomodando com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3319-4517 ou pelo e-mail cep.proppg@pucminas.br.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Belo Horizonte, ...
Eu entendi que a pesquisa é sobre alfabetização de crianças surdas e concordo em participar da pesquisa, sabendo que a qualquer momento posso mudar de ideia, e que tudo continuará bem.

Nome da criança/adolescente (em letra de forma)

Eu, Daniel Ferreira Costa, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) — PARA OS PAIS.

Prezado Sr(a),

A criança/adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará o nível de compreensão de leitura por crianças surdas inseridas em escolas inclusivas ou bilíngues em Minas Gerais.

A criança/adolescente foi selecionado(a) porque se encaixa nos critérios propostos para esta pesquisa que são: ser surda e falante de Libras. A participação dele(a) nesse estudo consiste em uma avaliação sobre o nível de leitura de cada criança, levando em conta o modelo educacional em que está inserida e outros fatores como aquisição de linguagem.

Os riscos (e/ou desconfortos) decorrentes da participação nesse estudo são a possibilidade de acanhamento por parte da criança, visto que os registros realizados serão feitos por vídeo, além disso, a criança pode sentir-se envergonhada por não cumprir a tarefa proposta. Com o objetivo de minimizar possíveis riscos, a entrevista será realizada em um ambiente com o menor número de pessoas possível. Caso seja necessário, o/a professor(a) da criança poderá ser convidado(a) a participar, caso isso contribua para o conforto da criança.

A participação da criança/adolescente é voluntária e, consequentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, não haverá nenhum gasto para o(a) participante.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação da criança/adolescente em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você, como responsável legal, poderá retirar a participação da criança/adolescente a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa servirão para apontar a escola bilíngue como modelo educacional adequado às questões linguísticas das crianças surdas, visto que a Libras é a língua de instrução e que todo o corpo funcional da escola é falante de Libras.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação da criança/adolescente sob sua responsabilidade, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Daniel Ferreira Costa, 31 98367-9246, daniel.costa.950433@sga.pucminas.br. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone (31) 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

( ) autorizo gravação em vídeo ( ) não autorizo gravação
O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, .

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante
(em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, Daniel Ferreira Costa, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

ANEXO C — IMAGENS DAS TRADUÇÕES DOS TERMOS (TALE E TCLE)

