

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.015

FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALINE MIGUEL DA SILVA DOS SANTOS

Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-português) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC Campus Palhoça Bilíngue, aline.miguel@ifsc.edu.br.

RESUMO

Palavras-chave: Este estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e do letramento, utilizados amplamente com crianças ouvintes, e sua relação com as concepções da abordagem comunicativa de ensino de línguas, considerada aqui como adequada para a alfabetização de crianças surdas. Tal discussão pode colaborar para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, norteando-os na elaboração de métodos de alfabetização de crianças surdas e de materiais didáticos. Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base nas investigações de Leffa (1988; 2003), Fernandes (2006), Peixoto (2006) e Soares (2022). Também embasaram o presente texto documentos como a Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: Caderno II – Anos iniciais do ensino fundamental (MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021). Uma das conclusões é a importância de se utilizar as necessidades comunicacionais cotidianas das crianças surdas no processo de alfabetização para que o aprendizado seja funcional e significativo. Outra constatação é que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial como língua de instrução.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento, Abordagem comunicativa, Educação de surdos, Anos iniciais do ensino fundamental, Libras.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre alfabetização atravessaram o século XX e ainda hoje temos índices de analfabetismo altos no Brasil, porque essa não é uma questão apenas de métodos, mas que envolve outros fatores como os sociais e os econômicos, por exemplo. A Alfabetização e letramento de crianças surdas não se encontra em situação diferente e isso pode ser constatado nos alunos surdos que se formam no Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio desconhecendo o vocabulário básico do cotidiano, como o seu endereço, o nome completo dos pais, da mesma forma que não têm apropriação dos usos funcionais da escrita como redigir um e-mail ou preencher um formulário com informações pessoais.

É possível constatar, em publicações da área, que em muitas escolas regulares ou bilíngues há diversas práticas de alfabetização e letramento, mas são práticas tão solitárias e isoladas, não há uma política clara em âmbito nacional que discuta de maneira mais profunda a educação de surdos. No ano de 2021 foi promulgada a Lei nº 14.191, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dando um impulso aos surdos e ouvintes engajados na educação bilíngue, porém, ainda precisamos que uma política para o ensino de surdos ganhe corpo.

O Decreto nº 5.626 (2005), que regulamenta a Lei nº 10.436 (2002) e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, afirma em seu Art. 13 que o ensino da língua portuguesa escrita, como segunda língua, deve ser incluído nos cursos de formação de professores que atuarão na educação infantil e anos iniciais. Como docente de um curso de Pedagogia, observo a necessidade de elaboração de estratégias ou mesmo métodos de alfabetização e letramento de surdos. Na graduação, é possível apresentar teorias aos acadêmicos para que elaborem suas concepções de ensino e aprendizagem, de língua, mas a prática, o como fazer, fica em um lugar distante.

Este estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e do letramento, utilizados amplamente com crianças ouvintes, e sua relação com as concepções da abordagem comunicativa de ensino de línguas, considerada aqui como adequada para a alfabetização de crianças surdas.

As principais teorias e documentos que embasarão o presente estudo são as reflexões de Soares (2019) sobre alfabetização e letramento de crianças ouvintes, Fernandes (2006) e Peixoto (2006) que trazem ricas contribuições sobre a alfabetização e o letramento de surdos, a abordagem comunicativa de ensino de línguas

(Leffa, 1988, 2007) e a Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: Caderno II – Anos iniciais do ensino fundamental (MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Para Severino (2017, p. 93):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa contemplou publicações nas áreas de alfabetização e letramento, da abordagem comunicativa para o ensino de línguas e a da pedagogia histórico-crítica, considerando as influências da psicologia histórico-cultural nesta abordagem pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o passar do tempo, vários foram os métodos de alfabetização que se destacaram de acordo com Soares (2019): o método sintético que engloba o ensino dos nomes das letras (alfabético), o ensino com a ênfase nos sons das letras (fonético), com ênfase nos sons das sílabas (silábico) e o método analítico, cujos defensores, acreditavam ser o mais eficaz por iniciar o ensino da escrita e da leitura pelo texto ou mesmo pela palavra, ou seja, por uma unidade maior de significado e não pelo nome da letra ou pelo som que ela possui. Nenhum desses dois métodos traz o letramento, em outras palavras, ainda não há implicado o uso funcional da escrita nesses métodos: os textos utilizados têm o objetivo de fazer a criança reforçar sons e sequências de letras que se repetem para desenvolver a leitura e escrita, mas sem estarem inseridos em contextos reais de uso, portanto, sem se apresentarem de forma significativa para a criança.

Soares (2022) sempre trouxe a necessidade de se trabalhar com o texto em contextos reais de uso a fim de que as crianças compreendam a funcionalidade da escrita e, dessa forma, possam se apropriar do sistema de escrita de maneira prazerosa e fluida. Como coordenadora de um programa de iniciação à docência, acompanho graduandas e graduandos bolsistas em diferentes escolas e é possível perceber uma considerável diferença nos níveis de escrita das crianças quando o letramento se faz presente durante as aulas.

É possível observar que o método que hoje se destaca na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o método fônico, assim como os demais citados anteriormente, são baseados na relação da grafia com os fonemas de nossa língua portuguesa oral. E, apesar da proposta de letramento estar presente no documento citado, é comum ver professores atuantes com dificuldades de trabalhar realizando uma parceria entre alfabetização e letramento.

Sobre a escrita, Vigotski (2021, p. 247) apresenta uma fala que converge com os anseios de se alfabetizar letrando, como mencionado acima: “O ensino da escrita é tratado como se fosse de pouco valor prático. Ensina-se à criança a escolher letras e a construir palavras, mas não se ensina a escrita da linguagem”. Entendo a expressão “escrita da linguagem” como a escrita da língua nos moldes como a utilizamos para nos comunicar.

Até aqui podemos ver duas características do processo de alfabetização, uma sendo a ênfase dada ao som e sua relação com a grafia e, a outra, a ainda ausente relação da escrita com o seu uso real. A primeira característica impacta diretamente o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita pelos surdos. A segunda impacta tanto crianças surdas quanto ouvintes.

Fernandes (2006) afirma em seus estudos que os surdos precisam ser alfabetizados visualmente, ou seja, que além da língua de instrução ser a língua de sinais, os surdos se apropriarão da escrita a partir da palavra como um todo, um bloco inteiro de letras. Esse processo não deve ser descontextualizado: as palavras precisam ser apresentadas em textos que perpassam o cotidiano dos alunos.

Todavia, o que temos ainda, segundo a autora, é uma escola monolíngue colonizadora, alunos surdos que apenas copiam, que possuem o ensino do português como principal objetivo escolar, um sistema educacional que utiliza metodologias de alfabetização iguais para surdos e ouvintes (Fernandes, 2006). Para a autora, aprender ou não a língua portuguesa escrita vai depender do significado que essa língua assume nas práticas sociais escolares. Aponta também que, no caso de

alunos surdos, a rota lexical precisa ser utilizada em detrimento da rota fonológica e o ensino deve abarcar as práticas sociais, a forma e a estrutura da língua, bem como o seu léxico.

Fernandes (2006) defende inclusive que o termo alfabetização não deveria ser utilizado quando nos referimos aos alunos surdos, considerando que eles não passam pela rota fonológica, portanto, não estariam assim como os alunos ouvintes, avançando um passo na fase da aprendizagem ao relacionar corretamente os sons da fala com suas respectivas grafias.

Não considero necessário deixar de utilizar o termo alfabetização ao nos referirmos ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita por crianças surdas, todavia, defendo que professores alfabetizadores partam de uma perspectiva diferente da utilizada com crianças ouvintes. Abaixo, na Fig. 1, é possível observar os procedimentos adotados de forma incoerente na alfabetização de surdos, como se esta fosse uma extensão da alfabetização de crianças ouvintes.

Figura 1: Quadro de implicações do processo de alfabetização para alunos surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo "folclórico" da oralidade.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são

Fonte: Fernandes (2006, p. 7).

A autora sugere que o ensino aconteça a partir de textos e do estudo dos aspectos gramaticais da língua, o uso funcional desse texto e o léxico presente nele. Durante o estudo do material em português escrito o professor orienta a leitura dos alunos em sua língua natural e faz uma contextualização visual do tema, ou seja,

questiona aos alunos quais imagens estão junto ao texto, e qual seria o possível tema tratado. Em seguida, é feita a exploração do conhecimento prévio em relação ao assunto trazido no texto escrito. Essa etapa pode ser chamada de identificação dos elementos intertextuais e é importante para estabelecer uma conexão, uma relação entre o que as crianças já sabem e as novas informações que possam surgir.

Ainda no estudo coletivo do texto, é realizada a identificação de elementos textuais, sendo estes os aspectos lexicais (relação entre palavras já conhecidas e as que constam no texto) e gramaticais (ordem das palavras na oração, concordância verbal, para citar alguns). Os elementos paratextuais também podem ser trabalhados como tipologia textual, gênero textual, sinais de pontuação, recursos estilísticos, entre outros. As próximas etapas sugeridas pela autora são a leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo e a consequente (re)elaboração escrita do texto estudado.

Até o momento vimos com mais ênfase um dos estudos de Fernandes, do ano de 2006. No ano de 2017 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, onze anos depois da referida pesquisa, e podemos ver, como já mencionado, que a alfabetização tem ocorrido de maneira a realçar a relação do som com a grafia.

Compartilho então uma tabela que planifica as orientações dadas pela BNCC e suas implicações para o ensino de leitura e escrita de crianças surdas.

Tabela 1: Principais pressupostos para alfabetização previstos na BNCC e suas implicações na alfabetização de crianças surdas.

BNCC	Implicações na alfabetização de crianças surdas	O processo de alfabetização das crianças surdas
No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 89)	Os surdos não possuem experiência oral, em decorrência da surdez e da Libras ser a sua primeira língua. Pelo fato de muitos não terem acesso à língua de sinais na primeira infância, chega-se nos anos iniciais também sem conhecimento da mesma e sem terem uma experiência compartilhada no ambiente familiar e com o meio, nem mesmo na educação infantil.	As experiências trazidas em sua primeira língua, Libras, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nos anos iniciais. A prática mais eficaz seria desenvolvê-la de forma bilíngue, recebendo o seu conhecimento na primeira língua, a Língua de sinais e compartilhando experiências com o português escrito.

BNCC	Implicações na alfabetização de crianças surdas	O processo de alfabetização das crianças surdas
Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais [...] (RASIL, 2017, p.89)	Mais uma vez, assevera-se o conhecimento prévio na língua oral, por meio do seu uso, com base para o aprendizado.	O uso da língua de sinais como instrumento da aprendizagem para a criança surda, tomando como base os conhecimentos nessa língua como alicerce para o aprendizado do Português escrito, ou seja, para os surdos o conhecimento oral deve ser substituído pelo conhecimento da língua de sinais.
[...] consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) [...] (p.89)	Em razão da surdez, o processo de codificação e decodificação dos sons da língua não ocorre.	Mesmo que não ocorra pela decodificação do som, é possível por meio dos sinais. – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita. (PEIXOTO, 2004, p. 14 e 15)
Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (p. 90).	O aluno surdo não traz esse conhecimento prévio.	No caso dos surdos, é preciso que o surdo conheça a sua primeira língua, pois ela é que será fundamental para o processo de alfabetização das crianças surdas.
[...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (p.91).	Os surdos não estabelecem essa relação entre os sons da fala e a letra.	Para os surdos a leitura se ambienta a partir da “Rota lexical ou ortográfica – é o percurso cognitivo utilizado para a leitura pelos surdos.” (FERNANDES, 2006, p. 9). As relações entre significante e significado são estabelecidas por meio da língua de sinais. Os estudos de Peixoto (2006) exemplificam as primeiras construções das crianças surdas.

Fonte: Pereira (2021, p. 15-16).

Como pode ser observado acima, a tabela de Pereira (2021) apresenta uma terceira coluna na qual constam quais aspectos precisam ser considerados na alfabetização de surdos em vez de simplesmente, transpormos metodologias de ensino utilizadas com ouvintes.

A BNCC faz várias outras menções ao uso da oralidade e sua relação com a aprendizagem da escrita: o uso de parlendas, cantigas, quadras, quadrinhas, trava-línguas e rimas de forma geral, são deveras estimulantes aos alunos ouvintes, porém, não é possível utilizar esses gêneros na alfabetização de crianças surdas porque são basicamente brincadeiras feitas com a língua oral, integrantes da cultura ouvinte, mas que não fazem sentido para quem compartilha de uma cultura visual.

As rimas também devem estar presentes no ensino de crianças surdas, porém, por intermédio da cultura visual, sendo a poesia um exemplo. A partir dela, é possível fazer com que as crianças percebam simetrias ou assimetrias nas configurações de mão ou mesmo características presentes no movimento dos sinais. Desta forma é possível estimular a oralidade da língua de sinais ao propor atividades nas quais as crianças surdas contem histórias, criem poemas, utilizem seu corpo e expressões faciais para fazerem charadas.

Em suas pesquisas, Peixoto (2006) mostra as influências que a língua de sinais, língua natural dos surdos, têm na aprendizagem do português como segunda língua, colaborando para a elaboração de hipóteses de escrita. Isso torna evidente a importância do ensino da língua escrita pela língua de sinais. Para a autora

A primeira língua de uma criança norteia, promove e facilita o acesso à escrita, e é justamente por isso que somos levados a pensar que surdos e ouvintes monolíngues terão vivências diferenciadas em relação à construção da escrita. Ao contrário do que acontece a esses últimos, os surdos não vão aprender uma escrita que intenciona representar a língua pela qual eles organizam a realidade. O processo de significação se daria da língua de sinais para a língua portuguesa escrita ao invés de ser da língua portuguesa oral para a língua portuguesa escrita. (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Diferente do que acredita Fernandes (2006), Peixoto cita Machado (2000) ao defender que mesmo sem utilizar a rota fonológica como base, a alfabetização é um termo que pode ser usado também com os surdos.

[...] torna-se possível evoluir para uma compreensão alfabética (de escrita) mesmo sem a fonetização, porque este é também um sistema de organização viso-espacial. A natureza alfabética da nossa escrita apresenta uma organização linear, um espaço próprio com elementos que são visualmente percebidos. A criança surda, portanto, explora essa forma de organização e constrói estratégias que a permitem interpretar,

produzir escritas, resguardando e respeitando esse funcionamento alfabético. (PEIXOTO, 2006, p. 211-212).

Dentro da proposta deste trabalho está relacionar práticas de alfabetização e letramento com a abordagem comunicativa de ensino de línguas como uma alternativa ao método fônico de alfabetização. Tal abordagem não discute especificamente o ensino de segunda língua para surdos, mas é uma abordagem coerente que, adequada à faixa etária e ao nível linguístico dos estudantes, poderá trazer muitos resultados positivos.

A abordagem acima mencionada traz métodos de ensino de línguas com base nas necessidades comunicacionais e práticas de uso cotidiano. A aprendizagem da gramática é tão importante quanto saber usar a língua para se comunicar em diferentes contextos.

[...] a língua não é tratada como um código, como um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender para entendê-la e usá-la bem. A língua é considerada como um processo interativo e comunicativo, como um meio para a realização de relações interpessoais, um meio para transações sociais entre indivíduos e, também, como um meio para a criação e manutenção das relações sociais (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 17 apud OLIVEIRA, 2022, p. 208).

Sob essa perspectiva, o foco do ensino é tornar o estudante de segunda língua capaz de se comunicar de maneira competente, levando em consideração aspectos sociolinguísticos, discursivos, gramaticais e estratégicos. A abordagem surgiu para se contrapor aos métodos de ensino de línguas nos quais tinha-se ênfase na gramática e na pronúncia corretas, mas não ofereciam meios para que os estudantes se tornassem autônomos quanto ao uso de uma segunda língua.

Para desenvolver as práticas de ensino são então feitas dramatizações que simulam situações reais do dia a dia nas quais a língua é utilizada. Os materiais estudados devem ser autênticos, isto quer dizer, que a língua escrita deve ser apresentada em seus formatos originais, dentro dos nos gêneros textuais, assim como é utilizada pelas pessoas em contextos reais (CONSERVA; SILVA, 2016).

Sobre os textos escritos usados como base do ensino, Leffa (1988) reforça a importância de abrangerem os mais variados gêneros textuais. A abordagem comunicativa também traz orientações claras a respeito da produção de materiais didáticos com fins pedagógicos de ensino de línguas. Bittencourt (2008, p. 296) define materiais didáticos como “mediadores do processo de aquisição do

conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina [...]". Conforme Leffa (2007, p. 15) material didático seria uma "sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem".

Sobre a produção de materiais didáticos ou sequências didáticas, para o ensino de línguas temos, ainda conforme o autor, as etapas de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A etapa de análise é, basicamente, verificar o que os alunos já sabem, qual seu nível de aprendizagem para que, então, se possa avançar no processo. É possível fazermos um comparativo com as zonas de aprendizagem de Vigotski, mais especificamente com a zona de desenvolvimento real das crianças.

Na etapa do desenvolvimento são definidos os objetivos de aprendizagem, dentro do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor (LEFFA, 2007). É importante estar bem claro, na produção do material, a concepção de língua adotada. Isso definirá o conteúdo do material e as atividades que serão desenvolvidas. No nosso caso, estamos falando da abordagem comunicativa. Ainda dentro da etapa de desenvolvimento, há que se estabelecer os recursos ou suportes em que esse material será apresentado e o ordenamento das atividades no material.

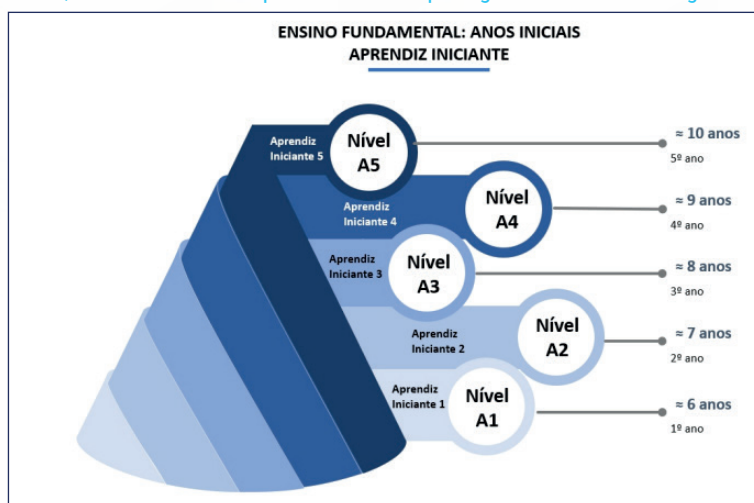
Outra etapa é a da implementação: o uso do material didático em si. Se for ou não usado pelo professor que o elaborou, exigirá mais ou menos orientações explicativas de como utilizá-lo. A etapa final, de avaliação, pode ser feita, entre outras maneiras, pela observação dos alunos ao utilizar o material. Após o registro da avaliação, define-se o que pode ser melhorado no material ou o que deu certo e permanecerá. No caso, tanto o material com as sequências didáticas será avaliado quanto a aprendizagem das crianças surdas.

Há um aspecto importante a se pensar durante a elaboração de materiais de ensino de língua portuguesa para crianças surdas que os diferencia de materiais elaborados para crianças ouvintes: a relação com a cultura visual. Quando inserirmos, por exemplo, uma discussão sobre rima, podemos trazer modelos escritos da língua oral e da língua de sinais para que a criança, respeitando os níveis de ensino, possam fazer um paralelo entre as duas línguas. Da mesma forma, ao introduzirmos o significado do nome das pessoas e estimularmos a escrita do nome da criança, de seus colegas e familiares, podemos fazer uma comparação com o uso do sinal-nome utilizado nas línguas de sinais.

No ano de 2021 foi lançada a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior. O Caderno II é voltado para os anos iniciais do ensino fundamental e, em seu texto de apresentação, os autores esclarecem que “buscou-se permear todo o currículo com a temática ‘interface da cultura surda com a cultura não-surda’; afinal é a cultura que oferece as ferramentas para organizar e entender o mundo, além de ampliar a capacidade e a compreensão semântica, [...]” (MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021, p. 8).

Ainda na introdução do material é apresentado o quadro de referência para o ensino de português como segunda língua, que possui os níveis A1 ao A5, referentes aos 5 anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 2: Quadro de referência para o ensino de português escrito como segunda língua



Fonte: MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021.

O documento está organizado em competências gerais, habilidades, objetos de conhecimento, gêneros textuais e unidades temáticas, e possui duas práticas de linguagem, sendo estas, a leitura visual e a expressão escrita. Já que a BNCC é pautada no método fônico de alfabetização e ignora a alfabetização de surdos, este é um documento essencial para a atuação dos professores dos anos iniciais. Nele é possível vislumbrar as práticas de letramento de forma muito clara. Outro ponto essencial é que a Libras é considerada a língua de instrução para o ensino e

a aprendizagem. Um terceiro aspecto que chama a atenção é a ausência dos sons como base para o ensino da escrita.

Tabela 2: Exemplos de habilidades da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Caderno II (MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021)

Prática de linguagem: Leitura visual - A1 (1º ano do ensino fundamental) Habilidades
Diferenciar as letras do alfabeto brasileiro de outros sinais gráficos, em textos de diferentes gêneros textuais.
Observar o modo como as mensagens de bilhetes, recados, convites e cartas são produzidas, onde circulam, quem as produz, a quem se destinam e para quais contextos comunicativos.
Observar a escrita de letras e palavras nos diversos contextos do cotidiano (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.).
Prática de linguagem: Expressão escrita - A1 (1º ano do ensino fundamental) Habilidades
Escrever o seu nome completo e escrever o primeiro nome dos colegas da sala e pessoas de seu convívio em agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cartas.
Iniciar a escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse.
Elaborar listas de animais, de alimentos, dos alunos da sala, de bairros, cidades próximas à escola, etc., a partir de temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, conforme selecionado pelos colegas ou pelo professor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela acima temos apenas algumas habilidades referentes ao primeiro ano do ensino fundamental, selecionadas para demonstrar a importância dada ao letramento e também para refletir que as letras do alfabeto são sim apresentadas às crianças surdas, porém, sem relação com o som (pronúncia ou nome das letras). É interessante que as crianças saibam que as letras, assim como as sílabas, são partes menores das palavras, que quando mudamos sua ordenação, respeitando as regras da língua, formamos outras palavras. Ainda assim, não devemos focar o ensino nesse aspecto, nem começar por essas partes menores somente ou fazê-lo sem contextualização.

Falar de alfabetização e letramento de crianças surdas na perspectiva de ensino de segunda língua é chamar a atenção para uma condição vivida nas escolas: não somos um país monolíngue e precisamos trazer essa discussão para a formação de professores. Além da apropriação das teorias e técnicas de alfabetização na língua materna das crianças, é preciso pensar também no ensino na diversidade linguística da qual fazem parte crianças indígenas, surdas, imigrantes e

em contextos de fronteira. Essas crianças parecem se diluir entre aquelas falantes da língua portuguesa do Brasil.

Nessa linha, aproveito para trazer outra discussão, a respeito da forma como está organizado o ensino de surdos e ouvintes nas escolas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2018) objetiva que todos estejam incluídos nas escolas regulares. Tal perspectiva não leva em conta que estudantes surdos e ouvintes possuem línguas naturais distintas e, portanto, exigem metodologias de ensino diferentes.

Desde a educação infantil, a interação com as crianças surdas deve acontecer por meio da língua de sinais, bem como os estímulos linguísticos e o desenvolvimento de aspectos identitários e culturais relacionados ao povo surdo. Da mesma maneira, aspectos linguísticos devem ser estimulados em língua portuguesa oral com as crianças ouvintes. Como fazê-lo no mesmo tempo e espaço? A mesma questão continua quando refletimos a respeito dos anos iniciais do ensino fundamental, afinal, como alfabetizar surdos e ouvintes com metodologias de ensino de primeira e segunda línguas em um mesmo tempo e espaço? Nas unidades curriculares do curso de Pedagogia Bilíngue (Libras-português), especificamente as de Fundamentos de alfabetização e letramento, Práticas de alfabetização e letramento 1 e 2, essa é uma questão presente. Lodi (2013, p. 55) complementa essa discussão com o seguinte:

[...] a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A presença de profissionais intérpretes de língua de sinais, não garante o desenvolvimento de um ensino adequado. As metodologias partem do professor, que precisa utilizar a Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua de instrução a fim de alcançar seus alunos surdos, criar vínculo e, assim, motivá-los na aprendizagem de uma segunda língua.

Por esse motivo, a formação inicial em Pedagogia precisa ter mais do que apenas uma ou duas disciplinas optativas de língua de sinais. A formação de um

pedagogo para atuar com crianças surdas deve ser específica e proporcionar estudos nas diferentes áreas que dizem respeito ao ensino bilíngüe.

O Decreto nº 5.626/2005, mencionado anteriormente, traz em seu Art. 5º que

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

De fato, a imersão na língua, na cultura e na comunidade surdas é imprescindível para uma formação de qualidade. Os cursos de Pedagogia são uma formação inicial e é preciso atentar para o fato de que a formação teórico-metodológica é tão importante quanto a apropriação da Libras (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018).

Além da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, outra teoria que apoia este estudo é a pedagogia histórico-crítica. Entende-se, assim como a autora Martins (2013, p. 130), que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural tenham uma “unidade teórico-metodológica”.

Para a abordagem histórico-cultural nós vamos nos humanizando à medida que, em um processo interpessoal, mediado pela linguagem, vamos construindo e reconstruindo internamente os saberes historicamente elaborados. Nesse sentido, tal abordagem conversa com a concepção de ensino de surdos que esta pesquisa traz, pois para ocorrer uma prática pedagógica dialógica é fundamental que professores e alunos usem uma língua em comum.

A própria escrita é um produto culturalmente construído e para ser elaborada uma concepção sobre ela pela criança, essa mediação precisa acontecer pela língua de sinais.

a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível. (MARTINS, 2011, p. 54).

É bastante comum ouvir que a escola é um lugar de socialização entre as crianças, como se fosse seu objetivo maior e, por esse motivo, a inclusão é defendida a fim de que haja interação e diminuição do preconceito. Entretanto, não é levado em consideração que para haver uma interação efetiva, dentro do que a abordagem histórico-cultural preconiza, uma língua em comum precisa ser utilizada, nesse caso, seria a língua de sinais.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica aprender a ler e escrever faz parte da humanização do indivíduo:

A alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E, além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando-se como ser social (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 150).

À medida em que ocorre a apropriação da escrita também se desenvolvem as funções psicológicas superiores, que eram para Vigotski essenciais para essa humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve a intenção de aproximar as discussões da alfabetização e do letramento daquelas relacionadas à abordagem comunicativa de ensino de línguas na perspectiva de deixar claro que ao se alfabetizar surdos é preciso utilizar metodologias de ensino de segunda língua e não de primeira língua, como acontece na alfabetização de crianças ouvintes.

Para além de uma aproximação com a abordagem comunicativa, são necessárias também reflexões sobre a formação inicial de professores para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Não há como haver mudanças positivas na qualidade do ensino se não houver estudos teóricos a esse respeito.

A teoria histórico-crítica é base deste estudo por considerar que todos devem ter acesso ao conhecimento historicamente construído no espaço escolar e para isso, uma língua em comum se faz necessária.

Precisamos avançar nos estudos acerca da elaboração de materiais didáticos para a alfabetização e letramento de surdos que dialoguem com elementos da cultura visual para que o ensino seja ainda mais significativo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 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. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: Caderno II – Anos iniciais do ensino fundamental. MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNODE-INTRODUO ISBN296.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNODE-INTRODUO%20ISBN296.pdf)> Acesso em: 07 nov. 2023.

CONSERVA, Dilma Prata; SILVA, Vaneide Lima. Abordagem comunicativa. III CONEDU. Congresso Nacional de Educação. Natal - Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-iii-conedu>> Acesso em: 29 ago. 2023.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf> Acesso em: 07 nov. 2023.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia Bilíngüe: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2 ed. Pelotas: Educat, 2007.

LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural**. In: Marsíglia, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, Lígia Márcia. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>> Acesso em: 01 nov. 2023.

OLIVEIRA, José Carlos de. Ensino de língua portuguesa para alunos surdos: reflexões sobre a formação do professor. In: SILVA, Alessandra Gomes da et al (Org.). **Práticas pedagógicas no ensino e língua portuguesa escrita para surdos**: desafios, experiências e aprendizagens. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. Cadernos CEDES, Campinas, vol.26, n.1, maio/agosto de 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/index.php?web=portuguesl2surdos&lang=1&page=173&menu=&tipo=1> Acesso em: 09 nov. 2023.

PEREIRA, Kamila Figueiredo. A BNCC e a alfabetização de crianças surdas: quais os caminhos possíveis? Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-português), Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue, Palhoça, p. 20. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2507/KAMILA%20FIGUEIREDO%20PEREIRAPROJETO%20TCC%20%20ARQUIVO%20OFICIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 18 nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História do desenvolvimento e das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.