

ALFABETIZAÇÃO E SURDEZ: REPENSANDO OPORTUNIDADES E AMPLIANDO A DISCUSSÃO PARA UM ENSINO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVO

Autor (Ester Vitória Basílio Anchieta); Co-autor (Ezer Wellington Gomes Lima)

(Universidade Católica de Petrópolis - UCP. E-mail: estervbasilio@gmail.com)

(Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: ezerlima@hotmail.com)

Resumo: O estudo ora apresentado traz como proposta a discussão dos efeitos de modalidades e práticas pedagógicas aplicados ao ensino da escrita alfabética. Tratam-se de estratégias que visam a aquisição da língua escrita por crianças/alunos surdos. O ponto de partida é, portanto, o processo de alfabetização, entendido como algo que transcende o conceito de leitura e escrita e que engloba a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ambos necessários para o desenvolvimento do pensamento, compreensão e comunicação. O enfoque adotado na pesquisa é, então, de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática. Em virtude da grande complexidade que cerca o ensino da Língua Portuguesa para surdos, o conceito de "multialfabetizações" se apresenta como modelo mais adequado ao desenvolvimento de alfabetização desses alunos, conduzido, geralmente, por estímulos visuais que levam à aprendizagem. O modelo incorpora também componentes de aquisição de Libras, (como um apoio pedagógico), o letramento, a escrita, a alfabetização, a cultura surda e uma ampla variedade de mídias. A ampliação do diálogo sobre o desenvolvimento da alfabetização de crianças/alunos surdos acontece, portanto, por meio de uma proposta baseada num conceito bastante holístico de alfabetização, com ênfase nos conhecimentos de uma ampla matriz de resultados de pesquisas e em diferentes construções teóricas que apontam para a necessidade de se reconhecer a tendência natural dos alunos surdos em aprenderem através do canal visual.

Palavras-chave: Surdez. Alfabetização. Escola.

Introdução

Para dar início à discussão proposta, duas questões podem ser tomadas como norteadoras: o brasileiro sabe ler e escrever? As dificuldades educacionais da população brasileira refletem a exclusão social? Essas indagações estão pautadas em aspectos de maior relevância e as respostas para elas podem apresentar conteúdos e expressões vagos de qualidade, que remetem a uma falsa democratização da educação e da cultura.

Decerto, as questões levantadas remetem a problemas nada fáceis de resolver, reflexos de um contexto histórico em que a educação tem

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

desprezado os aspectos culturais de um povo e os instrumentos simbólicos de que dispõe para pensar, comunicar-se e agir frente a sua realidade. Importante atentar para o fato de que a cultura educacional brasileira está fortemente associada a um amplo leque de determinantes sociais e econômicos, influenciados por valores ideológicos.

Diante do exposto, essa reflexão leva em conta, especialmente, a escolarização de alunos surdos, buscando contribuir com o seu desenvolvimento no que se refere às habilidades de leitura e escrita. Vale frisar que, ao longo da história, muitas abordagens e metodologias têm sido concebidas na missão de ajudar as crianças surdas a se tornarem leitores mais hábeis, no entanto, a maioria das crianças surdas continuam aquém dos colegas ouvintes no desenvolvimento dessas habilidades. Estudos como o de Luckner (2008), Perfetti e Sandak (2000), Potência e Leigh (1996), Schirmer e Mcgough (2005) servem como um lembrete de que a resolução desta questão continua pendente.

A justificativa dominante para o problema apresentado é o acesso limitado ao português falado, o que se torna um grande obstáculo para o desenvolvimento de leitura dessas crianças. Há evidência empírica de que ouvir é uma habilidade necessária para a aprendizagem da língua, uma vez que para a aquisição desta é preciso aprender a conexão entre os sons e a escrita. No entanto, essa evidência pode ser contestada, visto que algumas crianças surdas se tornam leitores/escritores proficientes. Corroborando essa afirmação Mayberry (2007), ao admitir que surdos, filhos de pais surdos, geralmente fazem uma boa leitura. Em seu estudo, a autora revela a possibilidade de se alfabetizar sem a habilidade da escuta, sendo este, provavelmente, o caminho mais viável para os surdos.

Com base nas observações de Mayberry (2007), serão discutidas aqui estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento da alfabetização bilingue de surdos por meio da modalidade visual. Nesse sentido, considera-se que a exposição precoce das crianças surdas à Libras é crucial para acessar o universo da escrita alfabética. No caso de crianças surdas filhas de pais surdos, um outro fator é importante, trata-se da socialização com seus pais, que lhes apresentam o mundo escrito.

Um estudo desenvolvido por Vilhalva (2004) aponta dados da realidade de surdos que vivem no sul do Maranhão, numa tribo indígena surda nomeada Urubu Kapoor. De acordo com a autora, as estratégias indígenas usadas por pais surdos para ajudar os filhos no desenvolvimento da leitura das suas crianças surdas são exemplos cotidianos das suas práticas cotidianas, as quais são estendidas à sala de aula. As crianças registram suas atividades diárias, bordam letras em toalhas e outras obras

artesanais, o que é relatado positivamente pelos próprios pais surdos da comunidade. Nesse caso, o uso da Libras ganha vida e adquire um significado produtivo não só para os alunos, mas para a própria tribo.

Saindo de um grupo duplamente minoritário em termos sociais, quer pelas desvantagens inerentes a posição ocupada na estrutura social, quer pelas desvantagens inerentes ao estigma e pensando nas crianças surdas imersas no contexto inclusivo de escolas regulares, é possível notar que a criação de um ambiente comunicativo e rico, com acesso a diversas pessoas e oportunidades de comunicação, amplia as possibilidades de contato com a escrita, seja por meio de recados, e-mails, cartas, letreros, dentre outros suportes comunicativos.

Estudos sobre a Língua de sinais americana (ASL) e crianças surdas¹ sugerem que elas utilizam estratégias visuais e que não se embasam nos aspectos orais, muitas vezes propagados por fonoaudiólogos. Além disso, revelam que essas crianças apresentam um progresso lento no desenvolvimento da alfabetização, o que limita suas oportunidades. Isso implica dizer que esse sistema de apoio é inadequado para o aprendizado da língua escrita.

No que se refere à consciência fonológica dos leitores surdos, McQuarrie e Parilla (2009) a descrevem como uma barreira criada pelos próprios indivíduos surdos, devido à consciência da ausência do canal auditivo. Os autores ressaltam a distinção entre habilidades acústicas, táteis e características visuais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, reforçam que o fato dos surdos perceberem que o mundo é de maioria ouvintista lhes permite uma análise mais apurada, enquanto alunos, das adaptações necessárias e pertinentes ao seu aprendizado.

De acordo com McQuarrie e Parilla (2009), leitores surdos de todas as idades podem apresentar proficiência de qualidade ou não. Na pesquisa realizada pelos autores, tanto os leitores nomeados proficientes quanto os não-proficientes, eram insensíveis à estrutura fonética nas sílabas, às rimas e aos níveis de fonêmica. Isso refuta a alegação de que o desenvolvimento fonológico melhora com a idade, bem como a capacidade de leitura dos alunos surdos. Os autores sugerem que outros fatores, tais como habilidades de linguagem (incluindo língua de sinais) e ortografia, podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

¹Cf. Mayberry, del Giudice, e Lieberman (2011), Miller e Clark (2011), McQuarrie e Parilla (2009), Ormel et al. (2010), Ducharme Arcand (2011), Ramsey e Padden (1998).

Letramento visual

O caminho para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita deve considerar os fatores que contribuem prontamente para a compreensão dos códigos a serem (de)codificados. Uma via alternativa para as crianças com surdez, como já foi dito, é a ampliação dos recursos visuais.

Skliar (2001) comenta que, muitas vezes, a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais se restringe a sua capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. De acordo com o autor, a experiência visual dos surdos está para além das questões linguísticas. Os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definem as marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações. A surdez ganha, pois, significado com a experiência visual, com a presença da língua de sinais, com a produção de uma cultura que prescinde do som. Strobel (2009, p. 40) reforça essa constatação ao afirmar que:

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?

Para uma criança surda em processo de aprendizagem ler e escrever envolve uma dimensão adicional que implica em aprender uma nova língua como parte do processo (ERTING; GOLOS; ENNS, 2014). Mesmo que alguns alunos surdos tenham a capacidade de acessar sons, o que pode beneficiar as estratégias comumente utilizadas em escolas, acredita-se que todos os alunos surdos, independentemente da capacidade auditiva, se beneficiam melhor com os recursos visuais.

Essa discussão sobre as questões relacionadas à alfabetização de surdos, nasceu em meados de 1996, por iniciativa de um grupo de acadêmicos australianos, norte-americanos e britânicos, que se reuniram em Nova London. Eles propuseram a elaboração de um modelo de alfabetização para surdos que visava a aquisição de ASL e do inglês impresso por meio de recursos midiáticos em alta na época. A partir daí o conceito de alfabetização para surdos começou a ganhar mais atenção de estudiosos brasileiros, como também o ensino de línguas para crianças surdas baseado em um apoio visual. Focava-se em dois debates principais: a incorporação de vários idiomas e culturas; e a inclusão de várias formas de texto, incluindo multimídias.

Em um cenário de “multialfabetizações”, o ensino de surdos deve, pois, levar em consideração a diversidade cultural e linguística e as novas formas de tecnologia disponíveis para os alunos. Acredita-se que, dessa forma, o ensino de língua será eficaz, com a capacidade de migrar da definição tradicional e linear de alfabetização, tão somente respaldada em textos, para uma definição baseada nos estudantes e em suas especificidades.

Um aspecto importante para ir além de uma “mera alfabetização” é considerar que os estudantes surdos possuem uma competência multilíngue. No caso dos estudantes brasileiros, é admitir que eles são capazes de transitar entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o português escrito, sem implicações negativas, desde que haja aprendizado.

Em um contexto de multialfabetizações, a “mera alfabetização” pensada de forma singular e determinada pela forma padrão de escrita, dá lugar a uma abordagem com foco mais amplo. Assim tem origem uma pedagogia onde a língua e os outros modos de representação são dinâmicos, onde os usuários são constantemente levados a renegociar significados em uma variedade de contextos e para diferentes fins.

Com base nessas observações, é possível argumentar que o ensino de leitura e escrita precisa incorporar e construir, conforme o conhecimento de estudantes surdos, textos linguísticos e culturais que não os convencionais. É interessante, portanto, que as aulas abranjam uma gama de variedades de textos e que estes sejam associados a tecnologias, como filmes legendados, jogos bilíngues, câmeras que os alunos possam gravar algo e depois legendar, entre outros.

A proposta é incluir imagens e recursos visuais que embasem os significados dos textos a serem trabalhados. Esse modelo é influenciado pela perspectiva de multialfabetizações e fundamentado na teoria sociocultural de desenvolvimento da alfabetização. Baseia-se ainda no pressuposto de que as crianças surdas, independentemente da sua origem, casa ou capacidade auditiva, são beneficiadas durante o ensino-aprendizagem quando apoiadas nos recursos visuais.

A combinação entre o português escrito e os recursos visuais aliada à possibilidade da postagem de vídeos em LIBRAS tem sido amplamente utilizada por inúmeros professores de português para surdos, bem como para a legendagem, realizada pelos alunos. No processo de legendagem, um aluno sinaliza enquanto um outro, colega de classe, insere a legenda em português, incentivando a expansão do vocabulário e o treinamento da decodificação de palavras de uma maneira mais prazerosa.

Essas e tantas outras estratégias têm sido bastante utilizadas, tornando-se alvo de pesquisas que resultaram em avaliações positivas. Golos e Moisés (2011), por exemplo, relataram a experiência de crianças com mídias, observando que este recurso é positivo quando um adulto figura como mediador junto a outros materiais suplementares. Esse e outros estudos recentes apontam para a utilização dos meios de comunicação como ferramentas suplementares que podem promover a aprendizagem das crianças, em particular as crianças com um limite de acesso à Língua Brasileira de Sinais, mas que, ao mesmo tempo, necessitem desenvolver recursos visuais para se aprimorarem linguisticamente. Esses avanços tecnológicos de fato proporcionam estratégias para o desenvolvimento da escrita, que não se limita ao período da alfabetização, mas que, quando aplicados desde este período, resultam em benefícios, desde o letramento até a leitura e escrita fluentes.

Levando em consideração a discussão apresentada acima, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno surdo a estratégias visuais de leitura e compreensão do mundo. Essas estratégias têm como ponto de partida a área de estudo denominada de Letramento Visual.

Alfabetização e surdez

Refletir acerca da alfabetização e/ou movimentos de escolarização que envolvem anos de discussão exige respostas para inúmeras indagações. É sabido que, nas últimas décadas, ampliou-se o consenso sobre o lugar central que a educação ocupa em qualquer estratégia de desenvolvimento social. Inúmeras pesquisas, dentre elas as de Soares (2000, 2004, 2006), Cardoso (2000, 2003 e 2008) e Mortatti (2004), têm buscado entender as razões do chamado fracasso escolar no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita.

Sobre o processo de alfabetização/letramento, de um modo geral, Cagliari (2012) afirma que antes mesmo de ensinar a escrever é preciso saber o que os alunos esperam da escrita e qual julgam ser sua utilidade para, a partir daí, programar as atividades adequadamente. Para o autor, a escola talvez seja o único lugar onde se escreve sem motivo algum e onde certas atividades representam um legítimo exercício de escrever. Na alfabetização, isso pode acarretar problemas sérios para certos alunos.

De acordo com Cagliari (2012), estamos tão habituados a ler e escrever na nossa vida diária que não percebemos que nem todos leem e escrevem como nós, mesmo os que vivem bem próximos. Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas

de palavras e recados curtos. Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável e inútil. Entretanto, há os que vivem em uma esfera social na qual se leem revistas, jornais, livros; uma esfera em que os adultos escrevem frequentemente, onde as crianças, desde muito pequeninas, possuem seu jogo de lápis, canetas, borracha, régua e etc. Esses sujeitos, de modo muito natural, percebem claramente o papel da escola e o que nela se faz, na verdade uma representação continuada do que já faziam em casa e esperavam que a escola fizesse.

Sobre o papel da escola, Vygotsky (1991, p. 37) diz:

Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-história de aritmética, e o psicólogo que ignorasse esse fato estaria cego.

É importante ressaltar que alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que veem na escrita algo além do necessário, como uma forma de expressão subjetiva do conhecimento. Nesse grupo de brasileiros pertencentes ao montante de analfabetos encontra-se, pois, grande parte da comunidade surda, sujeitos desprovidos do som e, às vezes, da fala, que, por conta de tal condição, encontram-se marginalizados pela sociedade, sendo considerados, muitas vezes, como impossibilitados de aprender.

A criança surda está inserida em espaços educacionais onde o português é a língua significada por meio da escrita, estando sua aquisição a depender da sua representação enquanto língua e de suas funções, ligadas ao acesso às informações e à comunicação entre seus pares, através da escrita.

Particularmente, quanto aos surdos fluentes em português, observa-se que a escrita se incorpora ao seu cotidiano mediante diferentes tipos de produção textual, mais especificamente, pela comunicação através de ferramentas tecnológicas, seja por celular, chats ou mesmo e-mails. Entretanto, mesmo nos dias de hoje, o ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado tem sido base para a aquisição do português escrito por parte das crianças surdas.

As crianças surdas são postas em contato com a escrita do português a fim de serem alfabetizadas seguindo os mesmos métodos utilizados com as crianças falantes dessa língua. Muitas tentativas já foram realizadas, desde o uso de

métodos artificiais de estruturação de linguagem até a adoção do português sinalizado.

Entre esses métodos artificiais, os mais difundidos no Brasil foram o de Perdoncini (estruturação da linguagem através do organograma da linguagem) e a Chave de Estudos de Fitzgerald, que conceituam o português sinalizado como um sistema artificial, comumente adotado por escolas especiais para surdos. Esse sistema seleciona os sinais da Libras e os arremessa na estrutura do português, gerando problemas no processo educacional dos surdos, visto que desconsidera a complexidade linguística existente na LIBRAS e tenta utilizá-lo como um meio de ensino do português.

Decerto, o acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização, não é vedado à criança surda, bem como a explicitação e a construção das referências culturais da comunidade letrada. Entretanto, o ensino da língua portuguesa a esses sujeitos só é possível quando é considerado como processo de alfabetização de segunda língua, reconhecendo-se a língua de sinais como sua primeira língua.

Pensar sobre alfabetização a partir da realidade linguística da pessoa com surdez requer, portanto, um (re)conhecimento desse sujeito, da sua cultura, da sua capacidade linguística e cognitiva, a fim de traçar metodologias realmente significativas no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de um ensino coerente com suas limitações e com a possibilidade de assegurar um efetivo progresso escolar que envolva a apropriação da leitura e, sobretudo, da escrita.

A Língua Brasileira de Sinais

O uso da língua de sinais pelos surdos vem sendo reconhecido como um caminho necessário para a efetiva mudança nas condições oferecidas pela sociedade no contato com eles. Apesar de haver várias questões contestáveis perpassando a discussão nessa área, além de ambiguidades e indefinições nas propostas, percebe-se uma tendência à afirmação da necessidade desse caminho, principalmente para a interação do surdo.

De acordo com Quadros (2006), a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua natural² da comunidade surda no Brasil. Essa nomenclatura foi estabelecida, segundo Rocha (1997), em Assembleia, por membros da Federação Nacional de Educação e Integração do

² Entende-se por Língua Natural: “[...] uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Surdo (FENEIS), em outubro de 1993, alcançando o reconhecimento da Federação Mundial de Surdos, do Ministério da Educação (MEC) e de educadores e cientistas da área. Ela é considerada, também, uma “língua natural”. Dito de outro modo, assim como as crianças ouvintes, ao serem expostas à língua oral, passam a adquiri-la de forma espontânea, as crianças surdas, em contato com a língua de sinais, também o fazem. Tal informação é confirmada por Brito (1993), quando acrescenta que a Língua de Sinais é língua materna das comunidades surdas, visto que os surdos conseguem naturalmente se comunicar entre si pelo canal visual-espacial, recebendo das comunidades surdas a herança cultural.

A LIBRAS contém regras gramaticais próprias que contribuem para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, bem como para seu acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na sociedade. Desse modo, as discussões a seu respeito extrapolam questões de ordem linguística, pois incluem também aspectos sociais e culturais.

Um dos maiores problemas – talvez até o maior – enfrentados pelos surdos é a comunicação. A esse respeito Vygotsky (1993) acrescenta que é por meio da linguagem que surgem as manifestações sociais, por ser ela a base do pensamento. É por essa mesma linguagem que ocorre a socialização, a qual exerce uma influência duradoura e constante ao longo da vida do indivíduo.

Com efeito, não há uma relação de dependência obrigatória entre uma língua e a fala, uma vez que esta possui em si mesma o código que permite a interação social, estabelecendo a comunicação entre os interlocutores. Desse modo, a língua de sinais é legitimada, acordando com o estudado por Quadros (1997), mais recentemente, Quadros e Schmiedt (2006), adotando o critério de forma de percepção, dividiram as línguas em dois grupos: as orais-auditivas e as espaço-visuais. No primeiro, as formas de recepção e de reprodução não-escritas são, respectivamente, a audição e a oralização. No segundo, a classificação, a recepção se dá de maneira visual e a reprodução mediante sinais manuais.

Segundo Brito (1993), o estudo e a análise das línguas de sinais foram iniciados nos anos 60, quando passou a ser considerada língua de fato. Quem deu o pontapé inicial foi o linguista William C. Stokoe, um norte-americano que analisou e descreveu minuciosamente a estrutura da American Sign Language (ASL), publicando o resultado destas pesquisas em 1965.

Ainda de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), no Brasil, estes estudos se iniciaram na década de 80, mais especificamente em 1982, através das pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, que desenvolveu um trabalho de descrição

linguística da estrutura da Língua de Sinais do Brasil. Posteriormente, a aquisição da Libras por crianças surdas foi estudada por Lodenir B. Karnopp (1994) e Ronice M. Quadros (1995).

Quadros (1997) defende tratar-se de uma “língua” por possuir estruturas gramaticais próprias, atribuídas em diversos níveis (linguísticos, sintáticos, fonológicos, semânticos e morfológicos), similar a qualquer outra língua. Deste modo, o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda é possibilitado, favorecendo o acesso aos conhecimentos e conceitos presentes na sociedade ouvinte. Assim, as línguas de sinais configuram-se como sistemas linguísticos que independem dos sistemas das línguas orais, não sendo universais, mas cada nação possuindo a sua língua de sinais, com suas próprias regras gramaticais, naturais às comunidades surdas respectivas.

O mesmo autor acrescenta que, por serem comunicadas através da visão e do espaço corporal, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente, sendo consideradas espaço-visuais. A configuração dessas línguas ocorre no espaço, mediante articulações visuais, valendo-se das mãos, do corpo, dos movimentos e do espaço de sinalização. Esses elementos são, portanto, os meios de percepção e produção linguística. Uma combinação específica de formas, movimentos das mãos, pontos de referência no corpo e espaço formam os sinais. Conforme descrição da autora:

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. (QUADROS: 1997, p. 46).

Segundo Karnopp (1999), sem necessidade de qualquer instrução especial, as crianças surdas que entram em contato com a língua de sinais desde a tenra idade conseguem aprendê-la. Na mesma época em que crianças ouvintes começam a falar, as crianças surdas começam a produzir sinais, apresentando estágios de desenvolvimento linguístico similares aos das línguas naturais.

O desenvolvimento da Libras se deu a partir da língua de sinais francesa, possuindo todos os componentes das línguas orais, além de estrutura gramatical própria. De acordo com Quadros (1997), ela apresenta todos os requisitos científicos que possibilitem seu reconhecimento como instrumento linguístico nos diversos campos de análise, seja no semântico (significado), no sintático (estrutura), no fonológico (unidades que constituem uma língua), no morfológico (formação das palavras), ou no pragmático (conversacional).

As informações apresentadas trazem, pois, a confirmação de que a Libras, a exemplo de qualquer outra língua, permite a demonstração plena de qualquer significado que se faça necessário à comunicação e forma de expressão do ser humano, de quaisquer tipos de conceitos, sejam eles metafóricos, racionais, concretos ou abstratos. Felipe (1997, p. 37) acrescenta que:

Por meio da língua de sinais é possível a expressão de conteúdos sutis, complexos ou abstratos, de modo que os seus usuários podem discutir qualquer área do conhecimento, da filosofia à política, utilizando-se dos seus recursos, como ocorre com qualquer outra língua, para consolidar a comunicação, isto é, para conferir conteúdo significante aos objetos do mundo e às pessoas que o cercam.

É possível dimensionar a importância da língua de sinais para o surdo em termos de expressão e integração não apenas na vida escolar, mas na vida social de um modo geral. As linguagens são meios sociais e tanto surdos quanto ouvintes são limitados pela necessidade de se tornarem compreensíveis uns para os outros, mesmo com as diferenças nas modalidades das línguas.

De acordo com os argumentos aqui expostos, fica claro que a falta de domínio da língua de sinais por parte do aluno surdo é a principal barreira enfrentada no seu processo de educação. Adquirir essa língua fora do tempo considerado normal provoca um atraso irreversível na vida do surdo, gerando uma defasagem cognitiva em relação ao tempo, causada pelo comprometimento do desenvolvimento.

Alguns autores bilíngues afirmam não ser a surdez o fator responsável pela dificuldade na formação plena do surdo, tampouco seus problemas biológicos. Em complemento, afirmam que a problemática, de fato, é o meio social no qual ele se encontra, o qual, por vezes, atrasa a apropriação de sua língua materna e, conseqüentemente, a apropriação de sua cultura. Desta forma, a surdez não se constitui como impedimento ao aprendizado. Ela é apenas uma condição que exige métodos específicos para que o desenvolvimento cognitivo do surdo possa ser correto e satisfatório, de maneira que possua autonomia para viver em sociedade, gozando de direitos e arcando com seus deveres, sendo este o maior objetivo da educação.

Considerações

Com este estudo objetivou-se avançar na análise de aspectos relativos às práticas de inclusão e ao processo de alfabetização de educandos surdos. Na missão de educar esse público, entender a necessidade e o espaço visual da pessoa com surdez é o primeiro passo. A sensibilidade para lidar com esse alunado formulará um professor consciente e preocupado em adaptar suas atividades e metodologia às necessidades dos alunos, de modo a contribuir com seu aprendizado da língua portuguesa.

Os encontros e desencontros que permeiam o dito fracasso escolar, sobretudo na alfabetização, registram a necessidade de novas descobertas no campo da educação, as quais devem conduzir a diferentes caminhos e possibilidades. Consciente de seu papel, o docente pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem, cuja prática pedagógica se apresente em forma de propostas de jogos e/ou atividades que permitam à criança pensar e dialogar sobre a linguagem.

Ao deixar de lado uma metodologia imposta por uma cartilha para colocar em prática a leitura do mundo das crianças, o educador passa a mediar e participar do processo espontâneo de conceitualização da língua escrita. Para que isso ocorra, é necessário, entretanto, que os atores dessa cena aceitem o desafio de compreender as diferenças como mútuas, procurando, verdadeiramente, atuar nesse espaço de contato. Devem assumir a diversidade, modificando-a por meio da multiplicidade de estratégias que não visem padronizar o diferente, mas interagir com ele, na plenitude de suas peculiaridades (LACERDA, 2000).

Uma mudança de pensamento frente ao desafio de alfabetizar surdos inicia-se, pois, com a desconstrução dos estereótipos que o envolvem, atribuindo-lhes características que não condizem com a realidade. Isso se faz necessário, pois, dessa forma, é dada aos surdos e ouvintes uma chance de ressignificação, garantindo-lhes a possibilidade de conquistar espaços dentro da própria comunidade surda e da sociedade.

A negação da modalidade escrita acompanhada da mudança de pensamento em relação aos surdos são responsabilidade do professorado. Atrair os olhos e corações desses alunos para as riquezas e valores da língua portuguesa não é uma tarefa fácil, mas é algo totalmente possível. Sendo assim, pode-se afirmar que a chave para facilitar essa mudança é (re)começar e (re)pensar as concepções e ações sobre alfabetização de surdos, ampliando não só a visão do alunado, mas, principalmente a dos docentes.

REFERÊNCIAS

- AKAMATSU, C. T., and J. F. Andrews. 1993. **It Takes Two to Be Literate: Literacy Interactions between Parent and Child**. *Sign Language Studies* 81: 333–60.
- ANDREWS, J., and N. Taylor. 1987. **From Sign to Print: A Case Study of Picture Book “Reading” between Mother and Child**. *Sign Language Studies* 56: 261–74.
- BAHAN, B. 2009. **Sensory Orientation**. *Deaf Studies Digital Journal* 1(1). Retrieved from http://dsdj.gallaudet.edu/index.php?issue=1§ion_id=2&entry_id=48.
- BARTON, D. 1994. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- CARVALHO, C. **Formação de leitores: a contação de história**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009. 189f. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí (SC), 2009.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**. ago. 2005, vol. 26, n. 91, p.583-597.
- DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**. nov 1999, n. 108, p.183-198.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. GIL, A. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- KUNTZE, Marlon; GOLOS, Debbie; ENNS, Charlotte. Repensando a alfabetização: ampliando as oportunidades para os aprendizes visuais. **Estudos da Linguagem de Sinais**, v. 14, n. 2, p. 203-224, 2014.
- LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**. abr 2000, vol.20, n. 50, p.70-83.
- LUCKNER, Stefan. Prediction markets: Fundamentals, key design elements, and applications. **BLED 2008 Proceedings**, p. 27, 20
- MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. **Surdez, linguagem e educação inclusiva. Educação Especial – Módulo 12**. Deficiência auditiva/surdez. Disponível em:?? , Acesso em: 27 de junho de 2015.
- MAYBERRY, Rachel I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, n. 3, p. 537-549, 2007.
- MCQUARRIE, Lynn; PARRILA, Rauno. Phonological representations in deaf children: Rethinking the “functional equivalence” hypothesis. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 14, n. 2, p. 137-154, 2008.



MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. dez. 2006, v. 11 n. 33, p.387-405.

PERFETTI, Charles A.; SANDAK, Rebecca. Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 5, n. 1, p. 32-50, 2000.

SCHIRMER, Barbara R.; MCGOUGH, Sarah M. Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply?. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 1, p. 83-117, 2005.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

VILHALVA, Shirley. Pedagogia surda. **Publicação e**