



O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

Dominique Galdino Silva

*Especialista em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva/Surdez
Prefeitura de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo/SP
dominique.galdino@yahoo.com*

Maria Candida Soares Del-Masso

*Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Núcleo de Educação a Distância, São Paulo/SP
del.mass@unesp.br*

Andréia de Carvalho Lopes

*Mestra em Psicologia
Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Núcleo de Educação a Distância, São Paulo/SP
deiatriny@hotmail.com*

RESUMO

Ao pensar a alfabetização de surdos dentro de uma abordagem bilíngue, observamos que é um assunto desafiador, pois além da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as crianças e jovens surdos devem aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Esta pesquisa buscou contextualizar breve histórico da educação de surdos, apontando as diferentes abordagens adotadas ao longo da história. Realizamos levantamento de alguns autores que pesquisam a alfabetização de surdos, além dos direitos referentes a essa questão previstos nas legislações em âmbito municipal e federal. O objetivo foi compreender o processo de alfabetização de Surdos e como é realizado na prática a partir da visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O estudo contou com uma pesquisa qualitativa, tendo como universo um polo bilíngue localizado na zona sul da cidade de São Paulo. Os participantes foram as professoras das Salas Bilíngues, com as quais buscamos compreender os principais desafios encontrados para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, como também analisar a concepção de ensino bilíngue que orientava as ações dessas profissionais. Foi possível identificar que ainda há muitos desafios a serem superados, sendo um deles a falta de conhecimento de LIBRAS pelos familiares e pessoas próximas da criança

surda. Decorrente disto, na maioria das vezes as crianças chegam à escola sem conhecer sua língua materna, precisando desenvolver um trabalho pedagógico para o ensino da LIBRAS, para somente após esse procedimento desenvolver o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. A partir dessas reflexões, percebemos que os desafios são difíceis de serem superados somente pela escola, precisando incluir a família e a sociedade nesse trabalho, para que haja não só a inclusão escolar, mas principalmente a efetiva inclusão social.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Especial. Surdez.

The deaf person literacy process a bilingual approach: learning challenges to Portuguese Language

ABSTRACT

When we think about deaf persons literacy considering a bilingual approach, it is fair to say how challenging it can be because besides learning the sign language, the deaf children and teenagers should learn written Portuguese. This research has attempted to put forward the historical process on deaf person's education up to now, explaining shortly the different concepts over the years. A survey data carried including researchers on the subject and federal or municipal laws regarding the deaf people's rights. The intent of this work was to try to understand how the deaf person's literacy process takes place at schools and how it is carried on from the teacher's point of view at the municipal schools in Sao Paulo. The aim was to understand the deaf person literacy and how it is actually done. The study included a qualitative research carried on a bilingual school in south Sao Paulo. The participants were the teachers of the bilingual school classes, with whom we tried to understand the main challenges in order to achieve literacy and written communication, as well to study bilingual teaching concept that guided those professionals. It was possible to perceive that there still are many challenges to overcome, one of them being the lack of knowledge about LIBRAS as far the children's families and related people are concerned. Because of this, most of the times the children come to the school without knowing their maternal language, in the need of developing the appropriate learning on LIBRAS and only then to dedicate themselves to the written Portuguese. Based on these considerations, we realized the challenges are difficult to overcome only at school, there's the need to include family and society as well, so we may have school and social inclusion.

Keywords: Literacy. Special Education. Deaf Person.

1 Introdução

A partir de estudos e análises realizadas, é possível observar que a alfabetização de Surdos a partir de uma abordagem bilíngue encontra desafios que precisam ser refletidos a luz de pesquisas na área. Além disso, a alfabetização e o letramento são assuntos bastante discutidos, principalmente nas salas regulares de ensino, visto que há muitas crianças e jovens com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, a alfabetização de surdos é também um assunto de estudo relevante, pois além dos surdos terem que adquirir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), precisam aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Podemos dizer que esse processo é desafiador, pois, pensando no contexto sociocultural da escola observada nesta pesquisa, percebemos que a maioria das crianças e jovens surdos atendidos chegam sem ter muito conhecimento de sua língua materna, produzindo apenas sinais caseiros.

Por isso é importante a realização de pesquisas na área da educação de surdos para aprofundar os conhecimentos sobre o processo de aquisição da LIBRAS e alfabetização partindo de uma proposta bilíngue. Acrescido a isso, é fundamental divulgar a importância do aprendizado da língua materna – LIBRAS – o mais cedo possível, para que o desenvolvimento da criança não seja prejudicado e ela tenha acesso adequado ao processo de leitura e escrita, quer na língua portuguesa, quer na LIBRAS.

Para fomentar discussões e reflexões pertinentes ao assunto tratado, a pesquisa atentou-se às práticas docentes atualmente desenvolvidas junto à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o objetivo de levantar informações sobre o processo de ensino bilíngue, partindo da visão dos educadores que atendem as crianças e jovens surdos.

1.1 Objetivos

O objetivo deste estudo consiste em investigar como ocorre o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos a partir do ponto de vista do professor.

2 Educação Especial e Educação Inclusiva

A educação, na história da humanidade, esteve presente em momentos distintos como forma de desenvolvimento e amadurecimento da sociedade, tendo como objetivo manter e repassar os conhecimentos de uma geração para outra.

Segundo [Capellini e Rodrigues \(2014\)](#), a história da educação de pessoas com deficiência teve um longo percurso marcado pela exclusão. Nos primórdios das organizações sociais, as pessoas com deficiência eram exterminadas, segundo [Gugel \(2008\)](#), a vida dos grupos primitivos era muito hostil, era preciso ir à caça, fugir de predadores, o que tornava impossível a sobrevivência de seres humanos com deficiência, pois representavam um fardo para o grupo, por isso era muito comum algumas tribos se desfazerem das crianças com deficiência.

No Egito Antigo, conforme Gugel (2008) argumenta, havia evidências de que a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes classes sociais, isto é, desde faraós a escravos. Já na Grécia, como eram muito ligados à guerra, somente os mais fortes sobreviviam, isto significou que as pessoas com deficiência eram eliminadas, por meio do abandono, exposição ou atiradas de um penhasco. Em Roma era permitido aos pais matarem por afogamento as crianças com deficiência, muitos abandonavam os filhos dentro de cestos às margens do Rio Tibre, os sobreviventes passavam a pedir esmolas ou viravam atrações circense. Com o surgimento do Cristianismo, em Roma, a prática de eliminação dos filhos com deficiência foi combatida e nesse período foram criados os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiência.

Segundo [Rogalski \(2010\)](#), a Educação Especial no Brasil passou a ser discutida após a década de 50, antes disso, pouco era falado sobre o assunto. Por volta de 1970 que esse tema passou a ser preocupação do governo, momento em que surgiram entidades públicas e privadas, além de órgãos normativos voltados à Educação Especial. Podemos notar que algumas ações da Organização das Nações Unidas (ONU) influenciaram diversos países a terem um olhar para as pessoas com deficiência, contribuindo para a conquista de direitos dessas pessoas, entre as quais estão as ações da promulgação da

Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 que, conforme citado por [Rodrigues e Capellini \(2014 p.3\)](#),

[...] apontava para garantia dos direitos à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade, para todas as pessoas, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (UNESCO, 1948).

A partir disso, leis foram criadas e outras declarações surgiram tendo em vista a garantia dos direitos de uma vida digna a todos. Assim, as pessoas com deficiência passaram a ter seus direitos assegurados e as escolas que antes eram privilégios de poucos, passou a ser direito universal garantido por lei a todos os indivíduos conforme promulgado pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 traz a educação como:

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho ([BRASIL, 1988](#)).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96 ([BRASIL, 1996](#)), dedicou um capítulo exclusivo para tratar da Educação Especial afirmando que ela é dever constitucional do Estado e inicia-se durante a educação infantil, garante, se necessário, o atendimento educacional especializado, assim como acesso e permanência nas salas regulares, currículos, métodos, técnicas e recursos que atendam às necessidades das crianças e jovens com deficiência. Acrescido a isso, cita exigir formação adequada para os professores do atendimento educacional especializado e das salas regulares. A legislação também traz a possibilidade de fornecer a declaração de terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, devido às suas limitações, assunto bastante polêmico que gera discussões no campo acadêmico assim como no interior das escolas, pontuando que todo ser humano é capaz de se desenvolver de acordo com suas potencialidades, sugerindo que este ponto da legislação deva ser revisto.

Em julho de 2015 foi promulgada a Lei nº 13.146 ([BRASIL, 2015](#)), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência destinada, de acordo com seu primeiro

artigo, a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esse estatuto é abrangente, tratando tanto de questões arquitetônicas, de acessibilidade como de questões sociais, por exemplo educação, vida digna, saúde, cultura, lazer, entre outros. Segundo Rogalski (2010), historicamente, esse tipo de educação é considerada como a educação de pessoas com deficiência e que surgiu a partir de muitas lutas, leis e políticas públicas favoráveis.

A LDB define a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar oferecida para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996), termo que atualmente não é mais utilizado, considerando que uma pessoa “portadora” de necessidades especiais, pode “deixar de portar” essas necessidades, o que não acontece. A partir de experiências e reflexões, usaremos o termo pessoa com deficiência no contexto deste estudo seguindo as atuais concepções da área.

[Cardoso e Leandro \(2015\)](#) argumentam que a educação especial pode ser tanto um campo acadêmico quanto de atuação profissional, entendendo que é exclusivamente a educação das crianças e jovens com deficiência. Segundo as autoras, este modelo de educação sofre fortes críticas, visto que não há interação entre pessoas com e sem deficiência. Por outro lado, os ambientes das escolas especiais são preparados com recursos materiais e humanos para atender determinada deficiência. Dito isso, é importante pontuar que na LDB consta que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino tendo o objetivo de promover uma escola inclusiva (BRASIL, 1996). Mas, para que a inclusão ocorra, é importante adequar o sistema de ensino, ressaltam Cardoso e Leandro (2015), transformando as práticas pedagógicas para atender as necessidades desses educandos.

2.1 Educação de Surdos: cenário legal em nível nacional e municipal

Durante a Antiguidade e Idade Média, [Lacerda \(1998\)](#) cita que com relação aos surdos se acreditava que eles não eram educáveis ou que eram imbecis e somente no início do século XVI é que se passou a reconhecer que

eles eram capazes de aprender através de procedimentos pedagógicos específicos. Professores que se dispuseram a trabalhar com surdos fizeram relatos dos resultados obtidos, mas, de acordo com o autor, era comum naquela época manter segredo sobre os procedimentos adotados para conduzir a educação de surdos, por isso muitas práticas se perderam. O autor ressalta que o objetivo da educação era, basicamente, ensinar a falar e compreender a língua falada.

Conforme apontam Capellini e Rodrigues (2014), no Brasil, até o século XVIII, pouca atenção se dava para pessoas com deficiência, muitas eram abandonadas ou cuidadas em casa. A institucionalização começou a surgir, em algumas cidades com a chamada roda dos expostos, onde as mães disponibilizavam seus filhos com deficiência para instituições de caridade. As primeiras iniciativas formais de atendimento surgiram no Rio de Janeiro com o Instituto Meninos-Cegos e Instituto dos Surdos-Mudos, em 1854 e 1857, respectivamente. Esses institutos funcionam até hoje, sendo o primeiro conhecido como Instituto Benjamin Constant e o outro como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No início do século XX, com a estruturação da república e a popularização da escola primária, a escola que antes era para poucos passou a atender uma parcela da população que até então era excluída. Diante dessas mudanças, os envolvidos no processo educativo depararam-se com novas situações, tornando-se necessário buscar novos conhecimentos para compreender e melhorar a prática educativa.

Na perspectiva de Capellini e Rodrigues (2014), na década de 1930, veio para o Brasil a psicóloga Helena Antipoff que teve grandes contribuições no que diz respeito a formação dos educadores para esse novo contexto, além de ter iniciado o primeiro atendimento educacional especializado (AEE) com pessoas com superdotação, inaugurando o Instituto Pestalozzi e contribuindo para a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em âmbito municipal, também houve mudanças, visto que as ações federais influenciaram e influenciam os municípios. Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação, como citam [Oliveira e Drago \(2012\)](#), já busca há longo tempo atender os estudantes com deficiências e avançou muito desde a criação da primeira escola municipal para Deficientes Auditivos, através de

legislações, instalações de salas para atendimento educacional especializado e formação específica para atuar com o público-alvo da Educação Especial, além de outras ações.

Capellini e Rodrigues (2014, p. 17) ressaltam que:

Em 1993, por meio do Decreto 33.891 (SÃO PAULO, 1993) foram regulamentadas as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES), as quais posteriormente tornaram-se Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão já na direção e intensificação de políticas inclusivas.

Atualmente essas salas são chamadas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), alteradas pelo Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 ([SÃO PAULO, 2016^a](#)) e regulamentada pela Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 ([SÃO PAULO, 2016^b](#)). Essas legislações também trazem como forma de atendimento o trabalho colaborativo, isso é o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o qual poderá acompanhar os alunos na sala regular com o objetivo de planejar junto com o professor da sala regular, pensando em estratégias que possibilitem a participação plena e efetiva nas atividades pedagógicas.

Em relação à educação bilíngue, existem especificidades dessa modalidade na Educação Especial. É garantido ao estudante Surdo a aquisição da LIBRAS e o aprendizado dos diversos conteúdos por meio dela. O atendimento poderá ser realizado em Escolas Municipais de Ensino Bilíngue (EMEB), Polos Bilíngues e escolas regulares com o apoio de guias-intérpretes e instrutores de LIBRAS, sendo este último apenas para escolas regulares e polos bilíngues.

Sendo assim, quando pensamos em educação de surdos e analisamos o percurso histórico pelo qual perpassa, é possível perceber que houve grandes avanços e que caminhamos na direção de atender os alunos de acordo com sua especificidade. É preciso ampliar os conhecimentos sobre as diferentes abordagens pedagógicas pelas quais a educação de surdos passou a observar como o processo de alfabetização ocorre atualmente, buscando auxílio no campo acadêmico para analisá-lo criticamente.

2.2 Formação de professores para a alfabetização de estudantes surdos: nível nacional e municipal

Na história do Brasil, segundo argumenta [Saviani \(2009\)](#), apenas em 1827 surge pela primeira vez a preocupação com a formação de professores a partir da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual instituiu a necessidade do preparo didático, isto é, o treino do professor em uma determinada forma de ensino. Em 1834, a instrução primária passa a ser responsabilidade das províncias, que adotam o modelo europeu das Escolas Normais. A partir daí, os professores precisavam de uma preparação específica, mas ao invés de se preocuparem com o preparo didático-pedagógico, preferiram garantir que o professor dominasse o conteúdo que ele teria de ensinar. O regime das Escolas Normais perdurou até o século XIX, durante esse período pouco se avançou, cita Saviani (2009), pois a preocupação continuava sendo a transmissão dos conhecimentos.

Em 1932, começam a surgir os institutos de educação que encaravam a educação como objeto de estudo e pesquisa, baseados nas ideias da Escola Nova. De acordo com Saviani (2009), os principais foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo. Esses institutos transformaram a Escola Normal em Escola de Professores, contribuindo para que a Pedagogia se firmasse como um conhecimento científico, caminhando na direção de uma formação mais específica, de maior qualidade e significativa.

Os institutos de São Paulo e do Distrito Federal foram elevados para nível universitário, incorporando-se à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, respectivamente, tornando-os a base de organização de outros cursos de formação de professores no país, com o decreto-lei nº 1.190 de abril de 1939, argumenta Saviani (2009). Com essa generalização, o autor cita que os cursos superiores perderam a referência de origem, isto significa que não seguiram a mesma proposta estabelecida pelos Institutos de Educação.

Em 1946, complementa o autor, é promulgada em âmbito nacional, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946), que

dividiu o Ensino Normal em dois ciclos, o ginásio com duração de 4 anos e o colegial com duração de 3 anos que tinham como objetivo formar professores para o nível primário das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, além disso eram ofertadas especializações em diversas áreas, entre elas a Educação Especial, contemplando as reformas instituídas na década de 1930.

Com o golpe militar 1964, Saviani (2009) pontua que foi preciso adequações no campo educacional, devido às mudanças nas legislações. A Escola Normal deixou de existir, sendo substituída pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O magistério foi dividido em duas modalidades básicas, uma para atuar no ensino até a 4ª série e outra que habilitava para atuar até o 6º ano do 1º grau. A formação de professores tornou-se bastante precária, sendo necessário instituir os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) – que embora tenha apresentado resultados positivos, foi descontinuado, ressalta o autor.

Em 1980, começou um amplo movimento de reformulação dos cursos de pedagogia, que fez com que a maioria das instituições de ensino superior intitulasse a Pedagogia como formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do 1º grau.

A partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU, a Educação Especial entra em cena de forma mais efetiva, criando-se legislações e políticas públicas voltadas para a integração e posteriormente para a inclusão. De acordo com [Sanchez e Teodoro \(2009\)](#), em meados do século XX surge o movimento de integração escolar, no qual os países adeptos colocaram as crianças e adolescentes com deficiência nas classes regulares, com o acompanhamento de um professor previamente formado para atuar com educação especial. Esse movimento iniciou na Dinamarca e estendeu-se por toda a Europa, provocando uma ruptura com as práticas de segregação e trazendo práticas de desinstitucionalização e integração entre crianças e jovens com e sem deficiência. Essa prática de integração trouxe experiências e reflexões sobre a exclusão escolar que, segundo o autor, ajudou a desencadear o movimento de inclusão que busca por igualdade, direitos humanos e democracia não só às crianças e jovens com deficiência, mas para todo aquele que está sendo excluído de alguma forma, visto que a escola, já

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

naquela época, excluía muitos dos seus estudantes, não somente os que tinham alguma deficiência.

A Declaração de Salamanca de 1994 teve grande importância no âmbito da educação ao afirmar que a escola só seria inclusiva com o aprimoramento dos sistemas de ensino, de forma a oferecer oportunidades de aprendizagem para os todos os educandos com deficiência.

Atualmente, nos cursos de formação de professores a LIBRAS é considerada um componente curricular obrigatório sendo nos demais cursos superiores optativa em decorrência ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 ([BRASIL, 2005](#)).

Embora haja a obrigatoriedade, a partir de análises apresentadas no Quadro 1, observamos que as universidades ofertam apenas 30 horas dessa disciplina, sendo insuficiente para obter fluência em qualquer língua. Por outro lado é importante que tenha essa disciplina para que a questão do aluno surdo seja discutida e desperte interesse já na graduação.

Quadro1 – Carga Horária para o ensino de LIBRAS

UNISA	60h
UNIP	30h
USP	60h
Mackenzie	75h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além da obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de graduação, atualmente existem especializações em educação especial com ênfase em deficiências específicas, possibilitando assim um aprofundamento nessa determinada deficiência.

No contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com a Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016^b), o domínio de LIBRAS passou a ser exigência para atuar nas Classes Bilíngues (CBs) e o professor deverá ter concluído ou estar cursando a especialização em educação especial com ênfase em surdez. Além disso, é obrigatório que o professor tenha habilitação específica, ou seja, é necessário cursar a

especialização *latu senso* em educação especial, para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SEM).

Entretanto, cabe destacar, que o professor dessa sala não irá atuar somente com a deficiência na qual ele fez a ênfase da especialização, como é o caso do professor que trabalha na classe bilíngue, ele atenderá diversos tipos de deficiência, por isso é imprescindível a formação continuada tanto dos professores da SRM, como da sala regular.

2.3 Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes Surdos

Vimos que, historicamente, as pessoas com deficiência eram consideradas limitadas e incapazes. Com os surdos, isso também ocorreu, e considerava-se que lhes faltava alguma coisa, a audição, e era considerado que eles eram assim por castigo divino, por serem pecadores. De acordo com [Fernandes \(2006\)](#), esse discurso segregava os surdos, que eram considerados doentes, dos ouvintes (normais) e justificavam as práticas de normalização na tentativa de fazer o surdo ouvir e falar.

Complementando, Fernandes (2006) destacou que por mais de um século, o discurso do corpo deficiente constituiu as considerações acerca da surdez. Somente nas últimas décadas essas representações foram questionadas com o objetivo de consolidar novas configurações discursivas e de transformar as representações dominantes que consideravam a surdez como anormalidade ou deficiência. As primeiras tentativas de ensino de língua para surdos ocorreram por volta do século 16, quando, o matemático Girolamo Cardano e Pavia defendeu que era importante ensinar o surdo a ler e escrever, finaliza o autor.

Nos séculos 18 e 19, segundo [Pereira \(2014\)](#), surgiram muitas abordagens de ensino da língua principal, entre elas está a Chave de Fitzgerald, desenvolvido em 1926, por uma professora surda, Edith Fitzgerald, com o objetivo de ensinar regras por meio das quais os alunos surdos pudessem criar orações corretas no inglês. Essa chave foi utilizada no Brasil até o início do século 20. Além disso, influenciou a criação de outras abordagens que entendiam a língua como um código e que o usuário precisava aprender as regras para usá-la bem, além da ênfase da fala.

Com base nessa concepção, o ensino da língua portuguesa se dava pela introdução de palavras, depois frases simples e, em seguida, mais complexas. Os surdos apresentavam muitas dificuldades, segundo Pereira (2014), elaborando apenas estruturas fragmentadas da língua, faltava conjugação de verbos, preposições e conjunções de ligação. Essas dificuldades passaram a ser atribuídas à surdez, considerando que o surdo era incapaz de aprender e usar a língua portuguesa. Porém, diversos autores defendem que essas dificuldades são atribuídas ao modo como era ensinado a língua portuguesa aos surdos.

Os resultados insatisfatórios dessa abordagem, além de pesquisas sobre a língua de sinais e reivindicações das comunidades surdas de diversos países para terem sua identidade e cultura reconhecidas e respeitadas, contribuíram para que a Língua Brasileira de Sinais fosse reconhecida como meio oficial de comunicação das pessoas surdas pela Lei Federal no 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002 ([BRASIL, 2002](#)).

Em 20 de dezembro 2005 é homologado o decreto nº5.626 (BRASIL, 2005) que estabelece a obrigatoriedade de um ensino bilíngue para as crianças e jovens surdos, onde a LIBRAS é a língua de instrução, ou seja, pela qual o estudante terá acesso aos diversos conteúdos e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

Segundo Fernandes (2006), o bilinguismo dos surdos pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, que é a representação de sua subjetividade, meio pelo qual ele vai compreender e significar o mundo e acessar o conhecimento. A aprendizagem significativa da segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa vai depender da função social atribuída a ela no cotidiano do aluno. O letramento no português vai depender da constituição de seu sentido na língua de sinais.

Pensemos numa criança ouvinte, desde que nasce ela está inserida num espaço de interação da sua língua materna, a partir do que ouve vai construir significações, elaborar hipóteses, através da língua que ela conhece o mundo a sua volta. Mesmo assim, Fernandes (2006) destaca que quando a criança inicia seu processo de alfabetização e letramento, baseada em todo o conhecimento oral prévio e as experiências que já vivenciou, encontra dificuldades. Mais de 90% dos casos de surdez são de crianças surdas que

nascem em famílias ouvintes, diz Pereira (2014). Nesses casos, Fernandes (2006) argumenta que a criança irá conviver com uma língua sem significação, já que não é possível apreendê-la, as interações se darão, possivelmente, através de gestos criados pela família para que consigam o mínimo de comunicação. O conhecimento de mundo e as hipóteses da criança vão depender de suas experiências visuais que não serão mediadas por uma língua. É claro que há famílias que quando descobrem a chegada de uma criança com surdez, se preparam para recebê-la, aprendendo a língua de sinais para que possam interagir melhor com a criança. Porém, no contexto onde a pesquisa foi realizada, a maioria das crianças que chegam à escola vem de famílias que não tem conhecimento sobre a LIBRAS, aponta uma das professoras entrevistadas.

A fala é um limite para os alunos surdos, sendo assim [Pereira \(2010\)](#) diz que a Língua Brasileira de Sinais é a língua que servirá de base para que aprendam a ler e a escrever em português ou em qualquer outro idioma. A autora também defende que as famílias devem deixar que as crianças surdas tenham contato desde cedo com a língua de sinais, desmitificando que aquelas que aprendem a LIBRAS ficam preguiçosas e não se esforçam para aprender a falar. Os surdos não falam, porque tem dificuldade e a língua de sinais é necessária para a comunicação, conclui.

A autora pontua que o desenvolvimento do processo de alfabetização vai depender da concepção do professor e da escola, se o educador ou educadora entende a língua como codificação e decodificação, vai trabalhar com o surdo dessa forma, eles se sairão bem na decodificação, mas não vão entender o que estão lendo e também não vão conseguir escrever, possivelmente se tornarão analfabetos funcionais. Agora se o professor acredita que a alfabetização está junto com práticas de letramento, ele fará a mediação entre a LIBRAS e a língua portuguesa, para que o surdo relacione o escrito com o que se mostra e vê, ou seja, as imagens, os movimentos, as expressões faciais e os sinais.

Para o professor é importante a utilização de diversos recursos para auxiliar sua prática e em se tratando de alunos surdos é fundamental o uso de recursos visuais, pois é pela visão que eles apreendem os significados.

Pereira (2010) argumenta que o processo de alfabetização e letramento dos surdos é muito mais demorado que o dos ouvintes, e que, assim como eles, as crianças surdas também elaboram hipóteses de escrita, no início muito parecidas, usando as letras do próprio nome, mas essas hipóteses são visuais e não auditivas. Por isso, é preciso tomar cuidado para não adotar uma prática de oralização. Além disso, a autora também defende que os professores ofereçam textos de gêneros variados aos seus alunos sem facilitá-los, para que as crianças surdas possam ter contato com a língua portuguesa escrita.

3 Percurso investigativo

A seguir apresentaremos os itens do Percurso Investigativo para possibilitar a adequada compreensão quanto à metodologia de pesquisa aplicada neste projeto.

3.1 Universo de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Classe Bilíngue de Ensino Fundamental exclusiva para alunos surdos. O atendimento a esses estudantes ocorre em período regular, dentro de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que é um polo de educação bilíngue pertencente à Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo, a qual integra o quadro de escolas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O Sistema Municipal de Ensino de São Paulo é considerado o maior do país, possuindo quase 1 milhão de alunos regularmente matriculados em 3.578 unidades educacionais divididas entre 13 Diretorias Regionais de Educação.

A Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo atende 279 Unidades educacionais, as quais congregam 6.900 Professores e 112.651 alunos nas Subprefeituras de Campo Limpo e M' Boi Mirim.

A escola onde a pesquisa foi realizada está organizada em dois turnos diurnos (matutino e vespertino) e algumas turmas fazem parte do Programa São Paulo Integral sendo: 1º turno comum - 7h às 12h; 1º turno São Paulo Integral - 07h às 14h; 2º turno comum - 13h30 às 18h30; 2º turno São Paulo Integral - 11h às 18h30.

A escola pesquisada tem 19 salas de aulas regulares, 1 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), 1 sala de Recuperação Paralela, 1 Sala de leitura, 1 sala de informática e 1 sala de Artes.

Nos Quadros 2 e 3 a seguir, apresentamos a distribuição das classes em seus respectivos turnos.

Quadro 2 – Turno Matutino - comum e integral

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	CICLO INTERDISCIPLINAR	CICLO AUTORAL
2º ano A – INTEGRAL	4º ano A	7º ano A
2º ano B - INTEGRAL	5º ano A	7º ano B
3º ano A	5º ano B	8º ano A
CBI* – A INTEGRAL	5º ano C	8º ano B
CBI* – B INTEGRAL	6º ano A	9º ano A
	6º ano B	CBII** – Língua Portuguesa (L2)
	CBI* – C INTEGRAL	
	CBII** – Língua Portuguesa (L2)	

Fonte: Elaborado pelas autoras. CBI*: Classe Bilíngue Ensino Fundamental I; CBII**: Classe Bilíngue Ensino Fundamental II.

Quadro 3 – Turno Vespertino - comum e integral

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	CICLO INTERDISCIPLINAR	CICLO AUTORAL
1º ano A - INTEGRAL	4º ano B	7º ano C
1º ano B - INTEGRAL	4º ano C	7º ano D
2º ano C - INTEGRAL	5º ano D	7º ano E
3º ano B	5º ano E	8º ano C
3º ano C	5º ano F	8º ano D
	6º ano C	9º ano B
	6º ano D	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Cabe ressaltar que as classes acima especificadas são compostas por alunos com e sem surdez com o objetivo de promover a inclusão.

A escola tem sua identidade constituída a partir do trabalho desenvolvido em Educação Bilíngue para Surdos e Ouvintes, onde é assegurado aos alunos surdos a Libras como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e aos ouvintes, como parte do currículo, também são garantidas aulas de Libras viabilizando de fato a construção de uma escola inclusiva tanto para os alunos surdos quanto para os alunos ouvintes ou com outras deficiências.

O trabalho em Educação Bilíngue surge a partir do decreto 52.785 de 10/11/2011 ([SÃO PAULO, 2011^a](#)) que cria as escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e Polos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, assim como a Portaria N^o 5.707/11 ([SÃO PAULO, 2011^b](#)) que regulamenta esse decreto. A partir dessas legislações, em 2012 foi criado o trabalho na escola, objeto deste estudo.

A organização inicial para esse atendimento seguiu o que estava posto em legislação, respeitando a condição linguística do surdo, possibilitando chances de desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória. Entretanto com o andamento do trabalho foi observado que havia pouca interação entre surdos e ouvintes e assim começaram a surgir novas demandas nesse contexto.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o n^o 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de n^o1.939.831 datado de 23 de fevereiro de 2017.

3.2 Participantes

Participaram deste estudo três professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo que trabalham com crianças Surdas num polo bilíngue localizado na região sul da cidade.

As participantes são todas do gênero feminino com a idade variando de 30 a 37 anos de idade, um grupo considerado jovem (Quadro 4).

Quadro 4 - Caracterização dos Participantes

Participantes	Idade	Gênero	Formação Educacional	Tempo na escola	Ano escolar em que atua
P1	30	Feminino	Psicopedagogia e Especialização em Ed. Especial com ênfase em Surdez	4 anos	Classe Bilíngue I
P2	48	Feminino	Especialização em Matemática e Especialização em Educação Especial	4 anos	Classe Bilíngue I
P3	37	Feminino	Psicopedagogia e Especialização em Educação Especial com ênfase em Surdez	4 anos	Classe Bilíngue II

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3.3 Instrumentos

Como instrumento de investigação deste estudo foi utilizado um roteiro de entrevista individual com questões sobre a prática pedagógica e o processo de alfabetização de surdos para realizar a identificação do ponto de vista dos educadores.

Por roteiro de entrevista se entende, segundo [Del-Masso, Santos e Cotta \(2012, apud Minayo, 2010, p.189\)](#), “uma lista de temas que desdobram os indicadores qualitativos de uma investigação”. O roteiro de entrevistas permite ao pesquisador elaborar um caminho prévio do que deseja investigar, mas nada o impede durante a entrevista de elaborar outras perguntas de acordo com as respostas dadas.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

A coleta de dados foi realizada com o intuito de identificar as informações relevantes mediante visita à escola e entrevista com as professoras participantes do estudo.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para a respectiva análise de conteúdo.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

A pesquisa realizada foi exploratória e qualitativa que, segundo Del-Masso, Santos e Cotta (2012), permite descrever a complexidade de um problema, além de extrair significados subjetivos e possibilitar a interação com pessoas, ou seja, não tem o objetivo de produzir um conhecimento de ampla abrangência e os dados coletados são pautados na visão de cada educador entrevistado, portanto as respostas dadas dependeram das experiências pessoais e profissionais de cada um. Também identificamos as concepções dos professores entrevistados a partir de uma leitura crítica das respostas fornecidas ao analisá-las e relacioná-las com o levantamento bibliográfico realizado.

4 Resultados e discussões

Após análise e tabulação dos dados, categorizamos as oito perguntas que serão apresentadas com a análise das respostas distribuídas nos respectivos quadros.

A primeira pergunta investigou o processo de alfabetização e letramento de crianças surdas verificando a similaridade ao de uma criança ouvinte. As respostas das participantes não foram unânimes, pois para alguns participantes a alfabetização tem similaridade e para outros não, conforme vemos no Quadro 5.

Quadro 5 – Alfabetização e letramento

Participantes	O processo de alfabetização e letramento de crianças surdas é similar ao de uma criança ouvinte?
P1	<i>Em partes, sim. As crianças surdas criam hipóteses como as crianças ouvintes sobre a língua portuguesa, mas tais hipóteses não se apoiam na questão fonética.</i>
P2	<i>No início o professor faz papel de “escritor”, escrevendo em Língua Portuguesa o que os alunos relatam em Libras, como fins de semana, passeios, leitura de histórias e diferentes tipos de texto, como receitas e regras de jogo.</i>

P3	<i>Não, pois para se alfabetizar e letrar, a criança surda necessita de adquirir muito bem a sua primeira língua que é a LIBRAS, para que o acesso à língua majoritária (língua portuguesa) na modalidade escrita seja possível.</i>
----	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O processo de ensino e aprendizagem dificilmente será o mesmo para todas as pessoas, sobre tudo para as pessoas surdas. [Quadros \(2003\)](#) aponta que isso ocorre, pois muitas vezes a escola não considera a cultura surda, isto é, a LIBRAS como primeira língua, a comunicação visual e o espaço do surdo na escola. Por isso, a afirmação do P3 é muito coerente e vem ao encontro com a literatura estudada, já as respostas de P1 e P2, trazem também uma sequência pedagógica que deve ser valorizada, pois envolve a observação desse estudante, onde Quadros (2003) aponta a necessidade de atenção ao processo de aquisição da linguagem, requerendo também a observância dos interlocutores que a criança surda terá ao interagir na língua de sinais.

A pergunta seguinte investigou a metodologia utilizada para alfabetizar os alunos surdos verificando se era a mesma utilizada com os alunos ouvintes. As participantes deram respostas diferentes, mas que caminharam na mesma direção.

As participantes 2 e 3 deram mais detalhes a respeito da forma de trabalho, sendo possível perceber que utilizam recursos imagéticos e lúdicos. Todas as entrevistadas utilizam a língua de sinais como ponto de partida, fazendo relações com a língua portuguesa, conforme vemos no Quadro 6.

Quadro 6 – Metodologia

Participantes	A metodologia utilizada para alfabetizar os alunos surdos é a mesma utilizada com os alunos ouvintes?
P1	<i>Não. É necessária uma metodologia de ensino de 2ª língua e com reflexões comparativas entre a língua portuguesa e a LIBRAS.</i>
P2	<i>Trabalho muito com leitura de livros, interpretação das histórias e encenação, porque diverte, estimula e satisfaz a sua curiosidade. Histórias contadas em língua de sinais que mostre a escrita e as imagens.</i>
P3	<i>Penso que a metodologia utilizada pelos alunos surdos beneficia os alunos ouvintes, por exemplo: imagens, mapa conceitual, PowerPoint ilustrado com o conteúdo da disciplina. A LIBRAS é fundamental.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pereira (2015) pontua que o desenvolvimento do processo de alfabetização vai depender da concepção do professor e da escola. Se o educador ou educadora entende a língua como codificação e decodificação, vai trabalhar com o surdo dessa forma e eles se sairão bem na decodificação, mas não vão entender o que estão lendo e também não vão conseguir escrever, tornando-se, possivelmente, analfabetos funcionais. Agora se o professor acredita que a alfabetização está junto com práticas de letramento, ele fará a mediação entre a LIBRAS e a língua portuguesa, para que o surdo relacione o escrito com o que se mostra e vê, ou seja, as imagens, os movimentos, as expressões faciais e os sinais.

É importante que o professor utilize diversos recursos para auxiliar sua prática e, em se tratando de alunos surdos, é fundamental o uso de recursos visuais, pois é pela visão que eles apreendem os significados.

Por isso, a metodologia utilizada deve ser, como afirmou P1, com reflexões comparativas entre as duas línguas, além de utilizar diversos recursos para tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo e lúdico. Sendo assim, as afirmações de P1, P2 e P3, sobre os recursos utilizados como metodologia, são muito adequadas.

Na terceira pergunta se investigou a importância da LIBRAS para o processo de ensino-aprendizagem. As participantes foram unânimes em dizer que a LIBRAS é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem numa abordagem bilíngue, conforme vemos a seguir no Quadro 7.

Quadro 7 – Importância da LIBRAS

Participantes	Qual a importância da Língua Brasileira de Sinais para o processo de ensino-aprendizagem?
P1	<i>Ela é essencial, pois será a partir dela que as reflexões, explicações, compreensão e interpretação vão acontecer. Sem ela, o processo de aprendizagem de língua portuguesa fica bastante comprometido.</i>
P2	<i>É a primeira língua. É através dela que eles vão expressar pensamentos, ideias e opiniões.</i>
P3	<i>É imprescindível para o processo de ensino aprendizagem, porque é através dela que será obtida a escrita, além da comunicação efetiva e significativa e o desenvolvimento na vida social e escolar.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Segundo Fernandes (2006), o bilinguismo dos surdos pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, que é a representação de sua subjetividade, meio pelo qual ele vai compreender e significar o mundo e acessar o conhecimento. Sendo assim, as respostas das participantes de que a LIBRAS é imprescindível para uma aprendizagem significativa, é muito pertinente.

A aprendizagem significativa da segunda língua, no nosso caso, a Língua Portuguesa, vai depender da função social atribuída a ela no cotidiano do aluno. O letramento no português vai depender da constituição de seu sentido na língua de sinais.

Na quarta pergunta foi verificado como as participantes ensinam português para seus alunos surdos. Todas responderam que ensinam a Língua Portuguesa através da LIBRAS, a P1 descreveu mais a forma de trabalho que utiliza, mostrando que procura desenvolver práticas de alfabetização e letramento contextualizadas, conforme apresentado a seguir no Quadro 8.

Quadro 8 – O ensino da Língua Portuguesa

Participantes	Como você ensina português para seus alunos surdos?
P1	<i>Procuro trabalhar com eles a partir dos gêneros textuais dentro de práticas contextualizadas. Por exemplo, se vamos trabalhar o gênero receitas, também fazemos a parte prática para que tenha sentido. Durante todo o tempo, vamos buscando comparações entre as duas línguas.</i>
P2	<i>Exposição de diferentes tipos de textos/palavras em conjunto, imagens e interpretação em LIBRAS.</i>
P3	<i>Através da LIBRAS. É um processo demorado, mas é assim que eles compreendem os conteúdos.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como apontado nas perguntas 2 e 3, a LIBRAS é fundamental para que o ensino e aprendizagem ocorra. Atualmente este é um direito garantido por leis.

Pereira (2015) diz que a Língua Brasileira de Sinais é a língua que servirá de base para que aprendam a ler e a escrever em português ou em qualquer outro idioma. A autora também defende que as famílias devem deixar que as crianças surdas tenham contato desde cedo com a língua de sinais,

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

desmitificando que aquelas que aprendem a LIBRAS ficam preguiçosas e não se esforçam para aprender a falar. Os surdos não falam porque tem dificuldade e a língua de sinais é necessária para a comunicação, ela ressalta.

Sendo assim, as afirmações das professoras vão ao encontro com o que está posto no campo acadêmico.

Na pergunta seguinte investigamos se os conteúdos são ensinados em LIBRAS e em Português pelas participantes. As três participantes responderam que os conteúdos são ensinados nas duas línguas, como é mostrado no Quadro 9, dizendo que é muito importante que a LIBRAS seja utilizada, pois é por meio dela que as crianças aprenderão os outros conteúdos.

Quadro 9 – Ensino dos conteúdos

Participantes	Todos os conteúdos são ensinados em LIBRAS e em português? Justifique.
P1	<i>Sim, as explicações são dadas em LIBRAS e as discussões também. Textos e atividades são em português.</i>
P2	<i>Todas as palavras acompanham os sinais e a escrita em português é muito importante para que vejam a composição de letras e palavras.</i>
P3	<i>Sim, porque os alunos têm direito de aprender e sei que através da LIBRAS eles adquirem os conhecimentos e a Língua Portuguesa.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pereira (2015) cita que o processo de alfabetização e letramento dos surdos é muito mais demorado que o dos ouvintes, e que, assim como eles, as crianças surdas também elaboram hipóteses de escrita, no início, muito parecidas usando as letras do próprio nome, mas essas hipóteses são visuais e não auditivas. Por isso, é preciso tomar cuidado para não adotar uma prática de oralização. Além disso, a autora também defende que os professores ofereçam textos de gêneros variados aos seus alunos sem facilitá-los, para que as crianças surdas possam ter contato com a língua portuguesa escrita.

Na sexta pergunta foi verificado qual o desafio no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. As participantes 1 e 2 apresentaram respostas semelhantes, alegando que para o ensino da Língua Portuguesa o aluno precisa ter um bom conhecimento da LIBRAS, já a P3 diz que sente a necessidade de ter materiais específicos para surdos, pois muitas vezes precisa produzir os materiais, conforme é mostrado no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Desafios para o ensino da Língua Portuguesa

Participantes	Qual o desafio no ensino da língua portuguesa para alunos surdos?
P1	<i>Para aprender a língua portuguesa, é necessário que os alunos surdos saibam LIBRAS, porque é através dela que faremos reflexões sobre a língua portuguesa.</i>
P2	<i>Estabelecer relação entre a LIBRAS e a Língua portuguesa na modalidade escrita.</i>
P3	<i>Materiais específicos para alunos surdos</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As respostas das participantes são pertinentes, visto que para que ocorra a aprendizagem significativa dos conteúdos escolares, precisa haver sentido. Para isso o aluno, precisa conhecer a LIBRAS, para que a mediação entre as duas línguas ocorra.

Pereira (2015) diz que se o professor acredita que a alfabetização está junto com práticas de letramento e ele fará a mediação entre a LIBRAS e a língua portuguesa para que o surdo relacione o escrito com o que se mostra e vê, ou seja, as imagens, os movimentos, as expressões faciais e os sinais. Por isso, é preciso materiais específicos como apontou P3, assim como o conhecimento da língua de sinais segundo P1, para que possa estabelecer relações entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, conforme P3 respondeu.

Na pergunta seguinte verificamos quais as maiores dificuldades percebidas pelas participantes. As professoras foram unânimes em afirmar que a falta de conhecimento da língua materna por parte da família é a maior dificuldade encontrada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro de uma abordagem bilíngue conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 – Dificuldades

Participantes	Quais as maiores dificuldades?
P1	<i>O desconhecimento da LIBRAS por parte da família.</i>
P2	<i>Aquisição da LIBRAS somente na escola e o envolvimento da família.</i>
P3	<i>Proficiência em LIBRAS das pessoas que convivem com as crianças surdas.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

De acordo com Fernandes (2006), as crianças que não são surdas desde o nascimento estão inseridas num ambiente de interação com sua língua materna, tanto dentro quanto fora da família, o português oral. A partir dessa interação, a criança vai elaborando hipóteses, construindo conhecimento sobre o mundo a sua volta e, conseqüentemente, aprende a se comunicar. Já a criança surda que nasce no seio de uma família ouvinte, sendo esse a maioria dos casos, tem acesso desde cedo a uma língua sem significado para ela. Assim, os desafios e as dificuldades encontradas precisam ser superados, pois é sabido que o desconhecimento da língua de sinais por parte da família pode acarretar conseqüências para toda a vida do sujeito surdo. Assim, as dificuldades apontadas pelas educadoras precisam ser superadas, pois podem trazer sérios prejuízos ao desenvolvimento global do indivíduo.

Na oitava pergunta verificamos quais sugestões as participantes dariam para melhorar esse processo. As respostas das participantes 1 e 3 foram parecidas, conforme mostrado no Quadro 12, e elas indicam que o uso da LIBRAS deve ocorrer desde o nascimento da criança. Já a P2, sugere que a LIBRAS deve ser usada no ensino de todas as disciplinas.

Quadro 12 – Sugestões para melhoria do processo de aprendizagem

Participantes	Que sugestões você daria para melhorar esse processo?
P1	<i>Que a criança seja exposta a LIBRAS desde a primeira infância e tenha contato com a língua portuguesa escrita desde muito cedo. Através de histórias, num jogo, numa receita em casa, por exemplo.</i>
P2	<i>A Língua Brasileira de Sinais por ser visual-espacial deve ser usada no ensino de todas as disciplinas.</i>
P3	<i>Que todos que convivem com crianças surdas possam aprender a Língua de Sinais, porque é essencial para auxiliar no processo de ensino aprendizagem das crianças, seja na vida escolar ou social.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com Fernandes (2006), a língua natural da pessoa surda é a LIBRAS, mas para que ela aprenda é preciso que haja interação, por isso é importante que a família e as pessoas próximas aprendam a língua de sinais para que possam interagir e não prejudicar o desenvolvimento da criança. Por isso, as sugestões das participantes são pertinentes e vem ao encontro do especificado pela autora.

5 Considerações finais

O objetivo deste estudo consistiu em investigar como ocorre o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos a partir do ponto de vista dos professores entrevistados. Assim, ao final desta pesquisa a partir dos autores que referenciaram o estudo e dos dados obtidos a partir das respostas das participantes é possível sugerir que ao falarmos de alfabetização de surdos, não podemos separá-la do letramento. Isto é, a alfabetização não deve ser realizada de uma forma mecânica, é importante que esteja contextualizada, de acordo com as vivências do cotidiano dos estudantes.

Observamos que a partir das falas dos educadores entrevistados há grandes desafios para desenvolver o processo de alfabetização, entre eles, a aquisição tardia da LIBRAS pela criança. Há muitos relatos de que a criança chega à escola sem saber a língua de sinais, o que dificulta não só o processo escolar, mas o desenvolvimento integral do aluno.

As crianças que não são surdas desde o nascimento estão inseridas num ambiente de interação com sua língua materna, tanto dentro como fora da família, o português oral. A partir dessa interação, a criança vai elaborando hipóteses, construindo conhecimento sobre o mundo a sua volta e, conseqüentemente, aprende a se comunicar. Já a criança surda que nasce no seio de uma família ouvinte que não conhece a língua de sinais, provavelmente irá interagir através de uma linguagem desenvolvida pela família, que terá significado, mas só servirá para interagir com quem convive diariamente com a criança. Para que ela aprenda a se comunicar através de uma língua significativa, a família poderia, ou melhor, deveria, buscar conhecimento da língua de sinais.

Ao destacarmos que a escola precisa ser inclusiva, é porque há sujeitos dentro dela que são excluídos, seja por uma deficiência ou por dificuldade de aprendizagem, há aqueles que não conseguirão se encaixar nos padrões estabelecidos pela sociedade. As legislações já evoluíram bastante com relação à garantia de direitos das pessoas com deficiência, porém ainda há um longo caminho para que o que está posto em lei seja efetivamente realizado.

Sendo assim, o direito a uma educação bilíngue é assegurado na legislação, porém esse processo poderia ser mais rápido, para que ocorresse

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

no mesmo período de uma criança ouvinte, se houvesse políticas públicas que garantissem às famílias mais carentes um serviço de apoio de qualidade, onde as famílias poderiam contar com profissionais qualificados que dessem suporte quando da chegada de uma criança surda. Sabemos que com os avanços da medicina é possível diagnosticar antes do nascimento se a criança é surda ou ouvinte e assim as famílias já poderiam se preparar para essa interação com a criança.

Portanto, se houvesse um serviço de apoio às famílias, haveria a possibilidade das crianças chegarem à escola conhecendo sua língua materna e a aprendizagem seria mais significativa. Além disso, os desafios encontrados para o desenvolvimento de um ensino bilíngue poderiam ser superados, visto que são desafios que vão além da escola, envolvendo outros setores da sociedade, nos quais a sociedade deveria se envolver.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/HwJ1Q>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/WTAvU>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

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. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/PZeqKe>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/JaTAZA>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. *Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. 14 f. Disponível em: <<https://goo.gl/4ZawvM>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[CARDOSO, D. V. C. S.; LEANDRO, P. M.](#) Educação Especial e Educação Inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2015. p. 1-13. Disponível em: <<https://goo.gl/BcjggG>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

[DEL-MASSO, M. C.; SANTOS, M. A. P.; COTTA, M. A. C.](#) *Instrumentos e Técnicas de Pesquisa*. Unesp. Marília. 2012. Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[FERNANDES, S.](#) Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; ANGELIS, C. C. M. (Orgs.) *Letramento – referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus Editora, 2006. p. 117-144. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19604.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

[GUGEL, M. A.](#) *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Florianópolis: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência, 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[LACERDA, C. B. F.](#) Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/nhbiy4>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S.](#) A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/07.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[PEREIRA, M. C. C.](#) O Ensino da Língua Portuguesa para surdos. *Revista Nova Escola*. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1743/maria-cristina-da-cunha-pereira-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

[PEREIRA, M. C. C.](#) O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, nº spe-2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/8EdxRs>>. Acesso em 30 jun. 2018.

[QUADROS, R. M.](#) Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>>. Acesso em: 24 maio 2017.

[RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.](#) *O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. 13 f. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/5WG4JJ>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

[ROGALSKI, S. M.](#) Histórico do surgimento da Educação Especial. *Revista de Educação do Ideau*, Getúlio Vargas, v. 5, n. 12, p.1-13, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/UaLxrB>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[SÃO PAULO \(Município\)](#). Decreto nº 52.785 de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, SP, 2011^a. Disponível em: <<https://goo.gl/T6t9JB>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[SÃO PAULO \(Município\)](#). Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto nº 52.785, de 10/11/11, que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs) na rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo, SP, 2011^b. Disponível em: <<https://goo.gl/CH8Gdc>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[SÃO PAULO \(Município\)](#). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, SP, 2016^a. Disponível em: <<https://goo.gl/3Tgfup>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[SÃO PAULO \(Município\)](#). Portaria nº 8.764, de 23 dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”. São Paulo, SP, 2016^b. Disponível em: <<https://goo.gl/V36Lm8>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

[SANCHES, I.; TEODORO, A.](#) Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

[SAVIANI, D.](#) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Recebido em 27 de março de 2018
Aprovado em 29 de junho de 2018

Para citar e referenciar este artigo:

SILVA, Dominique Galdino; DEL-MASSO, Maria Candida Soares; LOPES, Andréia de Carvalho. O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 113-142, 2018. ISSN 2525-3476.

Notas explicativas

Pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial.