

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE

FÁTIMA RODRIGUES DA SILVEIRA

**AQUISIÇÃO DE LÍNGUA (GEM) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
Alfabetização ou Letramento?**

APARECIDA DE GOIÂNIA
JANEIRO 2023



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia - Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Fátima Rodrigues da Silveira
Matrícula: 20191090080288
Título do Trabalho: Aquisição de Linguagem na Educação de Surdos
Alfabetização ou Letramento

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Ass. Goiânia, 10/03/2023
Local Data

Fátima Rodrigues da Silveira
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

FÁTIMA RODRIGUES DA SILVEIRA

**AQUISIÇÃO DE LÍNGUA (GEM) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
Alfabetização ou Letramento?**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes

APARECIDA DE GOIÂNIA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587 Silveira, Fatima Rodrigues da
Aquisição de lingua(gem) na educação de surdos: alfabetização ou
letramento?. / Fatima Rodrigues da Silveira. - Aparecida de Goiânia,
2023.
43 f.

Orientadora: Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2023.

1. Língua(gem). 2. Aquisição. 3. Surdez. 4. Alfabetização. 5.
Letramento. I. Título

CDD 371.912

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

TERMO DE APROVAÇÃO

FÁTIMA RODRIGUES DA SILVEIRA

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA (GEM) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: Alfabetização ou Letramento?

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO, NO FORMATO DE MONOGRAFIA, APRESENTADO AO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
- CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA/IFG, COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE PEDAGOGA BILÍNGUE. SOB A orientação da Profa. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes

Aprovado em 08/02/2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes
(Presidente - orientador)

Profa. Dra. Josiane dos Santos Lima
(Membro interno)

Prof. Me. Diego Leonardo Pereira Vaz
(Membro interno)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Diego Leonardo Pereira Vaz**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/02/2023 10:55:01.
- **Josiane dos Santos Lima**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/02/2023 10:39:05.
- **Waleria Batista da Silva Vaz Mendes**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/02/2023 10:35:14.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/01/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 368541
Código de Autenticação: 2aee0ea3f7



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5959 (ramal: 5959)

Dedico esse trabalho de conclusão de curso à minha sogra Irene Tavares (in memoriam), uma pessoa que sempre viu na educação uma ferramenta significativa no combate às desigualdades sociais. Sempre me incentivou a estudar para obter uma ascensão social significativa. Estava sempre pronta para me ajudar, inclusive, fazia o jantar sempre que eu precisava, para que eu não deixasse de ir à faculdade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal de Goiás- Campus Aparecida por ter me propiciado 8 anos de muita aprendizagem.

Agradeço a mim por não desistir, mesmo diante de tantas dificuldades, inclusive por motivos de saúde, eu fui forte e acreditei em mim mesmo.

Agradeço o apoio do meu marido e filho, abrir mão da minha presença no jantar todos os dias, por 8 anos, não deve ter sido fácil para eles.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Waléria Vaz pelo carinho e respeito com a minha escrita. Obrigado por elogiar minha escrita sempre que ia fazer as correções, isso foi um fator determinante para eu sentir prazer na escrita do trabalho.

Agradeço a banca por ter aceitado o convite de estar aqui hoje prestigiando e contribuindo com as melhorias para o meu trabalho

Agradeço a todos os inúmeros professores que passaram na minha vida durante 8 anos de IFG, aprendi muito com cada um deles.

Agradeço todos os colaboradores do IFG, desde o diretor as pessoas que fazem a manutenção do câmpus.

Agradecer meus colegas surdos por me apresentado uma realidade da qual eu não conhecia, e que eu me identifiquei totalmente, o que de fato mudou os rumos da minha trajetória dentro do curso.

Agradeço meus colegas de curso. Tivemos muito momentos de aprendizagens, trocas, acolhimento.

“Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo.”

Emmanuelle Laborit, 2019

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso intitulado, “Aquisição da Língua(gem) na educação de Surdo: Alfabetização ou Letramento?” teve como objetivo analisar como acontece o processo de alfabetização e letramento de alunos surdos nas Instituições de ensino a partir de pesquisas já publicadas. Diante da problemática que abarca não somente a educação de surdos, mas a alfabetização de forma geral, é necessário repensar as metodologias, se elas estão de fato possibilitando que os alunos acessem o conhecimento. Tanto a Instituição quanto o educador precisam entender o conceito de aquisição de língua(gem) se tratando de educação de surdo, será se, o que é ofertado para os alunos dentro de sala realmente possibilita que eles se apropriem dos conhecimentos?. Compreender alfabetização e letramento no processo de aquisição de língua por alunos surdos, ou seja os educadores precisam apropriar-se das metodologias adequadas para que as mesmas sejam caminhos para que o aluno chegue ao conhecimento. Ao refletir sobre a importância do letramento na educação de surdo, podemos dizer que o letramento é uma prática constante do que você aprendeu no seu processo de alfabetização, ou seja, a leitura e a escrita, mas é usar de qualquer jeito essa leitura e escrita? Para responder essas e outras questões que surgiram ao longo da pesquisa usamos pesquisadores como Soares (2006), Ingrid Finger;Quadros(2008),Mendonça (2007), Soares (2007). Para a realização do trabalho foi realizada pesquisa de ordem qualitativa com bases em pesquisa bibliográfica. Ao final entendemos que a aquisição de língua(gem) na educação de surdos, pode sim objetivar alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, desde que a escola, a família e a sociedade trabalhem em conjunto para que isso aconteça.

Palavras-chave: Língua(gem). Aquisição. Surdez. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This course completion work entitled, “Language Acquisition (gem) in Deaf education: Literacy or Literacy?” aimed to analyze how the process of literacy and literacy of deaf students in educational institutions takes place based on already published research. Faced with the problem that encompasses not only the education of the deaf, but literacy in general, it is necessary to rethink the methodologies, if they are in fact enabling students to access knowledge. Both the Institution and the educator need to understand the concept of language acquisition (language) when it comes to deaf education, is it possible that what is offered to students in the classroom really allows them to appropriate knowledge? Understanding literacy and literacy in the process of language acquisition by deaf students, that is, educators need to appropriate the appropriate methodologies so that they are ways for the student to reach knowledge. When reflecting on the importance of literacy in deaf education, we can say that literacy is a constant practice of what you learned in your literacy process, that is, reading and writing, but it means using this reading and writing anyway ? To answer these and other questions that arose throughout the research, we used researchers such as Soares (2006), Ingrid Finger; Quadros (2008), Mendonça (2007), Soares (2007). To carry out the work, a qualitative research was carried out based on bibliographical research. In the end, we understand that the acquisition of language(s) in the education of the deaf can indeed aim to teach literacy and literacy at the same time, provided that the school, the family and society work together for this to happen.

Keywords: Language(gem). Acquisition. Deafness. Literacy. literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	16
Figura 2	17
Figura 3	18
Figura 4	19
Figura 5	20
Figura 6	31

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERCURSO HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	15
1.1 Métodos de Alfabetização e seu contextos	15
1.1.1 Método Fônico	16
1.1.2 Método Silábico	17
1.1.3 Método Global	18
1.1.4 Método das Cartilhas.	19
1.1.5 Método Paulo Freire de Alfabetização	20
1.2 Mas o que é Alfabetizar e Letrar?	20
2 O BILINGUISMO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO SURDO.	27
3 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE LINGUA(GEM) POR O SUJEITO SURDO.	31
3.1 Estágio de um sinal.	34
3.2 Estágio das primeiras combinações	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

INTRODUÇÃO

Mesmo com os avanços que envolvem as discussões sobre Alfabetização e Letramento na educação de surdos, ainda há muito que se compreender. Muitos professores consideram-se despreparados para lidar com os desafios que se apresentam ao longo dos processos de ensino e aprendizagem de educandos surdos.

Nesta pesquisa, cujo tema é “Aquisição da Língua(gem) na Educação de Surdos: Alfabetização ou Letramento?” procuramos analisar como acontece o processo de alfabetização e letramento de alunos surdos. Para isso partimos dos seguintes pontos: 1. entender o conceito de aquisição de língua(gem) no contexto da Educação de Surdos; 2. compreender a alfabetização e o letramento no processo de aquisição de língua por alunos surdo e; 2. refletir sobre a importância do letramento na educação de alunos surdos.

Quando falamos em educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental damos destaque para o processo de Alfabetização. A grande questão é que, atualmente, já se fala sobre o processo de Letramento e a importância de que esses aconteçam concomitantemente. A pergunta que nos fazemos é se seria mesmo necessário pensar nessa perspectiva já que estamos tratando de pessoas surdas.

Para que os processos de ensino e aprendizagem tenham êxito, é necessário que o professor faça uso de estratégias pedagógicas que consigam abranger a todos. Um desafio aos docentes quanto às suas práticas pedagógicas, refere-se à inclusão da diferença e na diferença. A heterogeneidade dos alunos é sempre um desafio à educação. É preciso que o docente esteja sempre em busca de estratégias que façam uso das múltiplas linguagens e fomentem a curiosidade dos alunos sobre o conhecimento de forma a contribuir em seu desenvolvimento integral.

Um dos fatores que agravam a inclusão de alunos surdos no espaço escolar é o fato de os professores não receberem uma formação adequada durante seu processo formativo. No entanto, quando falamos em inclusão em sala de aula isso demanda um tempo maior de reflexão sobre a prática educativa. Isso porque, na maioria das vezes, o aluno já chega em sala com prejuízos linguísticos decorrentes de seu percurso formativo no âmbito na língua(gem).

Com o objetivo de entender melhor tais processos que envolvem a aquisição de língua e linguagem por sujeitos surdos, decidimos que seria preciso nos debruçar em trabalhos que já falam sobre o assunto e que muito poderiam contribuir com nossa pesquisa.

Para isso realizamos uma pesquisa de ordem qualitativa com base em análises bibliográficas. Esse meio de pesquisa foi concebido por diversos autores, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 182) “Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudos, desde de publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográficos etc”.

Este trabalho monográfico foi dividido em três capítulos, nos quais tentamos apresentar e discutir sobre alguns conceitos que se tornam importantes no processo de alfabetização dos surdos. Inclusive, nos perguntamos se alfabetizar e letrar o surdo em Libras pode contribuir para que ele adquira habilidades, na escrita do Português e se isso o levará para além da simples decodificação.

Para isso trabalhamos com autores como Soares (2006), Ingrid Finger; Quadros (2008), Mendonça e Mendonça (2007), Soares (2007) dentre outros. Esses pesquisadores/autores nos ajudaram a compreender o processo de alfabetização e como os mesmos podem ser ou não utilizados para a formação e aquisição de língua(gem) pelo surdo.

No primeiro capítulo apresentamos os Métodos de Alfabetização criados ao longo da história. Fizemos considerações sobre esses métodos para que ao entendê-los pudéssemos enxergar seus benefícios e suas limitações.

Já no segundo capítulo falamos sobre o papel da Educação Bilíngue para surdos diante do desafio da Alfabetização e Letramento dos mesmos. Fazemos uma breve discussão sobre o assunto para ser pano de fundo a discussão que se apresenta no terceiro e último capítulo.

No último capítulo discutimos sobre os processos de aquisição de língua(gem) pelo sujeito surdo. Expusemos, inclusive, ao longo do capítulo os estágios de como se dá esse processo de aquisição de língua pelo surdo e suas implicações no processo de aquisição da segunda língua(L2).

1 PERCURSO HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Esse capítulo tem como objetivo, apresentar os métodos de alfabetização e suas implicações. Trilhamos um percurso perpassando por toda a história da alfabetização, até os dias atuais em que cada um desses métodos corroborou com os processos de aquisição de língua escrita. Todo esse caminho de pesquisa tem como objetivo dar base as nossas discussões sobre os processos de alfabetizar e/ou letrar o surdo.

1.1 Métodos de Alfabetização e seus contextos

Para ter conhecimento de como se organizava o processo de alfabetização desde a Idade Média, é preciso fazer buscas de informações em fontes escritas, arqueológicas e iconográficas. Fazendo análises em materiais imagéticos daquele tempo, os textos em miniaturas possibilitam a ver como era o processo de alfabetização e quais eram os materiais utilizados.

Diversos métodos de alfabetização os quais tiveram suas origens na Antiguidade e perduram até os dias atuais, como bem nos afirma Araújo (1996, p. 12):

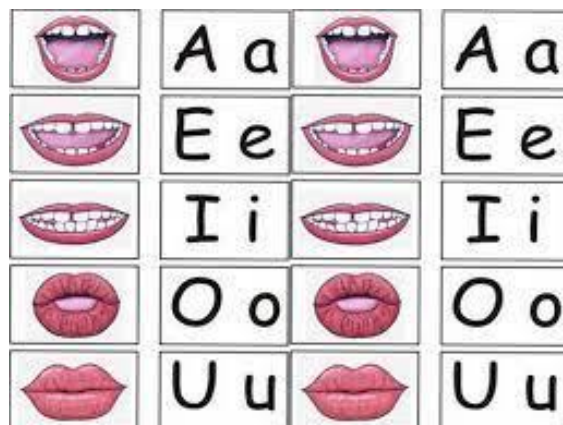
[...] na Antiguidade e na Idade Média houve muita dificuldade na aprendizagem da leitura, particularmente na do alfabeto. Em razão da aridez do método e conseqüentemente, do desinteresse dos alunos, os pedagogos tentaram criar procedimentos e materiais para remover esses problemas. Essas tentativas, contudo, não conseguiram modificar a natureza do método de soletração, o único usado na antiguidade e em toda a Idade Média, época em que se não foi sequer contestado.

Muitos materiais eram usados como facilitadores na aquisição da aprendizagem, de acordo com Araújo (1996), alfabetos de couro, tecido e até mesmo ouro, tabuleiro de gesso ou madeira com o alfabeto escrito, esse último era colocado em contato com a criança desde pequeno uma característica interessante da época, e que, na atualidade podemos denominar como uma materialização do conhecimento.

Em meados do século XVI, devido a dificuldade do método de soletração houve manifestos pelos pensadores da época, foram apresentados em vários lugares do mundo outras diferentes perspectivas de ensino para superar as dificuldades e a complexidade do método de soletração.

1.1.1 Método Fônico

Figura 1- Soletração.



Fonte: Blog da PsiquEasy.

Valentim Ickelsamer, na Alemanha apresentou um método baseado no som das letras que eram do conhecimento dos alunos, Araújo (1996), na França, Pascal faz uma releitura do método de soletração, essa nova roupagem era organizado da seguinte forma: ao invés da criança aprender primeiro o nome da letra (efe, eme, ele) aprendia primeiro o som (fê, mê, lê), essa releitura tinha como objetivo facilitar a aprendizagem. Vol Lange em 1719 desenvolveu, o método fônico por meio das figuras simbólicas, a função do material era expor as palavras para os alunos, dando destaque ao som da letra da qual está representando. Exemplo: telefone- te- lê-fo-ne, em destaque temos a letra “L”.

Analisando linguisticamente o método fônico, podemos afirmar que, na língua portuguesa, a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22).

1.1.2 Método Silábico

Figura 2- Silabação.



Fonte: site de Estudo Descomplica (2023).

Pensando em superar as dificuldades do método fônico, Mendonça (2011), na França foi criado o método silábico, a função do método era de juntar vogais e consoantes transformando-os em sílabas, em seguida unir as sílabas para formar as palavras.

No método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. Ao contrário do fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas. (MENDONÇA, 2011, p. 27)

O método silábico foi produzido por Samuel Heinick no sec. XVIII. Este método parte da sílaba sem preocupar-se com a junção às vogais. Primeiramente, ensinava-se a consoante, em seguida as sílabas formadas por ela, depois se formam palavras a partir das sílabas. Após treinar essa sílaba pode ser formadas palavras com essas sílabas aprendidas anteriormente.

Oposto do método fônico, no método de silabação a palavra que é exposto para o aluno já vem pronta, de modo que não é apresentado ao aluno o processo de fazer a junção das letras para formar as sílabas, para depois chegar à palavra.

1.1.3 Método Global

Figura 3 - Sentenciação



Fonte: ResearchGate (2021)

O método global, de acordo com Mendonça (2011), foi criado com a intenção de iniciar a alfabetização das crianças a partir de suas vivências, o mais próximo possível de sua realidade, para que a criança aprenda é necessário que o conteúdo faça sentido para elas, contrário a isso seria somente palavras vazias de significados.

Para Claparède (BELLENGER, 1979), Renon (BELLENGER, 1979) e outros, diz que quando eu ensino a partir de um objeto, a aquisição acontece em três movimentos diferentes. São eles:

- Sincretismo: visão ampla e sem organização do todo.
- Análise: Visão que diferencia o objeto do outro, buscando mais informações sobre o objeto.
- Síntese: junção de todos os conhecimentos adquiridos do todo, com o que foi levantado a partir de uma análise mais detalhada das partes.

Quando quereis dar a conhecer um objeto à criança, por exemplo, um vestido, tivestes já a idéia de lhe mostrar os enfeites separadamente, depois as mangas, os bolsos e os botões? Não, sem dúvida. Fazeis ver o conjunto e lhes dizeis: - Eis um vestido. É assim que as crianças aprendem a falar com suas amas. Por que não fazer a mesma coisa, quando quiserdes ensinar a ler? Afastai delas os alfabetos e todos os livros franceses e latinos, procurai palavras inteiras a seu alcance as quais reterão muito mais facilmente e com muito mais prazer do que todas as letras e sílabas impressas (apud CASASANTA, [1972?], p. 50)

O autor nos mostra que é necessário para a criança que a aprendizagem faça sentido e que não seja apenas palavras vazias de sentido e significado. Ainda de acordo com o autor, é de grande relevância para a aquisição do conhecimento que a escola reconhece e considera as aprendizagens que a criança já possui, que são aquelas que as crianças trazem das suas famílias, e dos seus meios sociais, dos quais eles estão inseridos.

1.1.4 Método das cartilhas.

Figura 4 - Cartilhas



Fonte: Giro na Tv. (2021).

O surgimento das cartilhas, segundo Mendonça (2007) surgiu da demanda de materiais para alfabetizar as crianças. Durante muito tempo o suporte desses alunos eram livros em que eles levavam de suas casas para a escola. A partir disso podemos concluir que desde essa época, muitas crianças já eram prejudicadas na aprendizagem, pois sabemos que não somente naquela época, mas também na atualidade, muitas crianças não se dispõem de materiais que reforçam suas aprendizagens dentro de suas casas, algumas contam apenas com o que tem disponível nas Instituições de Ensino.

As primeiras cartilhas Brasileiras vieram de Portugal, Mendonça (2011), sua primeira versão foi impressa em Lisboa em 1539, de autoria de João de Barros. Várias outras cartilhas foram usadas para alfabetizar crianças brasileiras. Antônio Feliciano de Castilho criou o método Castilho, em 1876 foi criada a cartilha maternal do poeta João de Deus.

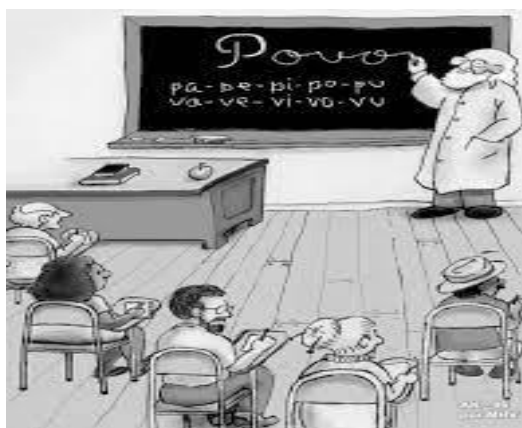
Este sistema funda-se na língua viva: não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada das palavras inteligíveis. (...) Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vozes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo (DEUS, 2005, p. 5).

Esse último autor tem sua cartilha atualmente em Portugal pela editora Bertrand. Outras cartilhas também tiveram grande relevância nas aprendizagens aqui no Brasil, Mendonça (2011) como a cartilha da infância de Tomas Galhardo, foi publicada em 1880 e foi comercializada até 1970.

Devido ao grande número de cartilhas publicadas a partir do ano de 1930, o comércio das cartilhas passou a ser um meio significativo de obter lucros. Devido ao alto consumo das cartilhas nas escolas, em 1944, foi criado o manual do professor, o mesmo orientava os professores a forma correta de usar o material.

1.1.5 Método Paulo Freire de Alfabetização

Figura 5 - Círculo de Leitura



Fonte: Wikipédia (2021)

Paulo Freire criou um método de alfabetização de adultos Mendonça (2007) ele iniciava a partir da conscientização, da conversa e de tornar seus alunos conscientes. O que diferenciava os métodos dos outros já era perceptível quando nos seus dois primeiros passos, escrita e leitura objetivava uma transformação da consciência ingênua dos alfabetizados em consciência crítica, através da leitura de mundo. Tornando-os críticos acerca dos problemas cotidianos, compreender o mundo e suas realidades sociais.

O método Paulo Freire teve pouco tempo para causar nas pessoas aquilo que era de fato a intenção do Paulo Freire, formar indivíduos que refletissem a partir de suas vivências, e que fossem capazes de transformar suas condições de vida e suas realidades sociais.

Para Mendonça (2007) quando pelo Mobral (movimento Brasileiro de Educação) o método Paulo Freire perdeu suas características devido a exclusão de seus passos da Codificação e Decodificação simples, transformando-os assim em método de cartilha, impossibilitando os educadores e os educando de fazer a “Leitura de Mundo” o que era de grande relevância para a transformação da consciência, em consciência crítica. Mesmo não tendo tempo para desenvolver o seu método devido às mudanças que o País passava naquela época, o Autor deixou várias reflexões no que tange a não centralidade no professor, mas sim no aluno. Também percebeu a necessidade de criar uma educação com criticidade, em que o aluno reflita sobre seu papel na sociedade, o de transformá-la.

Nessa nova perspectiva, é possível pensar o método Alfabetização e Letramento, da autora Magda Soares, como um método que faz o aluno desenvolver sua criticidade para além da sala suas de aula, fazer uso da mesma, para que ele perpassa por todas as demandas da sociedade.

1.2 Mas o que é Alfabetizar e Letrar?

Segundo Soares (2004), a alfabetização precisa ser um processo contínuo, considerando ir para além da codificação e decodificação das palavras. Dito isso, a Autora nos faz refletir sobre esse processo. Podemos entender que, a alfabetização vai além de ler e escrever, e que no processo de aquisição da aprendizagem, o mesmo, precisa ir ganhando sentidos maiores, ou seja, ampliar o campo de conhecimento do aluno. Ainda de acordo com a Autora, é necessário fazer distinção entre o processo de aquisição da aprendizagem, que consiste em ler e escrever, do processo de desenvolvimento da aprendizagem, que é a capacidade de reconhecer as leituras e escritas.

Para Soares (2004), “Alfabetização em seu sentido próprio, específico: Processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita{...} (p.15). Entretanto, precisamos pensar nos sujeitos desse processo de forma individual, e não de modo geral, como se todos aprendessem da mesma forma, ou ao mesmo tempo.

Para a autora, devemos pensar a alfabetização considerando um país com diferentes dialetos geográficos, onde algumas crianças pequenas já convivem desde o nascimento com uma norma padrão culta da linguagem que possui um vasto acúmulo de conhecimentos, enquanto as crianças das classes populares, que não tem acesso a língua padrão, e que também não acumula vivências capazes de contribuir na sua bagagem cultural.

E isso é um fator que contribui fortemente para prejudicar o processo de aquisição e desenvolvimento da criança, pois quanto menor for o campo de conhecimentos da criança dos quais elas tiveram acessos, mais haverá desvantagens de umas sobre outras.

Ademais, continua Soares (2004), além das diferenças de culturas de um estado para o outro, a língua oral e escrita serve a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais, e com diferentes objetivos.

E isso pode colocar pessoas com vulnerabilidade na aquisição e no desenvolvimento da língua, independente do motivo, se por necessidades específicas ou por questões sociais, haverá discrepâncias nas aprendizagens.

Se as diferenças nos dialetos geográficos, nos acessos às normas culta de linguagem, e também uma vasta bagagem cultural, coloca as aprendizagens em discrepância na alfabetização, da mesma forma isso se refletirá no letramento.

A palavra em inglês “literacy” já existia no dicionário desde o final do século XIX, porém, a partir dos anos 1980 essa palavra vai ter um sentido diferente, não vai significar apenas “reading” “instruction” “beginning literacy” mas sim se tornará importante para pensar competências maiores de leitura e de escrita da população (SOARES, 2017). É então, a partir dos anos 1980 que uma grande quantidade de publicações no formato de artigo, livros entre outros começam a aparecer em língua inglesa, nos países desenvolvidos preocupados com o domínio social e para o trabalho da leitura e da escrita, podemos dizer que: “suruiu o novo campo de estudos sobre o letramento” (BARTON, 1994, p. 6 apud SOARES, 2017, p. 30).

Porém, se a ideia de letramento surge ao mesmo tempo em diferentes lugares, ela não se desenvolveu para todos da mesma maneira. Nos países desenvolvidos, como por exemplo a França, Estados Unidos, e Inglaterra, mesmo para os indivíduos já considerados alfabetizados, eram importantes que eles dominassem o uso da leitura e da escrita, o fato de saber codificar e decodificar não a ter participações atuantes e capazes de ter ações efetivas em seu meio social e laboral.

Assim, a autora nos fala um pouco de algumas dificuldades enfrentados pelos indivíduos com a falta do letramento:

Na França como esclarece Lahire, em *L'Invention de l' "illettrisme"* (1999), e Chartier e Hébrard, em capítulo incluído na segunda edição de *Discours sur la lecture* (2000), o *illettrisme* - a palavra e o problema que ela nomeia- surge para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto do Mundo que revelam precário domínio das competências de leitura e escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho.[...] O mesmo ocorre nos Estados Unidos, onde o foco em problemas de literacy/illiteracy emerge, no início dos anos de 1980, como resultado da constatação, feita sobretudo em avaliações realizadas no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980 pela National Assessment of Educational Progress (Naep), de que jovens graduados na high school, não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita[...] (Soares, 2017 p.32).

O que podemos abstrair dessa afirmação da autora principalmente se tratando de jovens do chamado “quarto mundo” são pessoas que vieram de Países em que não tiveram oportunidades de acessar uma aprendizagem de qualidade, ou que também não tiveram nenhum acesso, sendo totalmente não alfabetizados, o que de fato se torna um problema na hora de serem inseridos no mercado de trabalho.

A maioria das empresas ou indústrias já contam com sistemas informatizados, o que certamente se tornará um problema para quem muitas vezes não conseguem nem assinar o próprio nome, lembrando sempre que, a grande maioria desses adultos tiveram seus direitos negados ainda quando crianças.

Para que tenhamos exatamente a dimensão do problema que é a falta do letramento, a High School é um espaço que tem um grande destaque se tratando de Instituição Educacional, e tem como equivalência o ensino médio no Brasil, fica perceptível que nenhuma Instituição de ensino estava a salvo da necessidade dessa nova prática educacional, o letramento tornou-se necessário.

Observa-se que diferente dos outros Países, no Brasil, a necessidade de discutir sobre Letramento, foi por motivos diferentes, como dito anteriormente, a preocupação dos outros países já não era mais alfabetizar a população, mas sim fazer com que elas usassem o letramento em seus contextos sociais, e para adquirir melhores condições de vida, por meio do seu trabalho, ou seja, a preocupação deles era melhor as relações interpessoais e econômicas.

De acordo com Soares (2017):

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (p. 33).

Nas próprias palavras da autora observa-se que, enquanto nos outros países a preocupação era o uso das práticas do letramento, no Brasil o mesmo, teve seu aparecimento a partir da indagação do conceito de alfabetização, o que é um sujeito alfabetizado? e podemos perceber isso em diferentes tempos históricos, como exemplo a década de 1940 e a década de 1950.

De acordo com autora,

A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler um bilhete simples; ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do censo de 1950 (Soares, 2017 p. 33,34)

Segundo a autora constata-se que as tentativas de aproximar ao letramento vem de muito tempo, mesmo que muitas vezes se esbarrando no conceito de alfabetizar, ou mesmo sem ter de fato um conceito definido do que é letramento. Não somente no Brasil, mas todo o mundo, esse momento histórico passavam por grandes mudanças.

A expansão das indústrias, devido as pessoas vir do campo para a cidade a procura de trabalho houve também crescimento das demandas sociais, a necessidade de mão de obra qualificada, tudo fez com que, todos os olhares se voltassem para essa questão de, não somente de alfabetizar (ler e escrever), mas sim, algo que os tornassem ainda mais independentes, sendo capazes de perpassar por todas as demandas sociais que uma sociedade em desenvolvimento exige.

No Brasil as aproximações do que poderia vir a ser um conceito de letramento, veio no ano de 1986 com a escritora Mary kato, e logo depois em 1988 com a escritora Leda Verdiani, e em 1995 o termo já começava a integrar nas escritas de livros, ainda de acordo a Autora

[...]Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento” (grifo meu). Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que o letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em títulos de livro organizados por Ângela Kleiman: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita[...] (SOARES 2016, p. 15)

Na atualidade é perceptível o esforço de vários autores para que o letramento possa andar junto no processo da alfabetização de crianças pequenas e também de jovens e adultos, esses autores tentam aproximar ao máximo a palavra letramento ao cotidiano desses sujeitos, mesmo havendo ainda um ledor engano de que podem alfabetizar e letrar com as mesmas práticas pedagógicas. É necessário entendermos que alfabetização e letramento precisam ser ações desenvolvidas em conjunto, porém em processos diferentes, Soares (2016).

Mas como podemos conceituar letramento?

Podemos dizer que o letramento é uma prática constante do que você aprendeu no seu processo de alfabetização, ou seja, a leitura e a escrita, mas é usar de qualquer jeito essa leitura e escrita? Não, elas precisam ser usadas de forma organizada, porque é por meio dessas ações que você integrará a sociedade, como sujeito ativo e participativo “[...] não basta saber ler e escrever é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente[...]” (SOARES, 2016, p.20).

Um indivíduo não precisa ser necessariamente alfabetizado para entender como fazer uso da leitura e escrita em seus contextos sociais, a exemplo, quando uma criança pede para que nós adultos escreva algo para elas “a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve história que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função[...]” (SOARES, 2016, p.24)

Mesmo pessoas adultas que foram tirados delas a oportunidade de se alfabetizar na época em que eram crianças, mas que sabem ditar para outro escrever com coesão e coerência, ou mesmo fazer uso de técnicas que facilitam seu perpassa por várias situações na sociedade. “Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte[...]” (SOARES, 2016, P.24).

Sobre alfabetização e letramento é perceptível que ainda temos um longo caminho a percorrer. Como disse anteriormente, vivemos em uma sociedade em desenvolvimento, e isso requer que enxergamos constantemente com novos olhares o que esta nova sociedade nos oferece diariamente.

No que tange a educação, especificamente as salas de aula, nós, enquanto educadores, temos um compromisso ainda maior se tratando desse processo de alfabetização e letramento, pois precisamos dar acessos às aprendizagens a todos os alunos, independente das suas necessidades específicas.

Assim, é necessário voltarmos nossos olhares e entendermos como esses sujeitos fazem a aquisição da língua(gem), é nesse sentido que vamos fazer no capítulo seguinte uma discussão sobre “aquisição da língua(gem)” em específico no contexto do aluno surdo.

2. O BILINGUISTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO SURDO.

Um dos fatores que agravam, ainda mais, a educação de alunos surdos, é o fato de os professores não saberem a Língua de Sinais. Essa é a primeira língua desses alunos e sem ela não há comunicação e a interação se dará apenas com a mediação de intérpretes.

Na educação de surdo, é necessário que se utilize o bilinguismo, onde está incluída a língua de sinais local e língua escrita. Para que o surdo se aproprie da aprendizagem é importante a presença de professores bilíngues, ou seja, professores que dominam a língua de sinais além da portuguesa, já que o número de educadores surdos é bastante limitado.

O bilinguismo é uma situação lingüística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade (social) ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua, é o conhecimento e uso regular de duas ou mais línguas. (FERNANDES, 2008, p.22).

Na realidade, o bilinguismo é língua de sinais/língua oral, único caminho pelas quais as crianças surdas podem ser atendidas em todas suas necessidades, ou seja, comunicar-se com os pais desde o início de seu desenvolvimento, ampliando suas capacidades cognitivas adquirindo conhecimento da realidade externa e assim comunicando-se com o mundo que o cerca, envolvendo surdos e ouvintes.

O processo de alfabetização e letramento no bilinguismo para o surdo envolvem o uso da Língua de Sinais como primeira língua (L1), e a língua portuguesa dos ouvintes (L2) como segunda língua, nesse contexto Botelho (2005, p. 112) afirma que:

A língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras (L2) no Bilinguismo, sendo dependentes da aquisição de línguas de sinais [...], tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe utilização de língua de sinais como primeira para o ensino de todas as disciplinas.

Nesse mesmo processo, é necessário criar um ambiente rico em estímulos e práticas significativas construídas a partir das habilidades visuais, interativas e cognitivas já adquiridas por meio da LIBRAS. Considerando que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, uma proposta bilíngue deve levar em conta mais essa situação.

Neste caso, a criança surda precisa ter contato com surdos adultos e profissionais qualificados desde amais tenra idade para adquirir a língua materna e também criar sua própria identidade, desenvolver a linguagem e o pensamento, assim o aprendizado da LIBRAS será com naturalidade e menos sofrimento, ao contrário disso a criança apresentará muitas dificuldades no domínio da leitura e escrita na língua portuguesa.

Nesse sentido, é preciso que se construa espaços de aprendizagem que atendam as especificidades de cada aluno e aluna. Caso isso não aconteça, conseqüentemente, a sala será dividida, entre os que conseguiram acessar o conteúdo, e os que não conseguiram acessá-lo. Isso com certeza gera um problema de ordem social, ou seja, só alguns terão acesso ao conhecimento.

É importante afirmar que mesmo se falando em Escolas Bilíngues e a Base Nacional Curricular definir que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, mesmo que de forma tardia, a escola ainda deve ser o lugar próprio para subsidiar o direito linguístico reconhecido na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005.

Para que possamos atuar em sala de aula na educação de surdos precisamos nos apropriarmos do conceito de alfabetização e letramento, para que tenhamos êxito é necessário termos esses conceitos bem definidos.

Segundo Soares (2004), a alfabetização precisa ser um processo contínuo, considerando ir além da codificação e decodificação das palavras. Dito isso, a autora nos faz refletir sobre esse processo. Podemos entender que, a alfabetização vai além de ler e escrever, e que no processo de aquisição da aprendizagem, o mesmo, precisa ir ganhando sentidos maiores, ou seja, ampliar o campo de conhecimento do aluno, seja ele surdo ou ouvinte.

Inclusive, ainda de acordo com a Autora, é necessário fazer distinção entre o processo de aquisição da aprendizagem, que consiste em ler e escrever, do processo de desenvolvimento da aprendizagem, que é a capacidade de reconhecer as leituras e escritas.

Para a Soares (2004), devemos pensar a alfabetização considerando um País com diferentes dialetos geográficos, onde algumas crianças pequenas já convivem desde o nascimento com uma norma padrão culta da linguagem que possui um vasto acúmulo de conhecimentos, enquanto as crianças das classes populares, que não tem acesso a língua padrão, e que também não acumula vivências capazes de contribuir na sua bagagem cultural. Imagine então a realidade do surdo!

E isso é um fator que contribui fortemente para prejudicar o processo de aquisição e desenvolvimento da criança, pois quanto menor for o campo de conhecimentos da criança dos quais elas tiveram acessos, mais haverá desvantagens de umas sobre outras.

Ao analisar o porquê, mesmo diante das várias discussões e tentativas de solucionar a problemática que envolve o tema, é notório que o processo de alfabetização e letramento da criança surda ainda é um desafio para o professor dentro da sala de aula. Podemos considerar isso como o reflexo daquilo que foi historicamente construído, da tentativa de tornar a sala de aula homogênea, desconsiderando totalmente as especificidades dos alunos, entre outros.

Independente se a criança é surda ou ouvinte, a aquisição de linguagem acontece da mesma forma, obedecendo os estágios linguísticos. O fato de os alunos surdos entrarem na escola com atraso linguístico, é devido a falta de contato com a Língua de Sinais sua (L1), pois muitos nascem em famílias de ouvintes, onde se faz o uso do português (oral) como única forma de comunicação.

Para mudança desse quadro, apesar de não ser esse o foco de nossa pesquisa, é necessário falar em criação de políticas linguísticas. A legislação atual já garante o direito do surdo a uma educação bilíngue. É competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar para surdos em todo o país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar bilíngue.

Cursos como o de Pedagogia Bilíngue no Instituto Federal de Goiás deveriam se tornar programas de formação de professores bilíngues para o atendimento e, inclusive para a publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades específicas dos surdos.

A implementação dessa política tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos surdos deve ser específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe. Esta deverá propiciar surdos acesso aos conhecimentos universais a

partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de sua identidade.

A qualificação profissional dos docentes surdos, também, é condição fundamental para que de fato as comunidades surdas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de modo que possam responder suas demandas e projetos de futuro.

Tudo isso, pode ser foco para discussões mais aprofundadas sobre a temática. Agora daremos foco, como é o objetivo de nossa pesquisa, aos processos de alfabetização e letramento dos surdos. Para isso dedicaremos o ultimo capítulo para explicar como isso se dá.

3. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE LINGUA(GEM) POR O SUJEITO SURDO.

Desde o nascimento o bebê já está inserido no meio linguístico, essa aquisição acontece a partir das necessidades que ele tem de se comunicar com o lugar do qual ele faz parte. Essa relação com a língua acontece para que seja atendido em suas necessidades, ela vai acontecendo sem necessariamente precisar de interferências, ou seja, se o bebê está com fome ele chora, se faz xixi, chora, se sente dores ele chora, ou seja, ele usa a linguagem "do choro" para que seja atendidas suas necessidades. Nesse sentido entendemos que ele já está fazendo uso da linguagem e já estabelece comunicação no ambiente em que está inserido.

Na medida em que o bebê vai crescendo ele vai atribuindo valores no uso dessas linguagens, a partir das necessidades, e do seu meio social, de acordo com a Autora "A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas" (QUADROS 2011, p.15)

Ainda que a construção da linguagem passe por etapas de difícil entendimento, as crianças quando estão em ambientes que favorecem a prática da linguagem, tanto ouvinte quanto surdo, fazem uso sem moderação da mesma (Quadros, 2011). Segundo Autora:

Ela experimenta a linguagem em cada momento de interação, acionando a sua capacidade para a linguagem mediante o contato com a língua usada no ambiente. Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais (QUADROS, 2011 p. 15).

Portanto, a Autora nos afirma que é importante para a criança estar em contato diretamente com sua língua materna (L1) para que ocorra desenvolvimento e aprendizagem. Mas precisamos nos atentar que não basta somente a língua, precisamos nos ater também para os espaços em que essas crianças estão inseridas, e de quais estímulos essa criança se dispõe.

Trataremos a seguir sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, e todas essas observações fazem parte do processo tanto de crianças surdas, como das

crianças ouvintes. E para sistematizar esse processo de aquisição, temos como base vários autores, (Ruiz e Ortega, 1993; Petitto e Marantette, 1991; Boone et al., 1994; Airmad, 1998; Quadros, 1997) (Quadros, 2011).

Idade	Aquisição e desenvolvimento
Do 1º ao 3º mês	• Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 4º ao 6º mês	• Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitidos pelos outros.
Do 7º ao 9º mês	• Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: "bo" pode significar consistentemente "bola" e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente "mãe").
Do 10º ao 12º mês	• Primeiras palavras em forma de sílabas duplas ("mama-papa") e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação/a expressão facial associada às frases/ que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12º ao 18º mês	• Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas (uma palavra pode representar uma frase completa).
Aos 2 anos	• Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do "não". Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	• Linguagem compreensível para estranhos. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das "perguntas". Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada "explosão de vocabulário", ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 4 anos	• Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).
Aos 5 anos	• Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc. Construção gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
6 anos em diante	• Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

Fonte: Tabela retirada do livro Língua de Sinais: instrumentos de avaliação

Se tratando de investigações linguísticas, os estudos das línguas de sinais nos prova que a língua de sinais possui as mesmas limitações que a língua falada (Stokoe et al. 1976; Bellugi e Klima, 1972; Siple 1978).

De acordo com a autora,

Os aspectos linguísticos das línguas de sinais apresentam análises em todos os níveis da linguística, ou seja, nos níveis fonológico (quirológico), morfológico, sintático, semântico e pragmático. No nível fonológico, Stokoe (2006), identificou os parâmetros que definem as unidades mínimas sem significado das línguas de sinais: configuração de mão, movimento, locação e orientação de mão. Klima e Bellugi (1979) apresentam alguns morfemas identificados na língua de sinais americana, como, por exemplo, alguns movimentos de repetição, movimento circulares, movimento em ziguezague, morfemas de número, tensão dos músculos. Na sintaxe, há estudos sobre a estrutura das línguas de sinais. Na semântica, embora mais tímidos, há estudos analisando algumas línguas de sinais; por exemplo, estudo sobre metáforas nas línguas de sinais americanas de Wilcox (2000). (QUADROS; CRUZ 2011, p.17).

É notório que as duas línguas perpassam pelo mesmo processo de análise na língua, pois essas análises são importantes na estruturação da mesma, para que o texto ou a frase possam adquirir sentido. (ver com a walria se ficou bom).

As pesquisas no Brasil da língua de sinais iniciou-se nas décadas de 1980 e 1990, (Ferreira-Brito, 1986,1993,1995; Felipe, 1992;1993 Quadros, 1995, 1999). Atualmente Quadros e Karnopp (2004) mostram estudos que diz como é a estrutura da língua Brasileira de sinais estudos sobre a estrutura da língua brasileira de sinais, e Quadros e Vasconcelos (2008) traduziram para a língua portuguesa artigos de estudos com diversas línguas de sinais Quadros; Cruz (2011). “Quase em paralelo a esses estudos, iniciou a pesquisa sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos” (HOFFMASTER “et al apud QUADROS; CRUZ 2011, p.17).

Aponta-se, segundo o autor,

No Brasil, a aquisição da língua brasileira de sinais começou a ser investigada nos anos de 1990 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995,1997) [...] As investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças ouvintes adquirindo línguas faladas. Assim, na medida em que avançamos nos estudos, verificamos que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam (KARNOPP “et al”, apud QUADROS; CRUZ 2011, p.17).

A autora afirma que não existem diferenças na aquisição da língua de crianças surdas em relação a criança ouvinte, elas aprendem ao mesmo tempo. Porém, alguns fatores podem sim colocar a criança surda em desvantagem a criança ouvinte no desenvolvimento da aprendizagem, a falta de professor bilíngue, falta de intérpretes, e a falta de materiais didáticos que possibilitem e facilitem os mesmos a ter acesso ao conhecimento.

Agora mostraremos os estágios dos quais a criança passa gradativamente, no processo de aquisição da língua de sinais.

Período pré- linguístico

O balbucio acontece tanto com os bebês surdos quanto com os bebês ouvintes, em um mesmo momento do desenvolvimento. Essas manifestações não se dão somente por meio de sons, também acontecem por meio de sinais. (QUADROS, et al., 2011).

De acordo com Quadros e Cruz, “os bebês surdos e os bebês apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio de sua modalidade” (QUADROS et al., 2011). Para a autora, parece que a capacidade de adquirir a língua já é um processo natural do organismo do ser humano, pois a forma de organizar a língua desde o nascimento afirma a aquisição da língua sem interferência da escolha da modalidade que será usada pelo bebê, oral e auditivo-viso- espacial.

Em alguns casos onde as crianças ouvintes filhos de pais surdos adquirem e desenvolvem os dois tipos de balbucio até alcançar a produção das línguas, essas crianças acessam as duas línguas por *input* diferentes, na língua de sinais, pelos pais surdos, e na língua portuguesa por meios de familiares e amigos, á partir dessas vivências linguísticas a criança se torna bilíngue, (QUADROS, et al., 2011).

3.1 Estágio de um sinal.

A criança surda começa o estágio de um sinal em torno dos 12 meses e pode se alongar até os dois anos de vida, nesse período as crianças referênciam os objetos por meio de apontamentos, segurando, por olhares e tocando-os. (QUADROS et al., 2011) devido a criança já ter uma certa independência para movimentar-se, pois ela

engatinha e já consegue andar sozinha, estabelece comunicação com brinquedos, luzes, objetos e animais e também com alimentos.

Assim a criança começa a se desenvolver e agir no seu meio, participa ativamente de atividades como retirar e colocar novamente brinquedos e objetos em caixas e armários, gavetas etc, expressam suas reações e necessidades, como por exemplo o choro (QUADROS et al., 2011).

Nessa fase a coordenação motora da criança está em desenvolvimento, porém, ela já consegue reproduzir sinais feitos por adultos, em alguns casos os sinais já conseguem ser compreendidos (QUADROS et al., 2011).

As primeiras produções incluem as formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, a criança usa uma palavra com um significado mais amplo. Por exemplo, o sinal de PASSEAR é usado sistematicamente para significar “eu quero passear”, “papai saiu”, “eu quero sair”. Os sinais produzidos inicialmente estão diretamente relacionados com a criança, por exemplo, LEITE, COMER, MAMÃE, PAPAI, etc.

Portanto, a criança mesmo em frases incompletas ela faz uso da língua para que suas necessidades sejam atendidas, ela ainda está reconhecendo o seu corpo, seus movimentos, tudo isso faz parte do resultado de suas interações com o meio que ela está inserida.

Nesse determinado período do desenvolvimento tanto a criança surda quanto a criança ouvinte fazem usos gestual quando querem colo, comida etc. O uso de gestos nessa fase é muito comum. Mas, em específico com a criança surda, mesmo sendo comum o uso dos movimentos, ela já inicia o uso dos “sinais” da língua de sinais (QUADROS et al., 2011).

3.2 Estágio das primeiras combinações.

As primeiras combinações de sinais aparecem na criança surda em torno dos dois anos de idade, QUADROS (1997).

Nesse estágio, a criança já consegue se articular de modo geral, já faz produção de palavras ou sinais para se comunicar sobre objetos, e outras coisas que estão em sua volta, já faz uso da língua(gem) para chamar atenção das pessoas para si, já demonstram suas satisfações e insatisfações sobre alguma situação em que elas não gostem.

Nessa fase inicia também as combinações de sinais, apenas dois. Se tratando da criança surda, quando ela adquire a língua de sinais ela já privilegia a ordenação participante-verbo ou verbo-objeto. Exemplo de sinais que elas já conseguem fazer: “Eu querer ” ou “querer água” (QUADROS et al., 2011).

De acordo com a autora,

Isso indica a importância de a criança estar diante de sinalizantes da língua brasileira de sinais que sejam fluentes, pois, nessa fase, ela já está constituindo a sua língua observando as regras de forma implícita. Esse processo caracteriza a interiorização da língua no falante “nativo”, ou seja, a criança está adquirindo a sua língua (ou línguas) de forma natural e espontânea, interiorizando suas regras sem ter consciência desse processo. Ele simplesmente acontece (QUADROS et al., 2011 p. 20).

Evidenciamos aqui a importância da língua de sinais no dia a dia da criança surda, nessa fase de dois anos a criança está vivendo um momento de grande relevância, a expansão no seu repertório vocálico, elas falam tudo que ouvem, elas perguntam o tempo todo, fazem os questionamentos dos “porquês”, o convívio com seus pares linguísticos fará um grande diferencial no seu desenvolvimento.

Para QUADROS (1997), os estágios das múltiplas combinações têm início por volta dos dois anos e seis meses seguindo até os três anos de idade. Nesse período, devido a seu desenvolvimento contínuo e interações elas tendem a ampliar seu repertório de palavras, se torna mais amplo e diversificado, isso acontece tanto com bebês ouvintes com a língua portuguesa quanto bebês surdos com a língua de sinais.

A partir dos três anos, a criança comunica mais sobre seus desejos do presente, sobre o que ela quer, ou pretende fazer. Elas conseguem descrever as ações de outros sujeitos, mesmo não participando dessas ações QUADROS (1997).

Com cinco anos e meio até os seis anos e seis meses, as crianças já conseguem discorrer sobre: histórias com detalhes, situações que já aconteceram ou que possam vir acontecer, até mesmo que não conviva com a criança já consegue entender o que a mesma está falando consegue explicar com detalhes o acontecimento.

Nesse momento do desenvolvimento o repertório já está enriquecido gramaticalmente, e ela já dispõe de controle de sua fala. Alguns detalhes são importantes observar, se tratando de referentes que estão ausentes no discurso há uma necessidade maior de deixar bem definido sua presença no espaço, para que eles sejam identificados nos pontos estabelecidos, isso evita que a criança não fique

confusa na hora de referencia-los nos espaços estabelecidos (QUADROS et al., 2011).

Completando seis, até sete anos, a criança já relata suas vivências e experiências de forma clara, de forma que qualquer pessoa possa compreendê-lo, mantém diálogos longos com domínio de fala, consegue entender e também ser entendido por todos. A criança já usa a linguagem para fazer articulações necessárias nos seus meios, assim ela consegue causar mudanças nos pensamentos, opiniões e atitudes das outras pessoas (QUADROS et al., 2011).

Percebemos que a aquisição da Linguagem ocorre da mesma forma para a criança surda e também para a criança ouvinte, elas perpassam pelos mesmos estágios. É necessário entender a aquisição como um desafio para os bebês, e algo novo, desafiador causa medo, dores (sim, porque o processo de engatinhar ele cansa, dói o corpinho), por isso é preciso que se volte os olhares para os mesmos, possibilitando a eles espaços e meios para que eles se desenvolvam, fazendo com que esses momentos de desenvolvimento do bebê seja, menos cansativos e mais prazerosos.

Dito isso, vamos conhecer os diferentes contextos em que ocorre a aquisição da língua de sinais pela criança surda. As crianças surdas assim como as crianças ouvintes adquirem a língua em vários contextos, segundo (QUADROS et al., 2011),

O primeiro que se destaca é do lar, onde os pais podem ser ouvintes que usam língua de sinais ou não; ser surdos ou apenas um deles ser surdo; ter familiares surdos ou não; ter relações com outros surdos ou não, etc. O segundo contexto possível é o da escola, que pode oferecer um ambiente linguístico na língua de sinais por meio de surdos adultos, por meio de profissionais fluentes na língua e, até mesmo, garantir o contato com pares surdos. Por outro lado, há possibilidade de a criança estar em uma escola em que o único modelo de língua de sinais seja o intérprete, se houver. Outro contexto possível é o clínico, no qual a criança pode ter atendimento especializado antes de ingressar ou paralelamente à escola, caso a abordagem seja exclusivamente oral. Há também atendimentos clínicos que apresentam uma abordagem bilíngue, considerando a língua a língua de sinais como primeira língua e o português escrito e/ ou oral como segunda língua (QUADROS et al., 2011, p.26).

Destacamos aqui as instâncias mais relevantes para que a criança tenha contato constantemente com sua L1. O contato familiar é muito importante para que os bebês se desenvolvam em todos os sentidos, inclusive na aquisição de sua língua, mas não sejamos ingênuos de pensar que todas as crianças podem ter seus familiares por perto, por questões sociais, muitos são cuidados por outras pessoas, até chegar

o momento de ir para a escola, isso atrasa seu desenvolvimento. Outra instância destacada pela autora é a escola, é necessário que a escola atenda a criança em suas especificidades, é preciso pensar que as pessoas não acessam o conhecimento igualmente, cada aquisição precisa ser fomentada da melhor forma, para que de fato, aconteça uma aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender o processo de Aquisição de Língua(gem) na educação de surdos. Iniciamos falando sobre a história da educação de surdos. Pensar a educação somente olhando para o presente não contribui para o avanço de que tanto esperamos, é preciso pesquisar a história, conhecer as dificuldades, as tentativas frustradas que perpassou por longos anos a implementação da Língua Brasileira de Sinais como a L1 dos surdos, durante muito tempo foi somente um desejo de uma minoria (em voz), por isso que foi necessário muita luta.

Atualmente mesmo sendo algo que já é realidade em alguns lugares que atendem o público usuário de libras como primeira Língua, ainda é necessário o desenvolvimento de ações que contribuam para as melhorias nesses atendimentos, inclusive nas Instituições de ensino. Somente a presença de intérprete não garante ao aluno um aprendizado na sua totalidade, pois muitas informações importantes podem se perder durante a tradução.

Essas perdas nas traduções acontecem, não por falta de comprometimento dos profissionais, mas por questão das demandas em sala de aula, pois é necessário que o professor faça o planejamento com antecedência para que os intérpretes tenham acesso ao material antes da aula iniciar, como bem sabemos, isso se torna quase impossível devido à sobrecarga que o professor tem dentro e fora da sala de aula, e isso é sem dúvida um dos motivos que coloca os alunos surdos em desvantagem ao aluno ouvinte.

Nessa perspectiva, sobre a alfabetização de alunos surdos, buscamos refletir os contextos históricos dos métodos. Era possível alfabetizar uma criança surda partindo do que estavam propostos nos métodos? Diante disso, entendemos que por muito tempo, a educação para essas pessoas com necessidades específicas, independente de suas especificidades não era tida como uma prioridade, e que somente um determinado perfil de alunos foi por muito tempo contemplado por esses métodos.

Todo esse descaso com a educação de surdos, Corroboram-se para que tenhamos um número significativo de pessoas surdas não alfabetizadas. Pessoas que vivem às margens das prioridades sociais, e que sobrevivem basicamente por meios de ações sociais.

Ações para a diminuição da fome, outros por ações sociais voltadas as políticas publicas de inclusão no mercado de trabalho. Até mesmo pela próprios governantes por meio da previdência social, que acredita ser mais viável, ofertar ao surdo um salário básico para suprir suas necessidades, do que implanta políticas publicas que ofereça, uma boa educação, uma qualificação profissional, para que eles atinjam sua emancipação financeira e emocional.

Compreender a importância da aquisição da língua(gem) na educação de surdos, e pensar a emancipação dos mesmos. Desenvolver mecanismos na aquisição de aprendizagens faz com que os alunos apreendem e apossam dos conhecimentos. Neste trabalho, a partir das pesquisas em diferentes referenciais teóricos, concluímos que é possível por meio da aquisição da língua(gem) e possível alfabetizar e letrar ao mesmo tempo crianças surdas. Dominando os mecanismos de transposição de conhecimentos, a partir de ações, e materiais didáticos e pedagógicos, que tem a função de facilitar o processo, materializando sempre que possível os conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. C. de C.S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

ARMED. P. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre. Artmed. 1998.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Regulamento. **Dispõe sobre a língua Brasileira de sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 13/02/2022.

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**. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BOONE, D. R.; MACFARLANE, S. C. **A voz e a terapia vocal**. Porto Alegre: Artmed. 1994.

BlogdaPsiquEasy.**MétodoFônico**<<https://blog.psiqueasy.com.br/2018/04/24/alfabetizacao-a-partir-do-metodo-fonico/metodo-fonico-psiqueasy/>>Acesso em: 08 de março de 2023.

CHARTIER, A.M.HÉBRARD,J. **Discours sur la lecture** (1880-1980). Paris: Centre Georges Pompidou, 1989.

DescomplicaTecnologiaEducaçãoS.A.**Silabação**.<https://dex.descomplica.com.br/p-os-graduacao-em-educacao-infantil/alfabetizacao-e-letramento-pos/alfabetizacao-e-letramento-principais-metodos-107d46/explicacao/1> Acesso em: 08 de março de 2023.

FELIPE,T. **Por uma tipologia dos verbos na LSCB**. Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL. Goiânia. [s.n.] 1993. (726-746).

FELIPE, T. **A coesão textual em narrativas pessoais na LSCB**. Monografia de conclusão da História da Análise do Discurso do curso de doutorado em Linguística. UFRJ. 1992.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Babel Editora. Rio de Janeiro. 1993.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.

FERREIRA BRITO, L. **Comparação de Aspectos Linguísticos da LSCB e do português Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos**. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.

FINGER, Ingrid. ;QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008.

Giro na TV. **30 Cartilhas De Alfabetização mais qualificado**. <https://gironatv.com/30-cartilha-de-alfabetizacao-mais-qualificados/> Acesso em: 09 de março de 2023.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho– UNESP, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Atlas, 2003. 182 p.

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

QUADROS, R. M. de. VASCONCELLOS, M.L. **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Editora Arara Azul. Petrópolis. 2008.

QUADROS, R.M. de. KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Artmed. Porto Alegre. 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. ; CRUZ, Carina Rebelo. **Línguas de Sinais: Instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de. **Phrase Structure of Brazilian Sign Language**. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1995.

ResearchGate.**Setencição**.https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Exemplos-de-metodos-analiticos-de-alfabetizacao-global-sentenciacao-e_fig4_353851465Acesso em: 08 de Março de 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3º. ed. 2º reimpressão.- Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7º. ed., 1º reimpressão.- São Paulo: contexto, 2017.

SIPLE, P. **Understanding language through sign language research**. Academic 1 Press. New York. San Francisco. London.1978.

RUIZ, J.R.G.; ORTEGA, J. L.G. **As perturbações da linguagem verbal**. In: R. Bautista (Ed), **Necessidades educativas especiais**, 83- 108. Lisboa: Dinalivro. 1993.

WIKIPÉDIA. **Método Paulo Freire.**

https://Pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Method_Paulo_Freire Acesso em: 08 de março
De 2023.

Documento Digitalizado Público

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final

Assunto: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 20/03/2023 16:51:07.

Este documento foi armazenado no SUAP em 20/03/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 405273

Código de Autenticação: 8034b85b0c

