

## ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS: POR UMA PRÁTICA ALINHADA AO MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

Daiana do Amaral JEREMIAS<sup>1</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

daianaah@hotmail.com

**Resumo:** Atualmente, descrever o cerne do processo de alfabetização de surdos no Brasil é uma tarefa complexa, pois vários fatores estão envolvidos. Dentre eles, podemos citar o hibridismo entre alfabetismo e letramento, contexto educacional bilíngue e avanços no estudo da estrutura da língua de sinais brasileira. Neste cenário, o presente artigo tem como objetivo fazer uma discussão exegética do processo de alfabetização, buscando uma descrição que transcende o sistema de escrita alfabético, inserindo essa concepção dentro dos Estudos do Letramento, o qual envolve diferentes fatores que vão além das instituições formais. Para sustentar este embate, traremos os pressupostos clássicos do fenômeno abordado, tais como Soares (1998; 2003), Kleiman (1995) e Street (2000; 2003). Como metodologia, faremos uma revisão bibliográfica, abordando o escopo dos apontamentos destes autores. Diante disto, nesse trabalho, buscamos enquadrar o alfabetismo como um tipo de prática de letramento, que engloba elementos tanto da modalidade linguística quanto culturais. Nessa visão, o processo de alfabetização representa não apenas a introdução do surdo no mundo da leitura e escrita, mas acima de tudo, representa um incremento nas possibilidades de inserção social desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Alfabetização de surdos. Letramento. Língua de sinais brasileira (LSB).

### LITERACY OF DEAF PEOPLE: FOR A PRACTICE IN TUNE WITH THE IDEOLOGICAL MODEL OF LITERACY

**Abstract:** Describing the core of the literacy process of deaf people in Brazil today is a complex task, given that several factors are involved. Among those factors, we may mention the hybridism between literacies, bilingual educational context, and advances in the study of the Brazilian sign languages. In this scenario, the present paper has as its goal to make an exegetical discussion of the literacy process, seeking a description that transcends the alphabetical writing system, inserting this conception within Literacy Studies, which involve distinct factors going beyond the formal institutions. In order to sustain this conflict, we will bring the classical assumptions of the phenomenon addressed, such as Soares (1998; 2003), Kleiman (1995) and Street (2000; 2003). As a methodology, we will make a bibliographical review, addressing the scope of these authors' notes. Therefore, in this this paper we seek to frame literacy as a kind of literacy practice, involving elements of both linguistic and cultural modalities. According to this approach, the literacy process means not only introducing the deaf in the world of reading and writing, but above all, represents an advance in the possibility of social insertion of these subjects.

**Keywords:** Deaf people literacy. Literacy. Brazilian sign languages.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail:

## Introdução

No Brasil, o contexto predominante no qual os surdos são alfabetizados é o bilíngue. Em alguns casos, como meio de instrução, eles utilizam a língua de sinais brasileira como produção sinalizada e o português brasileiro como produção escrita. Contudo, o cerne da definição dos processos de alfabetização na educação de surdos ainda é um campo pouco explorado, pois em função das diferentes modalidades linguísticas, algumas especificidades desse processo são descritas de modo análogo ao processo de letramento, sem exposição do lugar que se toma como ponto de partida e qual a diferença ou a correlação entre os diferentes processos.

Diante disso, neste artigo, temos como objetivo fazer uma discussão do processo de alfabetização de surdos, de modo a compreender as semelhanças e diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações para o mencionado processo. Para sustentar este embate, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, da qual extrairemos o cerne dos pressupostos clássicos da literatura em questão, tais como Soares (1998; 2003), Kleiman (1995) e Street (2000; 2003), no qual buscaremos enquadrar o processo de alfabetização de surdos dentro dos estudos do letramento.

Apesar de serem conceitos largamente explorados no âmbito educacional, no contexto da educação de surdos, são raras as publicações que tratem especificamente da concepção destes processos. Há, ainda, questões que precisam ser exploradas e desenvolvidas. Partindo do pressuposto de que o conceito de letramento é polissêmico e, a depender da vertente teórica, ou do lugar de onde se fala, a alfabetização pode ser considerada um tipo de letramento e não uma prática desconexa a ele (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003).

Na educação de surdos, não há muitas produções científicas que tratem especificamente da descrição do processo de alfabetização de surdos. Um dos poucos trabalhos que abordam exegeticamente esta temática é o de Fernandes (2006). A autora propõe que surdos não são alfabetizados, mas sim letrados. Contudo, essa afirmação é um pouco unilateral, principalmente se levarmos em consideração as diferentes formas de se descrever e conceber este processo. Quando uma proposição como esta é assumida, acreditamos que alguns aspectos são desconsiderados: i) o que se considera por alfabetização; ii) o que se considera por letramento; iii) a diferença de modalidade linguística e cultural.

Através desses pontos, notamos que há uma série de questões que precisa ser explorada, para aclararmos uma concepção de alfabetização de surdos. Com isso, seguimos, como arcabouço teórico, uma perspectiva mais ampla dos Estudos do Letramento, que considera a prática social como prospecção também no processo de alfabetização, perspectiva que transcende os limites da escola, pensando também no âmbito social.

## 1 A Libras e a Proposta de educação bilíngue

Antes de dar início à discussão que propomos desenvolver nesse trabalho, apresentaremos, de forma sucinta, um pouco sobre a língua de sinais brasileira e também sobre a proposta de educação bilíngue que visa contemplar, através de uma educação inclusiva, os falantes dessa língua nas escolas brasileiras. Consideramos a importância da apresentação da educação bilíngue como porta de entrada para discussão da aceção dos

conceitos de alfabetização e letramento, já que, neste contexto, esses processos equivalem aos primeiros passos dados para a aprendizagem de línguas orais e viso-espaciais. A depender do olhar de uma língua para outra, a saber, a libras e o Português brasileiro, eles podem ser compreendidos de maneiras diferentes.

A língua de sinais brasileira, a libras, foi reconhecida legalmente como língua, ou seja, como meio de comunicação e expressão entre os indivíduos, no ano de 2002 através da Lei 10.436. Em 22 de dezembro de 2005, foi instituído o decreto 5626, que além de regulamentar a referida lei, também apresentou diversas preliminares no que tange à inclusão da libras em diversas esferas públicas. No âmbito educacional foi decretada, conforme apontam os capítulos III/V, a criação de curso de graduação e formação de docentes para o ensino de libras no Ensino Fundamental e Médio, formação esta que deve ser realizada através do curso superior.

Ficou estabelecido que os intérpretes, profissionais que acompanham o aluno surdo também no processo de alfabetização, deveriam possuir cursos de formação para tal cargo e também formação continuada para a atuação profissional. A partir dessa decisão, diversas escolas brasileiras precisaram adequar seus currículos de modo a contemplar o que foi instituído na lei e no decreto. Em relação a essa informação, deixamos claro que, nesse trabalho, não iremos problematizar a qualidade dos profissionais envolvidos e nem das metodologias utilizadas.

Com o reconhecimento legal da língua e atribuição da educação bilíngue inclusiva, a libras passou então a ocupar um *status* linguístico em âmbito nacional, portanto, inserida nas instituições escolares onde houvesse alunos surdos. Nessa condição, há a necessidade da presença de profissionais para interpretação das aulas nas escolas básicas ou criação de escolas inclusivas para que o aluno surdo tivesse acesso ao ensino e aprendizagem das disciplinas curriculares. Nessa interlocução, a libras deve ser usada como língua de instrução e o português brasileiro como instrução na modalidade escrita.

Apesar do reconhecimento legal tardio da língua de sinais brasileira, estudos sobre a libras já haviam sido desenvolvidos em território nacional por Quadros (1995; 1997; 1999), Brito (1995), Strobel e Fernandes (1998), dentre outros. Nos Estados Unidos, Stokoe (1978) já desenvolvia um estudo da estrutura da língua de sinais americana, a ASL. Ele identificou seus parâmetros linguísticos gramaticais, classificando a ASL como uma língua natural, ou seja, possuía uma estrutura completa e complexa, capaz de representar conceitos abstratos.

A partir das pesquisas e resultados obtidos por Stokoe (1978) nos EUA, no Brasil, alguns autores desenvolveram estudos referentes à descrição gramatical da libras. Quadros e Karnopp (2004), em função de suas trajetórias de pesquisas, fazem uma descrição detalhada dos aspectos estruturais, tais como fonológico, morfológico, e sintático, propondo que, para uma língua ser constituída como uma língua natural, ela precisa ser descrita em termos de *flexibilidade* e *versatilidade*, *arbitrariedade*, *descontinuidade*, *criatividade/produtividade* e *dupla articulação*. Para as autoras, em aspectos linguísticos, as línguas de sinais podem ser analisáveis igualmente como as línguas orais, usando as mesmas perspectivas teóricas, por exemplo. No que tange às particularidades relacionadas a esta modalidade viso-espacial, “[...] as derivações visuais espaciais seguem, também, a mesma lógica das derivações orais auditivas, ou seja, observam-se restrições na organização sintática que delimitam as possibilidades existentes na derivação de sentenças” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 213).

Através dessa constatação e também de outros resultados dos estudos, considera-se que essa língua preenche todos os pré-requisitos que permitem classificá-las como uma

língua humana, “[...] como um sistema legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (ibidem, p. 30), apresentando suas especificidades, características de sua modalidade linguística. A língua de sinais brasileira, enquanto língua natural, possui uma organização diferente e independente do português brasileiro, fazendo com que qualquer paralelo ou referência a essa língua oral em detrimento da língua de sinais brasileira deva ser colocada em questão.

Apesar de ser reconhecida há algum tempo como língua natural, a libras só foi reconhecida legalmente após a Lei 10.436, de 2002, e esse reconhecimento foi o resultado de muita luta do movimento surdo para a democratização da educação. Com sua institucionalização, foi decretado que as escolas básicas precisariam adotar uma abordagem “bilíngue” para a educação de surdos no Brasil. Mais uma vez, ressaltamos que nosso objetivo não é problematizar a educação bilíngue em termos políticos, sociais ou culturais (pois apesar de importante, é um tema inesgotável), mas apenas conceituá-la dentro do contexto educacional e como ela é apresentada em documentos oficiais.

O bilinguismo, de modo geral, teve sua origem na Suécia, na década de 1970, com o objetivo inicial de promover a interação entre surdos e ouvintes e também a aquisição da língua oral vigente no país (SVARTHOL, 1999). No Brasil, essa abordagem foi adotada institucionalmente a partir dos anos 2000, data contígua à da lei 10.436, na qual as escolas brasileiras precisaram desenvolver uma política educacional bilíngue. Nessa visão

§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo [...] (BRASIL, 2005).

Uma escola que se propõe a ser bilíngue na educação de surdos deve, além de contratar profissionais capacitados, conforme exigido na referida lei, utilizar a língua de sinais como forma de instrução durante a formação educacional, assim como para aquisição de uma L2 como o português brasileiro. E durante todo esse período, caso a escola em questão não tenha um professor fluente em língua de sinais para o ensino, que é o que deveria acontecer em escolas inclusivas, é requerida a presença de um intérprete que acompanhe o aluno surdo durante todo o processo de escolarização. Ainda no decreto, fica estabelecido que os professores ouvintes devem tomar conhecimento da realidade linguística e cultural do surdo para que a construção do conhecimento corresponda às particularidades dessa comunidade. Como o decreto estipula a presença de um professor bilíngue ou um tradutor intérprete na intermediação do processo educativo,

Depreende-se assim que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. A presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução (LODI, 2013, p. 54).

Desse modo, a educação bilíngue para surdos tem como objetivo principal a democratização da educação, ou seja, oferecer meios de tornar acessível a língua materna do surdo e a língua oral, presente em seu cotidiano escolar, familiar e social. Como vimos, esse ensino pode ser mediado através de um professor bilíngue, pelo intérprete e ou em horários extraclasse. Todavia, como depreendemos o processo inicial de aprendizagem dessa língua? Em outras palavras, como podemos descrever os processos de alfabetização e letramento desses alunos? Por se tratar de diferentes línguas e conseqüentemente de diferentes modalidades, é compreensível que diferentes tratamentos serão dados a esses processos de ensino, a depender de como se vê a aprendizagem da língua de sinais e do português brasileiro.

## 2 Alfabetização de surdos

Falar sobre o processo de alfabetização de alunos surdos é tocar em um tema pouco explorado e um tanto quanto delicado, pois os surdos são alfabetizados ou apenas letrados em português? Como depreender esses diferentes processos em indivíduos cuja língua é de uma modalidade linguística visual espacial? Se partirmos de uma relação tradicional entre grafema e fonema, sabemos que os surdos não têm o *input* auditivo, logo eles seriam apenas letrados? Nessa seção, discorreremos sobre esses conceitos no processo de ensino e aprendizagem de surdos.

A alfabetização em português muitas vezes segue a premissa da conscientização fonológica, na qual o indivíduo apreende uma palavra a partir da relação letra-som. Esse método, muitas vezes, é adotado pelos professores bilíngues sem levar em conta que o processo pelo qual o aluno surdo adquire uma língua oral através da escrita é diferente. Ao contrário dos ouvintes, os surdos não depreendem um morfema do português através de sua relação com o respectivo som. Quando na escola, professores de alunos surdos aplicam esse processo “[...] as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar” (FERNANDES, 2006, p. 6). Para a autora, esse tipo de procedimento metodológico não permite que o aluno surdo tenha experiências significativas no que tange a apropriação escrita de uma língua oral e, conseqüentemente, não desenvolvendo um raciocínio ou mesmo uma relação de consciência entre a letra e o som, já que este último não está acessível na realidade do surdo.

Fernandes (2006), autora que propôs discutir e descrever, no nível exegético, como se desenvolve o processo de alfabetização do português brasileiro por sujeitos surdos, estabelece um quadro comparativo que apresenta as implicações para a alfabetização de alunos surdos, apresentando as principais ações correspondentes ao processo de alfabetizar, e como essas ações vão de encontro ao processo de aprendizagem dos alunos surdos em uma perspectiva tradicional do processo.

### Quadro 01

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

Fonte do quadro: Fernandes (2006, p.7)

Ao estabelecer essa divisão, Fernandes (2006) propõe que os surdos chegam ao processo de letramento sem passar pelo processo de alfabetização; assim como fazem ouvintes que não dominam formalmente o sistema de escrita alfabética (SEA). Para apropriar-se de uma língua oral, neste caso o português brasileiro, o único caminho no caso dos surdos é pela escrita, sem o aporte oral, como no caso dos ouvintes. Fernandes (2006) defende que tal apropriação se daria pelo processo de letramento, no qual a escrita servirá como processo de constituição de sentidos via processos simbólicos e não pelo *input* auditivo. Com isso, segundo a proposição da autora, os indivíduos surdos são letrados em português brasileiro, sem passar, inicialmente, pela rota fonológica, ou seja, eles são capazes de ler e escrever sem, necessariamente, conhecer os sons dos morfemas, em outras palavras, sem passar pelo processo tradicional de alfabetização. Nessa proposição:

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);
- o letramento considera a leitura e [a] escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;
- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural. (FERNANDES, 2006, p. 8-9).

É através da leitura que o sujeito surdo constrói sentidos nas práticas de escrita, e é nesta premissa que se baseia o processo de letramento. Para a autora, a alfabetização, através do sistema de escrita alfabética, é apenas um dos caminhos para tornar um sujeito letrado. Com isso, ao contrário da consciência fonológica, cujo processo se desenvolve a partir de uma rota fonológica, o processo de letramento se dá pelo percurso cognitivo denominado rota lexical, no qual o surdo compreende o lexema como um todo e não como uma decodificação de suas partes; nela, a palavra já é identificada ao conceito que posteriormente será combinado com outras palavras e formas lexicais e estendida para outros contextos, em forma de texto. Assim, “as palavras serão [...] reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão ‘fotografadas’ e memorizadas no

dicionário mental se a elas corresponder alguma significação”. (FERNANDES, 2006, p. 9). Deste modo, conforme apontado, em um contexto de educação bilíngue, no qual a segunda língua é uma língua oral, o processo de alfabetização seria inviável, já que não teria como haver nenhuma abstração por parte dos alunos dos sons das letras do alfabeto.

Até esse momento concordamos, em partes, com os apontamentos de Fernandes (2006), contudo, temos nossas ressalvas pelo fato de ela não considerar como processo de alfabetização a não decodificação das partes, ou seja, não considerar a rota lexical como sendo propriamente um processo de alfabetização. Talvez essa afirmação seja um pouco unilateral, pois coloca em xeque: de que perspectiva de alfabetização estamos falando? Alfabetizar significa unicamente um processo mecânico de relação entre letras e sons de uma única língua oral? Essas questões são relevantes, principalmente no decurso no qual o ensino e a aprendizagem de línguas se desenvolve: em um contexto bilíngue. Este é o ponto central do nosso trabalho, apreender uma perspectiva de alfabetização como um tipo de letramento. Nesta proposta, alfabetizar vai além de decodificar.

Há autores, também comprometidos com a produção de literatura surda, que propõem que a alfabetização deve ir além dessa relação; logo, se pensarmos nesse conceito em termos mais gerais, seria possível dizer que os surdos são apenas letrados? Para Quadros (2000), a alfabetização é “um processo que resulta da interação com a língua e com o meio” (p.5), viabilizando uma compreensão ainda maior do processo, ou seja, afasta a ideia de que alfabetizar esteja ligada unicamente à apreensão do SEA de modo estrito e por uma única via, a fonológica.

A partir dessa concepção, depreende-se que, ao estender o termo alfabetização para um contexto mais amplo, desmitifica-se a compreensão de que a entrada no mundo da escrita, o qual engloba leitura e produção textual, em uma língua oral, seja um processo unicamente acessível via rota fonológica. Contudo, ao interpretar dessa maneira, o letramento teria a mesma conotação, pois também podemos compreendê-lo como a relação da língua com o meio, no qual a produção escrita e a leitura se tornam significativas. Ao estabelecer esta correlação, há certo hibridismo dos processos ou, como assumiremos daqui para frente, uma conexão.

### **3 A alfabetização e o letramento: conexão entre os processos**

Alfabetização e letramento são termos que em determinados momentos são híbridos e, em outros, tem denotação específica. As diferentes formas de ver a alfabetização e o letramento são decorrentes dos processos sócio-históricos pelos quais foram se inscrevendo e desenvolvendo ao longo do tempo e pelo modo como ocorre a inscrição desses processos nas práticas sociais.

Encontramos definições a respeito dessas práticas sob diferentes previsões. Algumas mais recorrentes que outras, outras mais voltadas para o âmbito escolar, outras no âmbito acadêmico. Paulo Freire, por exemplo, defendia o processo de alfabetização como um modo de libertação, como apreensão da leitura de mundo, do desenvolver de uma consciência crítica. Notamos que, nesse olhar, a alfabetização toma forma do letramento, como um processo mais amplo, além dos limites da escola. Contudo, como as maiores agências de letramento são as instituições de ensino, conseqüentemente, é inevitável o ensino de um sistema de escrita, referido à língua do lugar em questão e enquadramento desses processos em diferentes práticas.

Tradicionalmente, entende-se o processo de alfabetização como a aquisição do sistema de escrita alfabética. Nele, “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita” (SOARES, 1998, p. 39). Todavia, descrever o processo de alfabetização como um processo de codificação e decodificação trouxe consequências em todo modo de ver e sistematizar o sistema educacional, pois muitos métodos utilizados não levavam em conta todas as capacidades cognitivas e sociais dos sujeitos, resultando em casos consideráveis de fracasso escolar e descontentamento do corpo docente e também da população. Com isso, foi necessária uma reestruturação do processo de ensino, no qual novas estratégias precisaram ser desenvolvidas e executadas com o objetivo de contextualizar socialmente a prática da escrita, sem que a mesma seja relacionada como um processo mecânico. Para isso, uma nova concepção foi surgindo para abarcar a prática social no contexto de alfabetização; então, na metade da década de 1980, surgiu a palavra letramento.

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004, p. 96-97).

Com o surgimento desse novo conceito, há uma nova configuração no processo de ensino e aprendizado, pois para enfrentar essa realidade vigente, era necessário repensar o próprio processo de alfabetizar e também desenvolver habilidades que permitissem o indivíduo a fazer uso da leitura e da escrita, ou seja, a partir da apreensão desses processos, se tornar um sujeito agente destes, correspondendo a exigências dessas práticas.

Para Soares (2003), é conveniente estabelecer uma dicotomia entre alfabetização e letramento, pois esses conceitos representam, na prática, diferentes processos. O primeiro seria a apreensão do sistema alfabético, e o segundo o desenvolvimento de competências dessa tecnologia na qual a escrita seja inserida dentro de práticas sociais. Para exemplificar a necessidade dessa dicotomia, ela problematiza que um indivíduo pode, por exemplo, ser alfabetizado, mas não letrado; ou seja, ele pode dominar o código alfabético, mas não saber fazer uso consciente dele, não “saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20). Do contrário também é válido, uma pessoa por ser analfabeta, mas ser letrada, isto é, ela pode não ter apreendido o sistema alfabético, não lê ou escreve, mas pode participar de práticas de letramento.

Ao estabelecer essas diferenças, pressupõe-se necessidade de existência e atribuição dos diferentes conceitos: alfabetização, para um processo de aquisição da tecnologia da escrita e letramento, para exercício dessa tecnologia. A autora defende a necessidade de distinção para que nenhuma especificidade de cada processo seja ameaçada; no entanto, é necessária uma aproximação:

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de



leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES, 2004, p. 100).

E pautando-se nessa interdependência, os processos de alfabetização e letramento pressupõem criar metodologias que permitam tornar o sujeito um indivíduo letrado, ou seja, através da apreensão do código alfabético e sua relação entre as partes, ele pode ser tornar um leitor reflexivo de qualquer tipo de texto, seja em atividades de leitura ou escrita. Para tanto, diferentes estratégias podem ser adotadas como meio de ensino e aprendizagem de língua.

Kleiman (1995), diferente de Soares (1998; 2004), considera que o letramento vai além do ambiente escolar, levando em consideração os impactos sociais da escrita. Ela eleva os Estudos do Letramento em um nível mais complexo e abrangente, no qual diferentes esferas, em um grande conjunto da cultura escrita, estão inseridas nessa área de estudo. Corroborando a proposta de Street (1984), Kleiman (1995) reitera que esse escopo teórico surgiu para dar conta do caráter ideológico implícito nos usos sociais da escrita e identificar as múltiplas práticas de letramento e a prática de alfabetização, práticas que se inscrevem dentro dos Estudos do letramento; porém, o conceito encontrou respaldo no discurso escolar, e por isso é depreendido como característico do âmbito escolar.

Nesse cenário, Street (2003) destaca dois modelos de letramento: i) o letramento autônomo, aquele que se enquadra na visão tradicional de letramento, ou seja, vinculado ao ambiente escolar, como uso/prática do recém-apreendido código alfabético, portanto, uma habilidade técnica; ii) o letramento ideológico, um modelo que contempla as diferentes práticas de letramento, dentro e fora dos limites da escola, uma prática socialmente construída.

Todavia, dentro do letramento ideológico, diferentes práticas se inserem, até mesmo o letramento autônomo. Com isso, ao invés de afirmarmos que o letramento é um complemento da alfabetização, tomamos como premissa que o processo de alfabetização é um tipo de letramento, uma prática inscrita no grande conjunto dos Estudos do letramento; logo, a instituição escolar também faz parte, sem, contudo, ser o cenário principal.

Ao fazer essa proposição, Street (2003) leva em consideração o pluralismo cultural de diferentes comunidades, de diferentes línguas, de diferentes culturas, desvelando que o processo de letramento não é neutro, mas socialmente construído. Com isso, é no modelo de letramento ideológico que buscamos inscrever a alfabetização de surdos, no qual, a libras, um artefato cultural da comunidade surda, serve como mediação para a alfabetização de surdos na língua portuguesa como L2. Nesse modelo, veremos que os surdos podem ser alfabetizados, observando as condições de sua modalidade linguística e também como indivíduos instruídos em um modelo de letramento como prática social mais ampla.

#### **4 Alfabetização de surdos: uma prática do letramento ideológico**

Como registrado no início desse artigo, são poucas as produções que tratam exegeticamente do processo de alfabetização de surdos, visto que no contexto de educação bilíngue o tema é complexo, pois se trata de línguas de modalidades linguísticas diferentes e, principalmente, por se tratar de culturas diferentes. A língua de sinais representa um

artefato cultural, “[...] é um aspecto fundamental da cultura surda [...], umas das principais marcas da identidade de um povo surdo” (STROBEL, 2008, p.44). Portanto, no processo de alfabetização, as especificidades dessa língua precisam ser levadas em consideração antes de afirmar se um sujeito surdo é ou não alfabetizado.

Propomos que o surdo, mesmo em uma língua oral, pode sim ser alfabetizado, e não estamos nos referindo ao processo de oralização, pois para nós é uma repressão à cultura e à identidade surda. Defendemos que, dentro do contexto da modalidade linguística e dos aspectos gramaticais da língua de sinais, o sujeito surdo passa por um processo de alfabetização, contudo, diferente dos sujeitos ouvintes. Como Fernandes (2006) já apontou, o surdo tem acesso à cultura letrada através da palavra, via rota lexical, ou seja, não decodifica o alfabeto do português. Porém, diferentemente da autora, consideramos a rota lexical como um processo de alfabetização, na qual divide características parciais do modelo autônomo de letramento proposto por Street (2003), dentro de um modelo maior de letramento ideológico, pois, nesse cenário, consideramos a libras como língua de instrução no processo de alfabetização em português. A língua de sinais, enquanto artefato cultural, é relevante na alfabetização do surdo.

Conforme já mencionamos, Quadros (2000) propõe que o tema alfabetização vai além da relação som x letra. Ela também admite que o termo alfabetização enquanto processo, no caso de crianças surdas, “só faz sentido se acontece na LSB, a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua” (p. 54). Logo, para um indivíduo surdo, é preciso que este utilize a língua brasileira de sinais como língua de aprendizado, para que as experiências de leitura e escritura sejam significativas e representativas também em sua cultura e comunidade.

A proposição de Fernandes (2006) de que o surdo não é alfabetizado em português nos parece um pouco obsoleta. Apesar do escrito datar de 2006, não encontramos mais produções atuais que aprofundem uma discussão central deste processo no português brasileiro. Nos dias de hoje, muitas produções estão voltadas para a alfabetização na própria língua de sinais brasileira (CRUZ, 2008; 2016). Contudo, achamos pertinente retomar esta temática, pois os sujeitos surdos, no contexto educacional, passam pela alfabetização em português brasileiro. Afinal, esta língua oral, infelizmente, é língua oficial no país em que a libras ainda luta para conquistar o mesmo status político linguístico.

Desta forma, se considerarmos os novos estudos do letramento, uma afirmação que se baseia apenas num modelo padrão de alfabetização, ou seja, relação letra x som, pressupõe-se uma acepção voltada para a cultura oralista, com aporte direto na modalidade oral para a apropriação da modalidade escrita. É difícil não pensar na negação da alfabetização de surdos em português sem pensar na imposição de conceitos da cultura linguística dominante, ou seja, a cultura oral. Acreditamos que a prática de alfabetização precisa considerar os diferentes contextos. No contexto bilíngue, o surdo aprende a ler e a escrever em português, e acreditamos que, para chegar à produção desse processo, ele passou pela alfabetização, mas o processo das relações entre as partes, as que levam ao produto final, não são as mesmas dos sujeitos ouvintes. É difícil pensar que um sujeito surdo é automaticamente letrado sem desenvolver qualquer espécie de consciência linguística, principalmente porque sabemos que eles vivem em um contexto bilíngue no qual a libras serve com língua de instrução.

Com isso, pensar em alfabetização de surdos é ter como Street (2003, p.4) aponta “uma sensibilidade cultural”, saber que nesses processos não há uma única cultura e uma única

língua envolvida, mesmo que um dos produtos finais seja uma língua oral. A língua de sinais, durante todo o processo que envolve apreensão pela rota lexical serve de base reflexiva e produtiva, ou seja, para produzir uma escrita em língua portuguesa, o surdo utiliza a língua de sinais, porque o *input* recebido é do interlocutor falante de libras. Talvez a maior dificuldade de enxergar a pluralidade linguística cultural envolvida nesses processos seja porque ainda há pouca visibilidade da língua de sinais brasileira, pois mesmo sendo reconhecida legalmente e também ensinada em diversas universidades brasileiras, ela ainda é, erroneamente, relacionada à deficiência. Percebemos a falta de diálogo entre produções que tratam dos processos de alfabetização e letramento de modo mais amplo, parece que os processos são tomados isoladamente entre os sujeitos que são ouvintes e os sujeitos que são surdos, ao invés de buscar correlações dos mesmos, nas quais a língua e a cultura fossem tomadas como fatores a destacar.

### Considerações finais

Após aproximadamente treze anos desde o reconhecimento da lei de libras, ainda faltam pesquisas no que concerne à alfabetização de surdos. Nesse trabalho, trouxemos uma série de questionamentos ainda em voga, principalmente pelo fato de as pesquisas em língua de sinais, em diferentes domínios, ainda estarem em andamento.

No decorrer dos anos, em um contexto de educação bilíngue, libras x português, alguns autores afirmam que os surdos não são alfabetizados em línguas orais, ou seja, se tornam letrados sem passar pelo processo de alfabetização. Essa pressuposição, principalmente logo depois da Lei 10.436, pode ter sido bem aceita, pois o cenário em questão estava bem propício, visto que quase não havia produções na área. Contudo, com o passar dos anos e do crescente número de pesquisadores em língua de sinais e também do avanço de diferentes campos do saber, novas perspectivas podem ser adotadas.

Como assumimos nesse trabalho, surdos podem ser alfabetizados em uma língua oral, contudo, deve corresponder às especificidades de sua modalidade linguística. Nesse processo, a alfabetização é um tipo de prática de letramento e pressupõe um processamento translíngüístico, no qual a rota lexical é a via de acesso para alfabetizar surdos em uma língua oral. Neste contexto, a libras deve representar um artefato cultural e intermediador para aquisição de novos conhecimentos, neste caso, o português brasileiro. Nessa visão, o processo de alfabetização representa um incremento nas possibilidades de inserção social por sujeitos surdos, incremento que não pode ser negado, se não por outras razões, pelo fato de vivermos todos em uma sociedade crescentemente mais aportada na modalidade escrita da língua.

### Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CRUZ, C. R. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileira**. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica na língua de sinais brasileira (libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (libras) precoce ou tardio**. 2016. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERNANDES, S; STROBEL, K. L. **Aspectos linguísticos da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998. v. 1. 45p.

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

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LODI, A.C.B. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos**. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFScar, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: Uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição**. Porto Alegre: PUCRS. Dissertação de Mestrado, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

\_\_\_\_\_. **Phrase structure of brazilian sign language**. Porto Alegre: PUCRS, tese de Doutorado, 1999.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e o ensino de língua de sinais**. Canos: Textura, 2000.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Artmed, 2004.

STOKOE, W.C. **Sign Language Structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1978.

STREET, B. **Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies**. In: JONES, Marilyn Martin; JONES, Kathryn. *Multilingual Literacies: reading and writing different wordlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', 2003.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da Ufsc, 2009.

SVARTHOLM, K. **Bilinguismo dos surdos**. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.