

## As guerras da leitura para surdos

*Reading wars for the deaf*

**Marília U.C.L.M. Costa** 

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro – Brasil

**Kátia N. M. Abreu** 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro – Brasil

**Daniela Cid de Garcia** 

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro – Brasil



**Resumo:** O ensino de leitura apresenta questões específicas para os alunos surdos. O presente artigo tem como objetivo debater a premência no acesso a uma língua de sinais para as crianças surdas começarem seu processo de aprendizagem de leitura. A partir da aquisição da Libras, no caso do Brasil, será possível articular princípios operacionais universais para aprender a ler (Verhoeven & Perfetti, 2021). Por fim, debateremos o desafio de comunicação entre especialistas e gestores no âmbito do ensino da leitura, apresentando a importância da precisão quanto aos conceitos sobre leitura e a flexibilidade na implementação das propostas pedagógicas.

**Palavras-chave:** surdos; leitura; Libras; princípios operacionais; propostas pedagógicas

**Abstract:** Teaching reading presents specific aspects for deaf students. This article aims at discussing the urgency to access a sign language for deaf children to begin their reading process. Based on the acquisition of Libras, in the Brazilian case, it will be possible to articulate operational principles for learning to read (Verhoeven & Perfetti, 2021). Finally, we will discuss the challenge of bridging specialists and policy makers in the context of reading, presenting the importance of precision regarding the concepts about reading and the flexibility in the implementation of the pedagogical proposals.

**Keywords:** Deaf; reading; Libras; operating principles; pedagogical proposals.

## Introdução

O objetivo deste artigo é promover um debate sobre o desafio da comunicação entre especialistas e gestores na disputa do ensino da leitura, buscando elencar princípios operacionais para aprender a ler e discutir a flexibilidade de implementação, dada a diversidade linguística e social da população brasileira. É importante discutir os aspectos subjacentes à constituição dos sistemas linguísticos e os métodos do ensino de leitura para embasar discussões sobre as políticas de ensino da língua escrita para aprendizes surdos.

Como apresentado em Soares (2021), os caminhos propostos para o ensino da leitura vêm oscilando ao longo da história. De maneira ampla, esses métodos se posicionam em algum ponto dentro de um espectro que tem, de um lado, o ensino explícito da correspondência entre fonemas e grafemas e, de outro, a descoberta incidental pelo aprendiz da relação entre palavras escritas e sentidos, a partir da experiência em um ambiente letrado. Dentro desse espectro, há inúmeras incompreensões que geram dificuldades de implementação pelas escolas, por vários motivos. Dentre eles está a inconsistência nas diretrizes e nos materiais advindos dos órgãos centrais, que se alteram a cada nova gestão, seja por incompatibilidade da proposta pedagógica com a realidade escolar, seja porque a proposta gera desconfiança por parecer trazer algum traço de alguma ideologia à qual o corpo social da escola não queira se subscrever.

Partindo de um lugar de convergência e assumindo uma boa intenção entre os atores envolvidos, o objetivo em comum é formar leitores autônomos e cidadãos críticos, capazes de construir uma nação forte e democrática. Esse foi o espírito presente na constituição de 1988, fruto da redemocratização do Brasil. O foco desde então tem sido a erradicação do analfabetismo. Para esse fim, já foram elaborados diversos documentos oficiais apresentando, por um lado, os resultados preocupantes extraídos de testes padronizados (INEP, 2018) e, por outro, as metas que devem direcionar as ações. O documento mais atual, o Plano Nacional de

Educação (INEP, 2015), tem como Meta 5 alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e como Meta 9 a erradicação do analfabetismo absoluto, metas a serem alcançadas até 2024.

Para alcançar tais metas, é desejável um direcionamento nacional que proporcione caminhos para que esses resultados se alterem. É necessário que esse direcionamento seja preciso, ao colocar os princípios operacionais fundamentais para o desenvolvimento da leitura, mas também flexível na proposição de caminhos de implementação, para que possa abarcar as diferentes realidades em um país tão diverso e marcado por largas desigualdades.

## 1. Referencial teórico

Castles, Rastle e Nation (2018), em sua extensa revisão sobre essas guerras da leitura, expõem um elemento fundamental, que é entender o sistema de escrita em questão para melhor alcançar o mapeamento entre língua e símbolos visuais (cf. COSTA *et al.*, 2021 para resenha em português). A filosofia pedagógica é constantemente o centro do debate sobre o ensino de leitura, mas a natureza do sistema de escrita é imprescindível para desfazer esse imbróglio.

Verhoeven e Perfetti (2021) levantaram princípios operacionais para o aprendizado de leitura, levando em consideração diversas línguas com sistemas de escrita distintos. A premissa básica é a de que o desenvolvimento da leitura implica conhecer como o sistema de escrita codifica a língua. Eles propõem nove princípios operacionais para consciência linguística. Esses princípios podem ser alcançados por elementos que estão nas mais diferentes abordagens para o ensino de leitura. A questão primordial é a garantia do direito linguístico, dado o seu impacto social e cognitivo (Mayberry & Kluender, 2018) para que tais princípios sejam de fato operacionais.

O elemento central para o começo de qualquer aprendizado de leitura é a premissa de que o aprendiz adquiriu uma língua. Para a população surda isso ocorre de formas bem diferentes, o que não nos

permite um cenário muito claro de quais bases estão estabelecidas quando a criança surda começa o ensino fundamental.

Recentemente, tivemos diversas discussões sobre a educação de surdos, começando pela publicação da Política Nacional da Alfabetização, PNA (Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização, 2019), que separa os surdos em duas categorias. Há também falas de representantes do MEC sobre o método fônico de forma pouco esclarecedora, também em 2019, que foram criticadas por especialistas da área, via carta aberta da ANPOLL, GT de Libras (Campello & Stumpf Rossi, 2019).

Em 2020, foi publicada pelo governo brasileiro a Política Nacional de Educação Especial, PNEE (Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2008), por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que aguarda deliberação no STF sobre a sua constitucionalidade. Houve também a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, LDB, Lei 9.394, de 1996 (Brasil. Presidência da República, Casa Civil, 1996), inserindo a Educação Bilíngue de Surdos (Brasil. Presidência da República, Casa Civil (2021)), como uma modalidade de ensino independente e não mais como parte da educação especial. Esses últimos documentos advogam que há que se respeitar a diferença linguística do surdo, que tem uma língua de sinais como primeira língua. Infelizmente, o cenário no Brasil não é esse. As crianças surdas filhas de família surdas vão adquirir Língua Brasileira de Sinais (Libras) desde o nascimento, mas crianças surdas de famílias ouvintes, muitas vezes, são encaminhadas a seguir o caminho da oralização. Ou seja, não têm a indicação de serem expostas imediatamente a uma língua de sinais, sendo direcionadas para implante coclear ou aparelho auditivo, dependendo da perda auditiva, com acompanhamento por fonoaudiólogo.

Observando a PNA (Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização, 2019), nota-se uma separação na população surda entre deficientes auditivos e surdos. O documento não define esses termos, mas indica o mesmo encaminhamento para os dois grupos, ou seja, “oferta de educação bilíngue (em Libras como primeira língua e em modalidade escrita

da língua portuguesa como segunda língua)”. No entanto, em Capovilla (2011), capítulo que consta em documento amplamente citado na PNA (Academia Brasileira de Ciências, ABC, 2011), há propostas distintas para as duas populações. Essa visão postula a necessidade de uma política educacional bipartida para surdos: para deficientes auditivos, haveria escolas inclusivas com complementação de atendimento educacional especializado e, para surdos, escolas bilíngues (especiais) e uma complementação em escola inclusiva. Essa proposta, apresentada em Capovilla (2011, 190-211), parte da premissa de que a necessidade de se adquirir uma língua de sinais, no caso brasileiro, a Libras, adviria da impossibilidade do acesso a uma língua oral. Nessa proposta, a aquisição da Libras é vista como benéfica apenas àqueles sem acesso possível ao português oral. Essa é uma perspectiva limitante, que ignora todos os benefícios já demonstrados a respeito de uma aquisição bilíngue (Petitto, 2001).

Secora e Smith (2021) discutem a dicotomia entre língua oral e língua de sinais colocada para quem opta pelo implante coclear, por exemplo. Os autores argumentam que essa dicotomia é falsa, pois os dados sobre bilinguismo em crianças com desenvolvimento típico e com distúrbios de linguagem não apresentam malefícios para o desenvolvimento. Sendo assim, uma proposta de bilinguismo bimodal como padrão é advogada para crianças deficientes auditivas também.

O artigo discute dados de diversos estudos que apresentam vantagens para crianças que têm acesso a uma língua de sinais completa como a Libras e não estratégias de ensino como a “comunicação total” (Schubert, 2017), em que o indivíduo produz na língua oral e insere alguma sinalização em conjunto com a fala oral, seguindo a estrutura sintática da língua oral e não da língua de sinais. Eles também apontam para um equívoco metodológico de analisar o desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues a partir de apenas uma língua, a língua oral, pois isso limita o escopo da análise sobre proficiência linguística.

Os autores, além de se apoiarem em pesquisas robustas sobre o bilinguismo, também

apontam necessidades bem práticas dessa população, que precisam ser levadas em conta, com olhar a partir da realidade americana. No Brasil, cirurgias de implante coclear são realizadas pelo SUS; no entanto, há um tempo considerável de espera entre a indicação do implante e a decisão da família e a data em que o procedimento pode ser realizado. Além disso, o componente externo do implante coclear, ou do aparelho auditivo, pode precisar de reparo e, nesse período, a criança fica sem acesso linguístico.

Rhoades e Glade (2020) apresentam também uma revisão sobre fadiga auditiva dado o custo maior de processamento cognitivo e físico de ouvir via implante coclear. Secora e Smith (2021) apontam que em todos esses casos a criança se beneficiaria de ser bilíngue e de poder acessar o mundo a partir de sua outra língua. Assim, os autores apresentam fortes argumentos para uma linha de ação bilíngue bimodal que engloba benefícios cognitivos, linguísticos e sociais para todos, independentemente do grau de perda auditiva.

Apesar de diversas discordâncias ao definir "surdos", Azevedo Fronza, Gerner de Garcia e Karnopp (2020) seguem a mesma linha de Capovilla (2011) e definem surdo como aquele usuário de uma língua de sinais pertencente a uma comunidade linguística e discutem os dados sobre a alfabetização de surdos a partir desse prisma. Segundo as autoras, no Brasil, resultados de abordagens terapêuticas ou clínicas "resultam no privilégio do português e na desvalorização da língua de sinais, relegando a Libras o papel de apoio educacional, ao invés de língua de instrução." (Azevedo Fronza *et al.*, 2020, 53)<sup>1</sup>. A indicação de escolas bilíngues para crianças surdas, nesse cenário, vai abarcar apenas as crianças com perda auditiva profunda, pré-aquisição da língua oral, na visão de Capovilla (2011) e das crianças surdas sinalizantes em Azevedo Fronza *et al.* (2020).

Mesmo quando se advoga o benefício do bilinguismo e se defende a Libras em seu devido lugar de língua natural humana, ainda assim as crianças

com outros graus de perda auditiva não são visíveis. A criança em idade para a escolarização inicial não conseguirá advogar em causa própria. Se os pais não forem informados de que uma língua de sinais é a mais acessível e que ela será utilizada também como fundação para o aprendizado de leitura e escrita, então apenas parte das crianças surdas terá acesso às diversas vantagens cognitivas, linguísticas e identitárias que o bilinguismo pode oferecer (Quadros, 1997). Elas se beneficiariam de uma política linguística abrangente, sem a necessidade de escolher entre uma das duas línguas, português ou Libras, beneficiando-se do papel de cada uma.

Azevedo Fronza *et al.* (2020) apresentam um cenário em que (i) a criança surda entra no sistema escolar aos 7 anos, (ii) sem saber Libras, como o consignado para a maioria dos surdos no Brasil, (iii) sem acesso a professores surdos na escola, (iv) com uma metodologia que mimetiza aquela das crianças ouvintes. Segundo as autoras, o que tem desengajado os alunos surdos é a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2008). Esta política estabelece que

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2008, 17).

Em setembro de 2019, a Diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência (MEC) iniciou uma discussão sobre "Instrução Fônica" para Surdos (Limeira de Sá,

being an educational support, rather than the language of instruction.

<sup>1</sup> In Brazil, they [clinical and therapeutic approaches] result in a privileging of Portuguese and a devaluation of sign language, when Libras is relegated to the role of

2019). Isso ocorreu em uma palestra na qual se utilizou a expressão "Instrução Fônica", mas, em nenhum momento, apresentou-se uma definição do que isso significava nem se desenvolveu uma noção sobre o termo. Além disso, a proposta torna-se mais obscura à medida em que é apresentada em meio a anedotas pessoais que confundem o debate.

Conforme já mencionado (Campello & Stumpf Rossi, 2019), em outubro de 2019, o grupo de trabalho da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Anpoll, divulgou um comunicado assinado por um grande número de pesquisadores que discordavam totalmente da abordagem. Eles concentraram seus argumentos no fato de que (i) a instrução fônica é baseada na fonologia da língua oral que não é acessível aos surdos; (ii) é possível desenvolver habilidades de leitura e escrita com outros meios que enfoquem a língua de sinais e a via visual.

Costa *et al.* (2020) debatem os possíveis fundamentos da proposta, uma vez que as línguas de sinais têm fonologia, e a proposta do MEC não é clara, tornando-se razoável perguntar "O que significaria a instrução fônica?". As possibilidades para a resposta seriam: 1) oralização; 2) pistas visuais da fala oral; 3) fonologia da língua de sinais. Fica evidente na literatura que a oralização por si só não fundamenta a aprendizagem da leitura (Soares & Costa, 2018; Freitas, 2020).

Novamente, o foco da carta e de diversas outras publicações se baseia na ideia de que a forma de se alfabetizar a comunidade surda é por meio de sua língua de sinais, que é na modalidade gestual-visual. No entanto, é embaraçoso que uma proposta mais robusta não tenha sido feita para essa população pelo MEC, tendo em vista a enorme gama de publicações sobre o tema que vai muito além do simples "por meio da língua materna". Há propostas de procedimentos que focam diretamente em elementos menores, como estratégias visuais que vão desde *cued speech* (Capovilla, 2011), o uso da escrita de sinais, que traria a codificação da Libras na

modalidade impressa (Freitas, 2020), uso do alfabeto manual e outros componentes específicos da gramática da Libras (Quadros, 2004) até a contação de histórias em línguas de sinais (Andrews, Byrne & Clark, 2015) e estratégias visuais (Lebedeff, 2010).

Explorar os elementos composicionais da língua e as regularidades do sistema poderia ajudar as crianças surdas a entenderem sobre esses elementos em outras línguas, como a língua portuguesa com seu sistema alfabético (Petitto *et al.*, 2016).

Propostas específicas de práticas sociais em Libras por meio de passeios e contato com comunidades surdas para desenvolver a compreensão dos usos sociais da escrita evidenciarão a relevância da escrita (Quadros, 2004). Há também outras propostas, visuais, como o uso de tabelas, mapas mentais etc como caminho para o conhecimento do surdo (Lebedeff, 2010; Andrews *et al.*, 2015) e não apenas para o aprendizado de leitura e escrita.

Todas essas propostas têm como foco elementos visuais. No entanto, elas evidenciam elementos diferentes, por isso é um tanto hermético quando um ativista surdo indica que é necessário um "método fônico visual"<sup>2</sup>. Ainda sobre a questão da visualidade, é muito utilizado o termo "letramento visual". Esse termo não é originado na área de educação de surdos, mas em outras áreas que têm também a visualidade como elemento marcante. Letramento visual pode ser definido como entender como as pessoas percebem objetos, interpretam o que veem e o que aprendem a partir deles (Elkins, 2009).

Por isso é importante marcar qual o escopo de letramento visual, dado que elementos visuais vão desde apoio visual para oralização como o *cued speech*, passando por organização visual do conteúdo por meio de imagens, mapas mentais e afins, escrita de sinais, alfabeto manual e uma língua sinalizada.

Verhoeven & Perfetti (2021) apresentam uma perspectiva translíngua sobre os universais e as particularidades levando em consideração dezessete ortografias distintas, com diferentes sistemas de escrita. Nesse artigo, os autores propõem nove

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=SND3Sdq1BvQ>  
(Acesso em 18/06/2021)

princípios operacionais para a consciência linguística que permitiriam que as crianças percebam, analisem e usem a língua escrita com maestria nos diferentes sistemas. Como dito anteriormente, a premissa básica é a de que o aprendizado de leitura pressupõe compreender que o sistema de escrita codifica uma língua. Em geral, a relação do sistema de escrita com os fonemas é evidenciada porque a língua codificada é uma língua oral. No entanto, em sistemas de escritas de sinais como *signwriting*, Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia), os mais comuns no Brasil, essa relação entre língua e elementos gráficos também estará presente.

Os princípios apresentados por Verhoeven & Perfetti não contam com a escrita de sinais em seu inventário, mas eles elencam elementos importantes presentes em todas as línguas do mundo. Os princípios operacionais são: 1) atentar para pedaços de fala salientes como tonicidade, entonação e ritmo; 2) atentar para fronteiras silábicas e fonêmicas salientes em palavras; 3) atentar para elementos gráficos da linguagem escrita e sua conexão com a língua; 4) ampliar inventário ortográfico; 5) ampliar o inventário de palavras familiares a partir da leitura; 6) ganhar fluência na identificação de palavras; 7) atentar para relações morfológicas; 8) uso do conhecimento linguístico enquanto lê; 9) mobilizar habilidade executiva para suplementar significado literal com conhecimento prévio.

Nota-se que os princípios operacionais 1, 2 e 3 promovem a consciência linguística, já os princípios operacionais 4, 5 e 6 desenvolvem a identificação de palavras, os princípios operacionais 7 e 8 se referem ao conhecimento metalinguístico e o 9 à memória de trabalho e ao conhecimento de mundo.

Dentre os elementos universais apresentados, não há menção a processos multimodais, ou seja, sobre as formas em que texto e imagem poderiam colaborar para a construção de sentido, ou sobre como a fonte do texto, ou cores, poderiam impactar o processo de leitura. Os autores também não se debruçam especificamente sobre gêneros textuais como elementos universais, mas

advogam a importância da ativação de conhecimento prévio, conhecimento de mundo, a integração palavra-texto e a construção de um modelo mental (Oakhill, Cain & McCarthy, 2015) para o aprendizado de leitura.

No entanto, os elementos aqui apresentados pressupõem uma forte base linguística por parte do usuário de uma L1. No caso, essa língua deveria ser uma língua de sinais para os surdos, independente do grau de perda auditiva, como já mencionamos. O acesso à língua e seus elementos constitutivos serviria como elemento desencadeador para a aprendizagem da leitura na L2, o português escrito. Uma língua de sinais vai conter todos os elementos de análise presentes em qualquer língua natural humana: prosódia, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e discurso. A proficiência em L1 vai ser a fundação para o acesso à segunda língua. Caso a criança tenha baixa proficiência na L1, isso impactará negativamente sua leitura em L2. Além disso, o contato precoce com o universo letrado (em inglês, *early literacy*) e a apropriação desse mundo a partir da experiência social da criança com sua comunidade linguística também será importante para o desenvolvimento da leitura. Outro fator fundamental é a idade de aquisição de linguagem, estudos resumidos em Costa *et al.* (2020) demonstram a sua importância para o pleno desenvolvimento da leitura.

## 2. Metodologia da aprendizagem

Retomamos a discussão para a questão do método de ensino de leitura. Andrews *et al.* (2015) indica que a leitura para os surdos seria uma atividade qualitativa e quantitativamente diferente, principalmente quanto à visualidade. Nesse sentido, há diversas propostas para essa população com foco em um trabalho visual. Lebedeff (2010) descreve um cenário em que há estímulo a práticas visuais sem uma clara definição do que seriam essas práticas. No entanto, o entendimento do que estaria no escopo do "letramento visual", ou das "práticas pedagógicas visuais" pode variar bastante. Por exemplo, pode haver um foco na literatura surda, no desenvolvimento de proficiência em Libras, até trabalhos mais focados em elementos da escrita como a escrita de sinais, até a

soletração manual e os sinais datilológicos (ver Diniz, 2020 para uma discussão sobre a complexidade dos sistemas alfabéticos manuais).

Azevedo Fronza *et al.* (2020) resumem o trabalho de Góes (1996, apud Azevedo Fronza *et al.*) e indicam características da escrita de surdos. Alguns elementos podem apresentar um processo de transferência da Libras para o português escrito, mas essa hipótese é atravessada pela metodologia de ensino para surdos e, portanto, precisa ser verificada. O ensino de português escrito por via de imagens, em uma relação direta palavra-sinal, pode levar à aprendizagem de um maior número de substantivos do que de verbos.

Também podemos encontrar influência de um ensino por meio de glosas da Libras. Glosas são uma explicação analítica de uma unidade linguística. Acontece que este recurso foi utilizado para "nomear" os sinais e isso retira a informação morfológica de palavras de conteúdo, eliminando as marcações de tempo e pessoa nos verbos. Em glosas de material didático é comum encontrar os verbos no infinitivo sem a indicação de tempo e pessoa explícitas. Por exemplo, se foi dito que "João encontrou Maria", a glosa em materiais didáticos seria J-O-A-O ENCONTRAR M-A-R-I-A. Assim, o verbo apareceria sem marca morfológicas em português, dado que em Libras pode haver ausência de marcação morfológica no verbo. Isso pode levar o surdo aprendiz do português escrito a supor que certas marcas das palavras do português são irrelevantes.

Estudos sobre gestos e sinais, realizados com ouvintes aprendizes de uma língua de sinais como L2 (aprendizes L2M2), indicam que, em tarefas em que o participante precisa sugerir qual conceito é mapeado no sinal, o participante opta por uma resposta com um verbo e não com um substantivo (Ortega & Ozyurek, 2020). Precisaríamos de mais estudos para entender melhor esse fenômeno para os surdos. Seja qual for o motivo, precisamos de mais pesquisas sobre as estratégias de ensino para surdos e de que forma elas contribuem ou não para o desenvolvimento da leitura.

### 3. Conclusões

Neste artigo apresentamos a importância da aquisição da primeira língua de maneira precoce, tendo em vista o período crítico para sua aquisição. Apresentamos o descompasso na realidade brasileira em que diversas crianças surdas são encaminhadas para diferentes terapias, mas sem o estímulo à aquisição de Libras.

Discutimos a importância dos princípios operacionais para o aprendizado de leitura propostos por Verhoeven e Perfetti (2021). Apesar de a proposta não esgotar todos os elementos que dialogam com o objeto "leitura", apresenta caminhos para a aprendizagem em línguas com diferentes sistemas de escrita. Por fim, discutimos a importância de uma proposta bilíngue para a população surda com bases claras para que possamos conduzir pesquisas sobre a contribuição de cada estratégia utilizada.

Consideramos, também, a importância da delimitação de conceitos como "visual" e "fônico": apesar de haver áreas de estudo sobre a fonologia das línguas de sinais e sobre sua prosódia, para o público fora do campo da linguística, esses termos são ainda bastante desconhecidos. Por isso, é natural que o termo "fônico" encontre resistência e seja atrelado a um processo de oralização. No entanto, é possível que uma proposta "fônica" siga uma abordagem sintética, partindo de elementos menores como a configuração de mão nos sinais, para depois expandir para elementos estruturalmente mais complexos como as sinais (palavras) e frases.

No entanto, com as informações de que hoje dispomos, conforme os textos citados nos documentos oficiais, não podemos descartar que haja propostas educacionais distintas para surdos sinalizantes e não sinalizantes. Sendo assim, ainda que os estudos mostrem que a oralização não garante um bom desenvolvimento de leitura, é possível que ainda haja uma abordagem oralista sendo prevista nesses documentos, pelo menos para a parte não sinalizante da população surda. Por isso, é importante uma redação clara nos documentos oficiais que indique de maneira inequívoca o que se está propondo.

Questionamos ao longo deste artigo como uma criança surda poderia aportar na escola

"sinalizante" sem que haja uma estrutura do sistema de saúde e de educação que fomente essa aquisição natural que é direito linguístico de toda a criança surda. O Estado precisa garantir o direito à língua de sinais para as crianças surdas para que, com uma língua plena bem desenvolvida, a partir da aquisição de Libras. Assim, poderemos atingir, em solo nacional, resultados similares aos achados em outros países, que demonstram que crianças com bom desenvolvimento linguístico em suas respectivas línguas de sinais apresentam resultados melhores em leitura.

### Referências

- Academia Brasileira de Ciências, ABC (2011). A. Pessoa de Araújo (Org.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Academia Brasileira de Ciências. <http://www.abc.org.br> > IMG > pdf > doc-6821 PDF
- Andrews, J. F., Byrne, A. & Clark, M. D. (2015). Deaf scholars on reading: A historical review of 40 years of dissertation research (1973-2013). Implications for research and practice. *American Annals of the Deaf*, 159(5), 393-418.
- Azevedo Fronza, C., Gerner de Garcia, B. & Karnopp, L. (2020). School Literacy of Deaf People in Brazil. In Q. Wang & J. F. Andrews. (Eds.), *Literacy and Deaf Education: Toward a Global Understanding*, (pp. 50-68). Gallaudet University Press.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização (2019). PNA, Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. MEC, SEALF.
- Brasil. Presidência da República, Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. Presidência da República, Casa Civil (2021). *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. *Diário Oficial da União*, 04/08/2021, ed. 146, seção, 1, 1. Atos do Poder Legislativo.
- Campello, A. R. e S. & Stumpf Rossi, M. (2019). Protesto contra a proposta de Alfabetização de crianças surdas pelo Método Fônico, endereçado ao Ministério de Educação em 7/10/2019. GT Libras ANPOLL. <https://pt.scribd.com/document/504227281/2019-Carta-ANPOLL-GT-Libras>
- Capovilla, F. C. (2011). Políticas de educação regular e especial no Brasil: Sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In A. Pessoa de Araújo (Org.), *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva* (pp. 190-211). Academia Brasileira de Ciências. <http://www.abc.org.br> > IMG > pdf > doc-6821 PDF
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-5. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Costa, M. U. L. C. de M., Soares, L. A. A., Garcia, D. C. de & Abreu, K. N. de. (2020). As guerras do ensino da leitura: um olhar a partir da epistemologia surda. *Revista Espaço*, 53, 127-151.
- Costa, M. U. L. C. de M., Garcia, D. C. de & Abreu, K. N. de. (2021). Um fim para as guerras da leitura segundo Castles et al. (2018). *Pensares em Revista*, 21, 194-200.
- Diniz, H. G. (2020). Descrição da variação fonético-fonológica na letra manual "E" em Libras. *Revista Linguística* [Online], 16(3), 452-459. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3.a37488>
- Elkins, J. (2009). *Visual literacy*. Routledge.
- Freitas, I. (2020). Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250034>
- INEP (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: linha de base. Inep.
- INEP. (2018). *Relatório SAEB/ANA 2016*: panorama do Brasil e dos estados. Inep.
- Lebedeff, T. B. (2010). Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, 175-195. <https://periodicos.ufpel.edu.br> > article > download PDF
- Limeira de Sá, N. R. (2019). Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoa com Deficiência da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, MEC. Transmissão ao vivo de Auditório Direitos Humanos - YouTube
- Mayberry, R. I. & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language: Insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 886 – 905. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728917000724>
- Oakhill, J., Cain, K. & McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: The contribution of depth and breadth of vocabulary knowledge. In E. J. O'Brien, A. E. Cook, & R. F. Lorch (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 140–159). Cambridge University Press.
- Ortega, G. & Özyürek, A. (2020). Systematic mappings between semantic categories and types of iconic representations in the manual modality: A normed database of silent gesture. *Behavior Research Methods*. 52(1):51-67. <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-019-01204-6>

- Quadros, R. M. de (1997). *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. ArtMed.
- Quadros, R. M. de. (2004). Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. de A. Williams (Orgs.), *Temas em educação especial: Avanços recentes*. Ed. UFSCar (pp. 55-61).
- Petitto, L. A. (2001). The acquisition of natural signed languages: Lessons in the nature of human language and its biological foundations. In C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 41-50). Lawrence Erlbaum Associates.
- Petitto, L. A., Langdon, C., Stone, A., Andriola, D., Kartheiser G. & Cochran, C. (2016). Visual sign phonology: insights into human reading and language from a natural soundless phonology, *WIREs Cogn Science*, 7, 366-381. doi: 10.1002/wcs.1404.
- Rhoades, E. & Glade, R. (2020). Evolution of a Multi-layered World of Science to Benefit Children with Hearing Loss. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 5(2), 13-25. DOI: <https://doi.org/10.26077/520b-d75f>
- Secretaria de Educação Especial, SEESP (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Secora, K. & Smith, D. (2021). The Benefit of the “And” for Considerations of Language Modality for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 397-401. [https://doi.org/10.1044/2021\\_PERSP-20-00267](https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-20-00267)
- Soares, L. A. A. (2018). A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo- funcional dos processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários. 2018. 160 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- Soares, L. A. A. & Costa, M. U. C. L. de M. (set. 2018). Deaf scholars on reading. *Belt – Brazilian English Language Teaching Journal*. Rio Grande do Sul, 9(1), 272-276.
- Soares, M. (2021). *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1º ed. 2º reimpressão. Contexto.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. (2021). *Universals in Learning to Read Across Languages and Writing Systems*, *Scientific Studies of Reading*. Taylor Francis Online. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1938575>