

## Narrativas autobiográficas sobre alfabetização e letramento de surdos

### Autobiographical narratives about deaf literacy

Lia Gonçalves Gurgel<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[Liaggurgel91@gmail.com](mailto:Liaggurgel91@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0004-7172-250X>

Lodenir Becker Karnopp<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[lodenir.karnopp@ufrgs.br](mailto:lodenir.karnopp@ufrgs.br)

[ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5370-5587](https://orcid.org/0000-0002-5370-5587)

**Resumo:** Narrativas autobiográficas de pesquisadores surdos sobre seu processo de alfabetização e letramento são encontradas em trabalhos acadêmicos, momento em que alguns autores e autoras relatam suas experiências linguísticas e educacionais. Este trabalho objetiva investigar narrativas das potencialidades de letramento, a partir do relato de quem vivenciou aprendizagens significativas na língua de sinais e na escrita da língua portuguesa, durante o período de alfabetização. A análise compreende as décadas de 1960 a 1990, período em que os pesquisadores cursaram a educação básica. A partir das narrativas apresentadas, em seções introdutórias de dissertações e teses, identificam-se suas memórias de infância sobre práticas, atividades, experiências formais ou informais de letramentos nas línguas envolvidas, as quais foram organizadas em dois eixos analíticos: (a) letramento e autoria: uma escrita com propósito e (b) letramento e (con)texto: português significado a partir da língua de sinais. Por meio da leitura desses materiais, percebe-se a potência das narrativas para análises sobre o processo de alfabetização de surdos: os impasses, os desafios, os caminhos percorridos por estudantes, docentes e famílias.

---

<sup>1</sup> Doutora (2024) e Mestre (2016) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Atualmente, atua como professora na Educação Básica (Anos Iniciais) na rede municipal, em Porto Alegre/RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3159747804348032>.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-graduação em Educação. Bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), na modalidade Produtividade em Pesquisa 1D. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6776335394919903>

**Palavras-chave:** letramento; educação de surdos; narrativas.

**Abstract:** Autobiographical narratives of deaf researchers about their literacy process are found in academic works, at the moment that the authors rapport their linguistic and educational experiences. This work aims to investigate narratives of literacy potentials, through the report of those who has already experienced significant learning in Sign Language and Portuguese writing, during the literacy process. The analysis is made during the 1960s and 1990s, a period in which the researchers were in Basic School. Through these presented narratives, in introductory sections of dissertations and theses, we identifies their childhood memories about practices, activities, formal or informal experiences of literacy in the involved languages, which were organizes in two analytical axes: (a) literacy and authorship: writing with purpose and (b) literacy and (con)text: Portuguese language meaning from Sign Language. When reading these materials, we noticed the potential of the narratives to the analysis of the literacy process of the deaf: the impasses, the challenges, the paths undertaken by the students, professors, and family.

**Keywords:** literacy; deaf education; narratives.

## Referenciais teóricos sobre letramento

Letramento é um conceito amplamente desenvolvido em estudos realizados por Magda Soares (2020, p. 27), ao abordar o letramento monolíngue de crianças ouvintes. Ao explicar esse conceito, a autora acentua letramento como “[...] capacidades de uso da escrita para inserir-se em práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”, o que implica leitura, interpretação e produção de textos. Na sequência, a autora adverte que “[...] o termo letramento tem sido conceituado ora como o conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais, ora para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito” (p. 32). A capacidade de uso da escrita envolve várias habilidades, sendo elas:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

É importante destacar dois aspectos, ou seja, que o letramento não está circunscrito às práticas que ocorrem na escola e que as práticas sociais que envolvem a escrita são diversas. Segundo a linguista Kleiman (2005, p. 5), letramento “[...] é um conceito criado para referir-se aos usos da língua

escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Isso envolve um conjunto de práticas de uso da escrita em práticas sociais diversas. Além disso, letramento é um conceito complexo e diversificado, pois “[...] são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos - na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação” (Soares, 2020, p. 32). Consideramos que esses dois aspectos são particularmente importantes em comunidades de surdos, como veremos a seguir.

Letramento é um conceito potente para compreendermos as práticas linguísticas de pessoas surdas, tanto na língua portuguesa quanto na língua de sinais. Para Leonardo Peluso (2018), a alfabetização é o processo de apropriação da tecnologia da escrita, ou seja, do conjunto de técnicas – procedimentos e destrezas – necessárias para a prática da leitura e da escrita. A alfabetização supõe o domínio do sistema de representação, que é a escrita alfabética para as línguas orais e a escrita de sinais (*sign-writing*) para as línguas de sinais. Letramento é a capacidade de utilizar textos diferidos para participar em práticas sociais e pessoais letradas (ou seja, aquelas que envolvem a textualidade diferida).

O marco teórico que Peluso tem desenvolvido – e que sustenta a análise aqui empreendida – é a introdução ao conceito de textualidade diferida, que se refere a toda textualidade que se separa do momento de enunciação e que se realiza a partir de uma tecnologia da língua. Essa tecnologia pode ocorrer mediante a escrita (uma tecnologia representacional) ou por meio de visograções (uma tecnologia de registro). As visograções têm sido utilizadas de modo crescente pelas comunidades surdas, que buscam o registro da língua de sinais por meio da produção de vídeos. Na medida em que a textualidade diferida é arquivada (bibliotecas, videotecas etc.) e disponibilizada para sua comunidade, torna-se a base para a consolidação de uma cultura letrada em tal textualidade.

La alfabetización es el proceso por el cual se aprende a decodificar el código escrito. Es el simple conocimiento del código escrito, su funcionamiento. El letramento, en cambio, es el proceso por el cual un sujeto, además de internalizar el conocimiento del código escrito, aprende a manejarse en el campo discursivo que le ofrece su comunidad letrada (Peluso, 2022, p. 129).

Ao utilizarmos o conceito de letramento, aplicado às comunidades surdas, entendemos que essa prática ocorre de modo plurilíngue. No caso de estudantes surdos, a língua de sinais é a base para a construção de sentidos na língua portuguesa, ou seja, por meio da língua de sinais os sentidos são construídos na modalidade escrita da língua portuguesa. Esse processo envolve tradução, leitura e escrita. Assim, consideramos que letramento se aplica às práticas linguísticas de pessoas surdas, tanto na língua portuguesa quanto na língua de sinais.

Nas teses e dissertações analisadas, encontramos diversas narrativas relacionadas ao letramento dos pesquisadores surdos, que nos permitem verificar o que Soares (2020) indica como a capacidade de uso da escrita para inserir-se em práticas sociais e pessoais letradas. Nos excertos que selecionamos para o presente estudo, é possível identificar práticas de letramentos que se conectam a uma experiência visual de sujeitos surdos. Consideramos que a língua de sinais é a base para a construção de sentidos na escrita da língua portuguesa, por meio de práticas de tradução, leitura e escrita.

O presente artigo deriva de duas teses de doutorado (Pokorski, 2020; Gurgel, 2024<sup>3</sup>), cujo tema, em ambas, relaciona-se a narrativas de surdos sobre suas experiências acadêmicas.

Pokorski (2020) investigou representações sobre “ser surdo” e sobre experiências acadêmicas que circulam em teses e dissertações de pesquisadores surdos. Nesse sentido, fez um levantamento sobre as temáticas, os conceitos e as linhas de pesquisa em que se inserem essas teses e dissertações. A partir desse material, analisou as narrativas de si presentes nas produções acadêmicas e discutiu as representações do espaço acadêmico, das línguas que circulam nesse espaço e dos profissionais que nele atuam (professores e intérpretes).

A partir do banco de dados construído por Pokorski (2020), a pesquisadora Gurgel (2024), em sua tese de doutorado, desenvolve uma análise específica das narrativas de surdos mestres e doutores, registradas em dissertações e teses de pesquisadores surdos, tendo como base narrativas sobre o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais. A partir da seguinte pergunta de pesquisa: “como são constituídas as representações em narrativas de sujeitos surdos sobre sua experiência de alfabetização e letramento?”, Gurgel (2024, p. 20) analisou o processo de alfabetização e letramento, bem como as narrativas sobre práticas alfabetizadoras desenvolvidas com alunos surdos. No processo analítico, a pesquisadora discutiu questões relacionadas aos estranhamentos que a diferença surda provoca no ambiente escolar, citou os motivos pelos quais narrativas escolares estão presentes em produções acadêmicas, identificou as áreas de formação dos pesquisadores; descreveu as práticas alfabetizadoras escolares, as práticas de leitura de textos literários e as práticas de letramento, tanto em ambientes formais quanto informais; identificou a presença de outros profissionais (fonoaudiólogas, psicopedagogas), instituições e associações envolvidas na educação de surdos; e, por fim, o papel das mães na trajetória escolar de estudantes surdos.

Por intermédio dessa análise, percebemos a possibilidade de ampliação da discussão de algumas questões, de modo a pensar e contribuir com a temática da alfabetização de surdos, articulando-a a propostas e/ou ferramentas atuais. Entendemos que a reflexão sobre o passado, por meio de memórias de quem viveu/passou por experiências de ensinagem/aprendizagem, auxilia a problematizar e aprofundar aspectos da educação de surdos para além do olhar do docente. Além disso, a análise dessas narrativas possibilita também a identificação do protagonismo surdo nas práticas que compõem recortes da história da educação de surdos.

## **Desdobramentos metodológicos**

A metodologia escolhida é qualitativa e exploratória, de cunho documental, envolvendo a leitura de narrativas sobre o processo de escolarização que constam em dissertações e teses de pesquisadores surdos, produzidas de 1998 a 2018. Conforme explicamos na seção anterior, a partir das pesquisas de doutorado produzidas por Pokorski (2020) e Gurgel (2024), especificamente do banco de dados compartilhado, procedemos à seleção e análise dos materiais empíricos para a elaboração do presente artigo.

---

<sup>3</sup> Lia Gurgel é uma das autoras deste artigo.

Pokorski (2020), em sua tese de doutorado, identificou 177 dissertações e 32 teses produzidas no período de 20 anos (de 1998 a 2018). A partir desse material, Gurgel (2024) identificou 98 dissertações e 13 teses que apresentavam alguma narrativa descrevendo memórias de aprendizagens relacionadas à leitura e escrita na língua portuguesa, durante a infância, tanto em ambientes formais como informais. A Tabela 1 sintetiza a quantidade investigada.

**Tabela 1.** Quantitativo de teses e dissertações de surdos de 1998 a 2018

<b>Trabalhos acadêmicos analisados</b>	<b>Narrativas surdas de percursos acadêmicos (Pokorski, 2020)</b>	<b>Narrativas surdas de letramento e alfabetização (Gurgel, 2024)</b>
Dissertações	177	98
Teses	32	13
TOTAL	209	111

Fonte: Elaboração das autoras

Para o presente artigo, propomos como objetivo investigar narrativas das potencialidades de letramento, a partir do relato de quem vivenciou aprendizagens significativas na língua de sinais e na escrita da língua portuguesa, durante o período de alfabetização. Para isso, metodologicamente selecionamos os textos, identificamos as aproximações com a temática em foco e construímos duas categorias (eixos) analíticas, sendo elas: (1) letramento e autoria: uma escrita com propósito e (2) letramento e (con)texto: português significado a partir da língua de sinais. Na sequência, apresentamos as categorias de análise selecionadas para a presente discussão.

### **Letramento e Autoria: uma escrita com propósito**

Em seus trabalhos acadêmicos, pesquisadores surdos relatam algumas experiências que os levaram a questionar qual o propósito da escrita, para que serve, quais significados são atribuídos a palavras ou a textos inteiros. As narrativas desse percurso de atribuição de sentido, de reconhecer-se autor e identificar que a escrita tem propósitos, indicam a interação de aspectos políticos, sociais e linguísticos, em direção ao plurilinguismo.

Nesta categoria, identificamos o reconhecimento da importância da produção de textos com propósitos, para além do ensino baseado na cópia e na memorização de regras. A questão central é que, nos relatos encontrados, a língua de sinais não era aceita na maioria dos contextos escolares, o que trazia prejuízos ao processo de construção de uma cultura letrada e plurilíngue. Para Juan Andrés Larrinaga (2022, p. 119), que discute o tema do plurilinguismo e leitura, a questão do ensino de línguas se defronta com as atitudes linguísticas:

En interacción entre lo político, lo social y lo lingüístico, en el desarrollo del plurilingüismo están también implicadas las actitudes lingüísticas, es decir, el reconocimiento o no del

otro en su lengua o variedad materna. Desde una óptica del reconocimiento, y de convergencia lingüística, las lenguas o variedades maternas son todas iguales, en tanto todas son igualmente válidas como fuentes creativas, como fuentes cognitivas, como el lugar de la conciencia crítica. Lo que es terrible son las situaciones de no reconocimiento, aquellas que surgen, por ejemplo, del purismo idiomático, y de la defensa de una lengua o variedad materna como predominante por sobre las demás. Esta posición lleva a situaciones complejas de divergencia lingüística.

As narrativas que analisamos são exemplos de purismo idiomático, no período em que os estudantes realizaram seus estudos. Entretanto, relatos de experiências com a cultura letrada, em situações de inter-ação, de trocas de cartas, por exemplo, evidenciam a construção de sentidos e experiências que contribuíram para a identificação de uma escrita com propósitos.

Nesta categoria de análise, selecionamos o relato da pesquisadora Débora Campos Wanderley, encontrado em sua dissertação, intitulada *Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes*, sobre a potência da produção de textos com propósitos, desde a infância. A pesquisadora relata, na seção de apresentação da sua pesquisa, que até seus oito anos de idade “[...] acreditava que o mundo das letras resumia-se ao universo escolar em que estava inserida” (Wanderley, 2012, p. 25). Débora contextualiza o leitor informando que morava em Manaus devido ao trabalho de seu pai e que nessa idade foi estimulada a escrever cartas para as suas primas, que moravam em Recife.

Além disso, ela explica que seus pais, com o objetivo de promover seu aprendizado, levavam e buscavam suas cartas à agência dos Correios. Débora conta que tinha apreço pela leitura e escrita dessas cartas e descreve que “[...] admirava a escrita das minhas primas, pois eram bem melhores do que as minhas, mais extensas, traziam muitas informações, com assuntos que aguçavam e vinham ao encontro de minha curiosidade” (Wanderley, 2012, p. 25). Esse relato se articula com a proposta de Magda Soares (2020, p. 204), ao considerar que “O texto é o lugar dessa interação - *inter - ação* - ação entre quem produz o texto e quem lê o texto”.

Sobre o conteúdo das cartas, a pesquisadora explica que algumas palavras não eram compreendidas por ela, por não saber a sua tradução. No entanto, relata que esse fato não diminuía seu interesse pela leitura (apesar da dificuldade), já que as autoras tinham a mesma idade e interesses comuns. Débora solicitava o apoio de seus pais e professora, para auxiliá-la na compreensão do texto que compunha essas cartas, e afirma que “o texto era sempre prazeroso” (Wanderley, 2012, p. 25).

Ao relatar que tinha o desejo de que suas palavras “fluíssem” como as de suas primas, com a escrita de textos grandes e de compreensão fácil, Débora buscava palavras capazes de traduzir, de forma espontânea, suas ideias e sentimentos, sem, no entanto, tornar-se prisioneira da gramática (Wanderley, 2012).

Outro aspecto importante a ser salientado sobre o processo de escrita espontânea se refere à correção da língua portuguesa. Como apontado por Débora, as palavras “[...] já estavam prontas e corretas à medida que simbolizavam meu pensamento, se eu as compreendia, elas não estavam erradas” (Wanderley, 2012, p. 25). Além disso, suas primas não corrigiam sua escrita, o que tornava mais fluída a troca de textos entre elas. Ainda, a pesquisadora complementa afirmando que teve a percepção de que seu aprendizado na língua portuguesa foi realizado de forma lúdica, através da escrita de cartas. Desse

modo, concordamos com Soares (2020, p. 254), quando afirma que “[...] não se aprende a ‘compor’ textos ou a ‘redigir’ textos sobre determinado tema, aprende-se a produzir textos em situações de interação entre quem escreve e para quem se escreve, tendo o que escrever e para que escrever, tal como acontece em situações fora dos muros da escola”.

Débora Wanderley também compara a escrita de cartas com o processo de aprendizagem da língua portuguesa nas aulas de Português da escola, nas quais o foco, segundo a pesquisadora, eram as conjugações verbais, separação de sílabas e regras gramaticais, diferenciando-se da experiência considerada prazerosa que a escrita de cartas proporcionava. A pesquisadora ainda complementa que as provas e bons resultados exigidos pela escola eram baseados em memorização de conteúdos como estratégia de aprendizagem.

Nesta categoria, aponta-se a importância da produção de textos com propósito, ou seja, com uma finalidade que leve o estudante a uma escrita lúdica e com afeto, para além do ensino exclusivo da gramática e da memorização de regras. Na narrativa apresentada, a escrita se dava fora do ambiente escolar, estimulada pela família, entre crianças da mesma idade, sem a preocupação com os erros gramaticais e sim com a “*inter - ação*”, como mencionado anteriormente, entre os interlocutores. Soares (2020, p. 263) aponta que “É importante que sejam criadas com frequência propostas que ‘copiem’ situações que ocorrem na vida real, possibilitando que a criança produza um texto em que ela tenha o que dizer a alguém, com um objetivo específico, vivendo realmente uma interação com um destinatário ou destinatários”.

## **Letramento e (con)texto: português significado a partir da língua de sinais**

Nesta categoria, ampliaremos a discussão sobre a importância do letramento para a compreensão da língua portuguesa significada, a partir da língua de sinais, reforçando a necessidade do letramento plurilíngue no contexto da educação de surdos. Ao realizar a leitura das dissertações e teses de pesquisadores surdos, foi possível observar a recorrência de relatos sobre a importância de experiências, em sua grande maioria fora dos muros da escola, para a compreensão da escrita da língua portuguesa, que só foi compreendida por intermédio da língua de sinais. Faz-se importante levar em consideração a época em que esses pesquisadores surdos foram alfabetizados, ou seja, entre as décadas de 1960 a 1990, período em que o foco do ensino se baseava em propostas pedagógicas oralistas, em sua grande maioria, e a língua de sinais era utilizada fora do ambiente formal de ensino.

Sobre a função social do letramento, a pesquisadora Tatiane de Souza, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Educação de surdos em Passo Fundo: momentos da história da escolarização*, relata, na seção autobiográfica, que aos sete anos de idade, ao final da década de 1980, questionou seus pais sobre o endereço da sua casa. Importante contextualizar que seu ensino foi baseado em uma perspectiva oralista, ou seja, havia a proibição do uso da língua de sinais e se enfatizava o uso de leitura labial, utilização de ditados, transcrições no quadro e cópias como forma de ensino da língua portuguesa. Apesar disso, a pesquisadora comenta que a professora utilizava materiais visuais, a partir de imagens coloridas associadas às palavras, e estratégias de memorização para a fixação das palavras ensinadas.

No entanto, aos sete anos, a pesquisadora questionou seus pais sobre o endereço da sua casa. Sua mãe escreveu em um papel o “[...] nome da rua, do bairro e o número do telefone para que eu lesse e memorizasse aquelas palavras. Eu copieei várias vezes o endereço da minha casa em papéis e consegui memorizá-lo” (Souza, 2014, p. 21). Essa atividade fez com que sua curiosidade aumentasse e ela tivesse interesse em conhecer o nome das pessoas da sua família, “[...] depois como era o nome dos objetos, dos lugares onde passeava com meus pais e assim passei a significar no português as coisas que me rodeavam” (Souza, 2014, p. 21). Sua mãe a ensinou, seguindo a lógica da figura, os nomes na língua portuguesa e, considerando o ensino oralista da época, a pronúncia das palavras. Percebe-se, nessa narrativa, a importância do conhecimento de aspectos do entorno da criança para além de conteúdos ensinados dentro da sala de aula. Ou seja, aspectos que envolvem e fazem parte do entorno da criança e a estratégia utilizada pela pesquisadora para “gravar” esse novo conhecimento.

A pesquisadora Vanessa de Oliveira Carvalho, em sua dissertação intitulada *Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS), junto às escolas públicas de Mossoró - RN*, na seção 1.1 *Eu e a inclusão: um resgate de lembranças na infância*, compartilha sua história e experiências mais significativas de aprendizagem vivenciadas no ambiente escolar e fora dele. Vanessa relata que aprendeu a língua portuguesa com uma fonoaudióloga e, aos seis anos, passou a conhecer e estudar a língua de sinais. Ao longo da seção, a pesquisadora apresenta sua foto com a professora, Maria da Conceição, e aponta a importância desta profissional no processo de aprendizagem de novas palavras. No entanto, Vanessa detalha o desconhecimento do significado das palavras: “Por exemplo, CASA é o quê? CARRO? Só sabia as palavras erradas e falava os nomes errados. Eu tinha muita tristeza. Só fui aprender mesmo os sinais com minhas colegas surdas” (Carvalho, 2015, p. 31-32). Ainda, afirma que, quando começou a aprender os sinais, proibidos de usar na escola, passou a compreender o sentido das palavras “Por exemplo: ÁGUA, CASA, ESCOLA etc. Tudo passou a ter sentido” (Carvalho, 2015, p. 31-32).

O pesquisador Bruno Pierin Ernsen, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Bullying e surdez no contexto escolar*, relata, na introdução da sua pesquisa, partes da sua história de vida com o objetivo de situar o leitor. Bruno explica que foi aluno de escola inclusiva com ensino oralista e com colegas ouvintes, entretanto já possuía algum contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Bruno afirma que não conseguia entender o significado das palavras e relata que “Para se ter uma ideia, eu não conseguia associar o meu nome a mim, não sabia que ‘Bruno’ era eu e tampouco conseguia associar as palavras aos seus significados” (Ernsen, 2016, p. 20).

Bruno Ernsen relata a primeira vez que compreendeu o significado de algo por meio do uso da língua de sinais e explica que, até aquele momento, sua comunicação se resumia a gestos e mímicas. O pesquisador conta que sua irmã, ao buscá-lo na escola, passou em frente ao campo do Atlético Paranaense junto com ele e, ao apontar para a parede do estádio, fez o sinal de “vermelho” e, em seguida, apontou para a cor preta e fez seu sinal correspondente. Bruno explica que foi nesse momento “[...] pela primeira vez entendi o significado de algo, entendi que vermelho e preto eram cores e que aquelas cores tinham um sinal, uma palavra designada para representar aquilo que eu via. O mundo dos significados se descortinou ante meus olhos, minha mente, meus sentimentos” (Ernsen, 2016, p. 22). Ainda, segue relatando que sua irmã explicou que ele era o Bruno e, com essa explicação, compreendeu o significado do nome próprio.

A pesquisadora Andréa Carolina Bernal Mazacotte relata, em sua dissertação, *História de vida de uma professora surda e sua prática*, na seção 3. *Primeiros anos de vida e educação básica*, como, na década de 1980, foi estudante de escola particular com colegas ouvintes e com perspectiva oralista. Ainda, recebia o apoio da sua mãe nos estudos e de uma profissional psicopedagoga. Andréa Mazacotte descreve que conseguia treinar a fala, a audição e o visual a partir de passeios que fazia com a sua família, onde sua mãe a ensinava o que encontravam no caminho. Por exemplo, “[...] no Parque de Água Branca havia minizoológico, eu via macaco, lia cartaz sobre ele, minha mãe falava MA-CA-CO e eu repetia MA-CA-CO. Assim, treinava visual, fala e auditivo, enquanto brincava junto com meus irmãos” (Mazacotte, 2018, p. 35-36).

Andréa também descreve um passeio ao minizoológico com sua família e expõe as aprendizagens significativas que obteve a partir da vivência e da leitura de cartazes e conversas sobre os animais, além da experiência como escoteira. A pesquisadora explica que foram essas experiências que a incentivaram nos estudos de Ciências, Geografia e História. Ademais, sobre o processo de aprendizagem, a pesquisadora explica as estratégias significativas que a psicopedagoga utilizava nos atendimentos ao mostrar imagens e livros visuais para explicar o uso de determinados objetos, por exemplo. A pesquisadora descreve como ocorriam os atendimentos: “Eu conhecia bala que nós comemos ou chupamos. Tem vários tipos de balas que são gostosas. A psicopedagoga pegou outra ‘bala’ e me mostrou que esta também era bala, mas para arma. Eu disse ‘igual filme de ação, tiroteios, polícia e bandido usam’. Ela disse: ‘isso mesmo’. Aprendi um vocábulo com dois significados” (Mazacotte, 2018, p. 38).

Daniele da Silva Rocha, em sua dissertação intitulada *Educação de surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente*, explica – na introdução da sua pesquisa – sobre o desenvolvimento da linguagem conforme o meio social e o quanto o “[...] significado das palavras é que permite uma representação da realidade no pensamento” (Rocha, 2017, p. 13). Para explicar seu argumento, a pesquisadora cita uma experiência vivenciada com a língua portuguesa:

[...] quando pedia à minha mãe para explicar porque a palavra manga estava escrita numa parte de um casaco, porque ela escreveu errado? Ela afirmou que manga tinha dois significados parte de uma peça de vestuário, como casaco, blusa; mas, também significava fruta. Fiquei confusa, era tamanha a minha incompreensão, eu olhava: ‘MANGA’ – As mesmas letras e com significados tão diferentes? Minhas indagações e insatisfação continuavam, principalmente porque minha mãe me explicava com os recursos que ela tinha: o bimodalismo, usando a fala e os sinais ao mesmo tempo. Era essa a forma defendida pela abordagem da Comunicação Total, na época (Rocha, 2017, p. 13).

Roberto Antônio Alves, em sua dissertação, *Ser surdo: o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional*, relata diversas aprendizagens construídas nas vivências que envolviam o letramento. Explica que ler as legendas dos filmes no cinema, aos domingos, comparava-se à leitura de um livro, e afirma que essa prática o ajudava a desenvolver a gramática e ortografia da língua portuguesa “[...] principalmente para entender e gravar o significado das palavras de vocabulário, as quais foram extraídas das legendas, enquanto eu acompanhava a história e cenas do filme” (Alves, 2016, p. 64). Além disso, pontua a experiência com outros gêneros textuais (como a letra de música) e o significado das palavras para além do ato de decorar sem compreender as palavras.

A pesquisadora, Ana Regina e Souza Campello (2008, p. 40), em sua tese de doutorado, intitulada *Aspectos da visualidade na educação de surdos*, relata sobre as idas ao cinema com seu pai, desde os cinco anos de idade, e explica que essa experiência proporcionou um “amor visual” e possibilitava que ela aprofundasse “as performances e competências que ataçavam muitas imaginações e construções de signos visuais”. Além disso, essa experiência, segundo a pesquisadora, fazia com que tentasse imaginar o final das histórias e, assim, construísse suas próprias opiniões “[...] tornando-me mais atuante diante das coisas que aconteciam” (Campello, 2008, p. 40).

Para (quase) finalizar esta categoria, pontuamos duas questões centrais a serem mencionadas quando se analisam aspectos que envolvem narrativas sobre letramento no período da alfabetização, sendo eles: o impacto da leitura na escrita da língua portuguesa e os prejuízos quanto à privação de experiências plurilinguísticas que possibilitem o letramento aliado ao processo de alfabetização nos anos iniciais.

Com relação à primeira questão, a pesquisadora Débora Wanderley (2012, p. 26) reconhece e destaca que a leitura impactou de modo positivo seu processo de escrita. Conta que os gibis propiciavam – antes mesmo de aprender a ler – a compreensão da história e, com o passar do tempo, passou a perceber que “[...] que as palavras ‘desenhadas’ nos balões dos quadrinhos tinham significados que estavam associados aos desenhos”. Foram tais experiências com a leitura que a estimularam a ter curiosidade em relação às palavras da língua portuguesa e o desejo em escrever. Assim como Débora, outros tantos pesquisadores surdos mencionam a importância da leitura dos diferentes gêneros textuais (entre eles jornais, revistas, contos clássicos, letras de músicas) para a aprendizagem da escrita, deixando clara a potência do texto e da vivência com ele na alfabetização bilíngue de alunos surdos, tanto em espaços formais como informais de ensino, considerando a necessidade da/o interação/contacto com outras/novas leituras.

A segunda questão remete aos prejuízos sociais e educacionais quanto à privação de experiências plurilinguísticas no processo de alfabetização nos anos iniciais. A pesquisadora Kátia Lucy Pinheiro (2012, p. 15) apresenta uma crítica à falta do letramento no processo de alfabetização, em sua dissertação, intitulada *Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do instituto cearense de educação de surdos*, ao mencionar que: “Não ter a oportunidade de experienciar as palavras aprendidas na escola e em diversos outros contextos comunicativos do cotidiano impossibilitou o aprendizado de modo significativo do vocábulo da língua portuguesa”. Além disso, explica que seu vocabulário era constituído de palavras básicas “[...] como água, dormir, comer, brincar e outros” (Pinheiro, 2012, p. 15). É importante salientar que tal narrativa é realizada quando a pesquisadora, já adulta, em um espaço crítico acadêmico, pontua e percebe a falta que o letramento fez em sua trajetória escolar. Portanto, a partir disso, reforçamos a potência do letramento enquanto possibilidade para uma aprendizagem plurilíngue com contextualização, finalidade e propósito nas línguas que constituem a educação de surdos em suas diferentes modalidades.

## Considerações finais

A análise das narrativas autobiográficas de pesquisadores surdos sobre seu processo de alfabetização e letramento indica uma pluralidade de práticas linguísticas, com textos escritos e sinalizados,

em espaços escolares e para além dele. Este artigo investigou narrativas específicas de quem vivenciou aprendizagens significativas na língua de sinais e na escrita da língua portuguesa, durante as décadas de 1960 a 1990. A partir dessas narrativas, permeadas por memórias de infância sobre práticas, atividades, experiências formais ou informais de letramentos nas línguas envolvidas, centramos a análise em duas questões: (a) letramento e autoria: uma escrita com propósito e (b) letramento e (con)texto: português significado a partir da língua de sinais. É possível concluir, pelas narrativas apresentadas, que o letramento envolve a imersão do estudante surdo no mundo da escrita e da língua de sinais, como formas de significar textos e contextos. A leitura e a escrita da língua portuguesa se entrelaçam com a língua de sinais, em um processo que abrange tradução e construção de sentidos por meio de práticas sociais variadas. Inter-ação por meio de sinais, imagens, passeios, livros, gibis, cartas, dentre outros, exemplificam que o letramento plurilíngue pressupõe compreender o sentido, a situação de enunciação de um texto ou de um produto cultural, produzido em língua portuguesa ou em língua de sinais. As narrativas indicam que os processos de alfabetização e letramento plurilíngues possibilitam a compreensão de que textos escritos se separam do momento de enunciação e se realizam a partir de uma tecnologia da língua. Retomamos aqui as contribuições de Peluso (2018), no sentido de que o letramento é a capacidade de utilizar textos diferidos para participar de práticas sociais e pessoais letradas. Por fim, consideramos que o letramento de surdos se conecta a experiências visuais e se aplica às práticas linguísticas de pessoas surdas, tanto na língua escrita quanto na língua de sinais.

Por meio da análise, percebemos a potência da pluralidade narrativa para a compreensão da alfabetização e letramento de surdos: os impasses, os desafios, os caminhos percorridos por estudantes, docentes e famílias, bem como as estratégias pedagógicas para a educação de surdos, localizadas em um determinado tempo e espaço, com sinais indicativos para possíveis práticas pedagógicas na atualidade.

## Referências

ALVES, R. A. 2016. *Ser surdo: o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP. 147 p.

CAMPELLO, A. R. S. 2008. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Florianópolis, SC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 244 p.

CARVALHO, V. O. 2015. *Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS) junto às escolas públicas de Mossoró – RN*. Mossoró, RN. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. 160 p.

ERNSEN, B. P. 2016. *Bullying e surdez no contexto escolar*. 2016. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – UFPR. 111 p.

KLEIMAN, A. B. 2005. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, Cefiel/ IEL/Unicamp, 65 p.

LARRINAGA, J. A. 2022. Paulo Freire: uma mirada en torno a la lectura y el plurilingüismo. In: E. GARCÍA PRELIASCO; L. PELUSO CRESPI (orgs.), *Salto a Paulo Freire: nuevas miradas a una obra siempre vigente*. Uruguay, Universidad de la República, p. 107-121.

MAZACOTTE, A. C. B. 2018. *História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica*. Foz do Iguaçu, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 161 p.

PELUSO, L. 2018. Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones*, 5(9): 40-61.

PELUSO, L. 2022. Alfabetización y letramento en la actual cultura global. In: E. GARCÍA PRELIASCO; L. PELUSO CRESPI (orgs.), *Salto a Paulo Freire: nuevas miradas a una obra siempre vigente*. Uruguay, Universidad de la República, p. 123-133.

PINHEIRO, K. L. 2012. *Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do instituto cearense de educação de surdos*. Fortaleza, CE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – UFCE, 95 p.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. 2020. *Narrativas surdas de percursos acadêmicos*. Porto Alegre, RS. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 310 p.

ROCHA, D. S. 2017. *Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 141 p.

SOARES, M. 2020. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo, Contexto, 352 p.

SOUZA, T. 2014. *Educação de surdos em Passo Fundo: momentos da história da escolarização*. Passo Fundo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo – UPF, 80 p.

WANDERLEY, D. C. 2012. *Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 192 p.

GURGEL, Lia Gonçalves. 2024. *Representações sobre a alfabetização e letramento de pesquisadores surdos*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 301 p.

**Financiamento:** Este artigo contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/ PQ 1D - Processo nº 317132/2021-0).

*Submetido:* 25/09/2024

*Aceito:* 18/11/2024