

## **A PESSOA SURDA E A AQUISIÇÃO TARDIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA**

*THE DEAF PERSON AND THE LATE ACQUISITION OF THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE: AN ANALYSIS OF PRACTICE*

Ann Letícia Aragão GUARANY<sup>1</sup>

Kátia Cristina ARAGÃO<sup>2</sup>

Edivaldo da Silva COSTA<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo surgiu a partir de uma experiência profissional enquanto pedagoga no desenvolvimento das atividades laborais, especificamente, com uma aluna surda da zona rural de um povoado da cidade de Cedro de São João - SE, onde as dificuldades decorrentes da defasagem escolar, analfabetismo e falta de preparação da escola e seus profissionais para trabalhar com a inclusão, levou à pesquisa sobre o processo de alfabetização e letramento visuais em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), observação e reflexão sobre a própria prática. O intuito deste artigo foi analisar os efeitos da aquisição tardia da LIBRAS no desenvolvimento da pessoa surda a partir de ações educativas realizadas no processo alfabetização e socialização escolar. A metodologia adotada se embasou na pesquisa-ação e abordagem qualitativa, com alunos do 4º ano do ensino fundamental menor, especialmente, uma aluna surda, tendo como etapas: i) reconhecimento do campo; ii) aplicação de atividades e avaliação, se utilizando de observação, entrevistas abertas e diários de campo e iii) análise dos dados. Os resultados obtidos mostraram o interesse da comunidade escolar em aprender a LIBRAS e interagir com a aluna surda, porém, as dificuldades na aquisição da linguagem nesse processo inicial de inclusão ainda foram bastante significativas. Consideramos a necessidade de ampliação de debate sobre a questão e de um direcionamento fundamentado na promoção de ações afirmativas de toda a escola, que possibilitem a formação educacional e permitam o atendimento educacional especializado de pessoas que foram historicamente excluídas pela sociedade ouvinte.

**Palavras-Chave:** Aquisição de linguagem. Criança surda. Língua Brasileira de Sinais.

**Abstract:** This article emerged from a professional experience as a pedagogue in the development of work activities, specifically, with a deaf student from the rural area of a village in the city of Cedro de São João - SE, where the difficulties arising from school gaps, illiteracy and lack of preparation of the school and its professionals to work with inclusion, led to research on the process of visual literacy and literacy in Brazilian Sign Language (BSL), observation and reflection on the practice itself. The purpose of this article was to analyze the effects of late acquisition of Sign Language in the development of the deaf person from educational

<sup>1</sup> Especialista em LIBRAS e graduada em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França. E-mail: kaitinhacristina@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7393-6024>

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. Técnica em Assuntos Educacionais do Departamento de Apoio Pedagógico (DEAPE) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: annguarany@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1504-8026>

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Chefe Departamental/Coordenador de curso de graduação e Docente do Departamento de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: edieinstein@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7793-7289>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p129-142>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

actions carried out in the literacy and socialization process in school. The methodology adopted was based on action-research and a qualitative approach, with students from the 4th year of lower elementary school, especially a deaf student, having the following steps: i) field recognition; ii) application of activities and evaluation, using observation, open interviews and field diaries and iii) data analysis. The results obtained showed the interest of the school community in learning BSL and interacting with the deaf student, however, the difficulties in language acquisition in this initial inclusion process were still quite significant. We consider the need to expand the debate on the issue and a direction based on the promotion of inclusive affirmative actions throughout the school, which enable educational training and allow specialized educational care for people who have been historically excluded by the listening society.

**Keywords:** Language acquisition. Brazilian Sign Language. Deaf child.

## INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) surgiu da necessidade de comunicação entre os membros participantes da comunidade surda brasileira, a partir de um conjunto de signos linguísticos convencionados e codificáveis para um maior número de utentes. Nesse processo de comunicação, a aprendizagem tardia da Língua de Sinais para a pessoa surda incide também na demora por assumir uma identidade, se reconhecer e se comunicar com outros surdos e ouvintes que tenham conhecimento da LIBRAS. Na figura abaixo está disposto o sinal usado para aquisição de linguagem.

Figura 1 – Sinal representativo para linguagem em LIBRAS e escrito em *SignWriting*, respectivamente.



Fonte: CAPOVILLA *et. al* (2017, p. 1685).

Lacerda e Araújo (2008) apontam que muitos estudiosos defendem a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais pelos surdos desde cedo para que esta assume o papel de sua Língua materna (LM<sup>4</sup>) ou primária (L1<sup>5</sup>), e o português, na modalidade escrita, deve ser aprendido como uma segunda Língua (L2<sup>6</sup>). Há ainda uma questão específica na alfabetização e letramento visuais dos surdos, já que na educação bilíngue são apresentadas Línguas de modalidades linguísticas diferentes e, assim, culturas diferentes.

O diagnóstico tardio da surdez ocorre geralmente quando se trata de famílias ouvintes que demoram a perceber as dificuldades comunicacionais da criança e a procurar subsídio especializado. Quando a construção inicial da alfabetização e do letramento não acontece, pode ocorrer um atraso da linguagem, dificultando a comunicação e a aprendizagem nos seus processos educacional, social e cultural, como também suas concepções e consequências para o desenvolvimento da pessoa surda como indivíduo.

<sup>4</sup> LM para filhos surdos de pais surdos.

<sup>5</sup> L1 para filhos surdos de pais ouvintes.

<sup>6</sup> L2 língua adicional como Língua Portuguesa, Língua de Sinais Ka'apor Brasileira (LSKB) entre outras e estrangeira como Inglês, Língua Americana de Sinais (ASL – *American Sign Language*) entre outras.

Para Araújo e Lacerda (2008), o acesso precoce à Língua de Sinais é fundamental para que a criança surda se desenvolva linguisticamente e tenha possibilidades para comunicar seus desejos, necessidades e opiniões. E, a Língua de Sinais permite à criança surda significar o mundo e a si própria, já que essa tem papel constitutivo na subjetividade. Portanto, quanto mais tardia à aquisição, mais comprometido pode ficar o desenvolvimento do sujeito.

Assim, para o professor de uma escola que se pretende e deve ser inclusiva, são muitos os desafios no processo de alfabetização e letramento da criança surda, ainda mais quando esta criança está em condições de defasagem escolar com grande distorção na relação aluno-série, constante exclusão por não se comunicar em nenhuma Língua formalmente reconhecida, não ser considerada em sua especificidade nas atividades escolares e não se compreender enquanto pessoa surda, o que dificulta sua socialização e processo identitário.

A partir da prática enquanto pedagoga, na função de professora colaboradora em turmas do ensino fundamental menor com alunos surdos em turmas regulares do ensino básico, este trabalho teve o objetivo de analisar os efeitos da aquisição tardia da Língua no desenvolvimento da pessoa surda a partir de ações educativas realizadas no processo alfabetização e socialização no ambiente escolar.

Para tanto, foi necessário: promover ações educacionais que contribuíssem com a alfabetização em LIBRAS de uma aluna surda na escola regular; discutir as condições de aprendizagem e desenvolvimento no processo de defasagem escolar; compreender as dificuldades para adquirir sua Língua primária (L1) de forma tardia e; avaliar as práticas e ações educativas realizadas na escola para a formação integral.

A metodologia da pesquisa teve caráter qualitativo, pois aborda os dados não para elencar ou comparar quantidades, nem notas ou índices que a aluna possa alcançar, mas focar nas relações sociais, nas interações e no desenvolvimento progressivo observado. A pesquisa qualitativa “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21).

Considerando o pesquisador enquanto ser ativo, produtor dos dados a partir da própria ação educativa e a busca pela superação de um problema detectado, a tipologia da pesquisa se configura como pesquisa-ação (P-A). Segundo Baldissera (2001), uma pesquisa pode ser assim qualificada quando houver uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, centrada no agir interventivo e na ação coletiva.

A P-A em seu desenvolvimento e essência parte da superação da suposta relação de distanciamento entre o pesquisador e seu objeto e da possibilidade de neutralidade científica, pressupostos da ciência positivista que devem estar superados. Como discute Santos (2006) a prática de reconhecer a interferência do sujeito no objeto e a relação de ambos, não se caracteriza apenas no desenvolvimento das ciências sociais, mas também nas ciências naturais, já que as análises em laboratórios constataam que os eventos quânticos têm um comportamento diferenciado na presença de um observador, assim deixa de ter sentido a objetividade científica que propõe a neutralidade e a possibilidade de não interferência do sujeito no objeto.

Assim, esta pesquisa focada no contexto e nas reflexões sobre as ações pode servir de base teórica acerca do problema, assim como trazer propostas que possam contribuir para a discussão e elaboração de atividades educativas de outros professores que enfrentem

questões similares. Assim, discorre-se sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram as práticas para posteriormente explicitar os resultados e discussões a partir das etapas de pesquisa e ao término, realizar as considerações finais.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

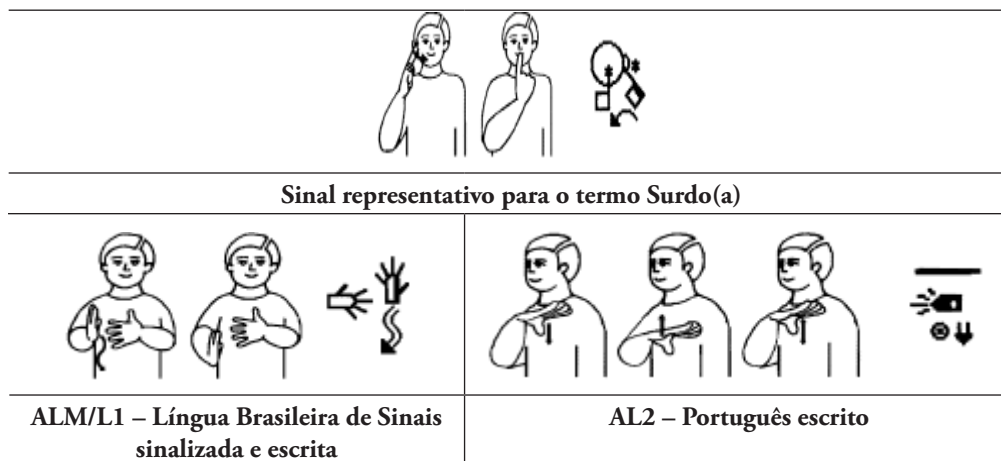
Como toda Língua de Sinais, a LIBRAS é uma Língua visual-espacial, que utiliza como canal de comunicação, movimentos e expressões faciais e corporais, com estrutura própria, sendo composta estruturalmente por cinco níveis linguísticos, o fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (BRITO, 1995; QUADROS e KARNOPP, 2004; FELIPE, 2005), e é por meio deles que será realizada a comunicação entre surdos e ouvintes no Brasil.

A LIBRAS foi reconhecida legalmente como Língua da comunidade surda brasileira por meio da Lei nº 10.436 sancionada em 24 de abril de 2002 no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 22 de dezembro de 2005, foi instituído o Decreto nº 5.626, que apresentou ainda diversas preliminares para a inclusão da LIBRAS em diversas esferas públicas. Com o reconhecimento legislativo da Língua e a atribuição da educação bilíngue inclusiva, passou então a ocupar um *status* linguístico em âmbito nacional, a ser inserida nas instituições escolares onde houvesse alunos surdos. Foi estabelecido também que os profissionais bilíngues que educam o aluno surdo no processo de alfabetização, deveriam possuir cursos de formação para tal cargo e formação continuada para a atuação profissional (JEREMIAS, 2018).

No desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre Línguas de Sinais (LS) se tornaram mais estruturados e com eles foram surgindo alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue com a ideia de que a LS é a língua natural dos surdos, já que podem desenvolver plenamente uma língua visuo-gestual. (LACERDA, 1998).

Na área de Aquisição de Linguagem (AL) tem o trabalho de Grolla (2009), sobre aquisição de língua de sinais (ALM/L1) em crianças surdas tem Pizzio e Quadros (2011) e da segunda língua (AL2) tem Mota (2008). O esquema abaixo demonstra a relação dicotômica que deve ser estabelecida para os diferentes processos de aquisição da linguagem para surdos.

Quadro 1 – Esquema ilustrativo da relação entre aquisição de linguagem para surdos.



Fonte: Esquema elaborado pelos pesquisadores e imagens retiradas de CAPOVILLA, RAPAHEL; MAURÍCIO (2009, p. 2070; 1389; 1789).

Segundo Lacerda (2000), a educação dos surdos tem se mostrado sempre como um assunto polêmico que requer cada vez mais a atenção de pesquisadores e estudiosos da educação. As propostas educacionais desenvolvidas ao longo do último século não se mostraram eficientes havendo muitos sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

No processo de alfabetizar uma criança surda, necessita-se primeiramente alfabetizá-la em sua Língua para depois adquirir outro idioma. Desta forma, uma aprendizagem significativa de ingressar indivíduos com impedimento auditivo em um contexto social requer todos os aspectos – educacional, social, familiar e profissional, que se torna um dos maiores desafios abordados na educação inclusiva (SANTOS et. al., 2006). Contudo, o cerne da definição dos processos de alfabetização na educação de surdos ainda é um campo pouco explorado, pois algumas especificidades são descritas de modo análogo ao processo de letramento, sem definir a diferença ou a correlação entre os diferentes processos (JEREMIAS, 2018).

Para Soares (2004), esses conceitos representam diferentes processos. O primeiro seria a apreensão do sistema alfabético e o segundo o desenvolvimento de competências, na qual a escrita seja inserida dentro de práticas sociais. Porém, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos pela aquisição do sistema convencional de escrita e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a Língua escrita.

A alfabetização de surdos tem a LIBRAS como um artefato linguístico-cultural da comunidade surda e serve como mediação para a alfabetização de surdos na Língua Portuguesa escrita como segunda Língua (L2). Assim, os surdos podem ser alfabetizados observando as condições de sua modalidade linguística, considerando que, no contexto de educação bilíngue, o tema é complexo, pois se tratam não só de línguas de modalidades linguísticas diferentes, mas de culturas diferentes (JEREMIAS, 2018).

A maior dificuldade para enxergar a pluralidade linguística cultural envolvida nesses processos seja porque ainda há pouca visibilidade da LIBRAS que ainda é relacionada à deficiência de forma equivocada. Ela percebe que é difícil não pensar na negação da alfabetização de surdos em português sem pensar na imposição da cultura oral e por isso acredita que a prática de alfabetização precisa considerar os diferentes contextos. No contexto bilíngue, o surdo aprende a ler e a escrever em português, mas o processo das relações entre as partes, as que levam ao produto final não são as mesmas dos sujeitos ouvintes.

O aluno surdo é usuário de uma Língua que nenhum colega ou professor conhece. Desta forma, ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo. Mesmo que existam relações amigáveis, sem a Língua as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos (LACERDA, 2006).

A linguagem é considerada uma das formas de comunicação para estabelecer as interações interpessoais no meio social. De acordo com Rossi (2000), a criança irá construir sua realidade social e descobrir a si própria pela comunicação, ou seja, por meio das interações ela passa a se perceber e se identificar com seus pares, estabelecendo, assim, as diferenças entre os indivíduos inseridos em seu meio.

O processo linguístico de crianças surdas é um tanto complicado, pois desde seu nascimento e nos primeiros anos de vida a falta de audição dificulta a identificação de sons, visto que o bebê começa a balbuciar por meio dos sons que escuta e a reprodução deles. Concordando com isso, Petitto (2003) afirma em seus trabalhos que os bebês surdos ou bebês ouvintes expostos a uma Língua de Sinais balbuciam sinalizando.

A criança surda filha de pais ouvintes pode passar por um processo mais lento, pois geralmente a família demora a identificar a surdez. O diagnóstico tardio dificulta no processo educacional quanto à construção inicial da aprendizagem da criança relacionada à alfabetização e letramento. Segundo Sacks (1990):

Se os sinais aparecem mais cedo do que a fala, é porque eles são mais fáceis de fazer, pois consistem em movimentos relativamente simples e lentos dos músculos, enquanto a fala necessita de coordenação relâmpago de centenas de estruturas diferentes e só se torna possível no segundo ano de vida. Entretanto, é intrigante o fato de uma criança surda aos quatro meses poder fazer o sinal que representa *leite*, enquanto uma criança ouvinte apenas consegue chorar ou olhar em volta. (SACKS, p. 43-44).

É importante salientar que o processo de aprendizagem a ser vivenciado por essas crianças possa ser capaz de produzir novas possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades e que a alfabetização e o letramento em LIBRAS sejam realizados anteriormente à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa. Sendo o português a Língua oficial do país para a comunidade majoritária ouvinte, a aprendizagem tardia da criança surda pode vir a comprometer à sua socialização.

A partir desse entendimento e desses pressupostos, partimos para a pesquisa-ação educacional, que de acordo com Tripp (2005), é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e o aprendizado de seus alunos. No desenvolvimento da pesquisa, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Para estabelecer uma relação entre o conhecimento e ação, entre pesquisadores e as demais pessoas na situação, a P-A agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento (BALDISSERA, 2001).

Este tipo de pesquisa, segundo Tripp (2005), pressupõe uma fase de reconhecimento, momentos de reflexão (não como uma fase distinta do processo investigativo, mas sendo feita continuamente em todas as etapas, já que é essencial para o planejamento eficaz, a implementação, o monitoramento) e as ações participativas. Assim, para melhor expor as etapas da pesquisa serão descritas algumas fases, mesmo que não tenham ocorrido de forma estanque e sequenciada ou isolada. A primeira fase consiste no reconhecimento do campo, dos participantes e da comunidade escolar. A segunda fase se dá com a aplicação das ações e reflexão sobre estas, para por fim, avaliar os resultados de forma geral.

Para descrição do *locus* da pesquisa tem-se o município de Cedro de São João localizado no Estado de Sergipe e com aproximadamente 5.500 habitantes, sendo a maioria na zona urbana e aproximadamente 750 na zona rural, segundo dados da Prefeitura. A pesquisa se



deu em um dos povoados da zona rural, em um espaço residencial com pequenos comércios, uma escola municipal, uma escola estadual, um posto de saúde, uma igreja e grandes áreas rurais com fazendas, sítios e chácaras. Como o local é pequeno e seus habitantes se reconhecem, demos um nome fictício de Ana Maria à aluna alvo principal da atuação.

A função como pedagoga-pesquisadora era alfabetizar em LIBRAS e Língua Portuguesa escrita a aluna surda Ana Maria que cursava o 4º ano do ensino fundamental. A escola estadual, dispunha de três salas de aula, secretaria, cozinha, banheiros e um pequeno pátio com árvores na área externa. A sala de aula da aluna funcionava em um mesmo espaço as turmas de 4º e 5º ano e apenas uma professora para lecionar essas duas séries ao mesmo tempo. A turma era composta por vinte e cinco alunos sendo oito no 4º ano e dezessete no 5º ano e era organizada da seguinte forma: do lado esquerdo os alunos do 5º ano e do lado direito os alunos do 4º ano, com o quadro dividido ao meio para as atividades. Foi nesse ambiente que Ana Maria, única surda, estudando com professora e alunos ouvintes, aos quinze anos ainda não tinha conhecimento nem da LIBRAS nem da Língua Portuguesa escrita.

Apesar do bom acolhimento de alunos, professoras e os demais funcionários da escola, Ana Maria não aceitou de imediato a presença de outra pessoa, pois estava acostumada com a professora da sala regular que há tempo acompanhava a sua vida escolar. Após alguns dias de observação da dinâmica da sala e da participação de Ana Maria, foi perceptível que a aluna não conhecia a LIBRAS nem a Língua Portuguesa escrita. Após o momento de inserção na escola, foi realizado o reconhecimento da escola, observação e avaliação de como a aluna interagia com todos.

Ana Maria filha de pais ouvintes, segundo informações de seu laudo médico que constava em seus arquivos pessoais contidos na escola, possui surdez bilateral profunda, fruto de uma gravidez com algumas intercorrências: sustos, perdas e uma queda sofrida pela genitora no sétimo mês de gestação. Nasceu de parto normal, começou a andar com dois anos de idade e até aos sete anos não falava e demonstrava um comportamento alheio à percepção de sons não reagindo aos estímulos sonoros. Porém, somente aos oito anos foi comprovada a deficiência auditiva. Teve acompanhamento com uma fonoaudióloga e chegou a usar aparelho de amplificação sonora individual (A.A.S.I.), mas não conseguiu boa adaptação e dispensou o seu uso. A adolescente recebe Benefício de Prestação Continuada (BPC) que é um tipo da assistência social no Brasil, prestado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Vive com os pais e um irmão de três anos em situação socioeconômica difícil, o que em muitas ocasiões a impede de ter uma estrutura melhor quanto ao conhecimento educacional e social.

A partir dessas informações foi feita uma entrevista aberta com seus pais e com suas professoras e outros contatos informais. Assim, foi realizada entrevistas com a mãe e com duas das professoras, a primeira professora que a recepcionou no seu primeiro ano escolar no ensino fundamental e a professora atual. Além destas entrevistas, no decorrer da prática conversava pontualmente com familiares e pessoas da comunidade (enfermeiras, comerciantes, moradores antigos) que interagem com Ana Maria frequentemente.

A mãe informou que Ana Maria chegou a frequentar uma sala multifuncional em uma cidade vizinha, mas por conta da superproteção do pai com receio do que poderia acontecer em outro ambiente desconhecido, ele não permitiu que a filha fizesse o deslocamento para outra cidade. Segundo as informações dadas pela mãe e pelo que observei em minha imersão

no campo de pesquisa e na observação da aluna em suas interações, Ana Maria era a única surda da comunidade em que morava e a comunicação com os demais acontecia por meio de gestos caseiros e pronúncias de algumas sílabas isoladas que aprendeu a reproduzir na época em que frequentou a fonoaudióloga. Geralmente, conseguia ser entendida e quando suas necessidades não eram atendidas demonstrava impaciência, nervosismo até que de alguma forma fosse feita a sua vontade, tanto na família e comunidade quanto na escola. Esse comportamento contribuiu muito para a não aceitação como pessoa surda, já que no entender da mesma ela conseguia comunicar-se com todos.

Segundo diagnóstico médico não foi detectado nada fora do padrão, além da surdez. Aos quinze anos de idade fisicamente aparentava ter onze anos, era uma adolescente magra que não gostava de comer muito com receio de engordar, frequenta lugares próximos ao ambiente familiar e o contato maior é com os pais, irmão mais novo e alguns primos. Iniciou escolaridade na educação infantil, aos quatro anos de idade. Aos sete anos foi inserida no 1º ano do Ensino Fundamental, e continua na mesma escola deste o 1º ano, passando de uma série para outra. Era uma aluna copista (pessoa que copiava as anotações do quadro), sem conseguir avançar na alfabetização em Língua Portuguesa escrita ficando estacionada no 4º ano desde os onze anos.

Esse cenário se mostra de grande dificuldade para ações que visem a alfabetização e letramento, como já discutido anteriormente pelos autores citados, quanto mais tardio o início do processo, mais difícil se mostrava. Em relação à Ana Maria esse desenvolvimento foi demorado por causa da falta de possibilidades anteriores de aprendizagem da primeira Língua que deveria ser a LIBRAS, enquanto Língua primária.

De acordo com Lacerda (2006), devido às dificuldades acarretadas pela linguagem, as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Por isso, a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos contextos escolares inclusivos, de acordo com Santos et. al. (2006), percebe-se o aumento de pessoas com surdez, necessitando de todos em especial do professor dispor de metodologias, recursos e formação continuada para atender e acolher esses novos alunos, preparando-os para seu desenvolvimento educacional, principalmente quanto ao processo de alfabetização de educandos com surdez. Um aluno com surdez pode interagir e participar com os demais educandos nas atividades da sala de aula regular, fazendo uso da LIBRAS para os surdos e português oral aos ouvintes, desde que o educador possa incluir esse discente em todas as atividades propostas sem haver separação de ouvintes e surdos.

Com esse objetivo e a partir das observações, foram elaborados roteiros com atividades que incluíam ações de relacionamento e comunicação baseando-se, além da própria prática e observação, nas teorias e noutros trabalhos já realizados, explicitando seus objetivos e os resultados esperados. Com os roteiros, foram organizadas rotinas diferenciadas para a aluna surda, buscando estratégias diárias, voltada para construção do conhecimento em ambas as Línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa escrita.



Ana Maria não tinha compreensão de sua surdez e da necessidade de apoio pedagógico específico. Era tratada como ouvinte no ambiente em que vivia, onde no processo da comunicação as pessoas que sempre demonstravam entender os sons que emitia e que fazia a leitura labial dos seus colegas, no ambiente escolar. Apesar de se achar incluída, Ana Maria não conseguia obter a mesma aprendizagem e qualidade no desenvolvimento que seus colegas. Não havia direcionamento nenhum para ela, pois, não era considerada em suas especificidades. Essa realidade é discutida por Lacerda (2006) quando afirma que em uma sala de aula para alunos ouvintes, o professor passa as informações de acordo com o que está acostumado, sendo mais adequado aos ouvintes que às crianças surdas. Assim, a criança surda está presente, mas perde uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem, sociais e afetivas por sua condição de ser usuária de outra Língua, que no caso de Ana Maria, era utilizar-se dos gestos caseiros.

Para trabalhar com a Ana Maria foi necessário ganhar a confiança da pedagoga-pesquisadora, para isso, o auxílio e a intermediação da professora regular da sala de aula foram essenciais. A aluna via a pedagoga-pesquisadora como uma estranha que estava ali para substituir a sua professora, que lhe era tão querida, evitando a aproximação e, relutava em aprender a LIBRAS. Constatou-se que, em certos momentos virava-se de costas, pois, evitava estudar a Língua de Sinais.

Foi então que uma mudança de metodologia de ensino ocorreu. A pedagoga-pesquisadora, começou a ensinar LIBRAS também aos alunos ouvintes, de forma lúdica, para que dessa maneira, Ana Maria participasse como parte do grupo. O resultado surtiu efeito positivo.

As atividades objetivavam tanto a interação, socialização e a reflexão sobre a realidade vivida, quanto à alfabetização em LIBRAS e Língua Portuguesa escrita, assim como os conteúdos sistemáticos, lúdicos e criativos. Foram introduzidas atividades envolvendo brincadeiras, vídeos, filmes, pequenos textos com imagens considerando a vivência da aluna, relatos do dia a dia: comunidade escolar, convívio familiar e social, de forma que viesse despertar o interesse da aluna. Para o envolvimento de toda a escola no processo de inclusão, sinalizou-se todo o ambiente escolar usando a datilografia do alfabeto manual da LIBRAS. Cada objeto com o sinal correspondente às imagens e texto em Português, proporcionando a assimilação, identificação e ligação entre as duas Línguas envolvidas no processo. Organizou-se no planejamento escolar à introdução do estudo da LIBRAS, expandindo a aprendizagem dela para todos os funcionários e os alunos das outras turmas.

Discorrer de educação para os surdos incide necessariamente em discutir o tema da inclusão. Ensinar para um aluno surdo à LIBRAS não garante a inclusão no ambiente escolar, se este não estiver preparado para lidar com as diferenças, olhares acolhedores e respeito à alteridade. Assim, além de propiciar a participação de Ana Maria nas atividades de forma mais facilitada, as atividades previram o envolvimento de toda a escola e a reflexão sobre a necessidade de lidar com as diferenças.

Lacerda (2006) discute como a experiência de inclusão parece ser benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a Língua de Sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos, porém, o custo dessa aprendizagem não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Assim, é necessário pensar formas de convivência

entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios para ambos os grupos, criando espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem prejuízo ao desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos. Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes. Foi nessa proposta que as atividades foram elaboradas e aplicadas na turma em que Ana Maria estava e, com outras turmas, envolvendo toda a comunidade escolar.

Em relação à socialização da aluna, foram observados avanços, pois pela primeira vez ela começou a participar das recreações junto com os colegas e a comunicação fluía com mais facilidade. No início da vida escolar, segundo o relato das professoras, a aluna ficava sempre sentada sozinha, mas agora passou a correr, brincar e liderar a maioria das atividades.

A aprendizagem da aluna Ana Maria em relação aos conteúdos escolares propostos, também apresentou mudanças como: desenvolvimento na compreensão de pequenos textos, reconhecimento de algumas palavras, imagens e identificação com os vídeos em LIBRAS/Português legendado. Na sala de aula, as atividades lúdicas eram feitas envolvendo a LIBRAS como: bingo das sílabas com a participação de todos os alunos em que predominava a datilologia em LIBRAS; jogos com as três operações matemáticas com a utilização dos números, entre muitas outras dinâmicas em que havia a predominância sempre da LIBRAS, e referências à Língua Portuguesa escrita. Esses jogos, devido à comunicação entre os alunos da turma de Ana Maria com as demais turmas, muitas vezes foram levados aos horários de intervalo, de forma que se disseminou pela escola toda, sendo parte da recreação coletiva, permitindo a aprendizagem de sinais básicos em LIBRAS por muitos alunos.

Além das atividades diárias na sala de aula, as tarefas enviadas para serem realizadas em casa, tinham o direcionamento à participação de pais e familiares, objetivando a relação entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita. Além disso, buscava-se auxiliar na aprendizagem da Língua de Sinais não só da aluna surda, porém, também das pessoas com quem mais convivia. Para este apoio, o diálogo com Maria José, genitora de Ana Maria, era constante e demonstrava interesse e participava ativamente, superando suas dificuldades iniciais.

Com o apoio e consentimento da direção da escola, passou-se a expandir os ensinamentos aprendidos para além do ambiente escolar, e junto aos alunos da turma de Ana Maria, fomos visitar a área do povoado e os locais comuns conhecidos por ela. Fomos até à igreja, posto de saúde, a algumas casas residenciais, à mercearia, ensinando os sinais em LIBRAS que representavam cada um desses locais. Visitamos a escola municipal onde o irmão mais novo dela estudava. Entramos em cada uma das turmas, percorrendo um pouco sobre o que é Surdez e ensinando alguns sinais básicos, para os alunos ouvintes. Todos os sinais já haviam sido aprendidos por Ana Maria. O objetivo foi disseminar a existência da LIBRAS, ensinar sinais básicos e incentivar o uso e difusão da Língua de Sinais para a comunicação entre os indivíduos ouvintes e surdos daquela localidade.

Na mercearia, convidamos a dona do estabelecimento para nos acompanhar na atividade, que consistia em fazer compras. A cada mercadoria ensinava o sinal em LIBRAS e os valores monetários correspondentes. É importante frisar que na comunicação entre a pedagoga-pesquisadora e os alunos ouvintes sempre predominava o uso da Língua dos Sinais. Noutra atividade de campo, fora do ambiente escolar, realizada com os alunos da turma de

Ana Maria, foi uma visita à área mais rural do povoado. Lá viviam algumas famílias dos alunos, também a família da aluna surda. Aproveitamos a ocasião para conhecer os animais e as plantas.

As atividades objetivavam também a interação, socialização e a reflexão sobre a realidade vivida, quanto à alfabetização em LIBRAS e Língua Portuguesa escrita, com isso contribuindo na construção de sua identidade enquanto pessoa surda, sempre buscando formas que auxiliassem na aprendizagem da aluna. Neste sentido, Góes (1996) explica que a “deficiência não torna a criança um ser com possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes” uma vez que “a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas o que é importante é o uso efetivo de signos, seja qual for a forma de realização, desde que possa assumir o papel correspondente ao da fala” (p. 35).

Foram ministrados palestras e cursos para a comunidade escolar com o propósito de proporcionar o conhecimento, também a comunicação da pessoa surda com os ouvintes. Elaborou-se junto aos alunos das turmas do 4º e 5º ano, a peça teatral dos Três Porquinhos, na qual foram apresentadas as habilidades adquiridas, em LIBRAS, assim como incluiu-se à LIBRAS nas apresentações temáticas em dias comemorativos da escola: Dia dos Pais, em que foi apresentado pelos alunos uma poesia em LIBRAS e em Língua Portuguesa escrita; festa junina com a apresentação da música “Cai, cai balão”; e no Dia do Livro apresentamos a leitura de uma história que foi sinalizada em LIBRAS aos presentes pela pedagoga-pesquisadora.

Todos os resultados das ações e das observações foram registrados em um diário de campo com imagens, vídeos e arquivos escritos das atividades propostas, bem como, das atividades realizadas pelos alunos ouvintes e, particularmente, por Ana Maria. À medida que as ações iam sendo realizadas as avaliações e reflexões sempre eram feitas a partir da observação da pedagoga-pesquisadora, da leitura dos diários de campo e da recepção dos participantes em relação às atividades. As conversas constantes com a mãe de Ana Maria e suas professoras, também forneceram subsídios para avaliação do que havia sido realizado e para a proposição de novas atividades.

Devido ao término do contrato da pedagoga-pesquisadora, a pesquisa foi delimitada temporalmente, as ações e as atividades foram realizadas em um semestre letivo, cerca de sete meses de forma total. Entre os resultados podemos apontar o desenvolvimento de processos de socialização entre os alunos ouvintes e a aluna surda de forma mais harmônica, compreendendo a diferença nas formas de comunicação e linguagem. A sinalização na escola como um todo, contribuiu para que os alunos constantemente praticassem a sinalização, o alfabeto manual, números e sinais básicos em LIBRAS, compartilhando com seus colegas, discutindo o assunto e tomando consciência da existência de outras formas de linguagem, especialmente a LIBRAS. Outrossim, apontou a necessidade de preparar o ambiente escolar para atender às especificidades de todos os alunos.

As apresentações em datas comemorativas e as atividades de campo em ambientes extraescolares apresentaram a Língua de Sinais para um público bem maior, do que da escola. Isso trouxe muito entusiasmo aos demais, pois, era algo novo e diferente a que não tinham acesso antes. Vários pais e alunos perguntavam como fazer determinados sinais e saber os significados, à pedagoga-pesquisadora. A curiosidade despertava para a existência de uma aluna surda, que deveria ser considerada pela escola e pela comunidade local, sem preconceitos. Ela deveria ser vista e atendida em suas especificidades e diferenças, assim como, outras crianças com suas diferenças, que integram a escola e à comunidade.

Nas atividades coletivas em sala de aula ou fora dela, como nas apresentações citadas, nos momentos de intervalo, a aluna Ana Maria se mostrou cada vez mais interessada e ativa. A percepção de que era acolhida e não mais excluída fez toda a diferença. Sua resistência inicial em participar, foi quebrada quando percebeu que os outros alunos estavam empolgados em aprender a LIBRAS. A aluna não se sentia confortável quando sua surdez era destacada. O processo de inclusão mais geral e integrado demonstrou ser a melhor forma de contribuir com sua socialização e aprendizagem dela e dos demais.

Em relação a aquisição da linguagem nos processos de letramento e alfabetização, o pouco tempo disponível para a aplicação das atividades e o período necessário de aproximação e reconhecimento, permitiram avanços, porém poucos, diante da enorme necessidade. Essas dificuldades, como a não concretização da alfabetização mais efetiva e do letramento, demonstraram os entraves e os prejuízos tidos como reflexos de uma aquisição tardia da linguagem.

A aluna, junto aos seus colegas, adquiriu sinais básicos da LIBRAS, alfabeto manual, numerais, cumprimentos, palavras relacionadas ao seu cotidiano, a datilologia de seu nome, de seus familiares e colegas, identificando as pessoas aos seus devidos nomes. Em relação à Língua Portuguesa conseguiu a identificação de algumas letras, sílabas e palavras. Além disso, conseguiu relacionar palavras, e letras da Língua Portuguesa escrita aos sinais e letras do alfabeto em LIBRAS.

Para uma pedagoga-pesquisadora foi uma experiência rica com a aluna, a comunidade escolar e o entorno local, que propiciaram a investigação e a compreensão da prática do processo de aquisição de linguagem de pessoas surdas de forma tardia. O auxílio da teoria permitiu refletir na revisão das práticas, assim como, conviver com as dificuldades durante o processo. Foi importante, observar e apontar as possibilidades para a superação das barreiras a educação para alunos surdos numa sociedade ainda não inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirma-se a importância de ensinar e divulgar a Língua de Sinais no ambiente escolar e na comunidade local, para que as pessoas surdas se sintam incluídas. Porém, o fundamental é a aquisição da Língua e o desenvolvimento da linguagem. Isso ficou evidente para a professora-pesquisadora e a equipe escolar.

A comunicação por meio da LIBRAS possibilitou a aluna Ana Maria uma compreensão de si mesma, enquanto pessoa surda, no meio de uma sociedade ouvinte, incluída a sua própria família. A língua possibilita a socialização e o desenvolvimento do indivíduo.

Acredita-se que a partir do momento que as pessoas buscam conhecimentos e agregam aprendizados as suas vivências, começam a construir sua própria identidade, possibilitando que este novo indivíduo possa se reconhecer em sociedade, passando a buscar novas experiências. Existe uma necessidade do conhecimento além do espaço escola, pois, podemos ir além. De outra forma, podemos refletir, questionar e poder proporcionar à pessoa surda, a inclusão, socialização e valorização enquanto indivíduo, proporcionando um conhecimento para desenvolver suas habilidades de forma igualitária.

A partir de uma situação específica, a pesquisa promoveu o debate sobre a questão das dificuldades de inclusão das pessoas surdas e de suas relações com o mundo, especialmente quando adquirem tardiamente a linguagem e uma língua, ou seja, a língua primária.

As ações educativas realizadas no processo alfabetização e socialização no ambiente escolar, trazidos neste estudo, apontaram progressos para Ana Maria, porém, a não identificação da aluna surda como tal e as formas de interação que estavam sendo feitas até o momento anterior, buscavam apagar e diminuir sua presença e de sua deficiência. Essas formas funcionaram como barreiras significativas para o desenvolvimento das atividades, coibindo avanços de forma geral.

Conclui-se que um tempo maior de trabalho em prol de Ana Maria, certamente traria maiores benefícios no desenvolvimento da sua compreensão enquanto pessoa surda, aquisição da língua tardiamente e estudante de um ambiente que realizou uma mudança geral, enquanto indivíduo na escola e naquela localidade. Incluir é avançar uma educação para todos, com todos e para cada um.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2008.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7 (23):5-25, 2001.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; MAURÍCIO, Aline C. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua brasileira de sinais**. São Paulo: Edusp, 2009.
- CAPOVILLA, Fernando César et al. **Dicionário da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp, 2017.
- FELIPE, Tanya Amara. **LIBRAS em Contexto: Livro do Estudante**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 6ª Ed, 2005.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- GROLLA, Elaine. **Aquisição de linguagem**. UFSC: Florianópolis, 2009.
- JEREMIAS, Daiana do Amaral. Alfabetização de surdos por uma prática alinhada ao modelo ideológico de letramento. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras - Paraíba. v.3, nº 1, Jan-Jun, 2018.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998, p. 68-80.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, v.20 n.50 Campinas Apr. 2000.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, vl. 26, n.69 Campinas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. UFSC: Florianópolis, 2008.

PETTITTO, L. A. et al. The Bilingual Paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve it and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. **Learning Languages**, v. 8, n. 3 p. 5-18, 2003. Disponível em: <http://www.dartmouth.edu/lpetitto/Largequick.html>.

PIZZIO, Aline; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição de língua de sinais**. UFSC: Florianópolis, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ROSSI, T. R. F. Um processo em direção ao bilingüismo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 99-102.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Rosemary Maria et. al. Os desafios de alfabetizar alunos surdos na sala de ensino regular. **Anais do II CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, Campo Grande, 2016. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA12\\_ID3265\\_13102016184204.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA12_ID3265_13102016184204.pdf).

SOARES, Magna. Letramento e escolarização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. **Revista de Educação**, n.25, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.