

**KÁTIA CRISTINA ARAGÃO**

SÃO LUÍS

ORCID



**EDIVALDO DA SILVA COSTA**

UFS

ORCID



**ANN LETÍCIA ARAGÃO GUARANY**

ORCID



·UEMS·

Universidade Estadual  
de Mato Grosso do Sul

## ANÁLISE E INTERVENÇÃO DA AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

**Resumo:** O presente artigo surgiu a partir de uma experiência como pedagoga, especificamente direcionada ao trabalho com uma aluna surda, em que as dificuldades levaram à pesquisa e reflexão sobre a prática. Assim, este trabalho tem o objetivo de analisar os efeitos da aquisição tardia da Língua no desenvolvimento da pessoa surda no processo alfabetização e socialização escolar. A pesquisa-ação com uma turma do 4º ano do ensino fundamental, da qual a aluna fazia parte, passou pelas etapas de reconhecimento do campo; aplicação de atividades; entrevistas abertas; e avaliação, com registros em diários de campo. Os resultados mostram o interesse da comunidade escolar em aprender a Libras e as dificuldades na aquisição da linguagem para o letramento da aluna, o que aponta para a necessidade da ampliação do debate e da promoção de ações inclusivas afirmativas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. Pessoa surda.

## ANALYSIS AND INTERVENTION OF THE LATE ACQUISITION OF LIBRAS IN THE BILINGUAL LITERACY PROCESS FOR THE DEAF

### ABSTRACT

This article emerged from an experience as a pedagogue, specifically aimed at working with a deaf student, in which difficulties led to research and reflection on the practice. Thus, this work aims to analyze the effects of late language acquisition on the deaf person's development in the literacy and socialization process at school. The action research with a class from the 4th year of elementary school, of which the student was a part, went through the stages of recognition in the field; application of activities; open interviews; and evaluation, with records in field diaries. The results show the interest of the school community in learning Libras and the difficulties in language acquisition for the student's literacy, which points to the need to expand the debate and promote affirmative inclusive actions.

**Keywords:** Literacy. Brazilian Sign Language/Portuguese Language. Deaf person.

## 1. INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) surgiu da necessidade de comunicação entre os seus utentes pertencentes à comunidade surda brasileira, a partir de um conjunto de signos que fosse comum e codificável para um maior número de pessoas. 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.

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/primária, e o português, na modalidade escrita, deve ser aprendido como uma segunda Língua. Há ainda uma questão específica na alfabetização e letramento visual 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 da criança e a procurar ajuda especializada. Segundo Leite (2008), as crianças surdas atingem a idade escolar por volta de seis anos de idade sem nenhuma língua de fato constituída, a não ser um vocabulário de gestos caseiros, tendo contato com a Libras pela primeira vez somente quando é encaminhada para uma escola de surdos. É nessas condições que, segundo o autor, a grande maioria das crianças surdas iniciam a sua escolarização em um processo bastante atrasado de aquisição da Libras e sem qualquer noção do português escrito ou oral. Esse diagnóstico tardio, de acordo com Sigolo e Lacerda (2011), nem sempre é da responsabilidade das famílias. Muitas vezes o setor médico adia e não favorece a compreensão do quadro de surdez, e é também responsável muitas vezes pelo desconhecimento das famílias das línguas de sinais.

Quando a construção inicial da alfabetização e do letramento não acontece, pode ocorrer um atraso da linguagem, dificultando a comunicação e a aprendizagem no seu processo educacional, social e cultural, como também suas concepções e consequências para o desenvolvimento da pessoa surda como indivíduo. 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. 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 a 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 quanto esta criança, já uma jovem, 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 formação de identidade.

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, e das colaborações de colegas pesquisadores e professores na pesquisa-ação-reflexão, este trabalho teve o objetivo de analisar os efeitos da aquisição tardia da Língua no desenvolvimento, comunicação e aprendizagem de uma jovem 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 de uma jovem surda em processo de defasagem escolar; compreender as dificuldades para a criança surda adquirir sua Língua primária de forma tardia e; avaliar as práticas e ações educativas realizadas na escola para a formação integral de crianças e jovens surdos na escola.

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 a/o pesquisador/a enquanto ser ativo, produtor dos dados a partir da própria ação educativa e a busca pela superação de um problema detectado, a presente pesquisa se configura como pesquisa-ação. Segundo Baldissera (2001), uma

pesquisa pode ser assim qualificada quando houver uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, centrada no agir participativo e na ação coletiva.

A pesquisa-ação 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 por outros professores que enfrentem questões similares. Salgado e Silva (2020), ao analisarem as pesquisas sobre Educação Especial publicadas por três grupos de pesquisa de referência nacional, apontam que, nessas investigações, em geral, não há descrição dos procedimentos experimentais realizados nas práticas pedagógicas ou intervenções sociais com alunos com necessidades educativas especiais, em salas regulares ou multifuncionais. Para os pesquisadores responsáveis por esse levantamento, essas lacunas deixadas precisam ser mitigadas para contribuir na formação de professores que pensem em ações mais inclusivas. Assim, para contribuir com a reparação dessas falhas, este trabalho procura busca por aliar teoria e prática destacando as experimentações pedagógicas e alguns de seus efeitos.

Durante o percurso da pesquisa e da prática profissional como objeto destas reflexões foram respeitados os direitos dos demais envolvidos nessas práticas, buscou-se descrever as circunstâncias materiais e as condições de produção para que fiquem explícitas. Não foram divulgados os nomes reais ou dados que possam identificá-los, as fotos aqui apresentadas não permitem a visualização dos indivíduos, todos os documentos de consulta mencionados tiveram permissão dos gestores da escola e as entrevistas informais com a mãe e professores ocorreram voluntariamente e de forma esclarecida. Na composição deste artigo, 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 fim, fazer as considerações finais.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como toda Língua de Sinais, a Libras é uma Língua visual-espacial, que utiliza como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais, com estrutura própria, sendo composta por cinco níveis linguísticos, o fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. É através deles que será realizada a comunicação entre surdos e ouvintes no Brasil.

A Libras foi reconhecida legalmente como Língua no ano de 2002, por meio da Lei nº 10.436. 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 legal 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. Como o decreto não trata da presença de intérpretes de Libras no processo de alfabetização de alunos surdos, os profissionais de ensino 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 se tornaram mais estruturados e com eles foram surgindo alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue com a ideia de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, já que podem desenvolver plenamente uma língua viso gestual (LACERDA, 1998).

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 grande número de 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.

De acordo com os estudos de Araújo e Lacerda (2008), a Clínica Fonoaudiológica é majoritariamente oralista, cerca de 90% de seus profissionais, indica a protetização e o trabalho com a oralização. Nesse contexto, a maioria das crianças surdas chega à escola sem Libras, prejudicando e dificultando a aquisição da leitura e escrita também do Português. Tentando minimizar e reverter este quadro, alguns fonoaudiólogos têm investido na abordagem bilíngue, priorizando a aquisição precoce da Língua de Sinais, para posterior trabalho com a escrita ou oralidade, quando possível, da Língua portuguesa.

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 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 cultural da comunidade surda e serve como mediação para a alfabetização de surdos na Língua Portuguesa como segunda Língua. 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 trata não só de línguas de modalidades linguísticas diferentes, mas de culturas diferentes (JEREMIAS, 2018).

A autora supracitada coloca que 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 equívoca. 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, que levam ao produto final não é o mesmo dos sujeitos ouvintes.

O aluno surdo é usuário de uma Língua que nenhum colega ou professor conhece, assim 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, assim descreve Lacerda (2006). Assim, a autora afirma que o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas para as crianças surdas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua.

A linguagem é considerada uma das formas de comunicação. É através dela que o indivíduo pode se relacionar no meio social e em suas interações interpessoais. 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 através dos sons que escuta e a reprodução dos mesmos. Concorda com isso Petitto (2003) afirmando 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. Leite (2008) aponta que apenas cerca de cinco em cada cem surdos pertencem a famílias de surdos. Essa interação dos pais ouvintes com a criança surda pode dificultar a descoberta da surdez de seus filhos antes de dois ou três anos de idade, pois nesse período inicial, as respostas visuais são

suficientes para os pais. No momento que as primeiras falas deveriam emergir, de acordo com o autor, pode surgir a hipótese de que a criança apresente um pequeno atraso linguístico e somente depois de algum tempo de extensão da situação é que os pais buscam algum tipo de auxílio médico.

O diagnóstico tardio tem efeitos 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. (p. 43-44).

É importante 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 Língua Brasileira dos Sinais (Libras) sejam realizados anteriormente à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa. Sendo o português a Língua oficial do país e uma segunda Língua para pessoas surdas a aprendizagem tardia pode vir a acarretar para a socialização e formação da criança/jovem surda.

A partir desses pressupostos, foi estruturada esta 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 pesquisa-ação 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, concordando com 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 foram 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.

### 3. CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO

O município em que a prática ocorreu fica no estado de Sergipe e tem cerca de 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, 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 e não nomeamos o município, pois devido às especificidades da aluna no seu local de moradia a identificação seria possível para os residentes da localidade.

A função de uma das autoras deste trabalho, como pedagoga, era alfabetizar em Libras e Língua Portuguesa 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 25 alunos sendo 08 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.

Apesar do bom acolhimento de alunos, professoras e os demais funcionários da escola, Ana Maria não aceitou de imediato a presença de outra pessoa convivendo tão próxima a ela, pois estava acostumada com a professora da sala regular que há tempo acompanhava sua vida escolar. Seguindo o momento de inserção na escola, foi feito o reconhecimento do espaço e seu funcionamento, observação e avaliação de como a aluna interagia com todos. 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.

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 (perda auditiva em ambos os ouvidos), 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. Para tentar verificar essa suspeita, a mãe batia palmas ou falava alto próximo a filha para observar se teria alguma reação, ao constatar que não havia, a mãe procurou um médico, acreditando que isso fora causado por causa de uma hepatite que a filha teve nos primeiros meses de nascimento. Somente aos oito anos foi comprovada a deficiência auditiva. Teve acompanhamento com uma fonoaudióloga e chegou a usar prótese auditiva (amplificadores eletrônicos utilizados por pessoas que apresentam dificuldades de ouvir), mas não conseguiu boa adaptação e suspendeu o uso. A adolescente recebe benefício de prestação continuada 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 uma fazenda em que o pai trabalha como vaqueiro e a mãe cozinheira, a situação socioeconômica da família é difícil e as condições domésticas dificultam um atendimento especializado de qualidade.

A partir da coleta dessas informações iniciais foi feita uma entrevista aberta com seus pais, suas professoras e outros contatos informais. Assim, foram realizadas entrevistas com a mãe e com duas das professoras, a primeira professora que a recepcionou no seu primeiro ano escolar do ensino fundamental e a professora atual. Além destas entrevistas mais específicas, no decorrer da prática conversava

pontualmente com familiares e pessoas da comunidade (enfermeiras, comerciantes, moradores antigos) que interagiam com Ana Maria frequentemente.

A mãe da aluna informou que Ana Maria chegou a frequentar uma sala multifuncional em uma cidade vizinha. Na escola anterior, conheceu um pouco de LIBRAS, mas por conta da superproteção dos pais, que a tratavam como uma criança, achando que a deficiência auditiva era algo que impossibilitava o convívio da filha com outras pessoas. O receio do que poderia acontecer em outro ambiente desconhecido, não permitiu que a Ana Maria 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 sinais caseiros (gestos criados para a comunicação entre surdos e ouvintes não sistematizados) e pronúncias de algumas sílabas isoladas que aprendeu a reproduzir na época em que frequentou a fonoaudióloga. De acordo com Leite (2008), sem um programa governamental que oriente os pais sobre a importância de aprender a libras e do contato com crianças e adultos surdos fluentes em libras, a comunicação dentro de casa se dirige à satisfação das necessidades básicas da criança em que emerge, entre pais e filhos, um conjunto de sinais caseiros inventados, mas nada que se assemelhe a uma língua estruturada.

Ana Maria geralmente, conseguia ser entendida através de balbucios e gestos. Quando suas necessidades não eram atendidas demonstrava impaciência, nervosismo até que fosse feita a sua vontade, tanto na família e comunidade quanto na escola. Esse comportamento contribuiu muito para a não aceitação dela como pessoa surda, já que no seu entender conseguia comunicar-se com todos de forma similar aos demais.

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 gosta 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 menor e continua na mesma escola deste o 1º ano, passando de uma série para outra sendo apenas copista (pessoa que apenas copia), transcrevendo do quadro ou do livro para o caderno.

Algumas atividades lhe pareciam mais atraentes nessa fase, como desenhar e pintar. Às vezes ficava alheia e não queria participar de nada. Sem conseguir avançar na alfabetização em Língua Portuguesa ficou estacionada no 4º ano desde os 11 anos, mas não fica evidente nos relatórios os critérios adotados pela escola para aprovação/retenção da aluna.

Esse cenário se mostra de grande dificuldade para ações que visem a alfabetização e letramento, como já discutido anteriormente pelos autores citados neste trabalho, quanto mais tardio o processo, mais difícil se mostra. Em relação à Ana Maria esse desenvolvimento foi demorado devido ao desconhecimento e a falta de possibilidades anteriores de aprendizagem da Língua primária (L1), que seria a Língua Brasileira de Sinais.

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 específicas que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como apontado por Salgado e Silva (2020, p.6) os processos educacionais “não podem ser orientados por receitas ou manuais de práticas pedagógicas instrumentalizadas”. Concordando com os autores, compreende-se a necessidade cotidiana dos professores de criar variadas formas de ensinar e lidar com seus alunos para permitir uma reformulação de práticas escolares menos homogeneizadoras, ainda diante da precariedade das condições do trabalho docente, o que exige esforço de resistência e autorreflexão acerca dos próprios preconceitos.

Para isso, não se pode omitir os caminhos metodológicos adotados nas intervenções no contexto da educação especial inclusiva que podem indicar erros e acertos que puderam colaborar ou dificultar a inclusão (SALGADO e SILVA, 2020). Reconhecendo essa importância, passa-se a descrever, relatar e refletir sobre algumas das ações pedagógicas empreendidas no contexto da atuação com a aluna surda, seus demais colegas e comunidade escolar.

De acordo com Santos et. al. (2006) atualmente nos contextos escolares inclusivos, 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 o português 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 da observação, foram elaborados roteiros com atividades que incluíam ações de relacionamento e comunicação baseando-se, também, além da própria prática e observação, nas teorias e outros 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.

Ana Maria não tinha compreensão de sua surdez e da necessidade de apoio pedagógico específico, já que era tratada como ouvinte no ambiente em que vivia onde no processo da comunicação as pessoas sempre demonstravam entender os sons que emitia e fazia a leitura oral junto aos seus colegas. Apesar de se achar incluída e igual, Ana Maria não conseguia obter a aprendizagem como seus colegas, já que não tinha direcionamento nenhum para ela que somente existia sem ser devidamente 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, no caso de Ana Maria de se utilizar dos gestos caseiros.

Para trabalhar com a Ana Maria foi necessário ganhar a confiança, para isso a ajuda, o apoio e intermédio da professora regular da sala de aula foi essencial, já que a aluna via a pedagoga-pesquisadora como uma estranha que estava ali para substituir a sua professora tão querida e evitava de várias maneiras aproximação, relutava em aprender a Libras, em certos momentos e virava-se de costas. Como Salgado e Silva

(2020) perceberam nos resultados dos estudos feitos pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito da Universidade de São Paulo (LAEP/USP), é essencial o fortalecimento de vínculos afetivos entre os alunos, mas também entre toda comunidade escolar (família, professores, gestores, funcionários) para o combate ao preconceito, na promoção da educação especial inclusiva e para o melhor desenvolvimento intelectual e social de todos os envolvidos.

Diante da angústia, pois não parecia viável qualquer estratégia de ensino e aproximação específica para a aluna surda, e percebendo que seria necessário incluir e abranger o foco do desenvolvimento das práticas, apesar da função em prestar atendimento especializado, uma mudança de metodologia. Passou-se então a ensinar Libras para a professora e aos alunos ouvintes de forma lúdica para que Ana Maria participasse como parte do grupo, adaptando as atividades para a aluna surda e estudantes ouvintes, o que surtiu efeito positivo.

Falar 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. Assim, além de propiciar a participação da aluna surda 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.

Assim, as atividades objetivavam tanto a interação, socialização e a reflexão sobre a realidade vivida, quanto à alfabetização em Libras e Língua Portuguesa com os

conteúdos sistemáticos, lúdicos e criativos. Introduzindo atividades envolvendo brincadeiras, jogos, vídeos, filmes, pequenos textos com imagens considerando a vivência da aluna e o cotidiano escolar, convívio familiar e social de forma que viesse despertar o interesse da aluna. Esses materiais tinham como objetivo ampliar a comunicação para que houvesse interação entre a comunidade escolar sem discriminação ou exclusão e com a introdução da Libras como Língua em todo o espaço escolar. A intervenção pedagógica objetivou a expansão dos conhecimentos aos familiares, professores funcionários e alunos também das outras turmas.

Para o envolvimento de toda a escola no processo de inclusão, o ambiente escolar foi sinalizado usando a datilologia da palavra em Libras, o sinal correspondente, imagens e texto em português (**Fig. 1**), proporcionando a assimilação, identificação e ligação entre as duas Línguas. A datilologia é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras do alfabeto das línguas orais escritas, por meio das mãos. Usar a datilologia é útil para a necessidade de contato com as pessoas ouvintes que estão conhecendo o alfabeto em Libras. De acordo Fernandes e Romero (2016), por assemelhar-se muito ao alfabeto escrito, pode se colocar como metodologia de alfabetização, permitindo a memorização das letras e do movimento em – LIBRAS, se colocando como canal alternativo de comunicação, interação com outras crianças, especialmente com crianças surdas, e contribuindo para a formação de cidadãos alfabetizados e conscientes com a necessidade especial do outro.

**Figura 1:** Fotografias referentes à adaptação dos espaços físicos da escola, sinalizados de forma bilíngue, no par linguístico Libras/Língua Portuguesa.



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

A partir da sinalização da escola, foi ensinado à comunidade escolar em aulas periódicas nas turmas e com as professoras principalmente: o alfabeto, números, foi dado nome das pessoas em Libras, usando a datilologia e os sinais espaço visual, isso

proporcionou a aluna surda conhecer as pessoas pelo nome próprio, essa comunicação foi muito importante, pois era nítido ver o nível de felicidade e a satisfação em saber que cada pessoa tinha um nome e que através disso, não precisava mais ficar tocando, apontando ou solicitando ajuda dos outros para que chamasse alguém ou intermediasse o diálogo. Os dias escolares pareciam menos angustiantes para a aluna, pois é muito difícil a convivência em um espaço em que a comunicação não seja compreendida.

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 passado, segundo o relato das professoras, ficava sempre sentada e sozinha e agora passou a correr, brincar, comandar a maioria das atividades e com a minha supervisão ministrava aulas em Libras nas demais turmas. Com a mudança de comportamento, aos poucos foi surgindo a descoberta da linguagem. Tornando a aluna mais segura. E a adolescente, antes retraída, começou até mesmo a mudar seu visual, usando, brincos, maquiagem e roupas mais de acordo com sua idade. 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.

Destaca-se, a partir de Leite (2008) que é comum que o déficit linguístico de alunos surdos pode se estender durante todo o período do ensino fundamental e, até o início da adolescência, a criança surda (filha de pais ouvintes) ainda não se vê na possibilidade de sair sozinha para encontrar seus amigos surdos, mais difícil ainda no caso de Ana Maria por não ter em sua comunidade outros surdos com quem possa conviver. Desse modo, o autor aponta como a escola acaba por se constituir o único local em que ela terá contato com a língua de sinais, que destaca ainda mais o papel da escola na instrução da Libras. Esse fato, reforça ainda mais a necessidade de que os demais integrantes conhecessem e usassem Libras entre si e com a aluna surda, pois de forma contrária a comunicação e socialização continuaria prejudicada, assim como a aprendizagem da língua.

Não apenas a escola foi sinalizada em relação aos locais de convivência, mas alguns dos conteúdos básicos trabalhados pela professora titular da turma eram dispostos na sala de aula e no pátio da escola das duas formas, em língua portuguesa e

em Libras, o que tornou corriqueiro para os alunos a comunicação e a aprendizagem de conteúdos de forma bilíngue e aos professores novos recursos e conhecimentos que auxiliassem o processo de ensino.

Importante frisar que, como discutido neste trabalho, a maioria dos autores advogam pelo privilégio da Libras como primeira língua nos processos de alfabetização e letramento. No caso da aluna surda Ana Maria, esse processo de alfabetização bilíngue priorizava a Libras e por isso o trabalho docente direcionado especialmente à aluna, mas concomitantemente abordava a língua portuguesa, também por estarmos em sala regular de ensino e em processo de retenção escolar devido a esse processo de alfabetização estar defasado. Para os demais alunos a Libras se colocava como língua adicional associada à alfabetização em língua portuguesa. Considerando ainda como dito por Leite (2008) que o português, se apresenta aos surdos de maneira distinta da que qualquer outra língua oral ou sinalizada, se apresenta aos ouvintes, pois os surdos não têm acesso à língua portuguesa em sua modalidade oral, apenas em sua modalidade escrita. Na **Figura 2** estão dispostos, respectivamente, os números **(I)** em Libras que foram expostos na sala de aula e no pátio da escola, o relógio **(II)** com os números em Libras e o alfabeto **(III)** visual bilíngue em varal com letra e nomes em português, alfabeto e sinais dos animais em Libras alocado na sala de aula da aluna.

**Figura 2:** Fotografias referentes aos materiais produzidos dos conteúdos escolares adaptados para Libras.



**(I)**



**(II)**



(III)

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

A partir do desenvolvimento de conhecimentos básicos, foi possível realizar outras atividades lúdicas envolvendo a Libras com a participação da aluna surda e alunos ouvintes em que predominava a datilologia e/ou sinalização em Libras. Foram desenvolvidos jogos com as quatro operações matemáticas, com verbos, cores, animais entre muitas outras dinâmicas em que havia a predominância sempre da Libras e referências à Língua Portuguesa. As atividades eram estratégias e recursos para estimular a aprendizagem e a aplicação de conhecimentos previstos no planejamento escolar colaborando na melhoria da aprendizagem dos alunos ouvintes e da aluna surda.

Entre as atividades lúdicas (Fig. 3) realizadas podem ser descritos o jogo de tabuleiros (IV) em Libras trabalhando verbos, cores e números, o Bingo das palavras (V) com datilologia e o Jogo do calendário no quadro (VI). No Bingo das palavras, a aluna surda retirava do saquinho um cartão com uma palavra e fazia a datilologia para que os alunos ouvintes identificassem a palavra e marcassem em sua cartela pessoal. O estudante que completasse a identificação das palavras que Ana Maria fez, marcava em seu cartão e as escrevia no quadro, marcando um ponto. Ao término, toda a turma fazia a leitura das palavras e os sinais em Libras. Nessa atividade, foi trabalhada a língua portuguesa na pronúncia e na escrita, a Libras com a datilologia e os sinais dando protagonismo à aluna surda para que ela tivesse mais confiança na comunicação com os colegas, além da prática da Libras. No jogo do calendário era escrito no quadro em forma de tabela os meses do ano em língua portuguesa e recortado os sinais em Libras. Para a competição ficam dispostos dois alunos e à medida que a professora fazia o sinal em Libras, os alunos identificavam o sinal colocando no mês correspondente. Após o preenchimento do calendário era realizado a correção e a leitura. Essa atividade

envolvia todos os alunos da turma trabalhando conhecimentos já programados para a turma associados à aprendizagem de Libras.

**Figura 3:** Fotografias referentes a utilização de materiais lúdicos produzidos e adaptados para Libras.



(IV)



(V)



(VI)

**Fonte:** Acervo pessoal dos pesquisadores.

Esses jogos muitas vezes foram levados aos horários de intervalo, de forma que se disseminou pela escola, sendo parte da recreação coletiva da escola e permitindo a aprendizagem dos sinais básicos em Libras por muitos dos alunos das demais turmas. Devido ao aumento no interesse de professores e principalmente alunos de outras turmas foram organizados momento de compartilhamento de aprendizagem em que íamos, eu e os alunos da turma de Ana Maria, inclusive ela, em outras salas para que mais alunos conhecessem a língua brasileira dos sinais.

Visitamos a escola municipal aonde o irmão mais novo estudava e em cada turma falei um pouco sobre o que é surdez e ensinamos alguns sinais básicos em Libras que os alunos ouvintes e Ana Maria já haviam aprendido. O objetivo foi disseminar a existência da Libras, ensinar sinais básicos e incentivar o uso da Libras para a comunicação entre os indivíduos ouvintes e surdos em outras unidades de ensino e com crianças e jovens

com quem Ana Maria convivia. No início a Ana Maria ficou um pouco envergonhada, mas depois sentiu-se importante por perceber que as pessoas ficavam atentas e admiradas em ver a evolução dela e o domínio que já apresentava de alguns aspectos da Libras.

Um dos desafios para a implantação de um modelo bilíngue é a realização de políticas linguísticas que se estendam para além dos limites da escola. Somente com a consideração de questões que extrapolam os limites da escola, pode ser criada uma base de sustentação para o bom desenvolvimento de um programa bilíngue de ensino (LEITE, 2008). Assim, como reforça o autor, há a necessidade de programas de orientação aos pais de crianças surdas e no âmbito das instituições prestadoras de serviços a sensibilização para criação de condições que viabilizem o acesso igualitário dos surdos aos serviços sociais.

Assim, além das atividades diárias com a aluna e com sua turma em sala de aula, as atividades enviadas para serem feitas em casa, tinham o direcionamento para participação de seus pais e familiares e objetivavam fazer a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa, buscando auxiliar na aprendizagem da Língua de Sinais não só da aluna, mas das pessoas com quem mais convivia. Para este apoio, o diálogo, principalmente com a mãe de Ana Maria era constante, ela demonstrava interesse e participava ativamente, o quanto possível diante de dificuldades pessoais e de trabalho.

Com o apoio da direção da escola as atividades escolares sobre Libras, conforme dispostas na **Figura 4**, e algumas reflexões sobre inclusão de forma geral foram expandidos para além do espaço interno escolar. Para isso, foram organizadas e executadas algumas visitas com aproximadamente 15 alunos da turma ao povoado e os locais comuns conhecidos por Ana Maria, como à igreja católica, posto de saúde, algumas casas residenciais e a mercearia. Antes da saída, foi explicado o objetivo da atividade e as etapas, distribuído o dinheiro, estabelecida uma lista de compras com produtos de uso comum e que a comunicação deveria ser em Libras predominantemente. Durante o percurso eram indicados os sinais em Libras que representavam cada local visitado e na mercearia os sinais espaço-visuais de cada produto. Neste local, a dona do estabelecimento foi convidada para nos acompanhar na atividade que consistia em fazer compras realizando operações matemáticas e a

comunicação em Libras para que futuramente Ana Maria pudesse ter maior autonomia nessa atividade cotidiana.

**Figura 4:** Fotografias referentes as atividades escolares de práticas sociais em Libras.



**Fonte:** Acervo pessoal dos pesquisadores.

Foram realizadas atividades de campo na área mais rural do povoado, interagindo e identificando em Libras animais e plantas que faziam parte do cotidiano dos alunos e em especial da aluna surda que vivia em uma fazenda. As atividades objetivavam também a interação, socialização e a reflexão sobre a realidade vivida, quanto à alfabetização em Libras e Língua Portuguesa e com isso contribuir 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). Além disso, a partir do estabelecimento de uma melhor comunicação Ana Maria teve oportunidade de participar de atividades antes negadas a ela como pela primeira vez assistir a um filme (Fig. 5) em tela grande com a turma tendo a oportunidade de compreender a história para além das imagens já que havia alguém que interpretasse para ela.

**Figura 5:** Fotografia referente ao projeto pedagógico inclusivo “Cinema na Escola”.



**Fonte:** Acervo pessoal dos pesquisadores.

Foram ministrados palestras e cursos para a comunidade escolar com o propósito de disseminar conhecimento, melhorar a comunicação da pessoa surda com os ouvintes e refletir sobre inclusão escolar. Foi elaborada, junto aos alunos das turmas do 4º e 5º ano, uma peça teatral com a história dos três porquinhos, na qual foram apresentadas as habilidades adquiridas em Libras, transmitindo conhecimentos da língua através dos diálogos, de personagens, despertando aos alunos a imaginação, a criatividade e até mesmo o interesse de criar outras histórias. A Libras foi utilizada 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; festa junina com a apresentação da música “Cai, cai balão” com sinalização em Libras pelos alunos; e no dia do livro em que apresentamos a leitura de uma história que interpretei em Libras para os presentes (pais, alunos e professores).

Todos os resultados das ações e das observações foram registrados em um diário de campo com imagens, vídeos e registros escritos das atividades propostas e realizadas pelos alunos em geral, e pela aluna, particularmente. À medida que as ações iam sendo realizadas, as avaliações e reflexões sempre eram feitas a partir da observação da 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 a pesquisa foi delimitada temporalmente, dessa forma as ações e atividades foram realizadas em um semestre letivo, cerca de sete meses de forma absoluta, limitando também o desenvolvimento e a continuidade das ações.

Apesar das limitações, inclusive temporais, pôde-se notar alguns avanços como 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 da escola contribuiu para que os alunos constantemente praticassem a sinalização, o alfabeto, 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, além de apontar 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 maior que se mostrou muito entusiasmado de ver algo diferente e que não tinham acesso. Vários pais e alunos procuravam-me para perguntar como fazer determinados sinais e saber os significados. A curiosidade despertava para a existência de uma aluna surda que deveria ser considerada pela escola e comunidade sem preconceitos e desigualdade, mas que fosse atendida em suas especificidades e diferença, assim como outras crianças com suas diferenças que integram a escola e a sociedade.

Nas atividades coletivas em sala de aula ou fora dela, como nas apresentações citadas ou nos momentos de intervalo das aulas, a aluna Ana Maria se mostrou cada vez mais interessada, principalmente por perceber que não era excluída ou apartada do grupo como um todo. Sua resistência inicial em participar era quebrada quando percebia que os outros alunos estavam empolgados e sua condição de participação não diferia das demais, já que muitos sinalizavam em Libras. A aluna não se sentia confortável quando sua surdez era destacada, assim um processo de inclusão mais geral e integrado demonstrou ser a melhor forma de contribuir com sua socialização e aprendizagem.

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 ainda diante da necessidade. Essas dificuldades e a não concretização da alfabetização mais efetiva e do letramento indicam os entraves para a aquisição de linguagem de forma tardia por uma aluna até então negligenciada em suas especificidades. A aluna, junto aos seus colegas, adquiriu sinais básicos da Libras, alfabeto, numerais, cumprimentos, palavras

relacionadas ao seu cotidiano e fazia 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, conseguia relacionar palavras e letras da Língua Portuguesa à Sinais e letras do alfabeto em Libras.

Para uma professora/pesquisadora foi uma experiência rica com a aluna e a comunidade escolar e do entorno que propiciou a reflexão da minha prática e uma melhor compreensão do processo de aquisição de linguagem de pessoas surdas de forma tardia. O auxílio da teoria permitiu refletir e rever a prática, assim como conviver com as dificuldades durante o processo, por apontar que estas dificuldades não são particulares, mas inerentes da educação para os surdos em uma sociedade ainda não inclusiva. A reflexão continuou, mesmo após a prática e culminou em novas análises que aqui foram discutidas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a necessidade de integração da pessoa surda não só com a escola, mas com a comunidade através do estabelecimento de relações mais próximas e da recodificação do mundo através da linguagem, percebe-se a importância de divulgar, ensinar e expandir, além do ambiente interno escolar, a comunicação da aluna surda a qual poderá facilitar a sua comunicação e possibilitara maior socialização com as pessoas ouvintes.

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 e passe a buscar novas experiências. Existe uma necessidade de pesquisar, conhecer, refletir, questionar e poder proporcionar à pessoa surda, integração, socialização e valorização como indivíduo podendo proporcionar um conhecimento maior das suas habilidades de forma igualitária.

A partir de uma situação específica a pesquisa pode promover o debate sobre a questão das dificuldades de inclusão das pessoas surdas e de suas relações com o mundo, especialmente de forma tardia, que possam despertar para a necessidade de um

direcionamento fundamentado na promoção de ações que possibilitem a formação integral e permitam a visibilidade de pessoas que foram historicamente excluídas da educação e da sociedade.

A pesquisa e os resultados das atividades demonstraram algumas das dificuldades da educação de crianças surdas para adquirir de forma tardia sua Língua materna que seria a Libras. As ações educativas realizadas no processo alfabetização e socialização no ambiente escolar apontaram progressos, porém a não identificação da aluna surda como tal e as formas de interação que estavam sendo feitas até o momento na escola e que tendiam a apagar e diminuir sua presença e de sua deficiência, funcionaram como barreiras significativas para o desenvolvimento da língua, melhorando principalmente no que se referia aos processos de socialização e reconhecimento do grupo, porém menos significativas no processo de aquisição da linguagem.

A privação de desenvolvimento de língua e linguagem por surdo tem alvo de discussões sobre o desenvolvimento linguístico-cognitivo, sendo que a escola precisa incorporar ações em suas práticas pedagógicas e (re)pensar em formas de atender numa perspectiva bilíngue no contexto inclusivo.

## 6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F.. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2008.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agira” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7 (23):5-25, Agosto/2001.

FERNANDES, C. C.; ROMEIRO, C. A. A contribuição da datilologia como estratégia metodológica no processo de alfabetização. **Revista Diálogos**. V. 4, N. 1, 2016.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

JEREMIAS, D. do A. 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, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998, p. 68-80.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, v.20 n.50 Campinas Apr. 2000.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, v. 26, n.69 Campinas, 2006.

LEITE, T. de A. Língua, Identidade e Educação de Surdos. **Ponto Urbe [Online]**, 2 | 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1912> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1912. Acessado em: 20 de fevereiro de 2020

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

PETITTO, 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>. Acessado em: 29 de janeiro de 2020.

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

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

SANTOS, R. M. 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/TRABALHOEV060MD1SA12ID326513102016184204.pdf>. Acessado em: 20 de novembro de 2019.

SALGADO, M.; SILVA, D. J. da. Análises de pesquisas sobre a Educação Especial Inclusiva: a (in)diferenciação e o preconceito. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-13, 21 out. 2020.

SIGOLO, C.; LACERDA, C. B. F. Da suspeita à intervenção em surdez: caracterização deste processo na região de Campinas/SP. **Revista Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. n.23, Vol. 1, Mar 2011.

SOARES, M. 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 Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

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

**Como citar:**

ARAGÃO, K. C.; COSTA, E. S.; GUARANY, A. L. A. Análise e intervenção da aquisição tardia da Libras no processo de alfabetização bilíngue de surdos. In: **Revista Ipê Roxo**. V. 4, N. 1, p. 22-48, 2022.