

### Um aluno surdo: Uma prática relevante para o despertar da linguagem

 Fani Costa de Abreu\*

**Resumo:** O presente relato de experiência retrata a caminhada escolar de um aluno surdo com quinze anos de idade que até então não é fluente em nenhuma língua de sinais tampouco em qualquer língua oral ou escrita. Neste trabalho são relatados os motivos pelos quais esse aluno ainda se encontra nessa condição e mostra as mudanças que ele tem passado nos últimos meses após iniciar contato mais efetivo com a língua de sinais. Por refletir sobre o caso, o relato traz comentários sobre as recentes pesquisas na educação de surdos que afetam diretamente a vida escolar atual desse aluno, valendo-se do relato das atividades em sala de aula, mostrando problemas enfrentados e ganhos obtidos e em especial avaliando uma atividade bem sucedida aplicada com o aluno MT. Reflete-se rapidamente sobre questões como o sujeito surdo leitor, o texto visuo-espacial, o que realmente significa ser letrado e ser capaz de ler, reler, construir e reconstruir o texto, sabendo que este não é mérito apenas de uma língua escrita. Ressalta também fundamentos teóricos para a elaboração de futuras intervenções pedagógicas junto a alunos surdos. Por fim, fica registrada, através deste, a crença no ser humano que, ancorado em sua língua, expressão viva do pensamento, é capaz de infinitas possibilidades para agir social e culturalmente.

**Palavras-chave:** Aquisição tardia da linguagem. Surdez/prática em sala de aula. Surdez/texto visuo-espacial.

---

\* Fani Costa de Abreu é licenciada e bacharela em Língua Portuguesa pela Universidade de Brasília. Pós-graduada em Docência Superior, Atendimento Educacional Especializado, e Tradução, Interpretação e Docência da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Professora efetiva da SEEDF.

## Introdução

Este texto trata do estudo de caso de um trabalho que vem sendo feito na disciplina português como segunda língua para surdos, desde o início do ano letivo de 2015. O trabalho é realizado com um aluno, aqui denominado MT, a fim de preservar a identidade do aluno por se tratar de um menor de idade.

Os objetivos desse trabalho são: 1) relatar algumas das atividades realizadas em sala de aula, por vezes frustradas por não se adequarem ao nível de letramento no qual o aluno se encontrava, e por isso, não gerarem interesse suficiente no mesmo e 2) mostrar, em particular, uma estratégia bem-sucedida por ter sido capaz de considerar o indivíduo com todas as suas especificidades, sua capacidade nata de linguagem e sua possível e ilimitada expressão de pensamento por meio da língua em aquisição. Para tanto será mostrado o que vem sendo realizado desde o início do ano, quem é esse indivíduo-aluno, como ele iniciou o ano letivo, o desenvolvimento dele em um semestre de trabalho efetivo e os anseios e perspectivas para o desenvolvimento futuro.

Por ser inevitável, as observações aqui relatadas vão passar, necessariamente, por reflexões acerca do letramento, do bilinguismo, da aquisição de língua, da leitura e da escrita e da avaliação, assuntos esses diretamente relacionados ao desenvolvimento educacional desse aluno surdo. Gostaria de deixar aqui registrada a minha particular crença no desenvolvimento escolar de alunos surdos independentemente das perdas e danos que o processo tenha causado ao aluno, em especial ao aluno MT.

## Método

O aluno em questão é estudante do 8º ano do ensino fundamental na cidade de Brasília-DF, estudante de uma escola pública, inclusiva, denominada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF como escola polo de surdez. Os alunos surdos são encaminhados para este estabelecimento de ensino, localizado há três quilômetros do Congresso Nacional da Capital Federal, para serem incluídos num sistema educacional que possui melhor suporte para o apoio ao aprendizado como, por exemplo, Atendimento de Apoio Especializado – ANEEs e intérpretes de Libras.

MT tem quinze anos de idade, é atendido no contra turno escolar por numa instituição particular, filantrópica, conveniada com a SEEDF, cujo objetivo é dar suporte aos surdos e suas famílias e cuja base de apoio para o desenvolvimento educacional é o oralismo, tem também o objetivo de propiciar a aquisição exclusiva da língua portuguesa na modalidade escrita e oral pelo aluno surdo, atendimento esse que ocorre há exatos treze anos.

MT é um adolescente nascido na cidade de São Domingos, Goiás, filho de pais legalmente adotivos desde os dois anos de idade. Sua surdez em grau profundo foi detectada pela família adotiva ainda aos dois anos de idade, porém após a adoção. Até os dois anos de idade, MT não produzia fala e a família adotiva acreditava que isso era fruto de maus tratos sofridos pela criança pelos pais biológicos, no entanto a surdez foi diagnosticada e, segundo os médicos, ela provavelmente foi causada pelo fato da mãe ter tido rubéola durante a gestação.

A mãe adotiva de MT estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental e o pai adotivo não possui estudo formal. Ninguém na família de MT sabe Libras e o jovem não possui contato com surdos adultos. Dois meses, antes do início deste trabalho, ele foi morar com a irmã mais velha da família adotiva. A comunicação na família se dá pela tentativa da leitura labial e por gestos já que MT também não possui fluência em Libras.

No ambiente escolar MT é bastante participativo, interage muito livremente com os colegas ouvintes sendo mais próximo de duas colegas surdas do 9º ano. Nos primeiros encontros com o aluno foi perceptível, de imediato, que ao utilizar Libras como código de comunicação, eu não estava sendo entendida. Em uma visita informal que o pai fez ao filho na escola, observou-se que a comunicação entre ambos se dava por gestos, e não através da linguagem de sinais - Libras. Também foi fácil perceber que o aluno não se comunicava efetivamente utilizando Libras com as colegas surdas usuárias da Língua.

Em sala de aula, quando iniciei a comunicação através da Libras, o aluno apenas sorria, dando a entender que ele não compreendia o que eu sinalizava. Importante observar que, apesar de se tratar de uma instituição denominada polo de surdez como acima citada, o aluno não dispõe de intérprete educacional porque falta esse profissional na instituição. Contudo, como professora de português me preocupei primeiramente em diagnosticar em que nível de língua portuguesa encontrava-se meu aluno.

Então, na primeira atividade de diagnose solicitei ao aluno que escrevesse o seu nome numa folha de papel em branco, mas que o fizesse de maneira diferente, podendo utilizar desenhos ou palavras que o representasse. Fiz o meu nome como modelo e pedi que ele fizesse o mesmo. Para minha surpresa, o aluno desenhava com muita habilidade e representou vários objetos dos quais gostava dentro do seu nome, como por exemplo, televisão, computador, Sky, celular, pipa, carro, policial e várias carinhas com diversas expressões faciais como: alegria, tristeza, dúvida, raiva e esperteza. Tomando por base esse desenho, as atividades subsequentes foram planejadas e desenvolvidas levando em consideração temas como esporte, tecnologia, ajuda mútua, água e violência. Mesmo sabendo que o aluno desconhecia a Libras e também não tinha domínio do português escrito, as primeiras atividades foram sempre voltadas para a produção do português escrito; e, mesmo que todas as atividades recorressem ao uso de imagens, desenhos realizados pelo aluno, imagens da internet, tudo isso sempre associado à palavra escrita, ainda assim, o aluno demonstrava certo desinteresse pelas aulas e desânimo em diversos momentos.

O aluno foi exposto a textos simples e as atividades eram muito focadas na aquisição de vocabulário, mas o que se percebia era que o desenvolvimento da escrita avançava e retrocedia com a mesma rapidez, isso porque o aluno não tinha dificuldade em entender os significados e nem mesmo em escrever as palavras e até facilmente decorava muitas delas e aprendia algumas dessas em Libras. Quando o aluno era exposto a algum texto, ele grifava algumas poucas palavras que eram as que ele conhecia, cerca de um por cento das palavras contidas em textos bem simplórios em nível de alfabetização.

Com a preocupação primeira de como seria possível fazer com que esse aluno apreendesse o conceito de verbo diferenciando-o de nomes, gramaticalmente falando, foi proposta uma atividade que rendeu mais descobertas do que se esperava. Foi solicitado ao aluno que assistisse à animação muda *Entrega Imediata*, com duração de dois minutos. Este vídeo pareceu ter criado vida para o aluno MT, que se propôs a desenhar todas as palavras novas dos objetos e/ou as pessoas e as ações que havia no vídeo e depois a fazer frases com essas palavras, mesmo tendo de perguntar em todo tempo como se escreviam tais palavras. Ao todo, entre nomes e verbos, o aluno produziu vinte e

quatro desenhos com suas respectivas palavras e cada uma delas associada à criação de uma frase. As frases foram sendo construídas no contexto dos fatos corridos no vídeo, mas neste momento o objetivo ainda era fazer com que o aluno diferenciasse os verbos dos nomes. À medida que escrevia as palavras também era dado ao aluno o sinal em Libras. Em seguida, foi dada uma explicação básica sobre o conceito de verbo, associando o conceito a movimento e fazendo o aluno perceber que o que não era movimento, era nome.

Mais uma vez o aluno foi exposto a outros dois vídeos: *Short Animation Alarm*, com duração de 8 minutos e *Violência Doméstica*, 2 minutos. Enquanto MT assistia aos vídeos, ele mesmo parava sua reprodução, apontava a ação ou o objeto/pessoa e perguntava como se escrevia a palavra, formando assim uma expressiva lista dividida em duas colunas nomes e verbos. Em nenhum momento o aluno teve dúvidas sobre o que era nome ou verbo, ele simplesmente indagava como era a escrita das palavras e as colocava no local correto da tabela a qual indicava nomes e verbos. Ao final dessa última atividade o aluno abstraiu o conceito de trinta e três verbos e seus respectivos sinais em Libras.

Durante o 1º semestre de 2015 o aluno MT começou a ter um desenvolvimento bem maior no uso da Libras, tendo contato diário com as professoras da sala de recursos que utilizam a língua para se comunicar com os alunos surdos, com a professora de português L2 e também com as colegas do 9º ano. Vale ressaltar que, ao final do primeiro semestre de 2015, uma das professoras da sala de recursos, surda, da área de matemática, iniciou o trabalho de acompanhar o MT em sala de aula, fazendo por vezes o papel de intérprete educacional também.

Fazendo uma retrospectiva da educação de surdos no Brasil podemos observar três fases, das quais a última encontra-se ainda em processo de transição. A primeira, denominada de oralista que até os dias atuais apresenta uma influência muito forte sobre a educação que ainda se deseja dar aos surdos. A proposta oralista subsidia-se na intenção de recuperar a pessoa com “deficiência auditiva”. Entende que, o surdo, pelo simples fato de ser um ser humano, pode adquirir a língua falada de seu país, desenvolvendo-a de maneira natural como a criança que ouve. O fato é que a aquisição da fala pela criança surda não é igual ao processo que ocorre com a criança ouvinte, de

modo espontâneo e natural. Nessa proposta educacional o aluno surdo não pode utilizar a língua de sinais no ambiente familiar nem tampouco no ambiente escolar. As famílias são instruídas a vetarem o uso de qualquer gesto ou língua que sinalize. Interessante que, o próprio linguista inatista Chomsky (1995 apud QUADROS, 1997, p. 22) menciona a língua de sinais como expressão natural da linguagem como qualquer outra língua o é, mas a língua de sinais não é desejável pelos estudiosos inatistas oralistas. O fato é que a educação baseada no oralismo tem sido insuficiente tanto na sua função de reproduzir fala oral eficiente, quanto no letramento que ocorre muito lentamente pelo fato de não haver uso formal de uma da língua pela criança surda, no mesmo período de desenvolvimento como ocorre com crianças ouvintes.

Os relatos existentes sobre os resultados desse tipo de ensino são de surdos adultos analfabetos funcionais. O caso do aluno MT não é diferente de outros estudos de caso já realizados no Brasil e em outros países. MT, com quinze anos de idade, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental possui um vocabulário mínimo como o de um aluno em fase de alfabetização, e a leitura de textos escritos se torna quase inviável. Por esse motivo, escolheu-se trabalhar com textos visuais, chegando a optar por aqueles sem nenhuma escrita nem fala como ponto de partida para a aquisição de L2, ampliando assim a visão de mundo do aluno e produzindo efetivo letramento. Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos por Duffy (1987 apud QUADROS, 1997, p. 23) constataram que, mesmo investindo por anos na oralização de uma criança surda, a leitura labial delas capta em média 20% da mensagem, e a fala é muito pouco compreendida pelas pessoas que não fazem parte do seu convívio diário. Além disso, essa habilidade de leitura labial e a fala não contribuem para a integração social, trazendo por vezes, revolta na fase adulta contra esse tipo de esforço realizado durante o desenvolvimento no período escolar. A necessidade de manter uma comunicação compreensiva é tão grande que cerca de 90% dos surdos buscam casar-se com pessoas surdas, ainda conforme a pesquisa. A proposta oralista desconsidera também as questões relacionadas à cultura e sociedade surda.

A segunda fase da educação de surdos surge da permissão do uso da língua de sinais para o ensino da língua oral. O ensino não enfatiza mais o oral unicamente, mas o bimodal, e o uso dos sinais vai sendo inserido dentro

da estrutura da língua portuguesa. A ideia é que o aluno seja eficiente tanto no uso da fala oral quanto no uso dos sinais. Porém o bimodalismo, português sinalizado, tenta encaixar o português com suas regras gramaticais próprias, na língua de sinais, o que não é possível fazê-lo, já que a língua de sinais, por ser língua, possui uma gramática própria com formas de estruturação complementemente diferentes da língua portuguesa.

O bimodalismo também não é uma modalidade interessante para os surdos como também não é para o aluno MT, visto que tentar encaixar o português dentro da Libras não admite a língua própria do surdo como expressão dele e de seu pensamento. Seria um pouco menos invasivo, mas ainda seria tentar ensinar o português como se fosse a língua L1, língua natural do surdo, o que não é verdade. Isso novamente impede desenvolver o letramento, na medida em que não é dada a oportunidade de criar e experimentar a linguagem de forma natural. Ou seja, é como se entendêssemos que a língua oral, no caso o português, fosse a única maneira bem-sucedida de se expressar o pensamento. A maior parte da história da educação de surdos é baseada nessas duas primeiras fases: o oralismo e o bimodalismo.

Porém, estamos presenciando uma nova fase no ensino em que os estudos têm apontado resultados animadores que é o bilinguismo. “O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27). Essa proposta tem sido aceita pelo fato de respeitar a Libras como a língua natural dos surdos, língua que ele utiliza como expressão do pensamento, da linguagem, instrumento que ele usa para perceber, sentir, experimentar, produzir, ampliar sua visão de mundo, encontrar-se com uma cultura e a comunidade surda; o que permite ao surdo desenvolver-se como qualquer outra criança ouvinte.

***É com o uso da língua natural que se dão as relações interpessoais e não é pela escolha de uma língua artificial ou uma segunda língua que o surdo terá maior sucesso cognitivo ou afetivo, mas isso se dá sim pela consolidação da linguagem. O aluno MT, até esse período de sua vida escolar, foi estimulado a compreender as palavras e as frases, mas não a entender o discurso, a agir sobre sua expressão de fala; as relações entre sujeito e linguagem ainda***

***são distantes e a singularidade dessas relações totalmente desconsideradas. O contato de MT com a escrita tem sido um processo muito imprevisível, mas há que se considerar a preservação de sua língua nesse processo, para que ele possa atribuir sentidos à sua leitura e assim a escrita seja mais aproximada do português. Em relação a atividade do vídeo, fica mais explícito que essa forma de atividade foi a que mais se aproximou da realidade de sua língua visuo-espacial, bem como do nível de aquisição de L1 em que se apresenta o aluno no momento.***

Svartholm, pesquisadora do modelo bilíngue na Suécia, mostra que, após o bilinguismo ser desenvolvido e implantado naquele país, a autoestima, o nível de leitura e escrita dos surdos melhoraram (SVARTHOLM, 1994, 1997, apud GUARINELLO, 2007, p. 47). É fazendo alusão a essa pesquisa que se percebe o quanto é importante atingir a língua do sujeito para interagir com seus pensamentos e linguagens. É um ato de se encontrar numa língua, num código comum para então se construir através dele. E essa foi a intenção ao se escolher os vídeos mudos como estímulo para as atividades posteriores

## Resultados

Das atividades que vem sendo desenvolvidas com MT desde o início do ano letivo de 2015 até então, serão considerados brevemente três ganhos e três problemas detectados durante esse processo, sem considerar menores outros ganhos e problemas claramente detectáveis. O primeiro ganho fundamental, desde o início do ano letivo, foi ter conseguido conhecer e interagir com o aluno e a partir daí conseguir com que houvesse um interesse natural dele pelo aprendizado e uso da Libras como L1. Diante do aluno surdo, com pouquíssimo uso de Libras e quase nenhum da língua portuguesa escrita, era preciso atingir seu mundo, para em seguida procurar algo que tornasse seu aprendizado em geral, significativo. A primeira atividade de escrita do nome e do desenho sobre o mesmo foi de fundamental importância para conhecer o perfil desse indivíduo, leitor em potencial, mas apático com relação ao mundo. Com essa atividade foi possível descobrir assuntos, temas, realidades de interesse do aluno e, a partir de então, estabelecer interação social com ele, para enfim começar a ser mediadora expressiva nesse processo

de ensino-aprendizagem. As relações de MT com o outro eram muito mais comprometidas anteriormente, já que não interage em Libras no ambiente familiar e também não tem contato com surdos adultos que possam mediar conhecimentos com o mundo. Logo a professora de L2, bem como as da sala de recursos e principalmente a professora surda são, no momento, os interlocutores capazes de inserir relações sociais significativas por meio da linguagem utilizando a língua de sinais. Desse modo,

pode-se dizer que o sujeito se define sempre por suas relações com os outros sujeitos... (...) nesse sentido, toda existência é compartilhada. (...) Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem. (LODI e LUCIANO, 2014, p. 34).

Imprescindível observar que o fato de a professora surda ter se proposto a fazer um trabalho mais próximo do aluno MT, acompanhando-o quase que diariamente na sala de aula das outras disciplinas que são ministradas oralmente, fez com o que o desenvolvimento da Libras se desse muito mais rápido e de maneira espontânea devido à necessidade de o aluno compreender essas disciplinas, que não são dadas por professores bilíngües. Logo, a professora não só se comunica com MT ensinando e utilizando a Libras, como também faz as vezes de intérprete educacional durante as aulas para o aluno.

O segundo ganho, o mais representativo de fato até agora, foi que, por meio dos vídeos mudos, o aluno conseguiu fazer uma leitura substancial, com capacidade de entendê-los e vivenciá-los, tendo a curiosidade e o desejo de apreender mais sobre o mundo. Os vídeos foram o primeiro tipo de texto ao qual o aluno realmente conseguiu atribuir significado. Quando MT detecta, sem nenhuma dificuldade, a diferença entre verbos e nomes, listando-os com exímia facilidade, observa-se que de fato o letramento foi efetivo e que o aluno, dotado de habilidades visuo-espaciais, estava passando pelo mesmo processo de aprendizagem que uma criança ouvinte com habilidades orais-auditivas. Percebe-se assim que os vídeos mudos são uma ferramenta que não se baseia em contextualizar palavras isoladas e não visam à oralização do leitor, mas que estabelecem uma relação discursiva efetiva com o texto tornando-o compreensível de ser lido e relido, construído e reconstruído pelo leitor surdo.

O terceiro ganho tem relação direta com os dois primeiros. O aluno MT após ter correspondido bem às atividades com os vídeos passou a demonstrar maior interesse pelo uso do português escrito, começou uma série de incessantes perguntas de como se escreviam tais e tais palavras relativas aos nomes e às ações que ele detectava nos vídeos assistidos. O letramento de fato ocorreu, o aluno teve a autoestima melhorada quando foi capaz de realizar uma avaliação escrita baseada nos vídeos assistidos.

A linguagem escrita é sempre foco de preocupação quando se trata de alunos surdos. As estratégias e métodos para a construção da leitura e escrita são sempre questionáveis, por deixar as bases orais e se apropriar da L1, Libras, como local primeiro onde o letramento ocorrerá, porém isso ainda não é muito confortável para o professor de L2, português escrito. O caminho percorrido pelo surdo para o alcance da escrita não tem relação com a oralidade. “Assim, a escrita está intimamente ligada a hábitos culturais e aos processos de naturalização do mundo sociocultural” (SOUZA, 2001 apud GESUELI, 2015, p. 39). Portanto, a partir do momento em que foi dada a possibilidade a MT de fazer a leitura do mundo através dos vídeos, esse aluno se interessou em fazer o uso significativo da linguagem escrita.

O primeiro problema detectado, e que poderia vir a ser uma barreira para o aprendizado do português escrito do aluno MT, caso não fosse observado, foi uma necessidade inicial de se ter como foco único e principal o ensino da língua portuguesa escrita, sem a preocupação de que o letramento preceda à letra. Isso porque nas primeiras atividades a atenção estava voltada única e exclusivamente para o português escrito e, mesmo que essas atividades propostas perpassassem pelo uso de imagens visuais, elas não eram eficazes porque o objetivo era a reprodução da escrita em si, utilizando, às vezes até meros treinos de palavras e elaboração de frases soltas quase que sem contexto concreto algum.

O letramento refere-se a um processo social mais do que a habilidades e competências individuais no uso da leitura e da escrita, e ainda talvez melhor seria o termo letramentos, as experiências vividas e pensadas na relação com um código ‘que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também instável (eis), fugitiva(s) e enigmática(s)’ (GIORDANI, 2015, p. 148).

Para partilhar dessa cultura, desse mundo e ser mediador no letramento do aluno MT, há que se “mergulhar em mundos de significados, nos tempos e nas narrativas dos mundos dos surdos, dos mundos que trazem para a escola, que trazem para a prática do ler e escrever...” (GIORDANI, 2015, p. 150). Outro problema detectado a ser superado o mais rapidamente possível pelo aluno MT é a aquisição fluente de sua língua natural L1, no caso a Libras. Há uma necessidade mais que urgente de que esse aluno conviva em contextos de sua língua natural e convívio com outros usuários da língua L1. “As crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento...” (QUADROS, 1997, p.85). O ideal é que, no momento, o aluno esteja cada vez mais exposto à L1 e que a L2 seja dada de forma sistemática baseada no nível de língua L1 que o aluno já possui.

O terceiro problema é o longo caminho a ser percorrido por MT na aquisição da L2, o português escrito. Nesse momento há que se ter consciência de que, ensinar a língua portuguesa de maneira formal, gramaticalmente engessada, não vai surtir aprendizado nessa língua, uma vez que os fundamentos para o ensino devem estar focados no letramento efetivo que o aluno for apresentando em sua L1.

A leitura é importante para o aprendizado da L2, mas aqui se reconhece primeiramente a leitura de mundo do aluno. É importante buscar instrumentos que ampliem a visão de mundo do aluno MT para que posteriormente haja apreensão formal da língua L2. Por isso a leitura textual dos vídeos mudos foi tão expressiva e eficiente no estágio de língua L1 em que MT se encontra.

## Discussão

O contexto de aquisição de linguagem do aluno MT está diretamente relacionado ao meio em que vive. Filho adotivo de pais ouvintes, sem contato com surdos adultos, com tratamento clínico oralista, e tendo iniciado o uso da língua de sinais na adolescência, fica claro que esse aluno apresenta atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e dificuldades na aprendizagem. Estudos apontam que o processo de aquisição de linguagem de crianças surdas, filhas de pais surdos que utilizavam uma língua de sinais, resulta no desenvolvimento compatível ao

desenvolvimento de crianças ouvintes, ou seja, o balbucio, o aparecimento das primeiras palavras e frases etc., se dão exatamente na mesma faixa etária. Porém, esses mesmos estudos mostram que caso a aquisição da linguagem se dê tardiamente, o comprometimento pode ocorrer em nível até cognitivo. Apesar da privação linguística de MT, ele não foi privado socialmente. Então, assim como apontam pesquisas realizadas por Goldin-Meadow (2003 apud QUADROS & CRUZ, 2011, p.33), apesar da escolha dos pais em não expor MT a uma língua de sinais, o uso de gestos como um sistema de sinais caseiros foi feito, proporcionando um ambiente social significativo na vida dele, e que apesar de não se tratar de um sistema complexo como a língua, tem cumprido seu papel social.

Diante do quadro do aluno MT, é importante que o processo de aquisição de língua seja observado e avaliado para que se prossiga avançando no desenvolvimento. Quadros e Cruz (2011, p.43) afirmam que “realizar uma avaliação da linguagem é fundamental para identificar o que está adequado e o que necessita ser adquirido e, posteriormente, possibilitar uma apropriada intervenção”. Tardiamente adquirida a linguagem, como é o caso de MT, faz-se sempre necessário saber, e com maior exatidão possível, em que nível de linguagem esse aluno se encontra e traçar objetivos e metas que irão subsidiar o processo de aprendizagem.

O estudo experimental de Quadros e Cruz (2011) indica diferentes formas de avaliar a linguagem: formal, informal ou ambas as formas. A avaliação informal requer que o profissional observe o comportamento linguístico durante atividades lúdicas, conversas informais do aluno com seus familiares e seus pares em contextos linguísticos naturais. A avaliação formal requer do profissional aplicação de instrumentos de avaliação padronizados, capazes de oferecer informações vantajosas sobre o nível de desenvolvimento linguístico, bem como a verificação de evolução ou não do processo de desenvolvimento da linguagem. No caso de MT a avaliação em ambas as formas parece indicar um caminho promissor, capaz de reduzir a ansiedade do profissional atuante, na medida em que será capaz de observar os resultados do seu trabalho, e poderá traçar novos rumos com resultados positivos para o aluno.

As técnicas de intervenção sugeridas pelo trabalho dessas mesmas autoras vem ao encontro à necessidade já detectada anteriormente de que a língua de sinais,

no caso, a Libras, precisa ser rapidamente desenvolvida. O aprendizado da língua de sinais pela família também deve ser estimulado.

A estimulação na área da linguagem, principalmente na língua de sinais de surdos filhos de pais ouvintes, faz-se necessária, pois a maioria das crianças inicia a aquisição tardiamente e, por falta de *input* linguístico na língua de sinais, há atraso na compreensão e na expressão, considerando a faixa etária. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 87)

As intervenções formais não serão sempre as mesmas, elas deverão ser adequadas à realidade de cada aluno. Alguns fundamentos teóricos sobre essas intervenções são e devem continuar sendo subsídio para o caso MT, conforme observados por Cool e colaboradores (1995 apud QUADROS; CRUZ, 2011, pp. 88, 89,90). Esses fundamentos teóricos são: adaptar-se sempre ao aluno, adequar seu conhecimento e experiência às suas habilidades comunicativas e linguísticas; partir dos interesses, das experiências e competências do aluno para se ter aprendizagem significativa; fazer comentários enriquecendo e facilitando a interação; evitar corrigir e fazer o aluno repetir as atividades evitando a sensação de fracasso e a inibição; dar tempo para o aluno se expressar; reforçar os êxitos, dar feedback quando forem capazes de realizar, aumentando a autoestima do aluno; incentivar o uso da linguagem para suas diferentes funções, sejam elas arguir, julgar, informar etc.; proporcionar a ampliação da linguagem, como falar do passado, do futuro, da imaginação; fazer perguntas abertas e que proporcionem duas ou três respostas; utilizar meios que facilitem a compreensão da mensagem, gestos, expressões, etc.; procurar textos que deixem à vontade os alunos que têm maior dificuldade com a linguagem; utilizar todo tipo de representação visual; promover situações lúdicas com contextos informais para utilização da linguagem; não esquecer a importância dos conteúdos significativos específicos para cada aluno; e estabelecer colaboração com a família.

Enfim, vale relatar uma atividade escolhida pela equipe de profissionais de uma Escola para Surdos, situada na região da grande São Paulo (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2015) que vem ao encontro da atividade que teve maior relevância e resultados dentre as aplicadas ao caso MT até então. A experiência foi desenvolvida com alunos

da 1ª série do Ensino Fundamental. Pode parecer estranho pensar que essa atividade estivesse tão próxima do nosso aluno. Mas é preciso lembrar que MT é um aluno com aquisição tardia da linguagem, que chegou à escola no início do ano letivo de 2015 sem fluência em nenhuma língua formal, nem a Libras e nem a Língua Portuguesa o que nos faz entender que a estratégia utilizada em ambos os casos foi bastante pertinente.

A escola mencionada busca desenvolver estratégias para fazer valer uma proposta bilíngue na educação de surdos, tendo por base a língua de sinais como apoio para o aprendizado da língua portuguesa. Na busca de metodologias que alcançassem de fato a visão de mundo dos surdos os profissionais começaram a buscar textos sem escrita, para que não houvesse influência alguma do português na leitura, porque mesmo utilizando os textos em língua de sinais, como na contação de histórias em libras, os alunos apresentavam grande influência do português quando iam sinalizar. Por acreditarem que a qualidade do modelo narrativo dado às crianças seria melhor, escolheram uma série de desenhos animados,

todos caracterizados pela ausência de diálogos falados. Após assistirem ao vídeo, recurso portador do texto, os alunos discutiam, abstraíam a narrativa de modo gradativo e ampliavam as histórias a cada releitura e recontagem, avançando na complexidade das narrativas e na coesão do texto. As narrativas deixaram de ser meras histórias lúdicas ou moralizantes, para serem relatos de culturas e crenças desses alunos. As histórias foram recontadas e reorganizadas utilizando desenhos individuais e posteriormente passaram a produção de vídeos em libras desses mesmos textos, o que favorecia a releitura diversas vezes, e enfim a escrita dos textos em língua portuguesa sem nunca esquecer “que a leitura não é um mérito somente da escrita” (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2015, p. 57).

Enfim fica firmada toda a minha crença de que, apesar das dificuldades, das diferenças, das especificidades, pensamento e linguagem não se desassociam, e assim o aluno MT tem em si mesmo infinitas possibilidades de sucesso em seu desenvolvimento linguístico. MT possui um mundo a construir nele, para ele, e um mundo a construir no outro através dele.

### Referências Bibliográficas

- CAMPOS, S. R. L.; KOBER, D.C.; MELENDES, A. J. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-58.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 39-48.
- GIORDANI, L. F. **Encontros e desencontros da língua escrita**. Letramento, bilingüismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.135-151.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 33-49.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre; Artmed, 2011.

## Bibliografia Complementar

- ALARM- Short Animation. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ROipDjNYK4k>>. Acesso em 11 de jul. 2016
- ENTREGA Inmediata. David Álvarez y Luis Gadea. Escuela, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7WmlmQUyCVs>>. Acesso em 11 de jul. 2016
- FERREIRA, M. C.C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A.C.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 99-112.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 65-79.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. Ensino aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A.C.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.143-160.
- LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf>. Acesso em 27 de jul. 2015.
- VIOLÊNCIA Doméstica. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CEmkZ2D2gn4>>. Acesso em 11 de jul. 2016 respectivamente.