

FORMAÇÃO BILÍNGUE DO SURDO: INFLUÊNCIA DA AQUISIÇÃO TARDIA DE LÍNGUA DE SINAIS NA PROFICIÊNCIA DA SEGUNDA LÍNGUA

Cristina Hill Fávero ¹
Gabriela Cristina Vieira ²
Luiz Felipe da Silva Monteiro ³

RESUMO

Adquirir uma língua é de suma importância para nossa afirmação na sociedade. A língua está diretamente ligada à cultura, à identidade e à comunicação. Partindo de uma perspectiva bilíngue, o presente trabalho pesquisa os efeitos da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo dos surdos e no aprendizado do português na modalidade escrita, devido à importância no letramento bilíngue do Surdo. Naturalmente, as crianças vêm a ser fluentes na língua acessível a elas, desde que expostas a língua de maneira efetiva. No caso da criança surda frente ao diagnóstico tardio da surdez, seguido pela resistência por parte da família na aceitação desta condição e/ou do aprendizado da Libras, por se tratar de famílias ouvintes, esse contato se dá de forma tardia e insatisfatória, prejudicando seu desenvolvimento cognitivo. Para conhecer sobre a aquisição tardia de língua de sinais e sua relação com o desenvolvimento da escrita e compreensão leitora em língua oral, foi realizada uma pesquisa com duas alunas do ensino fundamental, com diferentes caminhos no que diz respeito ao contato e uso da língua de sinais, das quais se avaliou a capacidade de leitura em português, o uso da Libras para reproduzir o entendimento da leitura e a reescrita em português desse texto.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem, Bilinguismo, Língua de sinais, Desenvolvimento cognitivo, Língua Portuguesa para surdos.

INTRODUÇÃO

A linguagem é essencial ao ser humano, visto que, por meio dela, o sujeito passa à pertencer de fato a uma sociedade e torna-se uma pessoa capaz de expressar e organizar suas ações e pensamentos, sendo necessária a interação entre os indivíduos para que esses

¹ Doutoranda na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Mestre em Sistema de Gestão pela Universidade Federal de Fluminense – UFF, MBA em organização e Estratégia pela Universidade Federal de Fluminense – UFF, pós-graduada em Educação Especial pela UNIRIO, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Professora pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP) e Coordenadora do Grupo de pesquisa, Extensão e Estudos IDEA - Inclusão, Diversidade, Educação e Acessibilidade. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Barbacena, Juiz de Fora, Brasil, cristina.favero@uemg.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia – Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Barbacena, Cristiano Otoni, Brasil, gabriela.0793147@discente.uemg.br;

³ Graduando do Curso de Pedagogia – Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Barbacena, Barbacena, Brasil, luiz.0793484@discente.uemg.br.

estendam relações sociais e criem sua própria forma de ver e entender o mundo de acordo com sua cultura e sistema linguístico (VYGOTSKY, 1993).

Este artigo aborda a aquisição tardia da língua de sinais e as consequências que isso acarreta para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. Suscitar questões relacionadas com o conhecimento sobre a aquisição tardia de língua de sinais e sua relação com o desenvolvimento da escrita e compreensão leitora em língua oral, é o objetivo desta pesquisa. Para aprofundar estes conhecimentos recorreremos à bibliografia específica sobre linguagem e cognição, relatos de profissionais que se dedicam ao estudo linguístico dos alunos surdos e estudo de caso com duas lecionandas surdas da rede municipal de ensino na cidade de Juiz de Fora.

Sabemos que a grande maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que compromete a comunicação desde cedo por não terem contato com uma língua que lhes possibilitem desenvolverem-se cognitivamente e socialmente (SKLIAR, 1997). A primeira língua (L1) dos surdos é a língua de sinais, é assim considerada porque ser adquirida de forma espontânea quando esse grupo é a ela exposto. Ao fazer uso de tal idioma o surdo é capaz de expressar conteúdos complexos ou abstratos, por isso é importante que receba este input linguístico desde cedo, para atravessar os mesmos estágios de desenvolvimento daqueles que adquirem uma língua oral (KARNOPP, 1999).

Grande parte destes jovens chega ao ensino regular sem terem uma primeira língua consolidada o que prejudica a instrução de uma segunda, comprovadamente sabe-se que indivíduos em idade avançada sua proficiência diminui e sempre apresenta defasagens linguísticas nas línguas adquiridas tardiamente (MAYBERRY E LOCK, 2003). O processo de significação se dá no sentido língua de sinais - língua portuguesa, o que ressalta uma vez mais a importância do recebimento do input linguístico nos primeiros anos de vida (BRASIL, 2012).

Na proposta bilíngue, as escolas possuem responsabilidade, no incremento da primeira língua dos aprendizes, devido ao já mencionado fato de a maioria destes estudantes não terem pais também surdos para lhes proporcionar o contato natural com a língua de sinais (SOUZA; GÓES, 2009). Além da responsabilidade pedagógica, existe a responsabilidade legal, visto que a política de educação versa sobre a implementação do bilinguismo para os surdos (BRASIL, 2020).

No estudo de caso, relatado na pesquisa, a metodologia utilizada leva em conta as características de cada aluna surda segundo a época de aquisição da língua de sinais, fazendo



uma comparação entre suas produções linguísticas e textuais tanto na Libras, como na escrita em português.

METODOLOGIA

Campo e procedimentos de pesquisa

O presente trabalho versa sobre estudo de caso referente a duas surdas adolescentes, a partir do qual será realizada uma análise de suas produções linguísticas, procurando entendê-las, compará-las e explicá-las, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a aquisição tardia de língua de sinais e sua relação com o desenvolvimento da escrita e compreensão leitora em língua oral. A seleção do campo de investigação foi motivada pelo interesse despertado durante as aulas de tópicos Linguísticos e a dos sujeitos determinada pelo conhecimento do histórico de vida das estudantes.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de dados escolares das alunas para confirmação de que estas atendiam às condições que a pesquisa precisava. Com a confirmação de que as alunas atendiam aos requisitos necessários, as famílias foram contatadas e solicitada a permissão para a participação no estudo. A partir de então, deu-se início a pesquisa através da observação das alunas no ambiente escolar e em sessões individuais.

Para o desenrolar da pesquisa foram programadas atividades de produção textual em duas línguas – Libras e Português – e desenvolvidas com a mediação das pesquisadoras e dos intérpretes de língua de sinais. Para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, inicialmente as alunas foram orientadas em relação as tarefas. As sessões individuais foram realizadas na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), tendo duração de aproximadamente uma hora e as atividades realizadas foram as seguintes:

- a) Leitura e análise do livro bilíngue “Chapeuzinho Vermelho”;
- b) Reconto, em Libras, da história “Chapeuzinho Vermelho”;
- c) Reescrita, em Português, da história “Chapeuzinho Vermelho”.

Cada atividade serviu para uma análise. A primeira se as alunas compreendiam o texto apresentado, na segunda como se dava o encadeamento e coesão da produção na língua materna (Libras) e na terceira o encadeamento e coesão da produção escrita na segunda língua (Português).

Descrição dos sujeitos

A primeira estudante se chama Milena⁴, tem 12 anos, frequentando o 7º ano do ensino fundamental. Milena é surda profunda, devido a meningite quando tinha dois anos de idade. Começou seus estudos aos quatro anos de idade, na mesma escola que frequenta até o presente momento. Sua primeira professora introduziu a aluna na língua de sinais e orientou a família sobre questões linguísticas.

A família de Milena sempre aceitou a surdez, posiciona-se a favor da Libras como primeira língua da aluna e a comunicação entre os familiares acontece em sinais. O pai e a mãe sempre acompanharam seus estudos na escola e em casa, levam regularmente Milena no otorrinolaringologista e fonoaudióloga, contudo cabe ressaltar que a aluna não é oralizada e se recusa a usar o aparelho de ampliação sonora. Além dos atendimentos médicos, a educanda frequenta na escola o AEE, laboratório de aprendizagem, aulas de ginástica olímpica e dança.

A segunda aluna desta pesquisa foi a Lavínia de 16 anos, que estava frequentando o 8º ano do ensino fundamental. Lavínia nasceu de seis meses, passando por complicações neonatais e sua surdez, segundo os médicos pode ser devido aos remédios ou ao parto prematuro, não sendo possível determinar com precisão a causa. A família de Lavínia sempre lutou contra a surdez da aluna e está sempre passou por tratamentos médicos, fonoaudiólogos que sempre focaram na oralização e aos dez anos passou por cirurgia de implante coclear. Sua comunicação com a família é restrita, pois o pai e o irmão se recusam a aprender Libras, ficando assim, o contato maior com a mãe que nos últimos anos tem aprendido a língua de sinais.

O histórico escolar de Lavínia é conturbado. Começou seus estudos aos 4 anos em escola particular, aos seis foi transferida para a escola atual na qual estudou até aos oito anos. Como a escola pública focava a educação de surdos no aprendizado da Libras e a família na oralização, isto motivou a transferência. Novamente a aluna passou a frequentar escola particular, sendo sua educação pautada no Português. Após anos de insucesso e reprovações, Lavínia retornou à escola pública e permanece nesta até a presente data.

Com o retorno a escola pública, a educanda iniciou seu aprendizado da Libras. No começo apresentou grande resistência, em certos momentos chegando a ignorar o professor articulador. A resistência foi sendo aos poucos quebrada e com o início dos estudos no 6º ano e o contato com o interprete, Lavínia começou sua comunicação em Libras.

⁴ Os nomes dos dois alunos são fictícios, a fim de preservar seu anonimato.

Compreende-se após análise dos históricos de vida escolar de Milena e Lavínia que as trajetórias são bem diferentes. Milena sempre contou com o apoio da família e desde cedo foi incentivada a se comunicar em Libras. Em contrapartida Lavínia encontra dificuldades em se comunicar em Libras com familiares próximos – pai e irmão, ficando a cargo da escola o seu desenvolvimento linguístico.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Fundamentamos o tema abordado a partir da premissa que a aquisição de uma língua é o resultado da interação social diversificada que um indivíduo estabelece com a comunidade utente dessa língua, independente se esse indivíduo é surdo ou ouvinte.

Vygotsky (1993) salienta que a linguagem é a base do pensamento, sendo por meio dela que surgem as interações sociais. A língua não está, obrigatoriamente, atrelada à fala para se concretizar, pois contém em si própria o código capaz de estabelecer a comunicação entre interlocutores, o que viabiliza a interação social.

No entanto, se essa interação linguística não for proporcionada ou proporcionada tardiamente ao sujeito alvo dessa aquisição num determinado período, denominado por Chomsky de Período Crítico, o mesmo teria dificuldade em desenvolver suas capacidades linguísticas devido à falta de acesso e/ou acesso tardio a faculdade da linguagem (QUADROS e FINGER, 2013).

Em se tratando dos surdos e seu contexto linguístico, no qual, sua primeira língua é a Língua de Sinais (L1) de modalidade espaço-visual e sua segunda língua (L2) de modalidade oral-auditiva que no caso do Brasil é a Língua Portuguesa, esse processo precisa se dá de forma bilíngue. Desta forma, a linguagem se concretiza com a prática da língua, na relação com o outro (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

Karnopp (1999), explica que as crianças surdas em contato com a língua de sinais desde a tenra idade, adquirem-na de forma espontânea e começam a produzir sinais mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar, atravessando os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais. De fato, a surdez não configura um impedimento para a aquisição da linguagem, porém, as crianças surdas, em geral, têm esse processo retardado pelo fato de não estarem expostas à língua de sinais na idade correspondente a cada estágio. Segundo pesquisa de Quadros e Schmiedt (2006, p. 20), "95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais". No caso de crianças surdas filhas de pais surdos, esse

processo acontece naturalmente, mas as demais acabam por sofrer um grande atraso na aquisição dessa linguagem.

Estudos diversos sobre aquisição da língua de sinais, têm mostrado que quanto mais precoce se der a aquisição da primeira língua (L1) pelos surdos, através do contato visual com seus familiares, maior será a possibilidade de seu desenvolvimento linguístico. Assim, a aquisição L1 é essencial para o aprendizado de uma segunda língua (L2) (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Ainda segundo os autores, o indivíduo surdo que recebeu o input linguístico adequado nos primeiros anos de vida ingressa na vida escolar num processo de alfabetização bilíngue, vivenciando o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita (L2) bem como a continuidade do aprendizado de Libras (L1). Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) afirmam que, nesse caso, ocorre o “processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados”, ainda que possa haver interferência da L1 (a Língua de Sinais Brasileira) na aquisição da L2 (a Língua Portuguesa), como apontou Brito (2001, p. 8):

[...] embora seja, incontestavelmente, reconhecido que sem uma língua materna não há ensino/aprendizado de uma segunda língua, um dos problemas, na aquisição de segunda língua, são as interferências que a língua materna faz ocorrer na estruturação e uso da segunda língua, isto é, o ‘chega pra lá’ que a língua materna dá à segunda língua.

Para Brochado (2003), a língua de sinais é a primeira língua do surdo e, portanto, deve ser garantida, sendo ela responsável pelo seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social. Considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual, a língua portuguesa deverá ser ensinada com ênfase na escrita, propondo como solução para a integração social e educação do surdo brasileiro o bilinguismo diglótico.

O bilinguismo, mesmo que atingido parcialmente, seria o mais apropriado às necessidades da pessoa surda, cuja potencialidade habilita-se a um desenvolvimento pleno da linguagem, contando que para isso, haja “input” necessário. E os dados linguísticos que lhe servirão de “input” serão transmitidos principalmente através de um canal gestual-visual, a Língua de Sinais, já que sua audição está danificada (FERREIRA-BRITO, 1995:53).

A linguista esclarece que

[...] os surdos, devido à falta de audição, requerem educação especial bilíngue. O tipo de bilinguismo é o diglótico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidade diferentes, cada uma em situações distintas. A língua de Sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informação da tradução escrita (FERREIRA-BRITO, 1995:65).

Brochado (2003), discorre que o bom desempenho em língua de sinais (LS), não ajuda na pronúncia da língua oral, mas, proporcionará maior conteúdo semântico, uma vez que seu desenvolvimento cognitivo será normal, isto é, equivalente ao do ouvinte. No entanto, o bom desempenho e domínio de uma primeira língua (L1), mesmo que de modalidades diferentes, será um elemento facilitador para a apropriação da segunda língua (L2). Então o nível de desenvolvimento em (L1) é um forte indício de seu desenvolvimento na (L2), isto quer dizer, que as bases estarão alicerçadas em (L1), e assim, suas habilidades na alfabetização em (L2) se desenvolvem prontamente.

Assim, a aquisição de uma língua gestual-visual tem para a criança surda a função tão importante no seu desenvolvimento quanto à aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma 'leitura do mundo' (FERREIRA-BRITO, 1995: 68).

Segundo Pereira (2009), a leitura e a escrita são os aspectos que mais preocupam os educadores de surdos, que conferem à aquisição tardia da (L1) as dificuldades de compreensão textual e de produção escrita. Com base na análise do processo de ensino da leitura e da escrita aos alunos surdos, percebe-se que os resultados insatisfatórios, alcançado pela maior parte dos alunos, não procedem de dificuldades em lidar com os símbolos escritos, posto que, o input gráfico é também visual e o intelecto da pessoa surda é atingido através da visão, mas da falta de uma L1 constituída, através da qual possam construir a sua escrita (BROCHADO, 2003). Devido à ausência da linguagem oral, as crianças surdas são privadas das atividades que envolvem o uso da língua. Por isso, ao entrar na escola, a grande maioria destas crianças não dispõe de uma língua estruturada que possa servir de alicerce inicial no processo de aquisição de leitura e de escrita.

Seguindo este viés, o principal obstáculo a ser superado na educação do aluno surdo continua sendo a falta de domínio da língua de sinais. Os vários pesquisadores bilíngues demonstram em suas pesquisas que a maior dificuldade na formação plena de um aluno surdo não está na surdez em si e nem nos seus problemas biológicos, mas no meio social no qual se encontra inserido, o qual impede e/ou atrasa a apropriação de sua primeira língua (L1) e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento na aquisição do português como (L2) (SILVA, 2015).

Daí a importância, segundo Taglieber (1988) de se contextualizar o processo de aquisição de leitura e escrita no trabalho educacional com os surdos. O resgate dos



conhecimentos prévios dos alunos é fundamental para garantir um aprendizado efetivo, tanto de vocabulário, como da própria estrutura e gramática da segunda língua.

MARCOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS

Falar em inclusão remete a conceitos diversos, discussões teóricas amplas e, fundamentalmente indivíduos com características diversificadas. Desse modo, por estarmos tratando do campo da surdez, se faz necessário delimitar o foco e pontuar a inclusão dos surdos e as políticas que embasam sua trajetória de direitos dentro do sistema educacional brasileiro.

Podemos ponderar que o caminho histórico da inclusão, no Brasil, teve início na Constituição Federal (1988) e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) deu continuidade, ambas preveem a educação especial. A partir delas, diversos documentos e legislações nacionais, podem ser citados no contexto de políticas educacionais que embasam a inclusão dos indivíduos surdos, como Lei 10.436/02, Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), Lei 13.146/15 e Lei 14.191/21.

A Lei nº 4.024/61, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 88 apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, sendo aprimorada no ano de 1971, as duas versões serviram de base para o início dos atendimentos educacionais dos indivíduos com deficiência. Contudo, mesmo com as duas LDBEN e a instituição do CENESP - Centro Nacional de Educação Especial (1973), o foco educacional era integracionista, e não inclusivo.

Com a Constituição Federal de 1988, art.3º, inciso IV, que institui a promoção do bem estar de todos, sem preconceitos, que paradigmas são quebrados e novos conceitos educacionais inclusivos começam a surgir, com os artigos 205, 206 e 208 pois promulgam a educação como um direito de todos, determinam a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e oferta do atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) é publicada em 1994, promovendo uma reformulação das práticas educacionais, valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem no ensino básico, mas mantendo os preceitos da educação especial. Consecutivamente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN), é reformulada e passa a prever que os sistemas de ensino devem atender todas as suas necessidades dos educandos.



As políticas vão surgindo e novos decretos, leis e resoluções surgem. Podemos pontuar: o Decreto nº 3.298/99 (regulamenta a Lei nº 7.853/89) e determina que a educação especial como uma modalidade transversal, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determinando a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, Decreto nº 3.956/2001 que promulga a convenção da Guatemala e reafirmar os direitos e liberdades das pessoas com deficiência, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 determina as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e prevê a reorganização curricular da formação docente.

A vista de todas as políticas, marco fundamental na educação de surdos foi a Lei nº 10.436/02, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. A partir desta lei, outras foram surgindo, direcionadas especificidade linguística da comunidade surda. O Decreto nº 5.626/05 vem regulamentando a Lei nº 10.436/2002 e delineando a inclusão da Libras como disciplina curricular na formação e certificação de professores e outros, instituindo ainda o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos.

Sabemos que deixamos de nos referir a diversas políticas de inclusão, marcos nacionais e internacionais, porém o objetivo deste trabalho é a formação bilíngue do surdo. Assim, o levantamento das políticas educacionais, acima citadas, consegue respaldar a afirmação de que a educação inclusiva e principalmente a educação de surdos, vem ganhando visibilidade pelos pesquisadores e governo, apontando para importância da educação bilíngue.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, tem-se o interesse em conhecer sobre a aquisição tardia de língua de sinais e sua relação com o desenvolvimento da escrita e compreensão leitora em língua oral. Por isso, em um primeiro momento, buscou-se conhecer o histórico de vida pessoal e escolar das participantes da pesquisa, uma vez que cada indivíduo se constitui de forma única e seus conhecimentos são apreendidos de diferentes maneiras.

Com o conhecimento inicial sobre a vida das educandas pode-se pressupor que mesmo assumindo o papel da escola como indispensável na formação dos indivíduos, pois é locus privilegiado de aprendizagem, compartilhamento de conhecimento, constituição de identidade e confluências culturais, o papel da família é fundamental no direcionamento da construção linguística da criança surda (Fávero, Pimentel e Guimarães, 2011). Observou-se como a aceitação familiar da surdez influenciou na aquisição linguística de Milena e Lavínia.



Com duas realidades distintas, Milena incentivada a aquisição da Libras e Lavínia incentivada a aquisição oral, percebeu-se no decorrer das atividades o que isto acarretou no desenvolvimento da escrita e compreensão leitora das alunas. Na primeira atividade Milena iniciou a leitura pela sua primeira língua – Libras, após passou a leitura do conto em Português. Lavínia realizou o processo inverso tentou inicialmente ler em Português, passando por momentos de dúvidas, recorrendo constantemente ao interprete sobre o significado das palavras e em seguida realizou a leitura em Libras.

Na realização da segunda atividade, reconto da história em Libras, ficou evidente a diferença de domínio linguístico entre as duas educandas. Milena demonstrou fluência na Libras e utilização de recursos linguísticos para expressar e transmitir a mensagem que queria. Lavínia conseguiu passar de forma resumida a história, contudo ainda não consegue usar o espaço de maneira a posicionar os personagens, mostrou pouca fluência e dúvidas em quais sinais aplicar.

Durante a reescrita da história foram produzidos dois textos. Verificamos, ao analisarmos o texto, que Milena elaborou um texto mais sofisticado do que o texto de Lavínia, pois o texto 1 apresenta com mais detalhes os personagens e os cenários em que eles estavam inseridos. No texto de Milena conseguimos apontar os passos da trama da história, ou os acontecimentos mais marcantes que geraram conflito ou transformação dos fatos. Ao compararmos com o texto que Lavínia produziu percebe-se que os acontecimentos são narrados de forma simplista e iniciam nos fatos do meio da história, abolindo o princípio desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre a relação do desenvolvimento da escrita e compreensão leitora em língua oral e aquisição tardia de língua de sinais na produção textual de alunos surdos, pôde-se observar a importância da aquisição precoce da Libras para o desenvolvimento linguístico dos surdos, tanto na L1 como na L2, visto que as atividades demonstraram possíveis complicações na aquisição da L2 quando a aquisição da L1 é tardia. Um efetivo acompanhamento educacional, do indivíduo surdo, durante o período de aquisição linguística, juntamente com o incentivo familiar é fundamental para seu pleno desenvolvimento, pois com o trabalho paralelo de equipe educacional multidisciplinar e familiar é possível obter resultados positivos.



Com a observação e análise das atividades, foi possível obter as informações quanto desenvolvimento linguístico de duas realidades distintas. É de essencial importância sempre que possível adequar metodologias e utilizar recursos diversos que auxiliam os surdos na aquisição linguística. Neste contexto a lei 14.191/21, será de grande importância para que a educação bilíngue se consolide.

Com base nos estudos realizados e na apreciação das atividades, possibilitaram ponderação acerca de algumas prioridades necessárias para que a educação bilíngue de surdos se efetive com sucesso e qualidade. Dentre algumas podem-se citar: necessidade de aprofundamento de estudos em relação à área da aquisição linguística de surdos, imperativa formação de profissionais especializados no método de ensino para alunos surdos, maior conscientização das famílias na importância da aquisição da Libras para o aprendizado do Português. Com estas ações, as discrepâncias existentes entre as duas realidades das alunas Milena e Lavínia poderiam ser reduzidas.

REFERÊNCIAS

Brasil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Federal 13.146/15. **Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02/12/21.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Federal 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02/12/21.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Catálogo de publicações. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/observatorio-daeducacao/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12625-catalogode-publicacoes>. Acesso em: 02/12/21.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-40.pdf> Acesso em: 02/02/22.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Federal 5.626/05**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02/12/21.



_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal 10.436/02**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 02/12/21.

_____. Nota técnica nº 51, de 18 de julho de 2012. **Implementação da Educação Bilíngue**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2012.

_____. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 02/12/21.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB de 1961. História do Ensino de Línguas no Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961>. Acesso em: 21/01/22

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 3.298/99**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22/12/21.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 10.436/02**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22/12/21.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 14.191/21**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2 Acesso em: 22/02/22.

BRITO, L. F. **A aquisição do português por surdos sob uma perspectiva semântico pragmática**. In: Anais do III Congresso da SIPLÉ – Desafios e respostas para o ensino de português como segunda língua. Universidade de Brasília, Brasília, 2001, p. 8.

BROCHADO, S. M. D, **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2003.

FÁVERO, C. H.; SOARES, E P; GUIMARÃES, V.C.B. **Descortinando Realidades: A (re) construção de novos espaços para alunos(as) surdos(as) e ouvintes**. Juiz de Fora: Editora Templo, 2011, v.300.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes – PUCRS, 1999.
PEREIRA, M. C. C. **Leitura, Escrita e Surdez**. SENP/CAPE, 2ª Edição, São Paulo: FDE, 2009.



MAYBERRY, R. I.; LOCK, E. **Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis.** *Brain and Language*, v.87, p.369-383, 2003. Disponível em: <<http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry & Lock03.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2020.

» <http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry & Lock03.pdf>

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006, p. 20.

QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (orgs.) **Teorias de Aquisição de Linguagem.** 2ed. Ed. Florianópolis: ed. Da UFSC, 2013.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão:** abordagem socioantropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, S. G. L. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. **O ensino para surdos na escola inclusiva:** considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In.: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.* 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 163-187.

TAGLIEBER, V. J. **A leitura na Língua Estrangeira. In: Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras.** H. Born & P. Vandresen (Org.). Florianópolis. Editora da UFSC. Série Didática.1988. pp. 237-257.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.