

**MATERIAL DIDÁTICO**

**DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ**

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	3
2	SURDEZ .....	4
3	A SURDEZ E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	7
3.1	A diferença entre surdez e deficiência auditiva.....	8
3.2	DEFICIÊNCIA X DIFERENÇA .....	11
4	LIBRAS LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS .....	16
5	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ .....	19
6	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE DEFICIENTES AUDITIVOS .....	28
6.1	A qualificação para o trabalho com alunos surdos.....	30
6.2	O papel do professor enquanto mediador no processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa para surdos .....	31
7	AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS ESPECIFICIDADES: QUAL O SEU SENTIDO? .....	34
7.1	Avaliação da aprendizagem: Concepções, Instrumentos e Procedimentos .....	36
7.2	Avaliação da aprendizagem para a criança surda .....	39
8	O ATENDIMENTO AOS SURDOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA .....	42
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

## 1 INTRODUÇÃO

Prezado aluno!

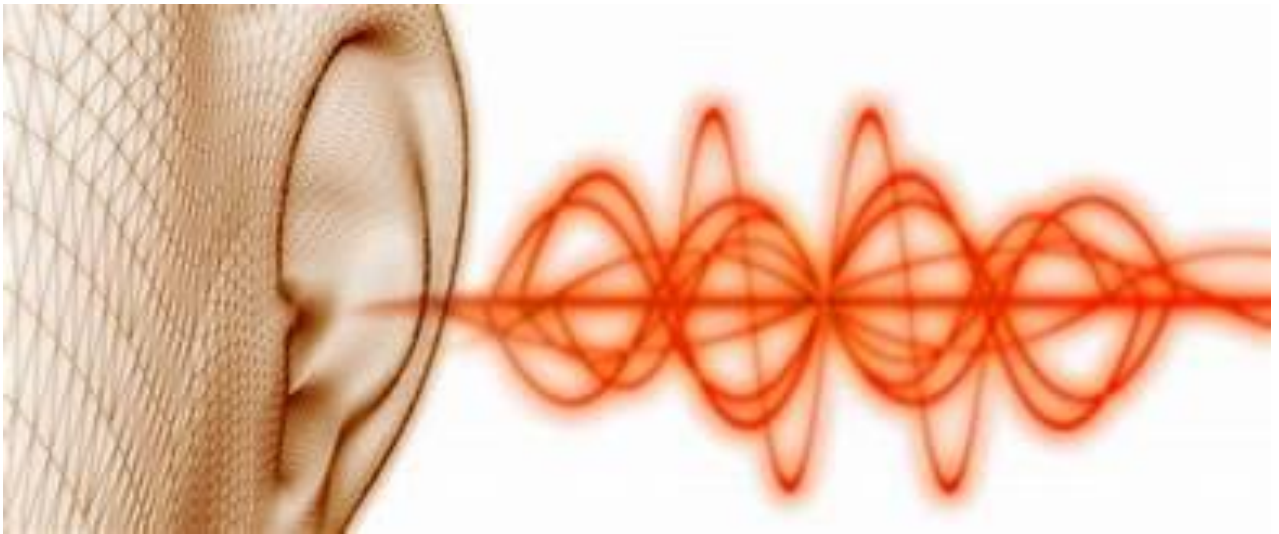
O Grupo Educacional FAVENI, esclarece que o material virtual é semelhante ao da sala de aula presencial. Em uma sala de aula, é raro – quase improvável - um aluno se levantar, interromper a exposição, dirigir-se ao professor e fazer uma pergunta, para que seja esclarecida uma dúvida sobre o tema tratado. O comum é que esse aluno faça a pergunta em voz alta para todos ouvirem e todos ouvirão a resposta. No espaço virtual, é a mesma coisa. Não hesite em perguntar, as perguntas poderão ser direcionadas ao protocolo de atendimento que serão respondidas em tempo hábil.

Os cursos à distância exigem do aluno tempo e organização. No caso da nossa disciplina é preciso ter um horário destinado à leitura do texto base e à execução das avaliações propostas. A vantagem é que poderá reservar o dia da semana e a hora que lhe convier para isso.

A organização é o quesito indispensável, porque há uma sequência a ser seguida e prazos definidos para as atividades.

Bons estudos!

## 2 SURDEZ



Fonte: [vivamelhoronline.com](http://vivamelhoronline.com)

De acordo com Rinaldi (1997), a surdez pode ser congênita ou adquirida. As principais causas da surdez congênita são hereditariedade, viroses maternas, doenças tóxicas da gestante, ingestão de medicamentos ototóxicos durante a gravidez. É adquirida, também, quando existe uma predisposição genética, quando ocorre meningite, exposição a sons impactantes e viroses. No entanto, é importante destacar que a surdez pode ser detectada desde o nascimento da criança por meio de exames audiométricos.

Silva, Kauchakje Gesueli (2003), afirmam que a detecção precoce da deficiência auditiva é imprescindível por possibilitar a otimização dos processos terapêuticos e aumentar a probabilidade de se aproveitar ao máximo o potencial de linguagem expressiva e receptiva, de alfabetização, do desempenho acadêmico e do desenvolvimento social e emocional das crianças. Dessa forma, o único procedimento capaz de identificar precocemente alterações auditivas é através da Triagem Auditiva Neonatal de rotina. Assim, após a triagem, nos casos positivos, poderão ser realizados encaminhamentos necessários, seja para intervenção médica ou para programas de reabilitação.

O diagnóstico da surdez deve ocorrer até os três primeiros meses de vida da criança para assim, se iniciarem intervenções até os seis meses de idade (SILVA, KAUCHAKJE & GESUELI, 2003). Com base na literatura internacional, a surdez

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

geralmente é identificada após os seis meses de idade (WEBER & DIEFENDORF , 2001 como citado em SILVA, KAUCHAKJE & GESUELI, 2003, p. 22).

No Brasil não é diferente, no país o diagnóstico das alterações auditivas é realizado em tempo extremamente tardio, em torno dos três ou quatro anos de idade e, isto prejudica demais o prognóstico, já que é nos primeiros anos de vida que a criança precisa de auxílio para desenvolver a linguagem (NAKAMURA, 2000, apud PEREIRA, 2017, p.5).

Dessa forma, quanto mais cedo for realizado o diagnóstico e detectado qualquer problema, melhor.

Fellinger, Holzinger e Pollard (2012) definem a surdez como uma condição heterogênea que engloba efeitos de longo alcance nos aspectos social, emocional e cognitivo do desenvolvimento das pessoas surdas. Para Luz (2013), as pessoas surdas, assim como todas as demais pessoas, sofrem as vicissitudes da condição humana, porém, em algum momento de suas vidas, do ponto de vista corpóreo, passaram por baixa experiência sonora de mundo. Os surdos, não diferentemente dos ouvintes, se organizam a partir da sensorialidade do seu organismo e, portanto, nenhum surdo é igual ao outro.

“Quanto mais intensamente e mais cedo estiver presente esta sensorialidade surda, mais a realização de seu anseio comunicante dependerá, especialmente, das experiências visuais e motoras” (LUZ, 2013, apud PEREIRA, 2017, p.5).

De acordo com Santana (2007) o tema “surdez” envolve diversos aspectos decorrentes da dificuldade do surdo para falar a língua legítima, ou seja, a língua na sua modalidade oral. Tais aspectos são de ordem médica, linguística, educacional, terapêutica, social, trabalhista e política. Na ordem médica encontram-se a questão da etiologia, do diagnóstico, e da cirurgia de implante coclear; na ordem linguística estão englobados os diferentes processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem oral e/ou de sinais; na ordem educacional podemos citar as abordagens específicas para o surdo; na ordem terapêutica encontra-se o acompanhamento especial no campo da fonoaudiologia; na ordem social destacamos as dificuldades dos surdos de interagirem com os ouvintes; na ordem trabalhista enfatiza-se a dificuldade de conseguir um emprego e também a luta pelo aumento da “cota” de vagas para deficientes; e na ordem política encontra-se a luta pelos direitos dos surdos e para que a língua de sinais seja reconhecida.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

O termo “surdo” é vago, pois, é tão abrangente que acabamos não considerando os graus de surdez, que são muito variados e importantes, seja esta importância qualitativa ou existencial. Cerca de 15 milhões da população americana possuem “dificuldade para ouvir”, assim, com o uso de aparelhos auditivos estas pessoas conseguem escutar parte do que é falado. Atenção e um pouco de paciência daqueles que conversam com eles também é importante. Existem aqueles que são “seriamente surdos”, que muitas vezes foram vítimas de doença ou danos no ouvido na juventude, mas também nestes casos ainda é possível ouvir a fala, principalmente com os mais novos aparelhos auditivos que são computadorizados e altamente sofisticados. Outro grupo nesta classificação é:

[...] os “profundamente surdos” ou “totalmente surdos”, que não escutam absolutamente nada e não há possibilidade de passarem a escutar, independentemente de avanços tecnológicos que possam surgir. Para conversar estas pessoas precisam ler os lábios, usar a língua de sinais ou ambos. (SACKS, 2010, apud PEREIRA, 2017, p.5).

Conforme Quiñonez, Ramírez, Girón & Rey (2009), uma pessoa é considerada surda, sobre uma perspectiva audiológica, quando possui algum problema estrutural ou sensorial em seu sistema auditivo. Com esta dificuldade a pessoa surda tem alterada a sua capacidade de receber, associar, discriminar e compreender sons, e, como consequência disso, quando esta pessoa começa a aprender a escutar, sua comunicação acústica ou o seu desenvolvimento neste aspecto é limitado, mesmo com o uso de dispositivos especiais ou aparelhos auditivos. A surdez possui três classificações: surdez total, hipoacusia neurosensorial, e, a perda auditiva mista (POOCH, PEREZ, IGLESIAS, SAIS, RODRIGUEZ & AREOLA, 2005 COMO CITADO EM TILANO-VEGA, CÁRDENAS-TORRES, BETANCUR-CARO, RIVERA-MUÑOZ, GÓMEZ-GÓMEZ, ARANGO-RESTREPO, MORENO-ASPRILLA & JARAMILLO VELÁSQUEZ, 2014). Além disso, os autores destacam também que a surdez pode surgir em uma pessoa como uma perda progressiva da audição devido à exposição excessiva a ruídos de alta intensidade.

## 3 A SURDEZ E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA



Fonte: diferenca.com

É por meio da audição que o ser humano desenvolve a linguagem verbal, que é um dos segmentos da comunicação entre os grupos sociais.

A perda da audição pode ocorrer no período pré-linguístico que acontece antes de adquirir a linguagem e pós-linguístico que é depois da aquisição da linguagem. A pessoa que perde a audição após ter adquirido a linguagem por meio de vias auditivas e mantém a capacidade de se expressar oralmente, este pode ser considerado um deficiente auditivo pós teve acesso a acultura da sociedade ouvinte. Segundo Perlin (2000), os deficientes auditivos não se enquadram na cultura surda, visto que possuem um problema que pode ser eliminado pelo simples aumento de volume de som ou aparelhos de amplificação sonora.

A pessoa que perde a audição antes de adquirir a linguagem, e está impossibilitada de adquiri-la por meio de vias auditivas principalmente quando forem de grau severo ou profundo e considerado como surdo. Segundo Skliar (1998, p.11) a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência.

É fundamental entender que a surdez não se caracteriza por uma diferença física perceptível e ao contrário do que se pensa, ela está impregnada de preconceitos, num dilema inesgotável em ser ou não ser uma deficiência? No dizer de Sá:

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Partindo então do pressuposto de que a falta eficaz de comunicação na vida de [...] que a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e seriedade, visto que a surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. (SÁ, 1999, apud SILVA, 2013, p.5).

A concepção socioantropológica concede a surdez como uma diferença a ser respeitada e não como uma deficiência a ser eliminada. Respeitando a surdez considera que a pessoa surda é pertencente a uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura própria.

Segundo Moura (2000) a cultura não considerada como etnia ou nacionalidade. pois no comportamento do surdo podemos identificar diferenças no comportamento linguístico, de valores em que a surdez não é vista como uma doença, mais como uma diferença gerada por uma perda auditiva que faz com que o surdo veja o mundo diferente no qual tem uma língua visual espacial sua língua natural. A língua da comunidade surda é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no qual são mais preferido pela comunidade surda o termo surdo e surdez por considerarem que o termo deficiente auditivo é o termo que diz respeito ao déficit biológico.

O ser surdo que pertence a comunidade que compartilha da mesma cultura e língua visual espacial a língua de sinais é possuidor de direitos que estão garantidos no decreto nº 5626/ 05, que regulamenta a Lei 10.436/02 sendo a oficialização da LIBRAS e a Lei da Acessibilidade 10.098/00.

Deduz-se, desta forma, por surdez a ausência total de audição, enquanto que a deficiência trata sobre um aspecto parcial desta ausência de audição.

## **3.1 A diferença entre surdez e deficiência auditiva**

No âmbito da medicina, o termo surdo é utilizado para caracterizar uma pessoa que possui surdez profunda. Já quando essa surdez é leve ou moderada, o termo utilizado passa a ser deficiente auditivo.

Porém, no contexto social e cultural, o termo “Surdo” é utilizado para definir a pessoa pertencente à Comunidade Surda, e que usa a língua de LIBRAS para se comunicar.



# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Há dois termos que evoluíram desde o início da década de 1990 na cultura de Surdos. Um é "surdo" e o outro é "Surdo".

O termo "surdo" indica a condição quando o ouvido de uma pessoa não responde ao som da mesma maneira do que o de uma pessoa ouvinte. Já o termo "Surdo" refere-se à definição cultural que indica um grupo de pessoas, com seu próprio conjunto de valores, história, língua e cultura.

Os deficientes auditivos seriam os indivíduos que não se identificam com a comunidade Surda.

O Decreto nº 5.626, de 22 de janeiro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Segundo ele:

- Considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras.
- Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. (BRASIL, 2005, apud MAIA, 2016, p. 24).

Definir o que é ser um sujeito com surdez ou com deficiência auditiva no Brasil tem sido um longo caminho. As modificações de concepções de ensino para atender, de fato, às suas necessidades e legitimar uma língua foram uma trajetória árdua dessa população.

É necessário entender quem vai utilizar a LIBRAS como língua natural, ou primeira língua, assim como os serviços necessários para apoiar a inclusão educacional e social. Também é preciso ter serviços garantidos, como um profissional intérprete e recursos tecnológicos que facilitem a obtenção e a divulgação de informações.

A própria comunidade surda, como os surdos denominam, tem diferenciações quanto ao uso dos serviços e também à apropriação da língua, em virtude das diferentes perdas auditivas, que podem promover ou não o uso da oralidade (fala), bem como a escrita do português como segunda língua.

A autora Goldfeld (2002) ressalta que diversos autores e pesquisadores da área concordam que as crianças com surdez/deficiência auditiva passam por grandes dificuldades ao longo de suas vidas pelo fato de muitos nascerem em famílias ouvintes, o que pode dificultar sua interação e a apropriação da língua.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Goldfeld (2006) também relata que autores como Ciccone, Brito, Reis e Fernandes afirmam em suas pesquisas que a criança com surdez/deficiência auditiva pode sofrer atraso de linguagem, mesmo ao ser exposta à língua de sinais mais tarde, e que esse atraso pode levar a problemas emocionais, sociais e cognitivos.

A linguagem precisa ser vista em um conceito mais amplo, pois ela abrange não somente a função comunicativa, mas a da organização do pensamento, assumindo assim um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo. Se pensarmos na linguagem somente como uma função comunicativa, não teremos uma abordagem que estuda a linguagem sob uma ótica social e reflete sobre a sua influência no desenvolvimento cognitivo da pessoa. Isso é defendido pela psicologia interacionista, defendida por Vygotsky, que tem também como discípulos Luria, Leontiev e Yudovich e o sociolinguista Bakhtin.

“o indivíduo se constitui com base em suas relações sociais, utilizando para tal a linguagem, os signos. A partir daí, o indivíduo utiliza os signos tanto para comunicar-se, no diálogo, como para pensar (diálogo interior)”. (GOLDFELD, 2002, apud MAIA, 2016, p. 25).

Assim, ele afirma também que o meio social e o momento histórico determinam a língua, que é um sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico.

Skliar (1998) traz uma discussão apresentando a visão do ouvinte sobre a surdez como ideologia. Ele realiza uma reflexão considerando o ouvintismo como ideologia dominante que leva à medicalização da surdez e das pessoas com surdez. O autor considera o ouvintismo como representações dos ouvintes a partir das quais o surdo está obrigado a se olhar e a se narrar como se fosse ouvinte.

Outros aspectos importantes que Skliar (1998) traz para discussão na educação da pessoa com surdez são sobre a potencialidade da aquisição e do desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, da identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos, do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais, de uma vida comunitária com desenvolvimento de processos culturais específicos e da participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar e de cidadania.

A aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua pode ocorrer desde que a criança participe das interações cotidianas com a comunidade com surdez, como ocorre com as que são ouvintes. Assim, com a convivência das crianças com surdez com outras e adultos na mesma situação, fica evidente que o

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

desenvolvimento delas é potencialmente melhor numa comunidade de pares, pois constroem estratégias de identificação no processo sócio-histórico não fragmentado. Skliar (1998) refere-se a essa ação como uma política de identidade surda.

Quanto à potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais, o autor trata a surdez como uma experiência visual, na qual todos os mecanismos de processamento de informação e todas as formas de compreender o universo e o seu entorno são construídos dessa forma. Na perspectiva de uma vida comunitária e do desenvolvimento de processos culturais específicos, ele afirma que é possível compreender e aceitar o conceito de cultura surda tendo como base o multiculturalismo, ou seja, um olhar de cada cultura em sua própria lógica, historicidade e processos de produções.

Para Skliar (1998), a participação das pessoas com surdez no debate linguístico, educacional e escolar de cidadania é baseada nos depoimentos delas próprias ao longo dos anos. Elas mencionam que o formato educacional com que conviveram era estabelecido por pessoas que não pertenciam ao meio, sem ao menos consultá-las de fato sobre suas necessidades. A reconstrução histórica das pessoas com surdez sobre a sua educação e sua escolarização foi um ponto de partida para uma reconstrução política significativa, atingindo hoje a Lei de Libras e também o bilinguismo nas escolas.

A cultura é a estrutura daquilo que é chamado de hegemonia, que molda os sujeitos humanos às necessidades de um tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando-os com base nos atuantes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores. (STROBEL, 2008, apud MAIA, 2016, p. 27).

Ela afirma que um ser humano, em contato com o seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade. Isso significa que os cultivos realizados são coletivos e não isolados. A cultura não está pronta, ela é modificada e atualizada e não surge com o homem sozinho.

## 3.2 Deficiência X Diferença

Pessoas surdas têm uma deficiência? É o título provocativo de um texto publicado por Harlan Lane (2008). “Claro que sim” seria, segundo o autor, a resposta largamente difundida no senso comum, baseada na definição de que uma deficiência

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

existe quando há um desvio, falta, falha ou imperfeição. Dentro desse raciocínio, as pessoas surdas têm uma deficiência, pois lhes falta ou está prejudicado o sentido da audição.

A medicina e a psicologia desempenharam um papel importante no fortalecimento do entendimento do que seja a surdez, pois contribuíram para que padrões de normalidade fossem estabelecidos para praticamente todas as dimensões da vida humana.

Nós medimos a inteligência, o colesterol, o peso, a altura, o desejo sexual, as dimensões do corpo através de uma linha conceitual que vai do subnormal ao acima da média ... Provavelmente, não há área da vida contemporânea em que alguma idéia de norma, média ou padrão não tenha sido calculado. (DAVIS, 1995, apud BISOL, 2010, p. 8).

Com a ideia da norma, institui-se simultaneamente o desvio – aquele que se encontra nas extremidades da curva normal e que faz parte, portanto, de uma minoria. Nessa concepção, a criança ouvinte representa a criança normal, o referencial para se tentar compreender a criança surda, que passará a ser retratada, na maior parte do tempo, como alguém que está ‘a menos’ em relação ao modelo. Colin (1980) afirma: “As crianças com surdez profunda assumem com êxito certas tarefas intelectuais, porém geralmente com um nível inferior ao dos ouvintes” (p. 5).

Operando nessa lógica da surdez como deficiência está o que se convencionou chamar de modelo clínico-terapêutico de surdez (SKLIAR, 1997). O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral.

O pressuposto de que a comunicação deva se dar pela via oral perpassa esse tipo de entendimento a respeito do desenvolvimento da criança surda. Muitos autores afirmam, como Colin (1980), que a criança surda está privada de meios naturais de comunicação, isto é, de elementos favoráveis à socialização, o que explicaria o desenvolvimento de uma vida marginalizada. A importância dada à audição e à fala leva a afirmações do tipo:

“Os surdos chegam a articular os significantes e significados concretos, multiplicando as associações entre os vocábulos, os objetos ou as situações,

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

mas têm muitas dificuldades para as associações de tipo abstrato” (COLIN, 1980, apud BISOL, 2010, p. 8).

Meadow-Orlans (1990) parte de uma perspectiva semelhante para falar do desenvolvimento psíquico da criança surda. Para ela, a capacidade reduzida para a comunicação tem um impacto direto em todas as áreas do desenvolvimento humano, portanto, não é de se estranhar que muitas crianças e adolescentes surdos demonstrem dificuldades comportamentais ou retardos no desenvolvimento. Em pesquisa recente, Schlesinger (2000) tece considerações sobre o desenvolvimento psicossocial de bebês surdos propondo que eles seriam mais quietos e levemente mais passivos do que os bebês ouvintes, tenderiam a não buscar tão ativamente o ambiente e estabeleceriam com os pais um padrão de trocas menos intenso, necessitando de uma variedade maior de estímulos visuais. Outra pesquisa recente (HINDLEY, 2005) descreve a vulnerabilidade das crianças surdas a atrasos significativos no desenvolvimento de habilidades metacognitivas (capacidade de entender que as outras pessoas pensam e sentem diferentemente) e a pouca compreensão e reconhecimento de emoções em função do vocabulário emocional significativamente reduzido.

Nesses estudos, a ênfase está nos efeitos da restrição das experiências de linguagem no desenvolvimento global do surdo. A surdez é utilizada para comprovar a tese de que o pensamento não se desenvolve sem linguagem, e esta linguagem é compreendida, basicamente, como linguagem oral (Góes, 1999). É interessante observar, porém, que ao mesmo tempo em que muitas pesquisas em psicologia reforçam a visão do surdo como deficiente, há autores que desde muito tempo não compartilham desse viés.

As tarefas que [a criança surda] deve superar no começo não diferem substancialmente das que enfrentam as outras crianças e, se bem que a surdez afeta as experiências da vida, não limita sua inteligência nem sua capacidade de resposta emocional, e de desenvolvimento e maturação normais. (ALTSHULER 1977, apud BISOL, 2010, p. 8).

Também é esse o caso de um importante artigo publicado originalmente em 1965, no qual McCay Vernon analisou 50 estudos comparativos de inteligência realizados desde o início do século XX. O autor concluiu que os surdos são um grupo altamente heterogêneo e possuem um nível de quociente de inteligência aproximadamente igual ao dos ouvintes (Vernon, 1965/2005).

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Aos poucos, outros pressupostos deram lugar a olhares que não tomam a deficiência como ponto de partida. Na década de 1970, ganhou força o modelo cultural de surdez, também conhecido em nosso meio como modelo sócio antropológico. Foi construída uma área de estudos chamada Deaf Studies (Estudos Surdos), que se dedica a pensar os conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem. Segundo Bauman (2008), o modelo cultural surgiu na esteira das lutas por direitos civis na década de 1960, conduzidas por mulheres, afro-americanos, povos indígenas, gays e lésbicas, e pessoas com deficiências. O modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas.

A virada cultural torna-se visível com as transformações, como a pedagogia de surdos, o atual ensino de língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo, as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias surdas, o estilo de vida surda, o aumento de mulheres surdas que residem sozinhas. (PERLIN, 2004, apud BISOL, 2010, p. 8).

Ser Surdo (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008. p. 284). A distinção em termos de constituição física pode ser entendida em um sentido positivo ao invés de ser automaticamente compreendida como perda, como ocorre em uma sociedade ouvintista. Em seu sentido positivo, reconhece-se que surdos sinalizadores fluentes desenvolvem uma capacidade maior de se relacionar visualmente com o mundo no uso de sua língua, nas referências cotidianas, na arte e na literatura (BAHAN, 2008). Um exemplo interessante para se compreender a importância da experiência visual das pessoas surdas pode ser visto na análise de poemas em língua de sinais, nos quais a visão está absolutamente em primeiro plano (Quadros & Sutton-Spence, 2006).

Por outro viés teórico, como afirma Góes (1999), a retomada da teoria de Vygostsky a partir da década de 1980 também permitiu que novas interpretações fossem feitas para as discussões sobre cognição e linguagem. A linguagem passa a ser compreendida como instância de significação. O que importa é o uso efetivo de signos, independente do meio material utilizado. Por isso, “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (Góes, 1999, p. 37).

Nos estudos que avaliam especificamente a saúde mental dos surdos também se percebe com clareza a diferença nos resultados, dependendo se o pressuposto é o da deficiência ou da diferença. Hindley (2005), por exemplo, fala da prevalência de 40% de problemas mentais nessa população, o que representa uma estimativa de 1,5 a 2 vezes maior vulnerabilidade do que em crianças ouvintes. Numa posição mais cautelosa, Wallis, Musselman & MacKay (2004) consideram as dificuldades de definir a surdez, a imensa variabilidade de situações e a adequação dos instrumentos de avaliação utilizados para falar de um percentual que varia entre 8% a 61%. Resultados diferentes são descritos por outro grupo de pesquisadores:

Os estudos clínicos de pacientes psiquiátricos adultos indicam que as principais formas de psicopatias não são mais frequentes nas pessoas surdas que nas ouvintes...As enfermidades mentais nos pacientes surdos mostram apenas modificações em sua apresentação e em sua forma, e parecem ser mais comuns os problemas de controle dos impulsos. (Altshuler, 1977, apud BISOL, 2010, p. 8).

Pollard (1998) afirma que os diferentes quadros de doença mental ocorrem com frequência aproximadamente igual nas populações surda e ouvinte. Para esse autor, o acesso restrito a serviços de saúde, o despreparo dos profissionais e as dificuldades ocasionadas pelas diferenças culturais introduzem vieses nos processos de avaliação e levam à ocorrência de diagnósticos errados. Profissionais pouco familiarizados com crianças, adolescentes e adultos surdos podem estranhar e, conseqüentemente, “patologizar” a modalidade de comunicação do surdo, seus gestos, expressões faciais, toques e vocalizações. O diagnóstico de psicose pode ser especialmente difícil, pois muitos dos sintomas mais importantes de quadros psicóticos podem ser percebidos por meio de alterações da linguagem (fluência e coerência verbais costumam ser sinais válidos de ausência de déficits orgânicos ou mentais em pessoas ouvintes). Pollard (1998) concorda com Vernon ao afirmar que a inteligência tem uma distribuição normal na população surda. A exceção pode se dar referente a quadros neurológicos levemente mais prevalentes nos casos em que a etiologia da surdez está associada a doenças de alto risco, como a meningite, por exemplo.

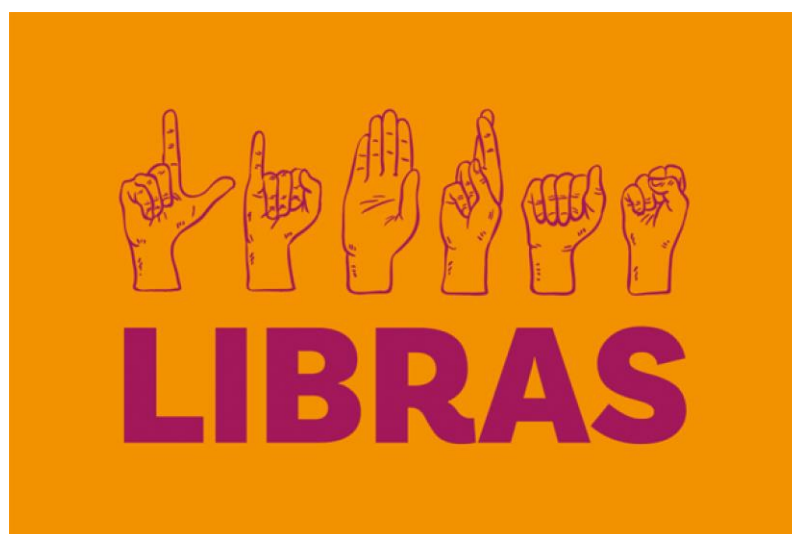
Bailly, Lenclave e Lauwerier (2003) também afirmam que a avaliação correta da saúde mental de crianças e adolescentes surdos é prejudicada pelas dificuldades linguísticas e pela dificuldade de estabelecer vínculo com a criança que não

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

compreende a modalidade verbal de comunicação usada pelo profissional. A avaliação de sintomas psiquiátricos fica comprometida na medida em que muitos dos procedimentos de avaliação são verbais e foram padronizados para indivíduos ouvintes. Essas dificuldades podem explicar porque a prevalência geralmente descrita na literatura para doenças mentais em crianças e adolescentes surdos é em torno de 15% a 60% (observe-se que o intervalo citado pelos franceses difere do apresentado anteriormente, proposto por autores norte-americanos). Para esses autores, mesmo as descrições de que haveria uma prevalência entre os surdos de uma “personalidade primitiva” não confere com estudos mais cuidadosos que encontraram entre os surdos um padrão normal de funcionamento emocional.

Os dois modelos discutidos até agora geraram não apenas teorias e pesquisas, mas serviram de base para diferentes abordagens terapêuticas, de reabilitação e de educação dos surdos, e para o modo como a surdez passa a ser vista pela sociedade como um todo. São dois modelos tradicionais, porém que não podem ser tomados como absolutos. Não obedecem a uma ordem cronológica na qual um substitui o outro, não são tão fechados a ponto de não permitirem uma riqueza de perspectivas e um debate produtivo mesmo dentro de seus próprios domínios, e não encerram totalmente a questão da surdez. As perspectivas abordadas a seguir sugerem outras possibilidades interessantes.

## 4 LIBRAS LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



Fonte: [brasilecola.uol.com.br](http://brasilecola.uol.com.br)



# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Sabe-se que a LIBRAS para ser reconhecida como a língua materna do deficiente auditivo fez uma grande trajetória desde a segregação até oposições de métodos desumanos para com o surdo, onde foram excluídos e marginalizados pela sociedade. A história da educação do surdo começa primeiro pelo oralismo, onde o surdo era praticamente obrigado a treinar a oralidade, sendo proibido de utilizar sinais e gestos para sua comunicação. Após decreto que fornece bases legais para a utilização da LIBRAS é que o surdo passa a ter seus direitos respeitados.

A língua foi oficializada no Brasil pela Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentado pelo decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Essa lei trouxe avanços para a cidadania bilíngue das pessoas surdas, visto que amplia os domínios da língua de sinais para diferentes segmentos sociais. Torna-la componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior e de fonoaudiologia é o mais importante, pois preparam o futuro educador para a reflexão sobre formas alternativas de comunicação e de interação como requisito de acesso aos conteúdos acadêmicos.

Sabe-se que, surdo é o sujeito com perda auditiva, é necessário que saibamos também o que é LIBRAS. A LIBRAS é língua brasileira de sinais utilizada para comunicação com o surdo, sendo esta vista como língua materna do mesmo.

“A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos. É utilizado pelas comunidades surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos, pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distintas e em zonas rurais acabam por desconhece-la e, assim, acabam por desenvolver um sistema gestual próprio de comunicação, restrito as situações e as vivências cotidianas. Há, também, alguns surdos que vivem nas grandes cidades que desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores ou não aceitação pela família, a falta de contato com outros surdos que utilizam a opção tecnológica da escola em que foi educado entre outros aspectos”(FERNANDES, 2011, apud DOMANOVSKI, 2016, p. 10).

A língua de sinais é materna do surdo, porém ela não é universal, sofre variações de acordo com cada cultura. A língua de sinais possui estruturas gramaticais próprias, sendo ela composta por níveis linguísticos, o fonológico, morfológico, semântico e o sintático. E o que diferencia a língua de sinais das demais línguas é percepção viso espacial, que, para ela ser compreendida, depende da habilidade das mãos e da percepção visual para execução dos movimentos com precisão. É através deles que será feita a comunicação entre ouvintes e surdos. De acordo com essa autora LIBRAS é:

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

“A LIBRAS é uma língua” de modalidade visual espacial que diferentemente das línguas orais auditivas, utilizam-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais e organizados em movimentos no espaço para constituir unidades de sentido as palavras ou, como se referem os surdos, os sinais. Os sinais podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais, ou mímicas como pensa a maioria das pessoas. Aliás, esse é o principal mito em relação à língua de sinais, pois por utilizar as mãos e o corpo na comunicação, costuma-se compará-la à linguagem gestual, contextual e restrita a referentes concretos, palpáveis, transparentes que tem seu significado facilmente apreendido por que os observa”. (FERNANDES, 2011, apud DOMANOVSKI, 2016, p. 10).

Para que haja realmente uma comunicação clara, é preciso que os sinais sejam realizados de maneira adequada, representado pelo movimento da mão e a expressão facial que retrata, dando sentido a palavra exposta. Sendo necessário para realização do sinal, a configuração, a forma, a locação, o movimento, orientação e direcionamento da mão e demais expressões faciais e corporais que o sinal exige.

Além do conhecimento em LIBRAS para o processo inclusivo, é muito importante a participação da família para que o surdo tenha sucesso na escola, pois ela é à base legal e moral da vida escolar do aluno, pois é o primeiro grupo ao qual ele pertence em seguida, religião, vizinhança, escola, entre outros e com tudo isso a ação inclusiva de fazer parte e interagir com esses grupos.

A participação dos pais, por meio do estabelecimento de uma relação de confiança mútua com os filhos surdos, contribui para a elevação da autoestima destes, bem como para que não se sintam diferentes, rejeitados ou incapazes ao ingresso em uma escola e iniciarem os primeiros contatos com leitura e a escrita.” (FERNANDES, 2011, apud DOMANOVSKI, 2016, p. 11).

Para que a inclusão se concretize é fundamental o conhecimento em LIBRAS por todas as pessoas que fazem parte desse processo para facilitar a comunicação entre ambos, porém o professor não é obrigado a dominar a língua de sinais, essa tarefa compete ao intérprete, que faz a conexão. Mas como podemos pensar em inclusão do surdo sem saber LIBRAS?

É até positivo que o professor de uma criança surda não saiba libras, porque ela tem que entender a língua portuguesa escrita. Ter noção de libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula. Uma criança surda aprende com o especialista em libras e leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos conhecida como L2. A inclusão não admite qualquer tipo de discriminação. (MONTANO, 2006, apud DOMANOVSKI, 2016, p. 11).

Sabe-se que para o processo de inclusão escolar acontecer é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha beneficiar toda e qualquer

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

pessoa, com escola adaptada, pessoal preparado para trabalhar, material acessível ao aluno, melhorar e colocar em prática as leis existentes, garantindo ensino digno e de qualidade a todos.

Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

## 5 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ



Fonte: pioneiro.clicrbs.com.br

Na Antiguidade, os surdos eram considerados incapazes para desenvolverem qualquer tipo de atividade, eram proibidos de usar gestos naturais para se

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

comunicarem e quando usavam tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos, pois eram considerados débeis mentais, loucos, selvagens, seres sem alma, comparados até aos animais. Não tinham garantidos seus direitos legais, e, por não saberem ler e escrever, não podiam receber heranças. Há relatos históricos de que a igreja católica proibia os surdos de participarem de missas e batizados (PEREIRA, 2008). As pessoas com surdez foram consideradas sem alma pelo fato de não terem como confessar oralmente sua fé, sendo assim, incapazes de viverem no meio social, e na maioria das vezes considerados dignos de piedade por parte dos ouvintes.

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhante à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito. (SÁ, 1999 apud GESSER, 2012, p. 71).

A educação dos surdos teve origem em meados do século XVI, a partir do trabalho desenvolvido pelo monge Benedito Pedro Ponce de León, que fundou a primeira escola para surdos em Valladolid, onde educou dois surdos: Francisco e Pedro de Velascos, membros de uma importante família de espanhóis em que havia quatro filhos surdos (PEREIRA, 2008). Seu trabalho ficou reconhecido por enfatizar o ensino da fala aos surdos, e tinha como foco a linguagem escrita, pois acreditava que essa deveria ser a primeira; já a fala era vista apenas como um instrumento que a traduzia e a complementava.

Depois de certo tempo, ainda na Idade Média, os pais ricos que tinham filhos surdos começaram a pagar aulas particulares para que seus filhos aprendessem a falar, ler e escrever. Assim, conforme Pereira (2008, p. 4), “[...] o interesse no surdo não era social, mas sim político-econômico, pois ninguém estava preocupado em integrar o surdo à sociedade. O importante era ler e escrever para assinar a herança”. Os gestos eram considerados os grandes responsáveis pelas dificuldades de interação do aluno surdo no meio social. “Pois era tido como algo pecaminoso e obscuro. [...] e quando utilizado pelos surdos, eram associados a um espírito possuído pelo mal” (GESSER, 2012, p. 84).

Com o decorrer do tempo, os professores da época começaram a perceber que os surdos tinham capacidade de aprender e se comunicar por meio da fala e dos sinais. Diversos estudos e pesquisas foram realizados em relação à educação escolar de pessoas com surdez. Na Espanha, estudiosos desenvolveram trabalhos pioneiros

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

sobre educação de surdos, e a maioria dava importância aos ambientes em que a família pudesse aprender junto com a pessoa surda (REILY, 2004).

[...] os indivíduos surdos e/ou deficientes auditivos, assim como todos os deficientes, foram alvos, desde o início da Idade Moderna, de dois tipos de atenção: a médica e a religiosa”. (SOARES, 2005, apud CRUZ, 2016, p. 376).

A primeira, porque a surdo-mudez era considerada um desafio para a Medicina, pois estava relacionada a uma anomalia orgânica; a segunda, porque naquela época ajudar os “coitadinhos”, no caso os surdos, fazia parte dos costumes e princípios religiosos, e nesse caso era uma boa ação.

É importante salientar que na história da educação dos surdos, desde Benedito Pedro Ponce de León, existiram educadores como De L’Epée e Gallaudet, que foram persistentes defensores do sinal, e, a partir disso, conseguiram difundir-lo durante a maior parte do século XIX, inclusive no Instituto de Paris, e entre os americanos.

Segundo Pereira (2008) e Reily (2004), na França, no século XVIII, foram encontrados dois professores de surdos: o abade Charles Michel de l’Eppe e Jacob Rodrigues Pereira. Por meio da linguagem de sinais, De l’Eppe, como era conhecido, ministrou aula de educação religiosa para duas irmãs gêmeas surdas que moravam em Paris. Por acreditar que esse era o melhor instrumento linguístico para facilitar a comunicação de pessoas com surdez, criou e desenvolveu um método para aproximar a língua de sinais da língua francesa, mas seu trabalho foi muito criticado por parte de defensores oralistas.

Para Pereira (2008), nesse momento o sinal começou a receber uma importância maior, a ponto de surgir a primeira escola para surdos, em 1760, fundada pelo abade L’Epée, o Instituto de Paris, no qual eram utilizados sinais metódicos (francês sinalizado). Esse tipo de gestos e sinais era diferente do alfabeto manual criado pelos monges. O voto de silêncio feito pelos monges levou-os à criação de uma forma de comunicação entre eles, pois deveriam deixar os costumes anteriores, purificarem-se no silêncio e aprenderem uma nova maneira de viver. Abade Sicard foi o sucessor do abade l’Eppe, e foi quem escreveu o primeiro dicionário de sinais, além de ter valorizado muito a formação de professores surdos e iniciado uma tradição que repercutiu no Brasil, na pessoa de Hernest Huet (REILY, 2004).

Reily (2004) salienta que Sicard seguiu os passos de l’Eppe no Instituto de Surdos-Mudos em Paris, atuou de 1800 a 1820, reformulou alguns aspectos do ensino e priorizou a participação dos surdos na criação da língua de sinais. Um dos fatores

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

fundamentais para o estabelecimento do sistema de sinais como língua foi o convívio de um grande número de surdos no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, pois ali residiam no intuito de ampliar a convivência e o aprendizado. A partir disso, surgiram os guetos em Paris, nos quais os surdos se comunicavam por meio de sinais e utilizavam a fala somente nos momentos de aula. “Em 1817, foi criada a primeira Escola Pública Residencial dos EUA (Hartford School), onde os surdos tinham que conviver com os demais surdos” (PEREIRA, 2008, p. 5).

A educação dos surdos no Brasil teve início durante o Segundo Império, quando D. Pedro II conseguiu recursos para criar, no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos o qual foi considerado a primeira escola de surdos do País.

D. Pedro II que com a lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sob a influência de diretor do Instituto Bourges, de Paris, Ernest Huet. Cem anos após sua fundação, pela lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, a instituição passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos. (INES) (PEREIRA, 2008, apud CRUZ, 2016, p. 377).

Na realização da II Convenção Internacional de Milão, na Itália, em 1880, educadores e estudiosos presentes determinaram a utilização apenas dos métodos orais, e proibiram então qualquer outra forma de comunicação que não fosse a oral. Assim, mais uma vez ocorreu a rejeição das características dos surdos. (FLOR; VANZIN; ULBRICHT, 2013). Nesse Congresso, pessoas importantes da sociedade da época discutiram três propostas: o oralismo, o sinal ou um método misto, por considerarem as questões de saúde, cura, características pedagógica, desenvolvimento emocional e cognitivo (PEREIRA, 2008).

Essa escolha de como os surdos iriam se comunicar foi decidida por meio de votação, na qual determinaram a proibição do uso de sinal. “A decisão do Congresso de Milão é apenas um fragmento da história, mas marcou centenas de milhares de vidas de surdos por todo o mundo, deixando rastros de vergonha, lamentação, vingança, recalque e ódio” (GESSER, 2012, p. 86).

Desenvolvida a partir de 1970, a língua de sinais utilizada pelos surdos teve origem na regularização efetuada por religiosos franceses, embora já houvesse registros antecedentes de histórias relevantes de educação e estudos com surdos e ensino da escrita por meio do alfabeto manual e a fala. Pereira (2008) ressalta que nos séculos XIX e início do XX, nos EUA, houve grandes discussões sobre a utilização

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

da fala ou do sinal, especialmente em disputas entre dois filhos de mães surdas, Alexander Graham Bell e Edward Gallaudet. Para reforçar, Pereira (2008, p. 5) frisa que “[...] Gallaudet, defensor da abordagem oral-manual tornou-se presidente da primeira universidade para surdos dos EUA, Gaullaudet College”. Pereira (2008) assegura que Bell apresentou grandiosas contribuições em relação à educação dos surdos, e também teve reconhecimento pela criação de um telefone voltado para as necessidades dos surdos. Discussões e embates sobre a utilização da fala ou da língua de sinais tiveram espaço nos séculos XIX e no início do século XX.

Boa parte do séc. XX assistiu a uma abordagem quase absolutamente oralista. Pereira (2008) enfatiza que na década de 1970 uma educadora da Universidade Gallaudet, chamada Ivete Vasconcelos, visitou o Brasil e trouxe consigo a filosofia da Comunicação Total, mas na década seguinte, a partir das pesquisas da Professora Linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais e da Professora Eulália Fernandes sobre a educação dos surdos, o Bilinguismo passou a ser difundido. Constata-se que a história da educação dos surdos foi e é marcada por diversos embates e conflitos entre gestualistas e oralistas, conforme observado nos debates em que se questionavam se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral, ou se permitiriam a eles o uso da língua de sinais. Para Pereira (2008, p. 6), foi nos anos de 1980 e 1990 que se deu início às reivindicações da comunidade surda,

“[...] advogando a primazia da Língua de Sinais na educação dos Surdos concomitante com o aprendizado da linguagem oral de forma diglósica (duas línguas independentes, ensinadas ou praticadas em momentos distintos)”. (PEREIRA 2008, apud CRUZ, 2016, p. 377).

Esse debate sobre a educação escolar de surdos nos remete a dois séculos passados, quando se instauram discussões entre oralistas e defensores do sinal. Somente na década de 90 foram criadas novas técnicas de aprendizagem em relação à educação dos surdos, com o objetivo de contribuir com a educação e o desenvolvimento da fala, em busca da inserção das pessoas no meio social. No entanto, as concepções desenvolvidas sobre a educação dos surdos se fundamentaram em três tipos de abordagens: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo. Essas propostas educacionais tinham o objetivo de inserir os surdos ora na classe comum, ora na escola especial, ou na sala especial.

A primeira abordagem - o Oralismo - tinha como característica principal a ideia de que as pessoas com surdez precisavam aprender a língua de seu país, pois isso

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

os integraria na comunidade ouvinte. Daí se conclui que o Oralismo concebe a surdez como uma imperfeição que pode ser minimizada por instigações auditivas (PEREIRA, 2008). As propostas educacionais pautadas no Oralismo focaram o ensino da língua da comunidade ouvinte para os surdos, a oral. O instrumento linguístico dos surdos nesse caso era o uso da voz e a leitura labial, na escola e na vida social.

O oralismo não conseguia “[...] atingir resultados satisfatórios, porque, normalizaram as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica” (REILY, 2004, apud CRUZ, 2016, p. 377).

A abordagem Oralista foi grandemente difundida no Brasil por volta do ano de 1911, por fortes influências do Congresso Internacional de Milão que aconteceu em 1880. Segundo Machado (2008), a partir disso surge no final de 1960, o movimento de integração, o qual procurou inserir de forma obrigatória todas as pessoas com deficiência no meio social e familiar. Tinham por objetivo normalizar as pessoas consideradas deficientes para, então, poderem viver como um cidadão comum em sociedade. Esse discurso de integração persistiu nas décadas seguintes (1970 e 1980). Tal movimento se solidificou mesmo a partir de 1980, e de acordo com Machado (2008) não teve sucesso, pelo fato de não defender na verdade os direitos das pessoas com deficiência, “[...] na medida em que não questionou a sociedade, mantida sem mudanças, e continuou exigindo adaptação dessas pessoas a ordem social” (MACHADO, 2008, p. 37).

Essa questão de exclusão teve efeito por muitos anos. O que o Estado fazia, na verdade, era afastar, eliminar uma parte minoritária e sem forças para se defender no meio social. Em suma, o Estado alegava integração e direito à educação para todos, mas o que fazia mesmo era excluir (GAVIOLI, 2008).

A segunda abordagem - Comunicação Total começou a ser difundida no Brasil por volta do ano de 1969; porém, desde 1960, nos Estados Unidos já havia estudos sobre o assunto. A proposta educacional baseada na Comunicação Total se importava com o surdo, reconhecendo-o nas diferenças linguística e cultural, considerando os aspectos cognitivos, linguísticos e afetivos em prol da aprendizagem exclusiva da língua oral (PEREIRA, 2008).

Essa concepção aceitou de forma natural a pessoa com surdez e suas características, defendeu o uso de qualquer recurso possível para comunicação dos surdos, considerando-os como um todo. Conforme Reily (2004), os resultados obtidos



# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

com essa proposta são questionáveis em relação aos surdos em desafios no meio social. O ensino por meio da Comunicação Total parecia não facilitar um desenvolvimento satisfatório e os surdos continuavam separados nos guetos, no caso, excluídos do âmbito social (REILY, 2004). “Essa concepção, não valorizou a língua de sinais, portanto, pode-se dizer que a comunicação total é outra feição do oralismo” (REILY, 2004, p. 7).

O movimento de integração social buscou, na verdade, a normalização das pessoas com algum tipo de deficiência, mas essa visão foi deixada para trás. A partir da década de 1990, ampliam-se as discussões em prol do Paradigma da Inclusão, consideradas um processo que tinha como objetivo a construção de uma nova sociedade.

No Brasil, os estudos e discussões voltados para a Educação Escolar Inclusiva ganharam ênfase a partir da década de 1990 e tiveram um crescimento favorável, destacando-se nos discursos políticos e educacionais, com a garantia de acesso e permanência na escola para todos. Durante algum tempo tiveram caráter assistencial; portanto, todos teriam direito à educação, com observância na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, para se tornarem inclusivas as escolas deveriam passar por várias ressignificações na prática escolar. A Educação Escolar Inclusiva foi vista pelos professores como algo difícil e ameaçador, pelo fato de perceberem a falta de material, apoio, estrutura para auxiliá-los no ensino em relação ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O Estado, em busca de normalização, separava os ditos “anormais” pelo fato de serem diferentes, criou classes especiais dentro de um modelo clínico, construiu um discurso de inclusão. Silva (2000 apud CORACINI, 2011, p. 334) destaca que “[...] a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”. A discussão teórica sobre a identidade do surdo apresenta várias defesas, e para tanto, contamos com Santana e Bergamo (2005, p. 572), por compreender a pertinência de suas contribuições quando afirmam que “A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos”.

A Educação Escolar Inclusiva tem como objetivo oportunizar a “todos” os alunos o direito de serem inseridos em uma sala de aula. Independentemente de sua

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

deficiência, necessidade especial, origem cultural ou econômica, todos tinham direito à educação. Durante muito tempo, ao longo da trajetória da educação dos surdos, essas salas especiais foram vistas como local de cuidar de “doidos” e pessoas com problemas que não podiam aprender.

A Educação Escolar Inclusiva envolve um processo de reestruturação e transformação das escolas e práticas pedagógicas, e tem o objetivo de assegurar que todos possam ter acesso às mesmas oportunidades sociais e educacionais oferecidas pela escola, tendo em vista a participação e a inclusão de todos os alunos, sem deixar ocorrer o isolamento.

“[...] o princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter”. (DINIZ, 2012, apud CRUZ, 2016, p. 379).

Todos os métodos e abordagens desenvolvidas até o século XX diziam reconhecer as necessidades das pessoas com surdez nos aspectos linguístico e cultural, com respeito à diferença, mas essas abordagens acabavam por se restringir à finalidade de desenvolver a fala. As limitações de cada método criado até então resultaram ora no sucesso, ora (e na maioria das vezes) no fracasso escolar dos alunos surdos.

Pode-se perceber claramente que as abordagens por meio do Oralismo e da Comunicação Total não obtiveram êxito, pois tinham como objetivo adaptar as pessoas com surdez à realidade dos ouvintes.

O que podia ter sido e deveria ser uma estimulante transição terminou sendo um fim em si mesmo; o que deveria ser uma transição para a autonomia linguística dos surdos terminou sendo uma eleição consciente e exclusiva dos ouvintes e, de certa forma, uma eleição contra as necessidades sociolinguísticas e psicolinguísticas dos surdos. Em síntese, uma nova estrutura comunicativa para os ouvintes, mas não um instrumento cultural significativo para os surdos. (SKLIAR, 1997, apud GESSER, 2012, p. 87).

Conforme Pereira (2008) foi na década de 80 que surgiu a Abordagem Bilíngue em favor de melhorias na educação das pessoas com surdez, com vistas a capacitá-las para a utilização de duas línguas na vida social e no cotidiano escolar, a língua de sinais, considerada natural, materna e a língua portuguesa, vista como segunda língua de instrução. Essa abordagem correspondeu e até os dias de hoje corresponde melhor às necessidades dos surdos. De acordo com Gesser (2012), na atualidade, os estudos estão voltados para o fenômeno do bilinguismo. Sendo assim, “[...] o respeito

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

às diferenças linguísticas e culturais e, especialmente, aos direitos das minorias, nunca tiveram ênfase tão grande quanto nos tempos atuais” (GESSER, 2012, p. 88).

Diniz (2012) salienta haver certos pais que preferem a língua de sinais para a comunicação de seus filhos surdos; outros optam por ensinar-lhes a fala; há, no entanto, os que dão importância e preferência ao aprendizado das duas línguas. Sendo assim, a comunidade surda tem defendido uma perspectiva de educação voltada para as duas línguas, a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Diniz (2012, p. 65) ressalta que “[...] a comunidade surda tem defendido a perspectiva da LIBRAS como primeira língua para escolarização das pessoas surdas”. É necessário entender que a criança com surdez tem o direito de escolher em qual língua prefere se comunicar. Algumas preferem se expressar por meio da LIBRAS, outras se sentem mais à vontade fazendo uso da língua portuguesa, enfim, é necessário respeitar as escolhas individuais de cada um, tanto no meio social quanto no âmbito escolar. A escola é uma das grandes responsáveis pela formação de todos os alunos, sem exceções, pois os prepara para vida em sociedade, e, no caso das pessoas com surdez deve-se propiciar um código que possibilite sua inserção e participação no meio social. Diniz (2012, p. 65) confirma essa questão ao afirmar que:

“[...] a escola precisa preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições para aprender um código de comunicação que permita sua participação na sociedade”. (DINIZ, 2012, apud CRUZ, 2016, p. 381).

A escola deve rever seu papel, seu currículo, não fazer imposição, como ocorreu com a política de integração, que não teve sucesso, mas reavaliar todo o sistema educativo para se chegar à reformulação do ensino, das práticas e metodologias necessárias para construção de uma sociedade justa. Felizmente nos dias atuais, muitas mudanças em relação à educação dos surdos, dentre elas o reconhecimento da língua de sinais como genuína; o acesso às escolas regulares com a presença de intérpretes; as salas de recursos multifuncionais; a formação no nível superior com a presença de intérprete; e principalmente, a defesa de uma educação bilíngue, entre outros diversos direitos conquistados pela comunidade surda. Gesser (2012, p. 89) afirma que “Com tantas conquistas, temos muitos desafios para vencer”.

Atualmente, a comunidade surda é representada no Brasil pela Federação Nacional de Educação e Interação dos Surdos (FENEIS), a grande responsável pela propagação da LIBRAS, defensora de uma política de inclusão de pessoas com

surdez no meio social por meio do bilinguismo e reivindicadora da presença de intérpretes em todos os órgãos públicos e mídia (REILY, 2004).

A oficialização da língua de sinais e o reconhecimento das necessidades e especificidades dos surdos foram conquistas significativas, mas diante disso a comunidade surda não pode se conformar, pois há muito a ser feito. Vale salientar que é imprescindível a ocorrência de mais reivindicações em favor de uma educação de qualidade para os surdos, lutas por um processo educativo que busque a valorização da sua identidade, cultura e língua. Assim, será possível ocorrer um processo de transformação social, acesso aos espaços educacionais para todos e conseqüente criação de cidadãos críticos e reflexivos.

Para falar sobre a trajetória dos surdos, foi necessário passar pelo campo da educação e verificar as causas geradoras de tanto sofrimento e injustiças em relação a essa camada da sociedade. Considerando os dados, os fatos e os acontecimentos, podemos compreender que há contextos e significados diferentes em outros estudos, locais e países, mas nos atrevemos a afirmar que em todos os lugares do mundo essa história aconteceu mais ou menos assim. Como afirmam Campello e Rezende (2014, p. 89): “[...] Nada vai em frente quando não há luta; a batalha encerra-se, entretanto, as lutas não cessam”. Agora resta-nos esperar para ver o que acontecerá, de fato, na educação dos surdos nas próximas gerações.

## **6 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE DEFICIENTES AUDITIVOS**

A formação de professores de surdos é um tema forte nas rodas de conversas em diferentes momentos tanto num ambiente social quanto num curso de formação. Um assunto que instiga pelo fato de compreender que, com as discussões atuais na educação de surdos, com saberes sobre a Libras sendo instituídos, percebemos que diferentes percursos formativos desses profissionais vão constituindo o que hoje chamamos de educação bilíngue.

A ideia de educação bilíngue não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo. Mas ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos. Tanto as práticas, as experiências, quanto os movimentos em favor dos surdos, desenvolvem a ideia de educação bilíngue discursivamente. Então fica a

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

pergunta: como temos construído a formação desses sujeitos ao longo do caminho que a educação bilíngue vem tomando?

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de surdos no campo da inclusão é um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicos nos discursos. Na atual conjuntura, a formação docente vem com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados nessa política. Vem responder a uma urgência histórica.

E com essa palavra quero dizer três coisas: O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se chama de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc, e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. (FOUCAULT, 2006, apud MACHADO, 2015, p. 50).

Segundo Machado, 2006 vale pontuar a necessidade urgente de formação de um conjunto de saberes político-pedagógicos para a constituição de um corpo de expertise a fim de que práticas relacionadas à propagação da política instituída sejam garantidas.

Assim, os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de experts e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-se como uma expertise, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos - entre eles, os surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, apud MACHADO, 2015, p. 50).

Pensemos, então, nos familiares e cristãos que passam a fazer parte dos novos experts que compõem o cenário da educação de surdos por meio da educação bilíngue, pois chegam com um saber específico e com as verdades instituídas pelas práticas discursivas vividas no meio dos surdos. Passam a falar de igual para igual com os especialistas (que outrora sustentavam outra ordem discursiva: o oralismo) afirmando: “eu vi, eu experienciei, eu sou testemunha que saber Libras é fundamental na educação de surdos. Eu tenho esse saber...”. (MACHADO, 2015).

## 6.1 A qualificação para o trabalho com alunos surdos

Segundo Lorenzetti (2002), o educador é o principal instrumento da inclusão dentro da comunidade escolar, pois ele será a ponte viabilizadora para que os preceitos da inclusão tomem o seu lugar entre os estudantes, atendendo as necessidades e peculiaridades de cada um, com base na construção do respeito entre todos os atores que formam o cenário do ensino-aprendizagem.

No entanto, para que haja uma comunicação entre o educador e os estudantes surdos é necessário que o docente obtenha conhecimentos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para facilitar a comunicação entre esses sujeitos, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento social do estudante surdo. Além desta necessidade, é de suma importância que haja um intérprete dentro da sala de aula, que possua proficiência no uso da Libras, com o objetivo tanto de facilitar a comunicação entre os interesses do estudante surdo com os colegas e entre ele e o educador. O acesso à comunicação é almejado por todos os indivíduos. Pois, a comunicação é um fator fundamental para o ser humano e, para o processo ensino-aprendizagem, a Libras é uma ferramenta que possibilita essa interação. Nessa perspectiva de ter o intérprete na sala de aula, concebido como instrumento de viabilização da inclusão.

O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo. (STUMPF, 2008, apud, SANTOS, 2016, p. 3).

Este pré-requisito para a educação inclusiva de estudantes surdos toma mais veracidade no estado de Pernambuco, quando o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE, 200) fixa normas relativas ao capítulo 5º artigos 58, 58, 60 LDB nº 9.394, de 20/12/96, no que concerne aos estudantes com deficiência auditiva. Este órgão pontua que:

Art. 4º - Os educandos portadores de necessidades educativas especiais serão atendidos nas escolas do sistema geral do ensino. § 3º - Deverá ser garantido aos alunos surdos o aprendizado formal na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – sendo assegurado, na sala de aula, intérprete ou professor bilíngue (Português e LIBRAS). (LDB, 1996, apud, SANTOS, 2016, p. 3).

Sobre a história do surgimento dos intérpretes da Libras, tais profissionais surgiram devido a necessidade da comunidade surda sentiu de comunicar-se com as

peças ouvintes. Inicialmente, tal atuação era informal, ou seja, pais ou membros da família das pessoas surdas faziam essa função (LOPES, 2005). Entretanto, para que isso ocorresse de modo formal, foi necessário que a Língua Brasileira de Sinais fosse oficializada em nosso país, de modo a evitar o surgimento de sinais novos sem a padronização adequada e que lhe é de direito, visto que, a Libras é reconhecida legalmente e linguisticamente como uma língua.

Atualmente, há leis em vigor que regulamentam a profissão e determinam a formação intérprete de Libras. Uma dessas leis é a Lei nº 12.319 de 01.09.2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua (BRASIL, 2010). Pereira e Mendes (2009) pontuam que o intérprete de Libras tem a função de ser o canal comunicativo entre o estudante surdo, o professor, colegas e equipe escolar. Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes. Essa atividade exige estratégias mentais na arte de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação do aluno em todos os contextos da aula e fora dela, nos espaços escolares. O intérprete precisa conscientizar-se que seu papel não é o mesmo que o do professor.

Além de que, a presença de um intérprete de língua de sinais na sala de aula é um tema bastante polêmico, não havendo consenso sobre sua adequação entre os especialistas na área da educação de surdos (AQUINO, 2007). Questiona-se se, ao optar exclusivamente pela atuação do intérprete de LIBRAS nesse espaço ou pela atuação do professor bilíngue. As discussões em torno dessa temática ainda estão bastante acirradas.

## **6.2 O papel do professor enquanto mediador no processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa para surdos**

Segundo Vygotsky (1998), o adulto tem um papel muito relevante na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança, pois na teoria sociointeracionista a interação com os demais, assim se apropriando do arcabouço histórico cultural da sociedade.

Se um adulto mais experiente pode intervir e colaborar no processo de aprendizagem de um indivíduo, quicá um surdo percorrerá com mais facilidade o processo de ensino aprendizagem na escola se tiver o acompanhamento e a intervenção de um professor que domine a língua de sinais e a língua portuguesa.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Deste modo, Vygotsky (1998) nos adverte justamente que o aprendizado e a interação com os demais são fatores muito importantes, pois:

“[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1935, p.97 apud VYGOTSKY, 1998).

Contudo é por meio da mediação que é possível resolver problemas, com a cooperação de pessoas mais capazes.

Vygotsky em seu livro *A Formação Social da Mente* (1998) afirma que através da mediação se estabelece um elo, em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. Pode-se na interação com os mais experientes e por meio da troca de informações, pela convivência social no contexto escolar, os surdos tem a oportunidade de encontrar seus pares e assim existe a possibilidade de internalizar, generalizar os signos e os significantes, com a comunicação em sinais.

Todavia, Mendonça (2007) ressalta que nosso primeiro lugar de mediação, a escola, nem sempre promove a inclusão social e o desenvolvimento, a aprendizagem.

Segundo Guarinello (2009) o letramento envolve saber ler e escrever de forma eficiente em diversos contextos, sendo capaz de fazer a leitura e a escrita dos vários gêneros textuais presente no meio social. Deste modo, esta autora fez uma pesquisa com 20 surdos universitários, ao qual se esperava que eles tivessem este domínio da língua portuguesa, porém os resultados da pesquisa apontaram que os leitores surdos demonstravam ter restrições de vocabulário, usar frases estereotipadas e não fazer uso de elementos de ligação na escrita.

Demonstrou-se nesta pesquisa de Guarinello, que apesar de os surdos frequentarem a escola, houve falhas na mediação professor – aluno e no processo de aprendizagem dos surdos, pois não conseguiram ter domínio da segunda língua como se espera de estudantes universitários, afinal:

[...] a prática de escritura vai além do domínio formal da língua. Ela tem que ver com uma identificação do sujeito, com uma forma-sujeito “já-lá” prevista para ser ocupada e a possibilidade de, aí, ocupar essa posição específica. “Não se identificar nessa posição, como autor, significa não fazê-lo nem com as coerções que esse discurso imprime ao sujeito, nem com o universo imaginário que ele supõe, cujos efeitos se sentido não são controláveis” (BALIEIRO, 2003, p. 107 APUD GUARINELLO, 2007, p.140).



# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

O professor precisa ensinar a língua portuguesa para os surdos com o propósito de formar leitores e escritores competentes. Mas, deve-se ressaltar que um aluno surdo dificilmente aprenderá a língua portuguesa do mesmo modo que um aluno ouvinte, pois esta é sua segunda língua e sendo assim, sugere-se que o professor utilize estratégias didáticas pedagógicas voltadas ao campo visual, para ensinar a leitura de textos.

[...] a forma como o ensino-aprendizagem da linguagem escrita é aqui compreendido implica numa inversão dos processos tradicionalmente desenvolvidos na escola [...] antes de pensarmos a produção escrita de uma segunda língua, devemos possibilitar o conhecimento da leitura, que garantirá aos sujeitos o conhecimento do texto em sua dimensão genérica (LODI, 2013, apud MORAES, 2017, p. 11).

Deste modo, o professor desempenha função importante na formação acadêmica dos alunos surdos, pois segundo Gatti “certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário – o da possibilidade de ajudar na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos” (GATTI, p. 35, 2013-2014), ou seja, os docentes podem contribuir para inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, principalmente podem ser modelo de leitor e escritor competente no aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa para os surdos, sendo assim uma boa referência no processo de ensino aprendizagem.

O professor precisa compreender que dentro do conceito de diferença está inserida também a inclusão, já que o surdo tem uma condição própria dos demais alunos. Ser diferentes não significa não ter identidade, pelo contrário, as identidades são diferentes. E são nessas diferenças entre as identidades que encontramos as diversidades, tão necessárias para a construção da sociedade.

A diferença entre as pessoas existente na sociedade deve ser reconhecida, pois se têm uma visão deturpada do surdo, por muitas vezes os indivíduos desconhecem ou não tolerar a diferença. Assim, o docente deve conceber que não existe uma “simetria” quando se fala em diferentes identidades, e por isso o surdo tem o direito de ser reconhecido em suas características próprias com respeito, uma vez que a legislação das políticas públicas atuais defende essa afirmação (RANGEL, STUMPF, 2011).

Contudo, o docente precisa ter formação adequada para capacitar trabalho com o aluno surdo em classe e com todos os alunos, quer sejam deficientes, diferentes ou não.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

## 7 AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS ESPECIFICIDADES: QUAL O SEU SENTIDO?



Fonte: [bancoimagemens.procempa.com.br](http://bancoimagemens.procempa.com.br)

Durante muito tempo, principalmente no período em que foi compreendida a educação tradicional, a avaliação fortalecia o poder que o professor tinha em sala de aula. Podemos ver claramente quando Moretto (2007, p. 58) nos mostra frases como: “anotem, pois vai cair na prova” ou ainda “se não ficarem calados vou fazer prova surpresa”, demonstram formas repressivas e autoritárias utilizadas pela avaliação da aprendizagem. Isso faz com que a avaliação seja vista pelos estudantes como um castigo e, muitas vezes, pelos professores, como um meio de demonstrar seu autoritarismo, utilizando-a como forma de punição.

A partir de prática como estas, a avaliação tem sido explicitada através das notas que os alunos conseguem obter. Logo, a forma pela qual essa avaliação é representada pelos professores, provoca sérios prejuízos àqueles que a ela são submetidos, os estudantes. Não podemos esquecer que o processo de avaliar está presente a todo o momento no processo de ensino e aprendizagem, e não o contrário, ou seja, ensinar para avaliar.

Jussara Hoffmann (2010) nos mostra que práticas como essas, fazem com que a avaliação torne-se um instrumento excludente na escola, onde os alunos que ficam reféns das notas esperadas tornam-se inferiores aqueles que conseguem obter êxito no quesito avaliativo. Dessa forma acabamos por rotular os estudantes de acordo com a nota que ele atingiu na prova escrita, “descaracterizando assim a avaliação de seu

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento” (HOFFMANN, 2010, p. 18).

[...] “a avaliação deve permitir identificar os progressos e dificuldades dos alunos no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem verificando o cumprimento da função pedagógica”. (MELCHIOR, 1999, apud SANTOS, 2016, p. 4).

Dessa forma, a avaliação pode ser vista com auxílio para classificar os objetivos e metas educacionais, um processo para determinar em que medida os estudantes estão se desenvolvendo. Outra perspectiva de avaliação nos é apresentada, mais uma vez, através de Perrenoud (1999), que afirma que ela deve ser contínua, diversificada e intencional. A avaliação contínua permite ao professor acompanhar o desenvolvimento, o progresso e as dificuldades do estudante.

Neste intento, pode-se dizer que a avaliação também deve ser participativa, sendo discutida por todos os envolvidos no processo, tanto educandos quanto professores, para que assim, todos se vejam como corresponsáveis pelos resultados obtidos através dela. Tendo em vista o processo de aprendizagem de estudantes surdos e a avaliação do desempenho escolar desses, tais processos por si só já são temas complexos, quando pensamos em uma educação especializada envolvendo o aluno surdo. Torna-se mais complexo ainda, pois:

Muitos dos métodos avaliativos são elaborados por professores ouvintes, fazendo com que, muitas vezes, esqueça-se que a linguagem, a cultura e a forma de obtenção da aprendizagem são diferentes para o aluno surdo, não levando em consideração as especificidades do aluno (PEREIRA E MENDES, 2009, apud SANTOS, 2016, p. 5).

Entende-se, assim, que é importante, no ato da avaliação, levar em consideração as especificidades de cada aluno. Neste contexto, há necessidade de ser claro e objetivo no decorrer do processo avaliativo, não podendo se limitar apenas a verificação da aprendizagem de conteúdo ou atividades, usando-se tão somente os instrumentos de provas e notas, embora façam parte desse processo, principalmente com alunos surdos.

Considera-se que a avaliação deve contemplar uma concepção mais ampla, envolvendo uma formação de juízos e apreciação de aspectos qualitativos ao invés de quantitativos tão somente. Tais pressupostos estão na LDBEN/1996, no artigo 24, inciso V (BRASIL, 1996).

## 7.1 Avaliação da aprendizagem: Concepções, Instrumentos e Procedimentos

Destacamos algumas concepções de avaliação como: avaliação mediadora, avaliação diagnóstica, avaliação tradicional e avaliação democrática.

Hoffmann (2014) presa por uma avaliação mediadora e observacionista, para ela a avaliação deve ser contínua, contando com a observação do desenvolvimento do aluno desde as séries iniciais até o final do processo de escolarização, levando em consideração o desenvolvimento comportamental do aluno. A avaliação de Hoffmann (2014) é processual, o professor torna-se coadjuvante no processo de aprendizagem, dando suporte para que o aluno se desenvolva.

Hoffmann (2014) utiliza a fala de Gadotti (1984) para afirmar que, o ato de educar é incentivar o sujeito a buscar respostas para suas dúvidas, fazendo com que este reflita sobre as ações e reações do aprendiz, neste sentido;

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (GADOTTI, 1984, apud HOFFMANN, 2014).

Ao citar Gadotti, Hoffmann entende que, com o processo de aprendizagem tradicional, o professor pode julgar “certo” ou “errado” sem a necessidade de refletir como o aluno chegou ao final da escolarização, e de que forma ele conseguiu apreender os conteúdos. Entretanto, Hoffmann (2014) afirma que avaliar não é somente aplicar testes, é estabelecer um paralelo entre o início da escolarização e o final de cada etapa do processo, pois, deve-se levar em consideração que a aprendizagem é um processo contínuo, e que cada indivíduo tem seu próprio tempo de aprendizagem, neste sentido afirma Hoffmann (2014, p. 12), que “uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada”, neste processo o professor deve refletir sobre seus métodos de ensino, para tanto, é importante observar como o aluno está recebendo suas metodologias, e se a mesma vem alcançando os objetivos esperados, além disso, o professor precisa manter um grau de sensibilidade ao avaliar cada indivíduo levando em consideração suas peculiaridades.

Nesse sentido, as concepções de avaliação defendidas por Hoffmann (2014) contribuem de forma significativa, quando pensamos no aluno surdo, visto que, no processo ensino-aprendizagem voltado para este aluno a observação e

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

acompanhamento do professor, junto com métodos e instrumentos de acordo com suas necessidades, contribuirão para o desenvolvimento positivo do mesmo.

Na concepção mediadora a prova é um dos instrumentos da avaliação, entretanto, não é o único. “O professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 2014, p. 22). Para tanto é necessário que uma avaliação investigue de que forma o aluno está aprendendo, e aponte caminhos para o aperfeiçoamento de métodos de ensino para que o professor não se prenda a um único modo ou instrumento de avaliar.

Para Luckesi (2005) a avaliação deve ser diagnóstica, para que possa acompanhar o desenvolvimento do aluno e tenha êxito no processo de aprendizagem, portanto, avaliar não deve passar unicamente pelo método tradicional, a exemplo da prova, que é um modo seletivo de avaliar, mas deve ser um processo oriundo da percepção do professor com relação ao aluno.

[...] neste contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate de sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação ter que ser diagnóstica, ou seja, deverá ser um instrumento dialético do avanço, terá de ser um instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. (LUCKESI, 2005, apud GONSALVES, 2017, p. 5782).

Os registros para Luckesi (2005) são de suma importância como forma de comprovar que o aluno está sendo supervisionado pelo educador, com tudo a avaliação não deve ser unicamente a realização de uma atividade ou uma prova, ela na verdade é a percepção da forma como a atividade foi realizada e de que maneira o educando realizou determinada tarefa.

Para que a avaliação educacional assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritárias (LUCKESI, 2005, apud GONSALVES, 2017, p. 5783).

Na concepção citada por Santos (2010), o foco é uma avaliação tradicional, voltada para a quantificação dos resultados obtidos por instrumentos como a prova. Santos (2010) utiliza uma fala de Romão (2005) para exemplificar uma outra forma de

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

avaliar, o método democrático, onde a aprendizagem acontece simultânea ao processo de ensino.

Percebe-se que nas avaliações tradicionais, os docentes estão mais preocupados com resultados e com números que expressam o quanto o aluno aprendeu estes por sua vez obtidos por meio de provas ou testes, já a avaliação democrática está mais ligada à concretização do ensino em forma de resultados contínuos de avaliação que acompanham o desenvolvimento do aluno a cada dia. Quanto às funções da avaliação, Santos (2010) divide-as em três: função pedagógico-didática, função de diagnóstico e função de controle. O entendimento destas funções é notado no momento em que o profissional percebe as peculiaridades da avaliação de cada sujeito, para que a avaliação possa surtir o efeito desejado. Estas funções devem ser aliadas a didática usada para que uma não sobreponha a outra, retardando assim o processo de ensino-aprendizagem;

A função pedagógico-didática está diretamente relacionada ao cumprimento dos objetivos e finalidades da educação escolarizada. [...] contribui para assimilação do conteúdo e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento. A função de diagnóstico, como o próprio nome diz, possibilita ao professor identificar os avanços e dificuldades dos educandos. Também aponta possíveis modificações e procedimentos a serem realizados durante o processo de ensino. A função de controle está diretamente relacionada aos instrumentos formais de avaliação e os resultados da aprendizagem. Para tanto, exige do professor a verificação, a correção e análise das atividades desenvolvidas pelos alunos. (SANTOS, 2010, apud GONSALVES, 2017, p. 5783).

Portanto, entendemos que esse processo avaliativo é uma via de mão dupla e que não há um único protagonista, ou seja, faz-se necessário o diálogo saudável entre professor e aluno a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, temos falado acerca da importância da realização do processo de avaliação voltando-se para os alunos, de uma forma geral, no entanto é necessário refletirmos a respeito daqueles alunos que possuem algum tipo de limitação.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender o processo de avaliação da aprendizagem voltado para o aluno surdo, já que sua limitação se encontra na comunicação, pois, muitos ainda não têm conhecimentos da Libras ou o próprio professor não está preparado para lidar com este aluno.

## 7.2 Avaliação da aprendizagem para a criança surda

Com o conhecimento dos conceitos e utilização dos procedimentos e instrumentos da avaliação da aprendizagem, é importante conhecer como se dão esses processos na avaliação do aluno surdo. Nesse sentido primeiramente é preciso compreender as causas da surdez e fatores genéticos ligados a ela.

A surdez pode ser causada por problemas na gestação como infecções, meningite bacteriana, anômalas craniofaciais, entre outros (PASSOS, 2010), podendo ainda haver a perda da audição no período pós-lingual, que é quando a criança já teve contato com a língua oral, por conta de acidentes ou patologias.

Os fatores hereditários relacionados à surdez começaram a ser cogitados quando na ilha de Martha's Vineyard, localizada nos Estados Unidos, por dois séculos houve uma grande incidência de indivíduos surdos. Ainda não se pode afirmar de fato a questão genética da surdez, visto que;

Várias especulações e reconstruções de árvores genealógicas foram feitas para tentar descobrir a primeira vez em que o gene de mutação ocorreu e como essa característica genética se espalhou pela população da ilha, mas não se chegou a uma conclusão definitiva. (GESSER, 2009, apud GONSALVES, 2017, p. 5784).

Em vista disso é que não se pode afirmar a hereditariedade da surdez, ou seja, no casamento de um surdo com uma pessoa ouvinte ou um surdo com uma pessoa surda não necessariamente, a criança fruto deste relacionamento nascerá surda. Ainda em relação a surdez, já é regulamentado o uso da Libras (no caso do Brasil) como língua oficial, para a comunicação entre ouvinte/surdo, surdo/surdo (BRASIL, 2002).

Neste caso, é considerada surdez leve a perda auditiva de 21 a 40 Db (usa-se o termo Decibéis (Db) para determinar o nível de som audível, e a capacidade auditiva de cada pessoa, sendo usado para determinar se há perda auditiva ou não), quando a pessoa tem dificuldade de ouvir sons suaves, como canto de pássaros, é considerada surdez moderada a perda auditiva de 41 à 70 Db, neste caso já há maior dificuldade de ouvir sons mais fortes, como o aspirador de pó ou a fala das pessoas; surdez severa de 71 à 90 Db, pessoas com este grau de surdez não conseguem ouvir mais, por exemplo, o toque do telefone, surdez profunda acima de 91 Db neste caso não se ouve som algum (BRASIL, 2006). Sendo assim, entende-se que;

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Art.2º Para os fins deste Decreto considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais- Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial, ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida audiograma nas frequências 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. (BRASIL, 2005, apud GONSALVES, 2017, p. 5785).

Nesse sentido, o instrumento por meio do qual é possível detectar a surdez e o seu grau (leve, moderada ou severa) é o audiômetro (BOLSANELLO, 2005). Quando uma criança é diagnosticada como surda desde o seu nascimento é denominada pré-lingual e após a aquisição da linguagem, ou seja, quando a criança já teve contato com a língua oral, ela é considerada pós-lingual (BRASIL, 2006). A família por sua vez, quando recebe em seu meio uma criança surda, considera um desafio muito grande em decorrência da falta de conhecimento em relação de como se dará o processo de comunicação com esse indivíduo tanto no âmbito familiar quanto social. Posteriormente esse desafio se torna mais intenso à medida que essa criança passa a frequentar o ambiente escolar, onde nem todos estão devidamente preparados para estabelecer uma comunicação eficaz. O que se dá por meio do uso da língua de sinais, no caso do nosso país a Libras, que segundo Silva (2010).

[...] a Libras sempre deverá estar presente, não como meio de comunicação secular restrito a crianças em horário de intervalo, mas como língua de instrução, aprendizagem, pois é possível perceber que a Libras é entendida como a primeira língua e o português como segunda (SILVA, 2010, apud GONSALVES, 2017, p. 5785).

Concordamos com a fala de Silva (2010), e afirmamos que segundo o decreto 5.626, em seu artigo 22º, inciso II e parágrafo primeiro, que trata sobre as escolas bilíngues, afirma que “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005). Nesse sentido, o ideal seria que todos os profissionais da educação, assim como os alunos, conhecessem a língua de sinais, o que se tornaria um facilitador na comunicação e simultaneamente um adicional ao processo de ensino-aprendizado.

[...] a integração do aluno surdo no ambiente escolar está sendo realizada por docentes despreparados e que não tem domínio da Língua Brasileira De Sinais- LIBRAS, portanto não conhecem a possibilidade de se implantar a educação bilíngue. (SOUZA & GÓES, 1999 apud GONÇALVES e FESTA, 2003, p. 2).



# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Este despreparo por parte da equipe pedagógica é prejudicial no processo ensino aprendizagem desse aluno, visto que, quando há esse desconhecimento em relação a língua de sinais resulta-se em uma predominância do oralismo, ou seja, os alunos ouvintes terão uma maior compreensão do conteúdo repassado em vista dos alunos surdos, em decorrência de que as experiências desses últimos serão de cunho visual-espacial e não oral-auditiva. Este fato é confirmado por Bolsanello ao dizer que,

É inquestionável que a maioria dos professores, na quase totalidade das escolas, emprega como método de ensino a exposição oral e utiliza como recurso material o quadro de giz. Do mesmo modo, as situações de interação entre professores e alunos são mediadas apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco conhecimento dos surdos em relação e esta forma de comunicação. Muitas vezes, o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelo aluno surdo que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada (BOLSANELLO, 2005, apud GONSALVES, 2017, p. 5786).

No que tange a esta questão, é que se faz necessário que haja mais capacitação por parte dos profissionais da educação em relação ao aprendizado da língua de sinais, pois, para o surdo o a língua de sinais se caracteriza como primeira língua (L1) e o português na modalidade escrita deverá ser a sua segunda língua (L2), enquanto que, para os ouvintes, a língua de sinais é que se caracteriza como L2. (SILVA, 2010). Quando se valoriza L1 do aluno surdo se trona mais fácil a inserção da língua portuguesa e das demais matérias, pois, “A língua portuguesa, além de se constituir disciplina do currículo, que exigirá uma reflexão pormenorizada de sua aprendizagem pelos surdos, é o elemento organizador e mediador no desenvolvimento das demais áreas do conhecimento curricular” (BOLSANELLO, 2005, p. 15)

Em relação a isto podemos perceber que um fator que dificulta a avaliação e o ensino do aluno surdo é que os professores ainda não são preparados adequadamente durante sua formação para lidar com os alunos surdos, e por outro lado o aluno muitas vezes não recebe o suporte apropriado para suas necessidades, o que segundo Goés (2012) não é algo que seja específico de pessoas com surdez, mas é algo que acontece devido falhas no sistema educacional do país, pois;

[...] mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes (GOÊS, 2012, apud GONSALVES, 2017, p. 5787).

Com a afirmação de que o fracasso no ensino não está necessariamente ligado à condição de surdez, então nos resta pensar que o problema não é o aluno, mas o sistema que está sendo usado, nos métodos de ensino e na forma de avaliar, o que explicaria a alta taxa de alunos com idades avançadas nas séries iniciais.

[...] constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito. (FENEIS, 1995, apud GONSALVES, 2017, p. 5787).

Portanto, é notório que esses números alarmantes, apresentados acima, refletem em outra questão, a de que por conta da dificuldade de se compreender a língua portuguesa em sua forma oral, a maioria dos alunos surdos acaba excluindo-se do convívio com os colegas ou apresenta comportamentos agressivos e um baixo desenvolvimento no que se refere a sua aprendizagem (BOLSANELLO, 2005). Há uma série de pormenores que envolvem a avaliação da aprendizagem do aluno surdo e que merecem ser olhados com mais sensibilidade não só pelos educadores, mas também por nossas autoridades.

## 8 O ATENDIMENTO AOS SURDOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS E A APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA



Fonte: lmc.org.br

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

De acordo as orientações do Ministério da Educação (2008), a sala de recursos multifuncionais para o atendimento ao aluno surdo tem como prioridade a valorização das potencialidades artísticas, culturais e linguísticas mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na Língua de Sinais seu principal meio de concretização. Essas salas são espaços educacionais que têm a finalidade de complementação do conhecimento construído em sala de aula regular em turno oposto àquele em que o aluno estuda. Dentre as propostas objetivadas para essas salas e que devem ser desenvolvidas com o aluno surdo temos:

- Complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns de ensino regular.
- Desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação.
- Aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita. (PIMENTA, 2015)

A aprendizagem de uma língua está relacionada com o desenvolvimento social do sujeito, pois este recebe influência e influencia o ambiente em que está inserido. Este ambiente também precisa ser rico em estímulos, a fim de que o sujeito surdo possa fazer inferências e generalizações a partir do que vê. Portanto, o conhecimento de uma língua possibilita apreender o mundo de maneira tal que novas descobertas surgem a partir do que já é conhecido. Com isso, o desenvolvimento da criança, quer surda, quer ouvinte, vai depender das relações que ela pode estabelecer com o ambiente sociocultural em que está inserida.

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais (FERNANDES, 2006, apud PIMENTA, 2015, p. 96).

Assim, a construção de significados em Libras de narrativas lidas, (re) contadas e (re) escritas se faz com base em negociações e construções conjuntas entre professor/aluno, surdo/intérprete, quando da interação comunicativa.

Segundo Cardoso e Nantes (2010, p.6), existem diversas abordagens de ensino para a aprendizagem de uma segunda língua: o método da gramática e tradução, o método direto, o método da leitura, o método audiolingual, o método natural e o método ou abordagem comunicativa. Esta última abordagem organiza as

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Para Almeida Filho (1998 apud CARDOSO; NANTES, 2010), o que mais caracteriza tal abordagem é a ênfase maior na produção de significados do que nas formas gramaticais. Esse autor expõe que o professor deve criar materiais e atividades que incentivem o aluno a pensar e interagir na língua-alvo para que ele aprenda e sistematize, conscientemente, aspectos escolhidos da nova língua.

Na visão destes pesquisadores, a fábula, através da caracterização de seus personagens e da interação interlocutiva em Libras, cria condições mediadoras para que o surdo construa conhecimentos significativos. Reforçando, tem Goldfeld (2002), que chama a atenção para a importância do contexto sociocultural no qual o sujeito surdo está inserido, pois são vários os fatores que contribuem para o desenvolvimento linguístico desse sujeito, e o contexto tem papel fundamental nesse desenvolvimento sociolinguístico.

Ainda em Goldfeld, o trabalho de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita com o sujeito surdo deve ser mediado pelo texto, que será o contexto da palavra, e esta palavra, quando descontextualizada, não construirá sentido para o surdo, não despertando, assim, interesse para o português escrito.

A língua escrita representa uma via privilegiada de acesso à ciência e à cultura. Para as pessoas surdas, é um meio importante para eliminar barreiras de comunicação em determinados contextos públicos (televisão, teatro, cinema, conferências etc.) ou particulares (e-mails, uso da língua escrita para reparar incompreensões em situações de conversação etc.), sendo importante que as pessoas surdas alcancem competência e autonomia (SILVESTRE, 2007, apud PIMENTA, 2015, p.97).

Para que o surdo alcance as competências necessárias ao acesso à ciência e à cultura, é necessária a abordagem bilíngue que certamente possibilitará estas construções.

Ao se constituir como sujeito a partir da Língua de Sinais, e, assim, enquanto sujeito no discurso sinalizado, a criança desenvolve sua capacidade e competência linguística numa língua que lhe servirá, depois, para aprender a Língua Portuguesa escrita, anteriormente citado.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

A Língua de Sinais, através da interação com os textos diversos, mostrará ao aluno surdo que a Língua Portuguesa na modalidade escrita, tem um significado. As mensagens lhes serão transmitidas primeiro em Libras para, em seguida, serem escritas, pois assim o indivíduo surdo entenderá o porquê dos textos escritos.

[...] para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos, que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados. (LANE HOFFMEISTER, 1996 apud Pereira, 2004, p. 3).

Como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento de mundo, de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos como rica fonte de conhecimento e lembram que, quanto mais se leem, maior é a amplitude e a profundidade do que se pode entender.

Pode-se novamente enfatizar, tendo como base a discussão realizada por Lodi (2010, p. 28), que, por intermédio da Libras, os surdos podem aprender a linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por ela, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

Fairclough (1989 apud KARNOPP, 2009, p. 58) mostra como um texto (falado ou escrito) é indispensável às condições de produção e recepção que o criam, e que essas são inseparáveis do local, das condições sócio-históricas institucionais em que os interlocutores estão situados.

Para garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pela criança surda, é preciso que as atividades realizadas que contemplam a escrita tenham significado para ela, pois para Guarinello (2007), a falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam a função social e as diferenças entre língua majoritária e as Línguas de Sinais.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento de mundo de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Esta é, a meu ver, a maior contribuição da Língua de Sinais para a aquisição da escrita pelos surdos. (PEREIRA, 2009, apud PIMENTA, 2015, p.99).

Para que o surdo aprenda a Língua Portuguesa escrita, é preciso que esteja em contato constante com textos diversos e que, enquanto aprendiz, na apropriação da leitura, seja mediado em Libras para que, assim, na compreensão do diálogo sinalizado, encontre sentido no texto escrito. Ou seja, desta forma, o surdo aprenderá a Língua Portuguesa na modalidade escrita a partir dos significados que esta língua possa ter para ele.

[...] a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados. (SILVA, 2008, apud PIMENTA, 2015, p.99).

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 — **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.**

\_\_\_\_ **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** Brasília: MEC, Secretária de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_, A. C. B. **Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos.** In: Tenho um aluno surdo, e agora? LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2013. P. 254.

\_\_\_\_. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sala de recursos multifuncionais.** Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: [s.n.],2008.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

ALTSHULER, K. Z. (1977). **Evolución social y psicológica del niño sordo: Problemas y tratamiento.** Em P.J. Fine (Org.), *La sordera en la primeira y segunda infancia* (pp. 51-68). Buenos Aires: Médica Panamericana. 1977.

ALVEZ, X. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília-DF: MEC, 2010.

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é como se faz.** São. Paulo: edições Loyola, 2005, p.124.

BAGNO, M. **Tarefas da Educação Linguística no Brasil.** UnB, 2005.

Bahan, B. **Upon the formation of a visual variety of the human race.** Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 83-99). Minneapolis: University of Minnesota. 2008.

BAILLY, D., Lenclave, M-B. de C., & Lauwerier, L. **Déficiencie auditive et troubles psychopathologiques chez l'enfant et l'adolescent: Revue da la littérature récente.** *L'Encéphale*, 23, 329-337. 2003.

BALEIRO, A. C. D. L. **A experiência de mediar o processo de aprendizagem de um sujeito surdo em um estágio profissionalizante.** Rio de Janeiro: Faculdade Integrada AVM, 2011.

BAUMAN, H-D. L. (2008). **Introduction: Listening to deaf studies.** Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 1-34). Minneapolis: University of Minnesota.

BAUMAN, H-D. L. **Audism: Exploring the metaphysics of oppression.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 239-246. 2004.

BISOL, C. A. **Adolescer no contexto da surdez.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

BOLSANELLO, M. A; ROSS, P. R. [et all] **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular: caderno 2** Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica- Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 — **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Educação infantil saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BREIVIK, J-K. **Deaf identities in the making**. Washington, DC: Galludet University. 2005.

BREMM, E. S., & BISOL, C.A. (2008). **Sinalizando a adolescência: narrativas de adolescentes surdos**. Psicologia: Ciência e Profissão, 28, 272-287.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educ. rev. [online]. 2014, n.spe-2, p. 71-92.

CAPOVILLA, F.C. **O implante coclear em questão. Benefícios e problemas, promessas e riscos**. In: CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W. P. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira. Vol. 2- São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

CARDOSO, F. P; NANTES, M. S. P. **O ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo no contexto da sala de aula comum**. Diálogos Educacionais em Revista, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 75-88, nov. 2010.

CASTRO, R.P.C. de. **Inclusão de Crianças Surdas no Ensino Infantil da Rede Pública. Monografia**. Centro de Ensino Superior do Ceará Faculdade Cearense Curso de Pedagogia. Fortaleza, Ceará, 2013.

COLIN, D. Psicología del niño sordo. Barcelona: TorayMasson. 1980.



# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

CORACINI, M. J. **Identidades silenciadas e (in) visíveis: entre a inclusão e a exclusão.** Campinas: Pontes Editores, 2011.

COURSER, T. G. **Recovering bodies: Illness, disability, and life writing.** Madison: University of Wisconsin. 1997

CRUZ, S. R; ARAÚJO, D. A. C. **A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades?** Revista Educação Especial | v. 29 | n. 55 | p. 373-384 | maio/ago. 2016 Santa Maria. MS. 2016.

DAVIS, L. **Enforcing normalcy: Disability, deafness, and the body.** New York: Verso. 1995

DAVIS, L. Postdeafness. **Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), Open your eyes: Deaf studies talking** (pp. 314-236). Minneapolis: University of Minnesota. 2008.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DOMANOVSKI, M. **A importância da libras para inclusão escolar do surdo.** Paraná 2016.

FELLINGER, J., HOLZINGER, D., & POLLARD, R. (2012). **Mental health of deaf people.** *Lancet*, 379(1). 1037-1044. doi: 10.1016/S0140-6736(11)61143-4

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.** Cacém: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, E. **Surdez e bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura.** [S.l.: s.n., [21--]]. 2013.

FERNANDES, S. **Educação de surdos/Sueli Fernandes – 2 ed. Atual.- Curitiba i.b pex, 2011.**

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FLOR, C. S.; VANZIN, T.; ULBRICHT, V. **Recomendações da WCAG 2.0 (2008) e a acessibilidade de surdos em conteúdos da Web.** Rev. bras. educ. espec.[online], v. 19, n. 2, 2013. p. 161-168. 2008

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

FOUCAULT, M. **Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze.** In: \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado ... 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2005.

GATTI, B. A. **A formação inicial dos professores para educação básica: as licenciaturas.** REVISTA USP, São Paulo. Nº 100, p. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GAVIOLI, A. F. **A educação de surdos em Cacoal, RO: um encontro com a realidade.** 102f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

GESSER, A. **LIBRAS? Que lingual é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** Parábola. São Paulo. Curitiba 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação.** 4ª edição revista – Campinas, Ed. Autores Associados, São Paulo 2012.

Góes, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação** (2ª ed). Campinas: Autores Associados. 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 3. ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GONCALVES, H. B; FESTA, P. S. V. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos.** Ensaios Pedagógicos (Curitiba), 2013.

GONSALVES, A.G. da C; LISBOA, T. T; SILVA, C. D. B. da; ARAÚJO; M. C. L. S. **Avaliação da aprendizagem e o aluno surdo.** IV Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação. IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente. Curitiba. PA. 2017.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HINDLEY, P.A. **Mental health problems in deaf children.** *Current Pediatrics*, 15, 114-119. Johnstone, D. (2001). *An introduction to disability studies.* London: David Fulton. 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** Editora Mediação, Porto Alegre 2014.

KARNOPP, L. B. **Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo.** In: LODI A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (org.) *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

KELLER, H. **The story of my life.** New York: Bentam Books. (Trabalho original publicado em 1902). 1990.

LABORIT, E. (1994). **O vôo da gaivota.** (L. de Oliveira, Trad.) São Paulo: Best Seller. (Trabalho original publicado em 1993).

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: Ed. UFSCAR, 2013.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamento de Metodologia Científica.** 5ª edição. 2003.

LANE, H. **Do deaf people have a disability?** Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 277-292). Minneapolis: University of Minnesota. 2008.

LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LODI, A. C. B. HARRISON, K. M. P. CAMPOS, S. R. L. de. Orgs. **Leitura e escrita: no contexto da diversidade.** Porto alegre: editora Mediação, 2010.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas. Princípios para a educação de alunos surdos.** *Revista Fórum*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 25-31, jan.-jun. 2010.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Ed. Cortez; São Paulo, 2005.

LUZ, R. D. **Em busca da aparição de surdos na contemporaneidade**. Anais do Primeiro Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência, São Paulo, SP, Brasil. 2013.

MACHADO, F de C; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos**. In: LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; LOPES, Maura Corcini; MACHADO, Fernanda de Camargo (org.). Cadernos de Educação, Pelotas, ano 19, n. 36, p. 19-44, maio-ago. 2010.

MACHADO, L. M. da C. V. **O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta**. Universidade Estadual de Santa Cruz. BA. 2015.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MAIA, S. R. **Apostila dos cursos Educação Especial e Educação Inclusiva: da Educação Infantil à Universidade e Deficiência Auditiva/Surdez- Libras**. São Paulo, 2016.

MANTOAN, M. T. E, GAVIOLI PIETRO, R; ARANTES, V, A. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos** – São Paulo : Summus, 2006.

MARCELO. C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. SISIFO. Revista Ciência da Educação, n. 8, jan/abr, 2009.

MARTINS, R.V. (2004). **Identificação, exclusão e língua de sinais**. Em A. S. Thoma & M. C. Lopes (Orgs.), A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação (pp. 191-207). Santa Cruz do Sul: Edunisc.

MENDONÇA, S. R. D. **Redes sociais e aplicativos como ferramenta de comunicação dos alunos surdos**. ANAIS do Congresso Educere, PUC, Curitiba, 2017.

MENDONÇA, S. R. D. **Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares**. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 2007.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

MORAIS, R. C. de O. **O papel do professor no processo de aquisição da L2 do aluno surdo: desafios e possibilidades.** III CONISE. III Congresso Internacional Salesiano de Educação. São Paulo. SP. 2017.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Cap. 1 Professores: O futuro ainda demora muito tempo? Lisboa Educa. 2009.

NUNES, L. M. (2004). **A escrita em gesto: um caso de surdez.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OHNA, S. E. **Deaf in my own way: Identity, learning and narratives.** Deafness and Educational International, 6, 20-38. 2004.

PASSOS, M. O. de A. **Fundamentos das dificuldades de aprendizagem.** CURITIBA: Editora Fael, 2010.

PAULA, M. A. **Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.15, n.1, p. 99-120, 2009.

PELIN, G. **Identidade Surda e Currículo.** In Lacerda, CBF e Góes MCR **Surdez- Processos Educacionais e Subjetividade**, São Paulo: Editora Lovise LTDA, 2000.

PEREIRA, M. C. da C. **Discutindo a leitura de alunos surdos.** São Paulo: DERDIC-PUCSP, 2004.

PEREIRA, M. C. da C. **Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos.** In: LODI A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PEREIRA, R. C. **Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social.** Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PERLIN, G. T. (2004). **O lugar da cultura surda.** Em A. S. Thoma & M. C. Lopes (Orgs.), A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação (pp. 73-82). Santa Cruz do Sul: Edunisc.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

- PIMENTA, J. M. A. **A fábula em libras para a aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos**. Universidade Estadual de Santa Cruz. BA. 2015.
- PREIRA, B. A. M; LOURENÇO, L. M. **Surdez e psicologia clínica: contribuições da literatura**. Juiz de Fora. MG. 2017.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Editora Artmed. Porto Alegre 1997.
- REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EduFF, 1999.
- SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.
- SANTOS, J. G. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. CURITIBA: Editora Fael, 2010.
- SANTOS, V. N. F. dos; ARAÚJO, A. C. S. de. **Educação inclusiva: um estudo sobre a avaliação de estudantes surdos na escola regular**. II CINTEDI, II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. 2016.
- SILVA, L. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. CURITIBA: Editora Fael, 2010.
- SILVESTRE, N. **Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Educação de surdos. São Paulo: Summus, 2007.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos**. In C. Skliar (Ed.), Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, RS: Mediação. 1997.
- SOARES, M. A. L. **E educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

# DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

STROBEL, K. L. (2008). **Surdos: Vestígios culturais não registrados na história.** (Tese de doutorado). Educação e Processos Inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

TOISHIMA, A. M. da S; MONTAGNOLI, G. A; COSTA, C. J. **Algumas Considerações sobre Ratio Studiorum e a Organização da Educação nos Colégios Jesuíticos.** Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilização, Fronteiras e Diversidade, v. 14, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** 1994.

WASHINGTON, DC: **Gallaudet University.** Meynard, A. Un enfant est sourd. *Psychanalystes*, 46- 47, 135-154. 1993

WORLD HEALTH Organization. Relatório Mundial sobre a deficiência. The World Bank. Trad Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD. 2012.