



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM RESGATE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA OS DEFICIENTES AUDITIVOS

Daniele Gruska Benevides Prata – Autor(1); José Kasio Barbosa da Silva – Co-autor (2); Marcos Andrade Alves dos Santos – Co-autor (3); Rafael Silva – Co-autor (4); Juliana Brito Cavalcante – Orientador (5);

Universidade Estadual do Ceará – UECE. daniele.gruska@uece.br; Universidade Estadual do Ceará – UECE jose.kasio@aluno.uece.br; Universidade Estadual do Ceará – UECE marcos.alves88@gmail.com; Universidade Estadual do Ceará-UECE. rafaelsilva@live.com; Faculdade Lourenço Filho – FLF. Juliana_brito_psicologia@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho trata do desenvolvimento dos métodos e técnicas de educação de surdos no Brasil, através de um resgate histórico que objetivou evidenciar como a educação de portadores de necessidades especiais auditivas foi aprimorada para oferecer condições de ensino e aprendizagem. Para isto, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, uma vez que as iniciativas ainda não se configuram como uma realidade na região do litoral de norte do estado e poucas escolas estão preparadas para atender os indivíduos portadores das mais diferentes necessidades especiais. Através da análise de publicações sobre o assunto, foi possível construir uma análise sobre as peculiaridades da educação de surdos, como ocorre a aquisição da leitura e da escrita e que ações podem ser mais efetivas para potencializar e oferecer condições mais elaboradas de ensino e aprendizagem para os educando e professores.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Surdez.

1 INTRODUÇÃO

O preconceito contra pessoas com necessidades educativas especiais remonta á antiguidade. Mitos que tratam da deficiência como uma espécie de castigo ou incapacidade podem ser encontrados em escritos Greco-romanos. À exemplo do que ocorreu com Hefesto, que foi jogado do Olimpo para a Terra pela sua mãe Hera, quando percebeu sua deficiência. Mesmo que Hefesto tenha demonstrado a capacidade de se desenvolver e ser reconhecido por ser um magnífico construtor, a sua aparência e dificuldade para locomoção prejudicaram bastante a sua relação com outros Deuses (SILVA, 1998).

Embora que mudanças na sociedade tenham modificado sobremaneira a atenção e tratamento da pessoa com deficiência, ainda encontramos descaso e preconceito. Mesmo que a legislação construída a partir da Constituição de 1988 tenha abordado a temática em suas cláusulas pétreas, os direitos cidadãos para a pessoa com deficiência ainda são desrespeitados, principalmente no tocante ao acesso à educação (BRASIL, 1998).

O interesse pelo tema por parte dos alunos do curso de pedagogia ocorre principalmente quando as disciplinas de LIBRAS e das oficinas de legendagem, técnica que

(83) 3322.5222
contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



utiliza a descrição na tela, nas produções visuais para pessoas surdas. As aulas de educação especial dos cursos de licenciatura abrem a temática. Oferecendo oportunidade para aprender técnicas de trabalho com os alunos que precisam de atenção especial.

As políticas públicas, no tocante da educação de pessoas com necessidades especiais, ainda são insipientes e refletem a falta de atenção ao sujeito com deficiência. Os educadores que atuam no campo da educação especial possuem pouca qualificação e assumem a tarefa como uma carga indesejada de trabalho. Sem a capacitação devida, o educador acaba por assumir de forma parcial a sua função, transformando a escola em um depósito de crianças, principalmente quando se trata da criança com deficiência (MANTOAN, 2010).

Apesar de o sistema educacional público ser reconhecidamente precário, sobretudo na educação especial, que deveria atuar de acordo com os princípios mais elementares da inclusão, nos últimos anos a abordagem sobre a temática na mídia e ações depreendidas nas políticas públicas tem voltado atenção da sociedade para a concepção, os limites e as potencialidades dos sujeitos com necessidades especiais. No tocante do diálogo sobre a “invisibilidade” dos sujeitos e da possibilidade de tornar a vida acessível a todos os cidadãos, os mais diversos órgãos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência tem buscado melhorias nas condições de desenvolvimento (QUADRO, 2010).

No ano de 2008, o Ministério da Educação estabelece um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Avanços e Desafios, com uma importância bastante significativa, na qual vem de forma explícita defender o direito e a obrigatoriedade de todas as crianças estarem matriculadas em escola comuns e nas Salas de Recursos Multifuncionais, assim como a garantia ao Atendimento Educacional Especializado (MANTOAN, 2010).

Esse documento trata, dentre outros aspectos, da qualificação dos docentes para atuar no campo inclusivo, desenvolvendo habilidades de comunicação, do uso de métodos e técnicas diferenciados para oportunizar a possibilidade dos alunos com as mais diversas peculiaridades possam se desenvolver.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, se propõe a um resgate histórico da educação de surdos, uma avaliação dos modelos do passado e das técnicas atuais e do papel do educador no desenvolvimento de ferramentas de ensino-aprendizagem que permitem a educação dos sujeitos com dificuldades auditivas.



Para tanto, foram analisados além de textos sobre a história da educação de pessoas com necessidades especiais, manuais técnicos sobre técnicas de ensino, a legislação pertinente e textos que avaliam de forma crítica a perspectiva da educação inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através das bases bibliográficas sobre a matéria educação de surdos. Uma vez que existem poucas publicações sobre o tema e que as escolas especializadas não são uma realidade no Brasil, poucas informações puderam ser encontradas, tornando-se um grande desafio a compilação de dados sobre o assunto. Desta forma, optamos por realizar um apanhado histórico, avaliando a teoria pertinente as estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas para a promoção da escolarização de surdos.

Este trabalho se voltou para uma investigação minuciosa sobre a perspectiva da surdez nas publicações mais relevantes sobre o assunto, levando em consideração as referências mais atuais e aquelas em que as pesquisas possuem maiores impactos no seu segmento (BOCCATO, 2006).

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realiza um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (VOLPATO, 2000).

Desta forma, como esclarece Volpato (2000), esse tipo de pesquisa consiste numa revisão literária sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico, o que denominamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, no qual pode ser realizados em livros, periódicos, artigos de jornais, sites de internet, entre outras fontes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Breve histórico da educação de surdos

Na antiguidade a educação de surdos variava de acordo de acordo com a cultura e

(83) 3300-3000 concepções religiosas. Para os gregos e romanos o surdo não era considerado humano, contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



pois a fala era um resultado do pensamento. Conseqüentemente, quem não pensava não era humano. Não tinha direito a testamentos, à escolarização e a frequentar os mesmos lugares que os ouvintes. Até o século XVIII, os surdos eram privados até mesmo de casarem (SILVA, 1998).

Durante a Idade Média a igreja católica teve papel fundamental na discriminação no que se concerne às pessoas com deficiência, já que para ela o homem é criado à “imagem e semelhança de Deus”, ou seja, os que não se encontravam dentro desse paradigma eram postas à margem, portanto, não sendo considerados humanos. Mas isso incomodava a igreja, principalmente quando se referia as famílias abastadas (LACERDA, 1998).

Na Idade Moderna experiências educacionais com crianças surdas começaram a ser noticiadas. Alguns autores daquela época se destacaram, tais como: Giralano Cardano (1501-1576), Ponce de Léon (1520-1584), Juan Bonet (1579-1653), Charles L’Epée (1712-789) entre outros. Embora as concepções sobre educação possam ser consideradas desatualizadas para os padrões atuais, esses estudiosos promoveram a perspectiva de inclusão de sujeitos com particularidades, que precisavam de um atenção diferenciada para atingir os objetivos escolares (GOLDFELD, 1997).

No Brasil, a história da educação de surdos surge com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O instituto foi fundado no dia 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, pelo então professor surdo francês Hernet Huet, que por meio de um decreto imperial de D. Pedro II. De início, o instituto foi instalar um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de vários lugares do país e sofriam com o abandono da família. Só a partir do ano de 1931 é que o atendimento foi ampliado e foi criado o externato feminino com oficinas (DÍAZ, 2009).

No século XX houve a ampliação da oferta de vagas nas escolas para surdos. Institutos particulares que ofereciam classes privativas para atender os indivíduos com necessidades especiais auditivas foram criados, porém ainda não conseguiam atingir o número total de pessoas que precisam de escolarização (GOLDEFELD, 1997).

Segundo Silva, Castelar e Mendes (2009) é importante salientar que o recurso da língua de sinais apresenta-se de forma autônoma e reconhecida, em razão que possuía uma organização linguística semelhante à língua oral. Porém, ainda é preciso revisar suas



legislações em função das constantes transformações sociais, da própria evolução dos conhecimentos dos surdos e, principalmente das regências dos centros educacionais.

Segundo Goldfeld (1997), em 1993 acontece a criação no Brasil da comissão de luta pelos direitos dos surdos. No ano de 1986, o centro SUVAG (PE) faz sua opção na metodologia do bilinguismo, tornando-se o primeiro lugar no Brasil onde efetivamente essa orientação passou a ser praticada. No ano de 1987, criação da Fundação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 16 de maio de 1987, sob a direção de surdos. No ano de 1991 a LIBRAS é reconhecida oficialmente pelo governo do estado de Minas Gerais / Lei nº 10.397 de 10/01/91.

Em 2006 surge o Exame de Certificação Tradutor Interprete de Libras – Prolibras, instrutor de Libras e o curso de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura EaD. Em 2010 surge o curso Superior de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura presencial na UFSC. Já no ano de 2010, é promulgada a Lei nº 12.219 de 1 de setembro, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e interprete da Língua Brasileira de Sinais. – LIBRAS (REPOLI, 2010).

As diferentes práticas pedagógicas que envolvem os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações e, claro, esses sujeitos no final dos estudos da escolarização básica, não conseguem ler, nem escrever com fluência ou ter domínio dos conteúdos acadêmicos apresentados. (Essas questões já foram adequadas por uma série de autores que se preocupam com a realidade escolar do surdo no Brasil (PEIXOTO, 2006).

Segundo Lacerda (1998) cada país têm seus estudos aprofundados sobre a língua de sinais, e só em alguns, os estudos são bastante desenvolvidos. Em diversos países, como o nosso, as experiências bilíngues ainda são restritas há poucos centros, por causa de algumas dificuldades já citadas e também pela resistência de muitos em considerar a língua de sinais como língua verdadeira ou aceitá-la como educação no trabalho com pessoas surdas. Dessa forma a maioria das práticas de educação de surdos ainda hoje é o oralismo ou se enquadra dentro do âmbito da comunicação total. Apesar de não existir dados oficiais no Brasil, pode-se dizer, por observações assistemáticas, que a comunicação total continua em desenvolvimento, enquanto que as práticas oralistas tendem a diminuir. O surgimento da comunicação total trouxe uma principal mudança pedagógica, a entrada de sinais em sala de aula. O uso dos sinais pode ser bastante variado, depende muito da opção feita no trabalho de comunicação total.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



Diante dessas questões é possível constatar que, de alguma forma, as três principais abordagens de educação de surdos (Oralista, Comunicação Total e Bilinguismo) coexistem, e com simpatizantes de todo o mundo. Cada país com seus prós ou contras; essas abordagens abrem espaços para reflexões em uma busca por um caminho educacional que realmente favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, afinal, isso que importa; e que automaticamente contribua para que sejam cidadãos em nossa sociedade.

Evolução histórica da comunicação dos surdos

Segundo Lacerda (1998) diferente de seus contemporâneos, De L'Epée não enfrentou dificuldades para romper com a tradição das práticas secretas e além do mais, não se limitou a trabalhar de forma individual com poucos surdos. No ano de 1775, fundou uma escola, a primeira em seu gênero, onde funcionavam aulas coletivas, onde professores e alunos utilizavam os chamados sinais metódicos. L'Epée utilizava-se de reuniões periódicas para divulgar seus trabalhos e se propunha a discutir seus resultados. Em 1776, publicou um livro no qual divulgava suas técnicas; seus alunos se apropriavam bem da escrita, e acontecia de muitos deles ocuparem mais tarde cargo de professores de outros surdos. Nesse período também, alguns surdos puderam se destacar e ocupar posições importantes na sociedade de seu tempo.

No ano de 1880 foi realizado o II Congresso Internacional, na cidade de Milão – Itália, onde trouxe uma enorme mudança no rumo da educação de surdos e, conseqüentemente, por conta disso, é considerado um marco histórico. Esse congresso teve preparo por uma maioria oralista que tinham, logicamente, o firme propósito de dá força de lei as suas respectivas proposições no que se referia à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e foi estendendo-se consideravelmente pela maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político internacional da Alemanha no qual estavam vivendo.

Segundo Goldfeld (1997) o oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições para desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns dos defensores dessa filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isto ela mesma, a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

A primeira caracterização sobre língua de sinais se encontra nos estudos de DeL'Epée. Muito tempo se passou para uma atualização sobre os estudos da língua de sinais, abordando um ponto de vista mais “lingüístico” pudesse ser despertado novamente, o que

(83) 3322.3222

ocorreu por volta dos anos 60 com estudos de Willian Stokoe.
contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



Segundo Lacerda (1998) estudando a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra na estrutura gramática gestual que até então muito se assemelhava com a estrutura das línguas orais. Fala que, assim como existe a comunicação de números restritos de som (fonemas) cria-se um número bastante significativo de unidades dotadas de significados (palavras), além da combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades de significado (sinais). Propôs também em suas análises que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos. O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão (s) ao realizar o sinal, sendo estes então os “traços distintivos” dos sinais.

Este estudo e posteriormente outros que surgiram após o primeiro trabalho de Stokoe revelaram que a língua de sinais era sim verdadeiras línguas, preenchendo em parte os requisitos que a linguagem até então colocava no padrão das línguas orais.

O descontentamento com o Oralismo e pesquisas sobre língua de sinais deram origem a novas propostas pedagógicas-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e essa tendência ganhou mais impulso nos anos 70 e foi chamada de comunicação total. O objetivo seria fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possam. Este estudo e outros que o sucederam, revelaram que a língua de sinais era sim verdadeiras línguas, preenchendo em parte os requisitos que a linguagem até então colocava no padrão das línguas orais. Construir seu mundo interno. A Oralização não é o objetivo primordial da comunicação total, mas é uma das áreas trabalhadas para que se possibilite a integração social do indivíduo surdo (DÍAZ, 2009).

O que os estudos têm demonstrado é que em relação ao Oralismo, alguns aspectos no âmbito do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, demonstraram conseguir compreender e se comunicar um pouquinho melhor. Por outro lado, segundo análises avaliativas, eles ainda apresentam uma série de dificuldades em expressar sentimentos, ideias e comunicar-se em contextos extraescolares (FERNANDES, 1989).

Com relação à escrita, os problemas apresentados continuam aparentes e significativos, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de



linguagem. Percebem-se poucos bem-sucedidos, mas a maioria não consegue atingir um nível acadêmico satisfatório para sua faixa etária.

Com relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não ocorrendo espaços para seu desenvolvimento. Assim, muitos surdos que são atendidos seguindo essa orientação, comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. Isso acontece por que o acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, ou seja, os alunos não aprendem a compreender os sinais como verdadeira língua, e dessa maneira não decorre o efetivo desenvolvimento linguístico. Apesar dos sinais constituírem um apoio para a língua oral, permanecem “interditados” aos surdos.

Segundo Quadros (2004), as pesquisas de Taeschner apontam a conveniência de não haver sobreposição das duas línguas envolvidas. A aprendizagem da língua de sinais deve acontecer em família, se possível, ou em outro âmbito, com um membro da comunidade surda, por exemplo, e a língua falada deve ser ensinada por outra pessoa caracterizando assim outro contexto comunicativo.

Num outro contexto, é que a criança aprenderá a desenvolver sua capacidade articulatória, fará adaptação de sua prótese e posteriormente sua educação acústica. A língua de sinais estará sempre à frente ou mais desenvolvida do que a língua falada, de forma que a competência linguística na língua de sinais servirá de base para a competência da aquisição da língua falada. Essa aprendizagem será desenvolvida através da competência de outra língua, igual acontece com os ouvintes quando aprendem uma segunda língua, sempre tendo base na sua língua materna.

Língua de sinais e a construção da escrita da criança surda

Segundo Peixoto (2006), desde que se tornou claro o fracasso das práticas oralistas em promover para o surdo um aprendizado efetivo, espalharam-se pelo mundo investigações das mais variadas ciências – neurologia, psicologia, linguística, educação – comprovando a competência da língua de sinais e a influência positiva que ela tem na construção do desenvolvimento e da aprendizagem dessas pessoas. Os movimentos sociais organizados por surdos e essas – respectivamente recentes – descobertas científicas funcionaram como questionamentos ao pensamento fonocêntrico que, por um longo período, serviu de orientação para a educação de surdos, abrindo caminho para o rompimento da visão da surdez como patologia, e para o reconhecimento do surdo como sujeito bilíngue.



Entende-se dessa forma que embora o surdo esteja inserido numa nova sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte dos membros tenha a língua oral majoritária, mesmo assim ele está ligado direto ou indiretamente a espaços e pessoas que se comunicam por uma língua de sinais. Reconhecer isso é à base de tudo, pois, aceitando a condição bilíngue de um surdo (implica automaticamente a aceitação e) dá liberdade para que possa transitar por essas duas línguas, e, além disso, se constitui e se forma a partir delas.

Segundo Mantoan (2010), as crianças surdas com perda auditiva severa ou profunda não fonetizam a escrita, ou seja, dessa forma não fazem qualquer regulação sonora, seja simbólica, fonética, desse sistema.

As crianças surdas vivenciam um processo de (re)estruturação da escrita, que em muitos aspectos assemelha-se aos vividos pela criança ouvinte; ou seja, partem da ideia inicial mais subjetiva, na qual a escrita não representa o nome das coisas e sim as próprias coisas, e assim evoluem para a compreensão da escrita como representação da linguagem.

Dessa forma as pesquisas de Ferreiro e Teberosky identificaram hipóteses infantis como o realismo nominal, exigência de variedade e quantidades de caracteres em escritores em formação (crianças ouvintes). A escrita inicial da criança surda se revela mais instável quanto a relação significado-significante e mais dependente do contexto e das imagens (PEIXOTO, 2006).

Em 1926, Vygotsky já criticava as práticas educacionais para a educação de surdos e do modo como à língua falada era ensinada; Segundo ele, a forma como a língua era ensinada tomava muito tempo da criança, e de certa forma não lhe ensinava realmente a construir logicamente uma frase. O trabalho da época, e da contemporaneidade, era (é) dirigido por uma "recitação" e não propriamente dito para aquisição de uma linguagem, resultando num vocabulário limitado, e na maioria das vezes, sem sentido, resultando numa situação bastante difícil e confusa. Vygotsky ainda falava que a problemática dos surdos aparecia brilhantemente resolvida nas teorias, mas que na prática não se tinha os resultados esperados (QUADROS, 2004).

Vivenciar o mesmo processo semelhante a outras crianças bilíngues, visto que, ao escrever, não apenas tem que dar atenção a significação do grafismo, mas tem que incorporar diferenças fonológicas, sintáticas e morfológicas nessa significação que está atribuída, definindo sua ação leitor/escritor como atos de tradução. Quando nos referimos à criança surda que se encontra diante dessa tarefa de alfabetizar-se o desafio torna-se



dobrado, por que não apenas precisa aprender a modalidade escrita de uma língua, mas, também aprender a própria língua (REPOLI, 2010).

O reconhecimento truncado e tardio da condição bilíngue do surdo nos coloca em uma situação ainda inicial de compreensão das especificidades que marcam a relação do surdo com a escrita. Certamente, a língua de sinais desempenha um papel nesse processo, cuja importância, embora já percebida, não foi nem devidamente e nem completamente detalhada pela psicolinguística, ou pela pedagogia. (PEIXOTO, 2006).

A apropriação que uma criança faz da realidade onde vive é sempre uma ação inteligente, pois vai fazer comparações e análises; o que pode nos levar a pensar que dificilmente a construção da escrita (mesmo que nunca vista antes) seja de forma aleatória. Pelo contrário, mesmo que diferenciando da escrita padrão, essa refletirá as concepções e conceitos que a criança pode construir sobre o “que” essa escrita representa e a forma “como” se dá essa representação.

Educação integradora

Muito importante salientar que a língua de sinais é uma verdadeira língua, pois preenche em grande parte os requisitos necessários que a linguística coloca para as línguas orais. Estudos também apontam que a linguagem desenvolvida pela comunidade surda, é a mais acessível aos surdos, pois é considerada respectivamente sua língua natural; o surdo mesmo sem ouvir, é capaz de desenvolver capacidades em uma língua visiogestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito (MACHESI, 1987).

Segundo Marchesi (1987) tudo é uma questão de oportunizar, de deixar de lado os preconceitos ou os julgamentos que o surdo sofre por sua deficiência, que não é capaz de fazer nada sozinho, todos temos habilidades, só basta que sejam despertadas, trabalhadas, aguçadas, para que se tornem mais perceptíveis, e que não tem nada a ver com precisar ou não de atendimento educacional especializado, e isso não vai impossibilitar o desenvolvimento de ninguém. Precisamos perceber que a capacidade do surdo, de compreender, de se comunicar, pode ser muito maior do que achamos. Precisamos acreditar no seu potencial, e isso não depende só da sociedade, têm que partir de uma confiança mútua de família, profissionais da escola, todos buscando uma melhor educação e inclusão, que é direito de qualquer cidadão.



Quando pensamos na língua que a criança surda utiliza, a Língua Brasileira de Sinais, e o contexto escolar, também se pensa em letramento. Diferentes pesquisas mostram que as crianças surdas têm sido alfabetizadas através de processos similares as crianças ouvintes, que dispõem do português como língua materna. Muitos professores desconhecem a experiência visual surda, e suas formas de pensamento que são expressas através da língua visual-espacial (língua de sinais); podemos perceber dessa forma que as crianças surdas passam pelos mesmos processos das crianças ouvintes para a aquisição da linguagem (língua falada).

Segundo Quadros (2004) considerando a escrita de sinais, a forma escrita é formada por unidades que correspondem às configurações de mão, são movimentos e ou (as) expressões faciais gramaticais em diferentes postos da articulação que formam palavras, através de algumas combinações, dessa forma, o processo de letramento se desenvolve em crianças surdas mediante interação com a escrita da língua de sinais, ou seja, grafemas, sílabas e palavras que têm características próprias que representam diretamente a língua de sinais brasileira.

Quadros (2004) também fala das implicações linguísticas na educação de surdos; elas basicamente são: A aquisição da linguagem; A língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica; A língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky); A língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas); A língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica que realizamos buscou conhecer de forma mais detalhada a história da educação dos surdos e suas respectivas implicações na adaptação do seu processo de ensino e aprendizagem. As publicações e a história da educação de surdos permitiram analisar as dificuldades e lutas que precisaram ser travadas para assegurar a dignidade ao cidadão com necessidades educativas especiais.

Mesmo com as dificuldades evidenciadas nesse trabalho, a qualidade das ferramentas de ensino-aprendizagem para surdos têm sofrido grandes modificações qualitativas, através de estudos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



científicos na área e na aplicação da qualificação em Libras para estudantes de todas as áreas do conhecimento, com obrigatoriedade para os alunos de licenciaturas.

Assim, percebe-se uma grande melhora na qualidade do ensino (quando nos limitamos a perceber realidade do surdo) com a utilização da Libras à comunicação, o aprendizado tem sido satisfatório; o que precisa realmente é que essa língua seja disseminada em todo país; que se crie condições e oportunidades para formação de profissionais para a área.

Qualquer indivíduo com necessidades educativas especiais, incluindo o surdo, tem total capacidade de desenvolver atividades que muitas vezes são vistas como possíveis apenas pelos ouvintes.

REFERÊNCIA

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. [2. ed.] / Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>.> Acesso em: 06 set. 2015.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-17.pdf> acesso em 28 Agosto 2015.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro. Agir, 1989.

GOLDFELD, M. **A criança Surda:** Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de . Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68- 80, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acessoem: 26 maio 2015.

MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão R. Educ. esp.**, Brasília, v.5, n.1, p. 12-15, jan/jul. 2010.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: Perspectivas educativas.** Madrid: Alianza, 1987.

PEIXOTO, R. C.. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.26, n.69, pp. 205-229, 2006.

QUADROS, R. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial IV.** São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61. 2004.

REPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, SC., ARAÚJO, A., CASTELAR, M., and MENDES, N. As contribuições da psicologia na educação de surdos: o caso do Centro de Educação Especial do Estado da Bahia. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 171-190. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-17.pdf> acesso em 28 Agosto 2015.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Debas, 1998.

VOLPATO, E. S. N. **Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas.** J. Pneumol., São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, mar./abr. 2000.