

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MARINALVA DA SILVA BRITO**

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA NO CENTRO  
ESTADUAL DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ PRINCESA IZABEL  
EM BOA VISTA RORAIMA**

Boa Vista, RR  
2018

MARINALVA DA SILVA BRITO

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA NO  
CENTRO ESTADUAL DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ  
PRINCESA IZABEL EM BOA VISTA RORAIMA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obter o título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Souza Santos.

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Carmem Vera Spotti.

Boa Vista, RR

2018

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a fonte.

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**MARINALVA DA SILVA BRITO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alessandra de Souza Santos  
Orientadora  
UERR

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cinara Franco Rechico Barberena  
Membro Titular  
UFRR

---

Prof. Dr. Devair Antonio Fiorotti  
Membro Titular  
UFRR

Todos nós sabemos de alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso, aprendemos sempre.

Paulo Freire

A Deus  
À minha família  
Aos meus amigos  
Aos surdos de Roraima

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu refúgio e fortaleza, meu socorro bem presente na angústia de uma caminhada em que me senti muito sozinha, apesar de todo suporte que as pessoas poderiam me oferecer; por sentir Seu favor nas horas de sobrepujar os obstáculos que iam além de minha limitada capacidade de superação.

A minha mãe, Maria Pereira da Silva, (*in memoriam*) que segurou minha mão nos primeiros passos de minha caminhada e só a soltou quando teve que segurar nas mãos do Criador; a minha mãe Raimunda Pereira da Silva que tem me sustentado com suas orações diárias em meu favor; ao meu esposo Nilvanei Lemos Soares, por anular-se em muitos momentos em que escolheu a mim, em detrimento de si, para me ver de pé nessa árdua peleja, muitas vezes permeada com avanços outras vezes com retrocessos; aos meus filhos Daniel, Thiago, Eúde, Gabriel, Paula e Paulo por serem a razão pela qual não fiquei prostrada quando minhas forças se foram; a minha irmã Edinalva, minha prima Francisca e minha tia Maria Loura porque são importantes pra mim. Só por isso! A minha sogra dona Neusa, porque mesmo à distância me traz à lembrança de sua dedicação abnegada.

Às orientadoras professoras doutoras Alessandra Santos e Carmem Vera Spotti por aceitarem o desafio de minha orientação nessa jornada acadêmica.

Aos professores doutores Cinara Rechico Barberena e Devair Antonio Fiorotti por aceitarem o convite para comporem a banca avaliadora e com suas contribuições melhorarem essa pesquisa. Vocês são pessoas das quais posso dizer que ainda existem corações e competências que caminham juntos.

Aos notáveis professores doutores, Cláudio Sipert, Devair Fiorotti, João Paulino, Evandro Ghedin, Jaci Lima, Maristela Bortolon e Sérgio Luiz que no decorrer do curso, em cada aula ministrada, nos favoreceram com seus preciosos conhecimentos, nos capacitando em tudo que nos propunham a produzir.

Ao Mestre Jairzinho Rabelo, por todo o apoio, pela sua compreensão, pela energia, paciência e sabedoria. Por ter sido o instrumento que Deus usou para me dizer: sim, nós podemos!

Aos amigos professores Josias, Cynara Selma, Alessandra Peternella e ao meu Colegiado de Letras da Universidade Estadual de Roraima por muitas vezes serem o ombro que eu carecia e outras tantas vezes serem o ouvido que eu precisava para a continuação da ideia e a estruturação dessa dissertação.

As amigas de jornada Andreia, Conceição de Maria, Consuelem, Edineide, Elizete, Fábila, Hellen, Isabela, Luzardina, Maria da Conceição, pela mão amiga que todas estendiam umas às outras no decorrer dessa caminhada, fato fundamental para que pudéssemos caminhar juntas apesar das diferentes posições na linha de chegada.

Aos instrutores surdos Hiderlan e Eduardo que me acompanharam nos primeiros e decisivos passos rumo ao amor pelo ensino de Libras.

Aos amigos de longas datas, que mesmo à distância, nas lembranças que tenho deles, me favorecem com suas amizades, Cleyriane Miranda, Jacira Barros, Marcos Bastazanni, Iranilde Conceição, Ednaldo Coelho, Francisco das Chagas, Walbea Lúcia, Arlete Gonçalves, Aurimar, Raul e Matilde, Luciano Tavares e Nely Resek vocês são parte de minha jornada, nos vários sentidos de minha caminhada.

Aos meus companheiros e amigos do cotidiano laboral Alessandra, Onília e Norberto que por vezes souberam entender minhas limitações no exercício de minhas funções, sem vosso apoio a caminhada seria ainda mais árdua.

A todos aqueles que por ação, ou por sentimento estiveram na tessitura dessa dissertação, fazendo com que um sonho distante se tornasse realidade.



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Isabel- CAS RR, em Boa Vista. Para tanto, a metodologia da pesquisa utilizada pautou-se numa abordagem qualitativa com coleta de dados bibliográficos e documentais. Para confirmação dos dados foram aplicados questionários a oito professores que trabalham no atendimento educacional especializado do CAS. Os pressupostos teóricos foram embasados em Albres (2014); Barberena (2013); Quadros (2006); Salles (2005), entre outros que fundamentaram esse estudo, dão conta de que a educação do surdo é a base para que esse assuma sua constituição como sujeito de direitos e deveres no contexto social. No primeiro capítulo, contextualizamos a educação de surdos trazendo suporte teórico; as concepções filosóficas da educação de surdos; o bilinguismo; o letramento e a Língua Portuguesa; a cultura surda e o processo de aquisição da linguagem. No segundo capítulo enfatizamos os procedimentos metodológicos: a coleta de dados, a abordagem o tipo e o *locus* da pesquisa. No terceiro capítulo, tratamos da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo, no CAS/RR. Nesse ato, julgamos relevante trazer uma abordagem sobre as políticas públicas para a educação de surdos e tratamos da implantação do Centro de Capacitação Profissional e Atendimento às Pessoas com Surdez no território nacional. Todos os núcleos de trabalho do CAS/RR foram descritos com as pesquisas empreendidas em documentos e registros bibliográficos disponibilizados pela administração desse centro, incluindo as dificuldades existentes para o pleno funcionamento do CAS, e como estão sendo desenvolvidas as práticas de ensino de Língua Portuguesa para o surdo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do CAS. Outra finalidade dessa pesquisa foi examinar de que forma a Libras se apresenta nas políticas educacionais que envolvem a escolarização dos surdos. Essa investigação se justificou pela busca de informações sobre o trabalho desenvolvido por esse centro no atendimento educacional especializado, bem como pela inquietação que nutrimos ao trabalhar na Educação Superior e não perceber a inserção desse alunado nas universidades. A legislação brasileira, fundamentada em concepções internacionais e na própria Constituição Federal, garante às pessoas surdas um tratamento especial, buscando através de institutos normativos, tal como o CAS, diminuir a situação de desvantagem que estas pessoas têm em relação às demais na sociedade. No entanto, por meio dos questionários aplicados aos professores do atendimento educacional especializado e da análise de relatórios das atividades docentes percebemos a necessidade de dar uma nova dimensão ao trabalho desenvolvido por esse centro. Um anseio foi retratado nas respostas: que haja professores com formação específica para o ensino da Língua Portuguesa. Embora tenhamos acompanhado algumas ações e tenhamos visto que existe comprometimento dos professores pedagogos que atendem no AEE, enfatizamos que é preciso mais apoio do poder público para sanar necessidades básicas como prover equipamentos tecnológicos para acesso de professores e alunos surdos na consolidação de novos saberes.

**Palavras-Chave:** Língua Portuguesa. Surdo. CAS. Segunda Língua.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the teaching and learning of Portuguese as a second language in the State Center for Assistance to Persons with Deafness, Princess Isabel - CAPD RR, in Boa Vista. Therefore, the research methodology used was based on a qualitative approach with the collection of bibliographical and documentary data. To confirm the data, questionnaires were applied to eight teachers working in the specialized educational service of the CAPD. The theoretical assumptions were based on Albres (2014); Barberena (2013); Quadros (2006); Salles (2005), among others who based this study, realize that the education of the deaf is the basis for the latter to assume its constitution as a subject of rights and duties in the social context. In the first chapter, we contextualize the education of the deaf with theoretical support; the philosophical conceptions of deaf education; bilingualism; the literacy and the Portuguese language; the deaf culture and the process of language acquisition. In the second chapter we emphasize the methodological procedures: the data collection, the approach the type and the locus of the research. In the third chapter, we deal with the Portuguese language as the second language for the deaf, in CAPD / RR. In this act, we deem it relevant to bring an approach on public policies for the education of the deaf and we deal with the implementation of the Center for Professional Training and Assistance to Persons with Deafness in the national territory. All CAPD / RR work centers have been described with the research undertaken in documents and bibliographic records made available by the administration of this center, including the difficulties for the full functioning of the CAPD, and how the Portuguese language teaching practices are being developed for the deaf in the CAPD Specialized Educational Assistance (SEA). Another purpose of this research was to examine how Libras is presented in the educational policies that involve the schooling of the deaf. This research was justified by the search for information about the work carried out by this center in the specialized educational service, as well as by the concern that we feel when working in Higher Education and not perceive the insertion of this student in the universities. The Brazilian legislation, based on international conceptions and the Federal Constitution itself, guarantees deaf people special treatment, seeking through normative institutes, such as the CAPD, to reduce the disadvantage that these people have in relation to others in society. However, through the questionnaires applied to teachers of specialized educational services and analysis of reports of teaching activities, we perceive the need to give a new dimension to the work developed by this center. A desire was expressed in the answers: that there are teachers with specific training for the teaching of the Portuguese Language. Although we have followed some actions and we have seen that there is commitment of the pedagogical teachers that attend in the SEA, we emphasize that it is necessary more support of the public power to heal basic necessities as to provide technological equipment for access of teachers and deaf students in the consolidation of new knowledge.

**Keywords:** Portuguese Language. Deaf. CAPD. Second language

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AEE:** Atendimento educacional especializado.

**AEE:** Assessoria de Educação Especial

**CAS/RR:** Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez – Princesa Izabel Roraima

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**FUNAD:** Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

**IMMS:** Instrutores Mediadores na Modalidade Sinalizada

**INES:** Instituto Nacional de Educação de Surdos

**LIBRAS:** Língua Brasileira de Sinais

**LDB:** Leis de Diretrizes e Bases da Educação

**LP:** Língua Portuguesa

**L2:** segunda língua

**L1:** primeira língua

**MEC:** Ministério da Educação e Cultura

**NAPPS:** O Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez

**NC:** Núcleo de Convivência

**NCPE:** Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação

**NTAMD:** Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Didático

**OMS:** Organização Mundial da Saúde

**ONU:** Organização das Nações Unidas

**SED:** Secretaria de Estado de Educação

**SEED:** Secretaria Estadual de Educação e Desportos

**SEESP/MEC:** Secretaria de Educação Especial/ Ministério da Educação e Cultura.

**SRMs:** salas de recursos multifuncionais

**SUPED:** Superintendência de Políticas de Educação

**TILS:** Tradutores e Intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa

**TIC'S:** Tecnologias da Informação e Comunicação

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AÇÕES DOS CAS NO BRASIL .....	93
QUADRO 2 - SUJEITOS DA PESQUISA.....	97
QUADRO 3 - EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA VOCÊ CONSIDERA QUE O ATENDIMENTO ESTÁ CONDIZENTE COM O ESPERADO?.....	98
QUADRO 4 - QUANTOS ALUNOS VOCÊ ATENDE NO CAS? .....	100
QUADRO 5 - VOCÊ CONSIDERA QUE O CAS/RR ATENDE PLENAMENTE A PESSOA SURDA? .....	101
QUADRO 6 - VOCÊ COMO PROFESSOR DO CAS E O PROFESSOR REGENTE DA SALA DE AULA REGULAR CONVERSAM SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO ALUNO? EM QUAIS MOMENTOS? .....	103
QUADRO 7 - VOCÊ AVALIA QUE EXISTE DIFERENÇA EM ENSINAR PORTUGUÊS PARA O SURDO E PARA O OUVINTE? .....	104
QUADRO 8 - VOCÊ RECEBE SUPORTE PEDAGÓGICO DO CAS NO QUE DIZ RESPEITO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA? .....	107
QUADRO 9 - CITE TRÊS CRITÉRIOS QUE VOCÊ USA E CONSIDERA IMPORTANTE PARA QUE O SEU ALUNO SURDO APRENDA A LÍNGUA PORTUGUESA .....	108
QUADRO 10 - OBSERVAÇÕES DOS EVENTOS DOS CAS/RR .....	112
QUADRO 11- DOCUMENTOS ANALISADOS .....	115
QUADRO 12 - RELATÓRIO DE ATIVIDADES .....	117

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	<b>21</b>
1.1 O SUJEITO SURDO .....	21
1.2 AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	24
1.3 O BILINGUISMO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	33
1.4 O LETRAMENTO E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O SURDO.....	37
1.5 SURDO E A CULTURA SURDA .....	41
1.6 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA SURDA.....	46
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>53</b>
2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	53
2.2 COLETA DE DADOS, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS .....	54
2.3 ABORDAGEM E TIPO DA PESQUISA .....	55
2.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	58
<b>3 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA O SURDO</b> .....	<b>60</b>
3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	61
3.2 CENTRO DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO A PESSOAS COM SURDEZ - CAS .....	70
3.3 O CAS E SUA IMPLANTAÇÃO NOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO .....	77
<b>3.3.1 CAS João Pessoa - PB</b> .....	<b>79</b>
<b>3.3.2 CAS Wilson Lins, Salvador - BA</b> .....	<b>81</b>
<b>3.3.3 CAS Campo Grande - MS</b> .....	<b>82</b>
<b>3.3.4 CAS Teresina - PI</b> .....	<b>84</b>
<b>3.3.5 CAS Princesa Izabel - RR</b> .....	<b>85</b>
3.3.5.1 Os Núcleos de Trabalho do CAS Princesa Izabel .....	88
3.3.5.2 Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez - NAPPS .....	88
3.3.5.3 Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação - NCPE .....	89
3.3.5.4 Núcleo de Convivência .....	90
3.3.5.5 Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Didático - NTAMD .....	91
3.4 LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO CAS/RR .....	96
<b>3.4.1 Questionário aos professores</b> .....	<b>96</b>

<b>3.4.2 Observações realizadas em eventos .....</b>	<b>111</b>
<b>3.4.3 Análise Documental .....</b>	<b>115</b>
3.4.3.1 Relatório das atividades dos professores .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

Para discorrer acerca desta temática é necessário me situar em relação a ela. Entrei no magistério com apenas dezesseis anos de idade, o primeiro momento marcado por inseguranças e incertezas fora aos poucos cedendo lugar à confiança de que houvera feito a escolha certa. Meu porto seguro à época foi o Projeto LOGOS II<sup>1</sup>, que serviu como base para minha pouca experiência. Sempre procurei melhorar minha prática pedagógica, mas os cursos de formação continuada eram reduzidos e para um grupo seletivo; esses cursos quase sempre não chegavam à Escola em que eu trabalhava por ser localizada no bairro mais pobre e mais distante da área central da cidade de Itaituba no Pará. Apesar disso empreendi uma busca que a todos parecia improvável, queria o vestibular de Letras, Língua Portuguesa. Fui aprovada no vestibular em Letras da Universidade Federal do Pará. Meu apego à Língua Portuguesa era notório, mas a partir de então passou a ser referência, a partir de então eu tive a certeza de que haveria outros horizontes. Em 2004 me mudei para Roraima, em busca de crescimento e valorização profissional.

Em 2005 assumi o cargo de Analista Educacional como concursada do Estado de Roraima e fui convidada para trabalhar na fundação do Centro de Apoio às Pessoas com Surdez<sup>2</sup>, que até então era apenas uma política pública em documento que, em tese, estaria voltada ao atendimento do deficiente auditivo, como era denominado o surdo. A expectativa era ganhar nova amplitude, a partir de então, jamais fui e jamais serei a mesma. Sentia-me parte dessa política pública, tinha também responsabilidades que me inquietavam em relação ao público alvo do meu local de trabalho, a saber: o sujeito surdo.

Em 2006 assumi o concurso de professora da FESUR, atual UERR, nesse período sempre trabalhei com a disciplina de Libras, seja na graduação ou em cursos de extensão. Neste processo, esta pesquisa delineou-se em minhas observações na continuidade das atividades funcionais como Analista Educacional no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez –

---

<sup>1</sup> Curso técnico à distância de formação de professores, por meio de módulos, com atividades avaliativas e práticas presenciais.

<sup>2</sup> Esta nomenclatura é utilizada nacionalmente, mas em Roraima ela foi modificada para Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel – CAS/RR.

CAS/RR, entre os anos de 2005 e 2009. Aos poucos e muito gradativamente, fui compreendendo que o fato de ser surdo, dificulta o desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo, não por lhe faltar habilidades, mas pelas restritas oportunidades que lhe são ofertadas, por conta de sua diferença linguística, e pelo fato da sociedade ainda não está devidamente preparada para dar acessibilidade ao surdo através da comunicação viso-espacial. O início desse desconforto deu-se quando me deparei trabalhando diretamente no CAS/RR, em contato com o surdo sem, contudo, compreendê-lo. Na verdade, antes de exercer esse trabalho jamais parei para pensar no surdo como uma pessoa de capacidade plena. Afinal, sempre convivi com ouvintes e encontrar um surdo era, até então, indiferente, no entanto, com as primeiras experiências, a indiferença passara a ser motivo de indagações internas e inquietantes.

Ainda assim, aos primeiros contatos com os surdos que frequentavam o CAS, vislumbrei que havia algo a se fazer para tornar mais significativa a participação do surdo no seio da sociedade roraimense, principalmente no mercado de trabalho. Sentia que era possível fazer algo, mas não tinha ideia do que seria. Até então a língua de sinais para mim era uma incógnita. Considerava-me sem condições intelectuais de compreendê-la, pois ainda não tinha conhecimento algum sobre ela, do seu aspecto cultural da sua comunidade e da relação entre o surdo e o ouvinte.

Foi no contato com o ser surdo que todas essas questões me foram sendo apresentadas. Contudo, havia em mim um desejo latente de adquirir a língua de sinais e, aos poucos, com apoio dos próprios surdos fui adquirindo conhecimento e compreendendo a diferença da cultura linguística, da comunidade surda através da efetiva interação com os profissionais do CAS e com os surdos que frequentavam o centro. Como servidora lotada no Centro de Apoio às Pessoas com Surdez, fui envolvendo-me cada vez mais, aprofundando-me na compreensão da educação de surdos. No próprio contexto de trabalho, percebia como outros ouvintes teciam comentários das mais diversas ordens sobre o pouco conhecimento dos surdos da Língua Portuguesa, e isso, de certo modo, inquietava-me e fortaleceu o desejo de investigar como ocorre o ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo, principalmente para aquele aluno que já domina a Libras. Com isso, surgiu a atual proposta de pesquisa.



Nessa perspectiva, mesmo antes de empreender esse mestrado, já demonstrava interesse pelo que alguns pesquisadores escrevem acerca do surdo e seu aprendizado em Língua Portuguesa. A exemplo de leitura relevante para a presente pesquisa, Carvalho (2015) faz uma reflexão sobre a educação de surdos e o ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa que ocorre no CAS. Segundo a pesquisadora, é preciso que os profissionais do CAS pensem cada projeto educacional, nos mais variados núcleos, numa perspectiva de interação entre o ensino e a aprendizagem que constitui o surdo enquanto sujeito social. Apesar de sua pesquisa primar, a princípio, pelo ensino de LIBRAS, Carvalho (2015), sendo uma investigadora surda, contribuiu bastante para que meu interesse pela pesquisa no CAS se consolidasse e ganhasse vulto. Outro trabalho de relevância para essa pesquisa é a tese de doutorado de Barberena (2013), sendo essa pesquisadora militante da causa surda, faz uma importante reflexão em sua pesquisa sobre a constituição do surdo enquanto sujeito numa sociedade em que, a maior parte das políticas públicas tende a pautar-se na normalização a partir dos discursos empreendidos por especialistas que tratam da educação dos surdos. Esta autora levou-me a questionar minha própria atuação enquanto professora formadora, bem como me impulsionou a ter um olhar mais crítico acerca do que se está propondo, em termos de conhecimento e formação no contexto educacional em que o surdo está inserido. Outra ressaltante investigação que fundamenta a questão da importância da Língua Portuguesa na educação do surdo é a pesquisa de Albres (2017). A mencionada autora enfatiza a relevância de um ambiente bilíngue (LIBRAS/ Língua Portuguesa) para o desenvolvimento de pesquisas focadas em metodologias interdisciplinares, tendo como base a tradução da LIBRAS para a Língua Portuguesa e da Língua Portuguesa para a LIBRAS.

Então, pelo fato de conhecer bem de perto algumas situações em que os surdos demonstraram não ter o subsídio educacional adequado para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, essas e outras leituras foram basilares para me encorajar a retratar como o ensino da Língua Portuguesa estava ocorrendo no CAS em Roraima. Essa investigação consiste na peculiaridade de acontecer dentro de um contexto social diferenciado, pois na região Norte, bem precisamente em Roraima, as ações voltadas para o ensino da Língua

Portuguesa como segunda língua para o surdo ainda são pouco discutidas, e provavelmente, seja esse um dos motivos pelos quais a maioria dos surdos que termina o ensino médio não adentram às universidades em busca de prosseguir com sua formação.

Nesta direção, a relevância desta pesquisa se constitui em três ênfases. A primeira ênfase é a social, pois ela contribuirá para o melhor atendimento dos alunos no contexto das escolas; uma melhor formação para os professores no sentido de cooperar numa compreensão mais efetiva do que significa o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, pois, de posse desse conhecimento, os alunos terão maiores possibilidades de aprenderem as outras disciplinas da grade curricular. Como segunda ênfase, a pesquisa poderá servir para o desenvolvimento de outros trabalhos no contexto da academia e também como incentivo para que outros pesquisadores desenvolvam suas investigações nesse campo, de forma que a universidade cumpra seu papel social de contribuir com as escolas no sentido de oferecer subsídios para novos estudos. Por fim, em razão de minha formação em Letras e dos cursos na área da educação de surdos e em LIBRAS que participei até então, a pesquisa foi fundamental para o melhor desenvolvimento das minhas atividades funcionais, visto que como professora formadora que possuo cursos de aperfeiçoamento como interpretação e outros na área da surdez, por vezes tenho trabalhado com disciplinas que enfatizam a educação do surdo e isso foi salutar para meu engrandecimento como profissional na compreensão da Língua Portuguesa para esse público. Desse modo, comprovamos a relevância dessa pesquisa.

Através desta pesquisa são apresentados dados sobre o funcionamento do CAS-RR e como este desenvolve o ensino da Língua Portuguesa ofertado ao aluno surdo. Também foi demonstrada, pelos dados documentais, a carência de suporte pedagógico destinado aos profissionais de educação das escolas que fazem a educação inclusiva acontecer, no sentido de proporcionar o direito aos surdos de se fazerem ouvir e serem vistos através de sua comunicação.

As referências bibliográficas analisadas serviram para saber como os surdos se apresentam como pessoas de cultura distinta, em termos linguísticos, visto que as línguas de sinais se caracterizam de natureza viso-espacial, o que as difere das línguas orais auditivas, fator preponderante que certamente influencia

na inserção social desse sujeito, pois compreendo que estabelecem relações sociais, políticas e culturais que os constituem como sujeitos de sua própria história.

Por conseguinte, o Estado de Roraima assemelha-se ao restante do país em relação à necessidade de aprendizagem linguística da Língua Portuguesa, pelo fato de ser a língua de maior contato que o surdo tem na sociedade organizada. Em contato informal com alguns professores de Língua Portuguesa e intérpretes da LIBRAS sobre a educação do surdo, percebi a angústia desses profissionais, pelo apoio reduzido no sentido de aprimorar sua prática pedagógica.

O desconforto não fica somente no âmbito dos profissionais da educação que lidam com o surdo, este também sente a necessidade de se fazer ouvir e se fazer enxergar sobre olhares diferenciados, principalmente no que tange ao ensino da Língua Portuguesa para surdos que comumente é um ensino que lhes é apresentado a partir de uma concepção de educação situada no som e não na experiência visual dos surdos, mesmo que de forma implícita.

Assim, o tema desta pesquisa, “O Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Centro de Apoio às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista Roraima”, empreende relevância a pesquisadores, professores e/ou interessados que, de alguma forma, estejam envolvidos em busca de compreender os temas ligados à educação de surdos ou à comunidade surda como minoria linguística. Apesar de o surdo brasileiro fazer parte de uma comunidade linguística minoritária, no caso, falantes/usuários da Libras, ele convive cotidianamente com falantes da Língua Portuguesa - LP. Comumente, é por meio dessa língua que a maioria dos acontecimentos do dia a dia apresentam-se a ele.

Considerando essas premissas, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, é caracterizado e produzido no CAS Princesa Izabel em Boa Vista Roraima. No intuito de alcançar esse objetivo parte-se do princípio de que é preciso fazer uma contextualização da educação de surdos no Brasil ao longo da história, para ao final, delinear as considerações específicas sobre o ensino da Língua Portuguesa desenvolvido no CAS/RR. Dessa forma, a abordagem do primeiro capítulo se dará nesse contexto, trazendo algumas reflexões sobre as

concepções filosóficas da educação de surdos e procurando adentrar na concepção que mais se discute atualmente, que é o bilinguismo. Ainda no primeiro capítulo, será tratado com mais distinção e peculiaridades os temas cultura e identidade intercultural do ser surdo e a aquisição da linguagem pela criança surda.

No segundo capítulo, apresentarei as metodologias e ações adotadas para a coleta dos dados e a aplicação de instrumentos necessários à sistematização dos resultados. Para tanto, foram feitas diversas incursões no CAS com participação em eventos, cursos, reuniões e também para a coleta de informações por meio de um questionário e análise de documentos.

Em relação ao terceiro capítulo a tessitura dessa dissertação visa responder a dois objetivos específicos que se constituem em examinar de que forma a Libras se apresenta nas políticas educacionais que envolvem a escolarização dos surdos e abordar sobre a implantação do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS em todo o Brasil. Desta forma, reveste-se essa pesquisa de salutar importância em busca de confirmar ainda se existe uma metodologia diferenciada para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos surdos.

Para tanto, será traçado um paralelo conceitual sobre essas políticas na contemplação da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais, bem como serão utilizadas para fundamentar esse trabalho, as discussões empreendidas por autores como Quadros (2006), Fernandes (2008), Skliar (2013) e Sá (2006) que tratam da educação de surdos nas várias regiões do Brasil, considerando as peculiaridades das variações regionais em que ocorrem.

Além disso, discorrerei sobre a fundação do CAS como relevante política pública para a educação dos surdos, bem como trarei dados de sua trajetória e das primeiras ações, quando dessa implantação nos Estados da Federação, e apresentarei alguns dados repassados por esses centros para compor essa dissertação, convergindo para, a compreensão de como o CAS/RR desenvolve a concepção linguística do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, e como essa tem sido inserida na educação da pessoa surda. Por fim, evidenciarei com maior detalhamento as ações do Centro Estadual de Atendimento às

Pessoas com Surdez – Princesa Isabel, visto que este se constitui no *lócus* da pesquisa.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Inicialmente, esse capítulo faz uma explanação sobre a educação da pessoa surda. Para a efetivação dessa educação, numerosos acontecimentos ao longo da trajetória educacional do surdo foram marcados por atuação de educadores e historiadores. Na visão de alguns autores como Salles (2005), Quadros (2006), Fernandes (2008), Barberena (2013) e Skliar (2013), o processo educacional do surdo é marcado também por algumas lutas e conquistas. Esses autores apontam uma abordagem sucinta sobre as concepções filosóficas que serviram de pilares para a consolidação da educação de surdos. Sobre essas concepções, haverá uma ênfase acerca do bilinguismo e as suas peculiaridades, no sentido de que essa concepção filosófica está em foco no tempo vigente, sendo alvo de recentes discussões, no processo ensino aprendizagem do aluno surdo.

A posteriori, será evidenciada a cultura surda e a sua identidade intercultural, bem como, de que forma, essa cultura distinta concebe a aquisição da linguagem pela criança surda. Esse capítulo faz um aporte teórico das questões acima mencionadas no intuito de demonstrar que a educação de surdos tem toda uma trajetória histórica que alicerça suas conquistas contemporâneas.

### 1.1 O SUJEITO SURDO

Antes de nos reportarmos às concepções filosóficas da educação de surdos na perspectiva da educação formal, faz-se necessário compreender quem é o surdo e como esse se constitui nas relações sociais, políticas e culturais como sujeito de sua história. Não cabe aqui enfatizar a questão clínica da ocorrência da surdez e sua deficiência, mas discutir a possibilidade de transpor essa ausência de audição, com uma educação que vise a superação de barreiras e lhe proporcione o desenvolvimento de suas potencialidades. A conceituação aqui disposta está em consonância com pesquisadores da educação de surdos, bem como documentação oficial da área em discussão. A princípio, vejamos como o Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005, concebe o conceito de surdo:

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. (BRASIL, 2005, p.1)

Observemos que o supramencionado decreto refere-se ao surdo não numa concepção clínica. Nesse contexto, a questão trata como foco principal a aprendizagem e a interação do surdo pelas experiências visuais, marcando assim a língua de sinais como meio suficiente para a consolidação desse aprendizado. Fernandes (2008, p. 18) expõe que “[...] propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento.”.

E quando a autora faz essa abordagem, reitera que “[...] dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou frases de comunicação”. Ainda conforme seu entendimento, Fernandes enfatiza que:

Admitir tais recursos instrumentais em uma criança surda privada de língua de sinais como sua primeira língua e apenas aprendiz da língua portuguesa equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, conseqüentemente, privá-la de seu direito a ter a sua disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento. (2008, p. 19)

Pelo exposto, compreende-se que o fato do sujeito surdo não ser dotado de um dos seus sentidos, não o torna incapaz de aprender e desenvolver-se, desde que lhe seja ofertada a possibilidade de aquisição de uma língua ainda na mais tenra idade, tornando-o habilitado ao seu pleno desenvolvimento. E para reiterar o conceito do que é ser surdo, Sá pondera que:

Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (2006, p. 67)

O fato de ser surdo, por si só, não impede a inserção desse sujeito no mundo do conhecimento educacional, desde que haja a compreensão da surdez e não prospere a tentativa de negar sua língua natural na expectativa de padronizá-lo pela ótica da língua oral.

No entanto, faz-se necessário certa cautela com a análise das políticas educacionais que conceituam o surdo, e o fazer pedagógico que se insere na educação da pessoa surda, visto que mesmo que se aponte um todo ideal, percebe-se que, de forma sutil, existe uma tentativa de minimizar suas diferenças pelo viés da “normalidade”, caracterizada pelo simples fato de ouvir ou não ouvir. Acerca dessa assertiva, Barberena assim discorre:

[...] a correção e a normalização do indivíduo surdo partem de uma norma audista que cria, mais do que um modelo ouvinte a ser alcançado, um ideal de normalidade ouvinte a ser perseguido por todos, inclusive pelos ouvintes. Um ideal que ultrapassa modelos possíveis de materialidades humanas, pois todos estão sob suspeita ou podem ser mais bem orientados sobre como viver sua condição, inclusive de normalidade. (2013, p.25)

Portanto, para se conceber o sujeito surdo como o responsável pela construção de sua identidade é preciso reconhecer que existem práticas educacionais, que sob a alegação de uma educação para todos, acolhem políticas governamentais que não somente disseminam como também exaltam a diferença. E essa postura não coloca as diferentes concepções de sujeitos em igualdade, mas consolida o tratamento de uma minoria e uma maioria linguística que, a um enaltece e a outro tenta nivelar. Questionando essa visão, Barberena completa:

Dito de outro modo, são postas em funcionamento estratégias que, ao reconfigurarem a instituição escolar, estão diretamente conectadas por uma racionalidade política. O surdo, ao ser localizado como socialmente isolado, intelectualmente em desvantagem, com comportamentos impulsivos e desajustados, faz com que a psicologia educacional, a terapia, a Educação Especial e a reabilitação sejam necessárias. A partir de então, sob a norma audista, algumas práticas que constituem a



educação de surdos são postas em funcionamento para, através de diferentes estratégias, regular suas condutas e normalizá-los. (2013, p. 23)

Destarte, nesse contexto de compreensão crítica e teórica do que é o surdo, o conceituamos como sendo perfeitamente capaz de ocupar toda e qualquer posição social. O surdo politizado, que a ele foi ofertado o alicerce educacional de sua primeira língua, contemplando sua peculiaridade linguística, não deixa a desejar em absolutamente nada do que pretenda fazer, isso está comprovado no seio da sociedade onde existem surdos que modificaram totalmente a visão comum a seu respeito, quando por ação consciente conseguiram se estabelecer e se constituir como sujeitos de sua própria história. Nos grandes centros, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, existem surdos doutores, mestres, professores, instrutores, empresários e em tantas outras profissões que influenciam o contexto em que estão inseridos como formadores de opiniões e pessoas plenamente capazes. Inferimos que, ao mesmo tempo o surdo é autor e ator principal de suas possibilidades sociais e, de fato, não há razões para que surdos e ouvintes não se reconheçam como coparticipantes da sociedade brasileira. A bem disso, é imperativo romper com a concepção de hierarquização social em que se fundamenta a comunicação humana.

## 1.2 AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O processo educacional que trata das tendências de educação escolar para pessoas com surdez tem evoluído em muitas questões. A princípio essas tendências visam priorizar a inserção desses alunos na escola comum, ou em classes especiais, ou até mesmo na escola especial para alunos surdos. Para fundamentar e entender essas tendências precisa-se fazer um breve relato sobre as filosofias que sustentaram a educação do surdo até os dias atuais.

Segundo Goldfeld (2002), em 1750, com Samuel Heinick, na Alemanha, surgem as primeiras noções da filosofia educacional oralista. Essa, na verdade, foi a primeira concepção filosófica para nortear a educação do ser surdo. Contudo, não muito distante, mais precisamente em 1817 surge outra filosofia

caracterizada pelo fato de tudo que o surdo fizesse, fosse gesto ou leitura labial, servia para o processo educativo. Foi neste momento histórico que Thomas Hopkins Gallaudet fundou a primeira escola permanente para surdos onde ocorria um tipo de francês sinalizado. Essa metodologia diferenciada, mais adiante foi denominada como Comunicação Total.

Ainda segundo Goldfeld (2002), a partir de 1860 com o método oral de ensinar o surdo ganha vigor. Acreditava-se que a língua de sinais, ocorrendo em conjunto com a oralidade, desfavorecia e seria prejudicial para aprendizagem da língua oral. Um dos mais importantes defensores do oralismo foi Alexander Graham Bell, inventor do telefone, que exerceu grande influência na votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Para Salles,

Em Milão, na Itália, em 1880, realiza-se o Congresso Internacional de Surdo Mudez, ficando definido que o Método Oral é o mais adequado na educação do surdo. Nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Desse modo, o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária. (2005, p. 55)

Na concepção de Salles (2005), o Congresso de Milão em 1880, constituiu-se num dos momentos mais obscuros da trajetória educacional dos surdos, pois as decisões que mais influenciaram na concepção educacional da pessoa surda foram tomadas por maioria de pessoas ouvintes. Ali se decidiu que a língua oral seria utilizada na educação e no ensino de surdos, substituindo-se, assim, as possibilidades de uso das línguas de sinais. Quadros salienta que

O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual. (2006, p. 26)

Em consequência do comitê do congresso ser constituídos apenas por ouvintes, o oralismo foi a técnica preferida na educação dos surdos e adotada nos

fins do século XIX e maior parte do século XX. Contudo, até os dias atuais, por mais que as discussões sobre a educação de surdos tenham sido ampliadas,

[...] ainda detém grande força a abordagem educacional oralista. *Oralista* é a adjetivação dada àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Sá (2006, p. 83)

A consolidação dessa tendência deu-se por algumas diretrizes adotadas logo após o supramencionado congresso. Reiterando que algumas resoluções foram implementadas para nortear, naquele momento, o desenvolvimento educacional da pessoa surda. O congresso teve a duração de 3 (três) dias, e nesse período foram votadas, e aprovadas por unanimidade, oito resoluções. As resoluções são:

1. O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;
2. O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida;
3. Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;
4. O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo;
5. Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;
6. Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;
7. A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo;
8. Com o objetivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém-admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os

alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral<sup>3</sup>.

Conforme Quadros (2006. p.33) “Assim, materializam-se as condições para que o Congresso de Milão, em 1880, aprove e efetive em quase todo o mundo, a concepção oralista na educação de surdos”. Provavelmente, por ser uma das primeiras filosofias consolidadas na educação dos surdos, o oralismo exerceu sua influência, sem questionamentos relevantes, por um longo período, servindo de base para novos estudos, dadas às necessidades de mudanças que insistiam em aflorar. Santos afirma:

Por um século essa foi a filosofia que fundamentou o trabalho dos professores de surdos. Mesmo antes dessa data, quando a Língua de Sinais era utilizada na educação do surdo, o objetivo principal desse ensino estava centrado na língua majoritária do País e, principalmente, no desenvolvimento da fala, da oralidade. (2015, p. 77)

Contudo, em paralelo ao oralismo que se desenvolvia no contexto educativo do aluno com surdez, dadas muitas insatisfações e ausência de resultados satisfatórios, a filosofia educacional da comunicação total se instala e ganha vulto na década de 1960, após a publicação de William Stokoe. De acordo com Júnior (2015, p. 14), Stokoe foi um linguista americano que com seu grupo de pesquisa, em 1965, publicou a célebre obra *The Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Esse grupo foi formado pelos primeiros estudiosos a falar sobre as características sociais e culturais do surdo que apontavam os gestos e sinais produzidos pelos surdos como uma língua de fato. Conforme afirma Skliar:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das

---

<sup>3</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/História\\_dos\\_surdos](http://pt.wikipedia.org/wiki/História_dos_surdos). Acesso em: 01-11-2017.

identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (2013, p.07)

Como característica principal dessa filosofia havia também a preocupação com a aprendizagem da língua oral pela criança surda. Nesse contexto, havia a crença de que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da pessoa surda seriam melhor comunicados em gestos e não deveriam estar aquém em benefício da prática exclusiva da língua oral. Por esse motivo essa filosofia foi marcada pela defesa da utilização dos recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação e apresentou uma nova percepção do ser surdo em todos os aspectos de sua personalidade.

As premissas dessa tendência educacional apontam que o surdo não é um deficiente, e sim uma pessoa que utiliza também a comunicação visual e gestual para se comunicar. Dessa forma o termo 'deficiente auditivo' é suprido por "surdo". Diferentemente da filosofia oralista, a comunicação total não avalia a língua de sinais como sendo danosa ao surdo e sim como um extraordinário instrumento que deve promover o entendimento e favorecer o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. Uma das defesas da comunicação total é o uso de gestos e sinais com objetivo de tornar mínimos os problemas comunicativos naturais gerados pela surdez, num contexto social de maioria ouvinte.

As primeiras publicações de Stokoe nesse sentido constituíram-se em apontamentos que favoreceram revisões em estilos e políticas educacionais pelas instituições e especialistas educacionais que se dedicavam a compreender a educação formal da pessoa surda. Por sua vez, em maioria, a nova filosofia da comunicação total foi muito bem recepcionada pelos pesquisadores da época. No intuito de favorecer a comunicação da pessoa surda, a comunicação total arregimenta-se de variados recursos, sendo que o principal destes é o bimodalismo, que se caracteriza pela concomitância do uso das mãos e da leitura labial ou fala entre os interlocutores.

O bimodalismo é apontado dentro da filosofia da comunicação total como um recurso importante para reduzir a dificuldade de comunicação com a sociedade ouvinte, que comumente a pessoa surda protagoniza no seu dia a dia,

impedindo, desta forma, que, em decorrências dessas dificuldades, o ser surdo fique impedido de desenvolver plenamente suas habilidades sociais. Outra importante premissa dessa filosofia é a articulação basilar entre família e escola. Nesse contexto, questões relevantes são articuladas acerca da relação entre a criança surda e sua família, tecendo inclusive críticas às outras filosofias educacionais, inclusive a questão mais sensível e atual que é a filosofia do bilinguismo, que, de certa forma, impõe aos pais que falem com seus filhos fazendo uso separado do português e da língua de sinais. Pela crítica ensejada o bilinguismo iguala-se ao oralismo, no sentido de refutar a diferença típica do ser surdo. Visto que o oralismo objetiva igualar a pessoa surda ao ouvinte pelo padrão oral. E, no caso do bilinguismo, objetiva igualar a família ouvinte ao padrão surdo. Por esses argumentos a comunicação total é concebida como intermediadora da convivência com a diferença, no sentido de que procura aproximar e facilitar a comunicação entre a pessoa surda e sua família ouvinte.

O bilinguismo é a terceira tendência educacional da pessoa surda, consolidando-se numa filosofia que tem como pressuposição fundamental que o ser surdo é, ou deve se tornar um ser bilíngue, e precisa ter as condições de desenvolvimento dessa sua qualidade, ou seja, deve adquirir como primeira língua, a língua de sinais de sua comunidade, que deve ser acatada como língua natural dos surdos, e, como segunda, a língua oficial da maioria linguística de seu país. Para esta concepção linguística estas duas línguas não devem ser utilizadas simultaneamente como propõe a comunicação total sob alegação de que as estruturas linguísticas das duas línguas sejam mantidas e suas diferenças sejam respeitadas, aí se tem a principal base de sustentação do bilinguismo. Vejamos o que dispõe Skliar:

É fundamental que se entenda que promover uma abordagem educacional bilíngue envolve considerar não somente a necessidade de duas línguas, mas, dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, bem como considerar a identidade e a cultura surda como eixo fundamental. (2013, p. 184)

Em se tratando dessa proposta educacional bilíngue ainda não existem muitas experiências consolidadas, porém muitas discussões têm sido empreendidas em meio aos surdos. Conforme discorre Skliar (2013), um dos principais pesquisadores do bilinguismo no Brasil, essa é uma proposta que surge como um reconhecimento político da surdez como diferença. Os autores, tais como Fernandes (2005, 2008), Quadros (2004, 2006), entre outros, que pesquisam, discorrem e defendem o bilinguismo apreendem o surdo de forma bastante distinta dos autores que defendem o oralista e a comunicação total. Para os bilinguistas, o ser surdo não deve aspirar uma compreensão da vida conforme o ouvinte. Ao contrário, deve aceitar-se e assumir-se como diferente, de cultura distinta por consequência de sua surdez.

Na expectativa do bilinguismo, a língua de sinais é tida como a primeira língua do surdo e a língua majoritária de seu país na modalidade oral e escrita deve ser considerada como segunda. Essa perspectiva sobre a questão da surdez e do surdo possui apoio dentro da comunidade surda, porém as questões não são simples, conforme expressa Quadros:

Essa forma de ver a educação de surdos acaba caracterizando dois modelos educacionais: um representado pela escola regular e o outro, pela escola especial. Dessa forma, os professores do ensino regular tendem a transferir a responsabilidade pelo ato de ensinar aos professores da educação especial. Essa situação sobrecarrega o aluno surdo, que fica com uma excessiva carga horária em seu processo educativo, tornando-se um segregado na escola regular, por não ter uma modalidade de ensino que reconheça a sua forma de aprendizagem. (2006, p. 54)

Apesar das muitas críticas ao sistema atual de educação de surdos, inclusive pelos próprios surdos, a filosofia do bilinguismo avança em discussão nas últimas décadas, principalmente no âmbito nacional com a consolidação da Lei nº 10.436 de 2002, que concebe a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como sendo uma língua oficial do Brasil. Configura-se, então, como uma proposta recente defendida por linguistas voltados para o estudo da língua de sinais. Fundamenta-se, como já dito antes, em princípios basilares. Um desses princípios

consiste na premissa de que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda.

De certa forma, essa aquisição primeira seria um facilitador na compreensão e no desenvolvimento de conceitos e sua inclusão em sociedade de maioria ouvinte. Infere-se, ainda, que o uso da língua de sinais deve ser autônomo e não simultâneo e que deve ser ofertado à criança surda o mais cedo possível, considerando que o seio familiar é o primeiro lugar em que o surdo deve alicerçar sua cultura linguística. Dessa forma, a Língua Portuguesa deverá ser ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral.

Assim, resta claro que o Bilinguismo é uma proposta que faz uma releitura das propostas da Comunicação Total, sendo que não julga viável privilegiar a estrutura da língua oral em detrimento da Língua de Sinais. De acordo com Quadros (2006) “constata-se no Bilinguismo um propósito de vincular o trabalho educacional a uma preocupação com a experiência cultural do surdo”. Assim sendo, é fato que essa filosofia apresenta a língua de sinais como um relevante caminho para o desenvolvimento do surdo, em todas os campos do conhecimento, e, como tal, “a educação bilíngue é desejável e viável, manifestando-se tanto melhor quanto mais cedo for introduzido o processo de aquisição da língua oral”. Salles, 2005.

As discussões tecidas por estudiosos como Carlos Skliar e Gladis T.T. Perlin dão conta de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, tendo assim, uma forma típica de pensar e agir que devem ser acatadas. Vejamos o que diz Gladis apud Skliar:

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja um usuário da cultura ouvinte. (2013, p. 57)



Existem duas correntes de estudiosos dentro da filosofia bilíngue. Uma defende que a pessoa surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua, o mais precocemente possível, porém separadamente. Somente após essa aquisição o surdo deverá ser alfabetizado na língua oficial de seu país. Outra corrente defende que se deve ofertar num primeiro momento apenas a língua de sinais e, num segundo momento, somente a modalidade escrita da língua. A língua oral, neste caso, tende a ficar em segundo plano. Segundo Quadros:

A proposta de coexistência entre a língua de sinais e a língua portuguesa, demandando comparação entre os sistemas linguísticos, traz subjacente a necessidade da alternativa bilíngue, em que a língua escrita e a oral são ensinadas como línguas estrangeiras, ou seja, segunda língua, dependente da aquisição de Libras, o que pressupõe o respeito às diferenças existentes na língua oral, escrita e de sinais. (2006, p. 65)

Destarte, o bilinguismo é uma proposição de ensino utilizada por estabelecimentos de ensino que se comprometem a tornar acessível para a criança surda duas línguas distintas no contexto escolar. Pesquisas, como as que são expressas na obra *Estudos Surdos*, sob a organização de Quadros (2006), têm indicado a viabilidade dessa proposta como sendo a mais apropriada para o ensino das crianças surdas, visto que trata a língua de sinais como língua natural e, a partir desse pressuposto, encaminha o ensino da língua escrita. Os *Estudos Surdos* nos possibilitam uma vasta visão da distinção cultural apregoada por esses estudiosos e nos facultam a oportunidade de distinguirmos como os próprios surdos se descrevem.

Outro alicerce da tendência bilinguista é a busca pelo respeito à autonomia das línguas de sinais, com vistas a consolidar um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e, principalmente, a diferença linguística da criança surda.

Nessa circunstância, quando o professor ouvinte domina e utiliza a Língua de Sinais, este tem propriedade para comunicar-se de maneira efetiva com seu aluno surdo. Assim, a inserção da Língua de Sinais no currículo das escolas para

surdos é um indício de respeito a sua diferença. É o que, de fato, caracteriza uma escola inclusiva para esse alunado. Infere-se então que o aluno surdo, para desenvolver satisfatoriamente suas potencialidades, precisa de professores que sejam dinâmicos e motivados e o favoreçam no processo de aprendizagem o tornando fluente na linguagem. Somente assim, havendo respeito e considerando às suas necessidades educacionais, é que será provável proporcionar o completo desenvolvimento emocional e cognitivo ao aluno, surdo ou não, no contexto social. O pensamento de Quadros sintetiza bem os propósitos da educação bilíngue:

Em síntese, compreende-se que, no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. Infere-se, portanto, que a inclusão exige ruptura no atual sistema educacional, pois estabelece o acesso à escola sem discriminações, sem excluir ninguém do infinito significado do conceito de educar. Essa postura ainda será mais ética se superar o falar e o decidir pelo outro, comportamento tão comum nas práticas sociais que envolvem pessoas diferentes. (2006, p. 69)

Em relação à educação de surdos e a filosofia do Bilinguismo serão apontados maiores detalhes no texto subsequente, considerando a relevância e a solidez do tema para a comunidade surda. Afinal, faz-se necessário distinguir as diferenças dos alunos, perante o procedimento de ensinar e aprender e primar pelo conhecimento e o avanço de todos.

### 1.3 O BILINGUISMO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

No que tange as questões relacionadas à educação de surdos compreende-se que existe a mesma necessidade de se buscar condições de aprendizado tal qual ocorre na educação de ouvintes. Contudo, alguns fatores preponderam nessa conjuntura da educação inclusiva, a saber, a questão linguística e seus desdobramentos.

Num contexto de diversidade cultural, promover a educação dos surdos, num ambiente de maioria linguística de ouvintes é um enorme desafio. Além disso, existem outros fatores que influenciam negativamente nesse trabalho, a

saber: a qualidade imprecisa da educação, como um todo, a precária qualificação dos professores, a defasagem salarial, os altos indicadores de repetência, a evasão escolar e a pouca oferta de recursos tecnológicos são fatores contraproducentes que balizam o sistema educacional do Brasil. Tamanhos desafios na educação de surdos, igualmente influenciados por tais problemas, são acentuados pela existência de uma forte tradição, advinda da origem dos processos educativos das remotas escolas especiais, que sempre pautaram em corrigir esses indivíduos e que empreendeu inúmeras diligências na tentativa de oralizá-los, monopolizando o tempo e os expedientes que deveriam ser aproveitados na sua formação intelectual. Em relação a esse equívoco, que no decorrer da história da educação do surdo lhe renderam um enorme retrocesso, Sá enfoca:

Nesse contexto aparecem os surdos, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político; pessoas narradas como deficientes e incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas. A situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar. (2006, p. 16)

Desarticular essa tradição e desconstruir os preconceitos que fundamentam essas práticas tem sido um procedimento extenso e pouco operante. Tal ação depreende um constante investimento na formação de professores e o envolvimento responsável da comunidade escolar. Isso permite que seja verificado e revisto o modo pouco satisfatório com que os surdos são idealizados, e que sejam estabelecidas técnicas que considerem a diferença surda na configuração da aprendizagem particular, especial e cultural da pessoa surda. A despeito disso pondera Sá:

Especificamente, destaca-se aqui a situação de surdos, um grupo que tem sido definido socialmente, antes de qualquer outra definição possível, como “deficiente”, “menor”, “inferior” (quantitativamente falando) – um grupo “desviado da norma”. (2006, p. 65)

O desvio da “norma” de que fala a autora pode ser compreendido como ser diferente no contexto de normatização linguística padronizado pela comunidade ouvinte. Evidentemente, dentro desse parâmetro, o surdo é considerado diferente, mas quem disse que ele não tem como reverter esse “desvio da norma” em diferença de visão? Logicamente que é possível, mas a ele tem que ser dada as condições que transformem essa diferença em canal de aprendizagem, e não em segregação social. E a transformação desses paradigmas passa pela concepção da educação que está delineada para esse público alvo.

A educação de surdos, na última década, tem estado na mira de inúmeras reflexões, especialmente no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para a comunidade surda. O surgimento da Lei de Libras, Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, propiciou o começo das discussões referentes à condição de ser bilíngue, o respeito às peculiaridades linguísticas e o incremento de práticas de ensino que estejam atentas às especificidades do aprendiz surdo.

No Brasil, pesquisadores têm se atentado à realidade escolar do surdo, (QUADROS, 2006; SALLES et al. 2005, AUDREI, 2009 entre outros) identificaram e pontuaram alguns entraves no processo de aprendizagem da segunda língua e procuraram apresentar propostas viáveis para a utilização de práticas pedagógicas que considerassem a realidade linguística da pessoa surda. Em meio aos trabalhos existentes, sobressaem-se as publicações: *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, de Quadros (2006) e *Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes I II de Salles (2005). A primeira obra é direcionada aos profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental e que desejem desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva de educação bilíngue. A segunda obra traz, no primeiro volume, relevantes reflexões sobre a situação linguística e cultural do surdo, estabelecendo o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos no campo das políticas de língua e da legislação vigente da educação nacional. O segundo volume sugere oficinas temáticas direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, trazendo como exemplos práticos algumas etapas da elaboração, da aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

As atividades propostas nas obras mencionadas, e em outras do gênero, são destinadas a alunos com conhecimento de nível intermediário do português e abordam questões gramaticais, de leitura e produção de textos. Sobre essa educação diferenciada Sá (2006, p. 91) reafirma “Ao fazer a defesa da utilização do bilinguismo e de uma postura multicultural na educação de surdos, se está pleiteando mudanças radicais; mas não se está cometendo delírios infundados”.

Hall (2004) evidencia que a língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade de interação com o outro para que seja significada. E quando se trata do surdo inserido neste sistema social, a Língua Portuguesa, evidentemente, ganha um lugar de destaque. A escrita se concebe num importante recurso de comunicação e que os surdos não podem ignorar, visto que; sem a modalidade escrita as possibilidades de integração no mundo ouvinte restam limitadas bem como o acesso metódico à rede de informações no meio social, considerando ainda que convivemos em uma sociedade na qual a leitura e a escrita são basilares.

Não se pode olvidar que o estudo da concepção de educação bilíngue é uma discussão ainda em propostas que concebem a língua de sinais como eixo fundamental, conforme evidencia Sá:

Os resultados positivos que se vêm conseguindo, bem como toda a discussão que tem sido levantada quanto ao fracasso das abordagens anteriores, têm levado a que todas as propostas de educação de surdos desejem a adjetivação “bilíngue”. No entanto, esta é uma adjetivação também incompleta, pois, embora desejável por negar a ideologia oralista dominante e por pressupor a língua de sinais como primeira língua, nada diz quanto à questão das culturas envolvidas, das identidades surdas, das lutas por poderes, saberes e territórios. (2006, p. 85)

Contudo, o ideal é a efetivação de políticas educacionais para as diferenças, que por intermédio de atuações sólidas modifiquem a realidade do aluno surdo, favorecendo assim a consolidação de uma educação pautada em resultados positivos que lhes é de pleno direito.

Vale ressaltar que o letramento do indivíduo surdo é imprescindível para que os resultados positivos da educação bilíngue, o tornem capacitado para

identificar e vivenciar com mais propriedade uma língua visual espacial, beneficiando as oportunidades de experiências visuais. Para respaldar a questão suscitada, destaca-se mais a frente alguns apontamentos sobre o letramento.

#### 1.4 O LETRAMENTO E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O SURDO

A Língua Portuguesa na modalidade escrita tem nutrido inquietações nos educadores de alunos surdos, essa situação já foi bem mais preocupante pois até pouco tempo atrás prevaleceu na educação de surdos, a concepção oralista. Nessa abordagem o processo de ensino e de aprendizagem ocorria especificamente pela modalidade oral da Língua Portuguesa.

Para ensinar o português prevalecia a compreensão de língua como código que obrigatoriamente precisava ser decifrado, e os alunos precisariam dominar as regras para que a pudessem decodificar para apreendê-la como língua. No entanto, o fato dos surdos, na maioria dos casos, chegarem às instituições de ensino com apenas resíduos da Língua Portuguesa, competia ao professor administrar a aprendizagem linguística. Isso ocorria porque não era permitido usar a língua de sinais como base para essa aprendizagem do surdo, que comumente teria que fazer uso de leitura labial de resquícios de audição.

Contudo, com estudos pesquisas e legislações em favor da educação do surdo esse quadro tem mudado consideravelmente, Sá aponta:

Atualmente estão sendo estudadas propostas educacionais bilíngues, as quais postulam a língua de sinais como primeira língua e como eixo fundamental. Os resultados positivos que se vem conseguindo, bem como toda a discussão que tem sido levantada quanto ao fracasso das abordagens anteriores, tem levado a que todas as propostas de educação de surdos desejem a adjetivação “bilíngue”. (2006, p. 83)

Como fator positivo para a educação dos surdos nos moldes atuais, o marco foi o Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei e instituiu a obrigatoriedade das escolas ofertarem aos alunos surdos uma instrução bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é tida como primeira língua e a Língua Portuguesa é ensinada como a segunda. A partir do

uso da língua de sinais como primeira língua de instrução para a pessoa surda, sua aprendizagem tornou-se mais significativa, visto que, o fato da natureza das línguas de sinais ser visual-espacial, torna possível e sem maiores dificuldades sua aquisição. Por intermédio dessa língua, verificou-se que o conhecimento de mundo do surdo ganhou abrangência, bem como a compreensão dos conteúdos escolares. Outro dado positivo é que, para surdos filhos de pais ouvintes, ampliou-se a expectativa de aprendizagem de uma primeira língua. Referente ao tema, Salles esclarece que:

A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. (2005, p. 57)

Contudo, mesmo que sejam positivos os resultados do uso da Língua Brasileira de Sinais no conhecimento de mundo e de língua do aluno surdo, existem questionamentos sobre os resultados observados na compreensão e na utilização da Língua Portuguesa, como segunda língua. De acordo com Fernandes (2006), o letramento na Língua Portuguesa, para os surdos, precisa estar conexo ao sentido que essa língua adquire nas práticas sociais. Contudo, discorrer sobre o ensino da Língua Portuguesa para o surdo tem sido um desafio para pesquisadores do tema, Souza expõe um dos principais pontos de conflito no ensino da Língua Portuguesa:

No caso das turmas com alunos surdos, o professor vivencia um grande dilema: desenvolver os conteúdos específicos de língua portuguesa para “duas classes” de alunos, os que se comunicam de forma oral auditiva e outros de forma gesto-visual e que muitas vezes não dominam nem a sua língua natural. (2011, p. 80)

O ensino da Língua Portuguesa para o surdo, não está, ou não deveria estar limitado às classes de atendimento educacional especializado, porque no

contexto da sala de aula regular, como qualquer aluno ouvinte, os surdos enfrentam dificuldades que muitas vezes fogem do que se havia esquematizado, para o contexto de aprendizagem, pois da forma como o ensino da Língua Portuguesa é contemplado nas escolas comuns não atende à peculiaridade do aluno surdo, mesmo que esse tenha esse ensino em outro ambiente como a sala de recurso através do atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva Souza discorre:

Para se viabilizar o ensino do português como segunda língua dentro das escolas comuns, é imprescindível uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento das atividades pedagógicas cotidianas: o professor da sala comum, um professor surdo preferencialmente, um professor de língua portuguesa, entre outros profissionais que trabalhariam outras questões, mas não apenas com os alunos surdos; também com toda a turma. (2011, p. 89)

Esse trabalho que, em tese, deveria ser desenvolvido com alunos surdos e ouvintes em um mesmo ambiente, nem sempre ocorre devidamente por faltarem profissionais habilitados que desenvolvam um trabalho multidisciplinar conforme anteriormente afirmou Souza (2011). Nesse sentido percebemos pela experiência laboral que existem muitos argumentos dos professores que são bastante discutíveis, pois como alunos ouvintes, que têm o português como língua materna, e surdos, que têm o português como uma segunda língua, podem estar no mesmo nível? Parece improvável que assim o seja. Embora as políticas educacionais tenham o cunho de proporcionar uma educação efetiva com a questão da inclusão, também podemos questioná-las se não estão beneficiando os alunos incluídos. Em relação à interação em Libras e socialização dos alunos surdos com os ouvintes, não é isso que se observa, na maioria das escolas o aluno surdo permanece isolado e pouquíssimos colegas ouvintes realmente tem interesse e aprendem a Libras.

Dessa forma, é imprescindível pensar práticas de letramento que estejam diretamente ligadas e relacionadas à particularidade do surdo, e que proporcionem o desenvolvimento de habilidades para lidar com as informações,



instituindo relações efetivas por meio de atuações colaborativas e criativas, fazendo valer e tornando significativo o processo de letramento.

Na visão de Karnopp (2009, p. 57), “o ensino da = apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos”. Por tudo que se tem dito acerca do tema, sabemos que o letramento ultrapassa as habilidades de codificar e decodificar signos linguísticos escritos e visuais. Espera-se da pessoa letrada que esta saiba se relacionar nas mais diversas situações sociais, habituais ou não, que apreciem leitura, oralidade, sinalização e escrita, de forma que possa participar ativamente desses aprendizados.

Alguns dos métodos na eficácia do letramento dos alunos surdos referem-se aos recursos tecnológicos, que propiciam circunstâncias de letramento tal como o aparelho celular, que permite a comunicação a partir de mensagens de texto, os famosos sms. Tem-se ainda os computadores, o acesso à internet, que incorrem na possibilidade de produção de mídias em língua de sinais, bem como as interações por intermédio da webcam, pela troca de e-mails, pelo bate-papo e, finalmente, a televisão que, quase em sua totalidade, ofertam a alternativa de legenda oculta para sua programação, sem esquecer que outra oportunidade de letramento é o trabalho de intérpretes em espaços culturais e peças de teatro, mesmo que ocorra raramente. Todos os recursos mencionados devem ser compreendidos pelo professor como suportes fundamentais para o incremento de práticas de letramento, visto que assumem o papel de favorecer a compreensão da língua e suas ocorrências linguísticas nas mais diferentes situações.

Desse modo, entendemos imperioso propiciar práticas de real letramento que considerem o uso da língua em sua magnitude, admitindo-a como intermediária de ações sociais. É inegável a realidade de que nenhuma pessoa, seja surdo ou ouvinte é plenamente letrado, é sempre possível ampliar mais e mais o conhecimento do mundo letrado, ou seja, por mais inteligente e sábio que a pessoa possa parecer, ou ser, enquanto estiver vivo estará em transformação, e novas descobertas, novas investigações e novas relações são condições ideais para que o sujeito atue como transformador de sua história e do contexto em que se insere.

## 1.5 SURDOS E CULTURA SURDA

Pela extensão territorial do Brasil e as diferentes nações que formaram o povo brasileiro existem muitas divergências regionais em relação a vestuários, hábitos alimentares situação socioeconômica, variação linguística e outras mais. Tudo isso compõe uma sociedade diversificada e repleta de manifestações culturais distintas. A comunidade surda é um desses modelos diferenciados de cultura, contudo uma diferença muito mais identitária, pois se trata de um fator preponderante de diversificação cultural: a diferença linguística. Sobre o assunto em discussão Gladis apud Skliar (2013, p. 58) enfatiza que “A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual, essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural”.

Ao se retratar a cultura dos distintos grupos sociais, enfatizamos como grupos sociais os homossexuais, os negros, os índios, os sem terras, os surdos dentre outras minorias, fazendo-se compreender, por meio de suas identidades, que não são iguais, porém se estabelecem nas relações que constituem com seus iguais. Cada um tem sua identidade, sua subjetividade seu jeito de ser e interpretar o mundo que o cerca. Em se tratando das identidades dos distintos grupos culturais, seu cotidiano e suas lutas sociais como foco de diagnóstico nas suas relações com a sociedade contemporânea, é possível compreender essa apropriação. Assim, nessa relação de compreensão de si e dos outros, os surdos encaram esse conflito cotidianamente nas suas interações com os ouvintes, tendo que apresentar para si e para o outro, por meio dos embates de poder cultural, suas distintas identidades. Acerca do tema fundamenta Barberena:

Na contramão, mas nem sempre em oposição, transitava também a ênfase nos discursos políticos, sociais e antropológicos culturais, firmando a necessidade de desenvolver nos alunos uma língua de sinais própria de sua comunidade e também sua autonomia como sujeitos políticos representantes de um grupo cultural específico. Esse deslocamento de ênfase caracteriza não só um movimento discursivo na escola e com os alunos surdos, mas uma centralidade política interessada em produzir, a partir de práticas na escola, sujeitos supostamente autônomos e culturalmente diferentes. (2013, p. 23)

A autora analisa que a cultura surda não é definida somente pela língua, mas por diversos elementos que a constituem, os diferenciando como sujeitos culturais. Barberena (2013) é enfática ao exemplificar que o posicionamento político como sujeito de sua própria história rompe com a visão de grupo que detém a deficiência e assegura sua diferença surda consolidando um grupo diferente na sociedade dos ouvintes, que apresenta suas potencialidades e opera no seu contexto social. Convergindo nesse mesmo pensamento Sá, reitera:

Ao abordar a questão da cultura surda, em nenhum aspecto se quer absolutizar a divisão surdo/ouvinte como se esta, e apenas esta, fosse a única/melhor/principal divisão de categorias possível, ou como se a única característica de uma pessoa surda fosse a surdez, esquecendo-se das demais características que a constituem: como o fato de ser surdo/negro, surda/negra, surdo/branco, surda/branca, surda/mulher, surdo/homem etc. (2006, p. 113)

Assim, a cultura surda aqui é também compreendida como o ambiente onde os sujeitos surdos se descobrem e se aliam formando a comunidade surda. Esse encontro acontece em decorrência da sua língua, da sua arte e das suas atitudes, que os estimulam a reunir-se em objetivos comuns.

Essa diferença linguística não se resume a apenas uma variação da língua padrão da comunidade ouvinte, mas constitui-se em outra língua com todas as suas características estruturais típicas de uma língua de sinais. Santana delibera sobre essa questão, afirmando que

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. Se ser anormal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão da normalidade também muda. Ou seja, a língua de sinais legitima o surdo como “sujeito de linguagem” e é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença. Isso é resultado de uma luta pela redefinição do que é considerado normal. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda. (2007, p. 33)

A cultura surda é muito mais que uma marca territorial: é o jeito de perceber o mundo, a forma de modificar o mundo para sentir-se parte dele, isso marca não somente as ideias, mas comporta língua, crenças, costumes e hábitos peculiares das pessoas surdas. Sales alerta:

Antes de se tratar das implicações da Cultura Surda na educação e vice-versa, é relevante ressaltar que a cultura de uma dada sociedade não se constrói a partir dos processos de escolarização dos conhecimentos, entretanto tais processos contribuem para a constituição de diferentes significados culturais. (2005, p.46).

Olhando por esse prisma e adentrando ao conhecimento das concepções de cultura surda por pesquisas já consolidadas, tais como a obra de Skliar (2013) *A surdez: um olhar sobre as diferenças* e a obra *Cultura, poder e educação de surdos* de Sá (2006), é possível compreender que as identidades surdas são instituídas num ambiente possível de ocorrência de aspectos da sua cultura. Conforme esse contexto pragmático, elas se ajustam em consonância com o máximo ou o mínimo daquilo que recebe como indivíduo dessa comunidade. Pois, conforme aponta Salles (2005), “A possibilidade de ser plenamente multicultural é ter oportunidades nos dois mundos, surdo e ouvinte”.

Evidentemente, que não se trata do extenso e múltiplo conceito de cultura, destarte, a cultura abordada nesse contexto se sustenta por ter uma missão de salutar importância nas relações de construção das identidades culturais, nos conflitos cotidianos nos ambientes multiculturais, nas escolas, nos centros especializados e outros locais em que, mesmo de forma inconsciente, a maioria dos surdos exercem seus movimentos de resistência à língua oral. Ocorre que nesses ambientes a língua de sinais age como um viés cultural de resistência e os surdos ao se diferenciarem dos ouvintes, unem-se e identificam-se culturalmente distintos. Para Souza

[...] a cultura do povo surdo leva ao entendimento que esse grupo está em constante transformação nas suas produções artísticas, nas suas histórias, na sua língua e assim se revelam ao mundo social com suas diferenças e particularidades. Faz-se necessário confirmar as diferenças

existentes nos lugares de convivência dos surdos, valorizando-as como práticas culturais desse povo que traz sua marca pela maneira de se situar no mundo e interpretá-lo. Souza (2011, p. 45)

Essa distinção marca a consolidação de suas identidades, que surgem e se reconhecem na relação com distintas identidades. Dessa forma, apresenta-se a seriedade da língua de sinais enquanto componente de formação e de desenvolvimento, tanto na individualidade do sujeito surdo quanto em sua coletividade, visando a transferência de conhecimento na formação da identidade cultural, principalmente como fator preponderante para que os surdos, encontrem-se e aceitem-se enquanto semelhantes. Barberena reafirma a importância desse encontro para o desenvolvimento da identidade surda

Tais articulações são possíveis a partir do entendimento de que a centralidade da linguagem institui o significado da cultura surda, cultura essa que é produzida discursivamente e que vem sendo expressivamente nomeada e significada pelos especialistas da surdez que militam na causa surda. (2013, p. 19)

Ao se retratar a educação diferenciada do surdo por consequência de sua cultura, faz-se necessário uma abordagem sobre a questão da inclusão. A proposta de inclusão da pessoa surda requisita princípios basilares de adaptação à diversidade e que considere as diferenças. A abordagem da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Para Fernandes:

Incluir a criança surda na sala de aula regular é um desafio particularmente difícil porque, devido à perda auditiva, ela não tem o *input* da língua oral, o que pode ser interpretado como uma diferença linguística em relação aos demais alunos. (2005, p. 87)

Skliar (2013) enfatiza que a educação inclusiva do surdo não deve ser concebida pela pauta da igualdade com os ouvintes, mas pelas diferenças sociais históricas e culturais que compõem a comunidade surda. Para Bagarollo e França:

Considerar a diferença linguística e a inclusão da sua língua materna – a língua de sinais- são pontos fundamentais nesse processo. Na perspectiva do bilinguismo, adotada aqui como filiação teórica, percebe-se o surdo como um sujeito bilíngue e bicultural, pertencente a uma comunidade surda com língua e cultura próprias, imerso em uma comunidade ouvinte majoritária (2015, p. 48)

Por décadas predominaram as tendências tradicionais que tratavam da educação do surdo com o cunho da normalidade ou da patologia que necessitava de métodos clínicos. Contudo, nos estudos mais atuais o auge dessa discussão pauta-se na consideração das diferenças. Estamos em um tempo que a fundamentação da educação de surdos muito mais se consagra pela defesa cultural da educação. Esse formato de discussão tem apoio irrestrito do indivíduo surdo, pois para eles, consolida-se no respeito a suas diferenças e o respeito à sua subjetividade, ou seja, sua forma peculiar e cultural de ver, sentir e viver o mundo. A partir dessa holística, o ser surdo percebe-se construindo, ao invés de ser condicionado pela cultura ouvinte e passa a entender-se por sua própria cultura, em que ele mesmo é o instituidor.

Apesar de essa discussão ser bem coerente ela não se realiza sem a ação de outros envolvidos, então para que a comunidade surda esteja inserida em sua cultura, depende também de outras contribuições sociais. Daí indaga Sales (2005) sobre “o que a sociedade ouvinte tem realizado para permitir ao surdo o acesso à sua cultura e à cultura ouvinte, contribuindo para a inclusão do surdo na sociedade, respeitando sua cultura”. Nesse sentido, deve-se priorizar a interação da criança surda com outros surdos que se comunicam em língua de sinais, e, no contexto em que está inserida, utilizar de estratégias que lhe favoreçam entender que sua diferença é um traço importante de distinção identitária, que nem é

melhor nem pior que o ouvinte, mas é apenas, essencialmente, diferente. Assim, conclui Fernandes:

Toda a equipe pedagógica deve conhecer, aceitar e valorizar essas diferenças, entendendo-as dentro do prisma multicultural. Assim, se procura eliminar as práticas exclusivistas que operaram tanto tempo nas escolas, dentro de uma ótica médico-clínica, e que utilizavam a patologização individual do aluno como uma maneira de segregação encaminhando-o para educação especial (2008, p.95)

Destarte se o trabalho não tiver cunho de parceria entre os atores da educação do surdo e do processo de inclusão e integração do indivíduo no sistema de ensino regular, como ser plenamente capaz de desenvolver suas potencialidades, muitos estudos serão apenas mais um discurso e muitas práticas apenas a repetição de erros do passado sem qualquer avanço real e significativo. Pois, pensar a educação inclusiva é concebê-la conforme afirma Melo.

[...] a educação que permite o acesso e permanência para todos os alunos, em que não exista mecanismos de seleção e discriminação para impedir a aprendizagem e o desenvolvimento de quaisquer alunos, assim sendo só é significativa se proporcionar aproveitamento acadêmico também para todos. (2017, p. 11)

Desse modo, compreende-se que, para o surdo existe um ideal de educação que somente será alcançado se houver conhecimento, de como ocorrem as particularidades desse aluno no processo de ensino e aprendizagem voltado para o desenvolvimento social, linguístico e cultural.

## 1.6 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA SURDA

Tem se levantado diversas análises por pesquisadores como Goldfeld (1997) e Marchesi (1995), que se ocupam em conhecer, aprofundar e contribuir com o processo educacional do ensino da Língua Portuguesa para a pessoa surda.

Contudo, antes de discorrermos sobre esse ponto precisamos refletir na aquisição da língua primeira do sujeito surdo, a língua de sinais. É dos próprios surdos que se levanta essa questão de se fazer efetivar como comunidade de língua distinta, mesmo que para isso eles precisem se repetir, conforme expõe Audrei:

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais é uma língua. (2009, p.09)

Dessa forma, é possível compreender que essa discussão é efetivamente oportuna, afinal no contexto político e social, algumas decisões têm contemplado as minorias linguísticas no país. Os discursos que evidenciam as línguas de sinais e o sujeito surdo, de certo modo, ainda que de forma tênue, tem se ampliado na atual conjuntura educacional, fazendo com que alguns estudos abordem o fazer pedagógico para esse público em especial. Esses estudos, mesmo sendo primordiais para a compreensão desse ensino, especificamente, ainda carecem de consistência no favorecimento do processo de aprendizagem que intermedia a aquisição dessa língua pelo indivíduo surdo.

Diante dessa infinda discussão sobre a própria Libras, tem que se alinhar também a questão da Língua Portuguesa e a modalidade escrita que é importante na consolidação do saber para o surdo brasileiro. Apesar dessa necessidade de se considerar as duas línguas como primordiais para que o surdo tenha igualdade de condições na sociedade. A maioria dessas análises têm seu fundamento em teorias e em concepções curriculares de metodologia para o ensino da Língua Portuguesa, concebendo a pessoa surda como restrita no patamar de deficiente idealizando a aprendizagem da Língua Portuguesa em uma relação de subordinação à sua primeira língua, a Libras. Contudo, Skliar aponta a necessidade de que se compreenda que



[...] as escolas, universidades, associações, não podem se restringir a transmitir apenas o saber instituído e institucionalizado. Deve existir o compromisso com os saberes e crenças que possibilitam a criação e recriação de novos horizontes. Novas perspectivas das diversas visões de mundo existentes na nossa sociedade massacrada com discursos dominantes e excludentes. (2013, p.151)

A pessoa surda apresenta um diferencial da pessoa ouvinte no que tange à aquisição da linguagem. Eles, por sua condição física, não apreendem a língua oral de sua nação de origem tão facilmente, com naturalidade, como sendo sua primeira língua. Nesse sentido, se fundamentam os tratamentos fonoaudiólogos, que se pautam em ações com vistas a sanar a questão da surdez, mesmo que esteja claro que a audição não é essencial ao surdo. Muitos esforços são empreendidos no sentido de eliminar o que consideram doença: a impossibilidade de ouvir. Dessa forma, tem sido por conta do “reflexo dessa massificação clínica [...] que muitos surdos não utilizavam a língua de sinais para se comunicarem.” Skliar (2013, p. 152).

No entanto, ressalta-se que a obtenção da língua de sinais, nos primários anos de vida do indivíduo surdo faz toda a diferença e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento de capacidades comunicativas basilares. Através desses conhecimentos, os surdos têm plena capacidade de se constituir e apresentar suas impressões usando o pensamento crítico e criativo em qualquer gênero textual ou qualquer forma de linguagem. Infere-se daí que a obtenção da língua de sinais, de forma intensa e efetiva nos primeiros anos de vida, torna maiores as probabilidades do desenvolvimento linguístico da pessoa surda. Santana aponta que

O uso de gestos como processo de significação faz a criança conseguir atuar no mundo simbolicamente, mesmo quando não adquire por completo uma língua. Mas o fato é que, sem uma língua, não conseguimos demonstrar ao outro, grande parte do que percebemos, sabemos, reconhecemos, sentimos. O nosso modo de narrar reduz-se a pequenos “enunciados” compostos de gestos e de expressões faciais. O gesto se torna o principal mecanismo pelo qual se interage. (2007, p.90)

Observa-se que a autora fundamenta parâmetros gerais na aquisição da linguagem e no desenvolvimento linguístico de qualquer pessoa, seja ela surda ou não. O instigante é que, mesmo o ouvinte, em suas primeiras experiências de vida se valem dos gestos para consolidar sua comunicação. A diferença entre estes, surdo e ouvinte, somente se delinea na medida em que os sons se tornam coparticipantes dos gestos no processo de comunicação. Assim, enfatiza Santana:

O gesto tem estatuto simbólico, pois se trata de atividade aprendida em meio às interações sociais, assim como pode ser considerado integrante dos processos de significação. Se o gesto é simbólico como a língua, pode-se dizer que há relação de interdependência entre tais sistemas semióticos e cognitivos e entre a língua e o gesto. (2007, p. 94)

Depreende-se da fala da autora que mesmo o ouvinte, na categoria de indivíduo possuidor de predisposição para a linguagem, realiza-se linguisticamente pela concomitância e a interdependência entre a língua e o gesto. Assim, destaca-se que “O uso de gestos não é exclusivo dos surdos pois pequenos ouvintes também os produzem e interpretam durante seu desenvolvimento.” Santana (2007. p.79).

Contudo, a problemática da diferenciação entre o gesto do surdo e o gesto do ouvinte ainda não gera o distanciamento entre as culturas linguísticas, mas já se descortina o fato das diferenças que precisam ser revistas, pois, conseqüentemente, o fazer pedagógico com o português escrito será conduzido com as mesmas táticas aplicadas para o ensino de língua nativa aos falantes naturais, ou seja, implicando numa experiência linguística antecedente fundamentada na modalidade oral. Desconhece-se, então, que a natureza e a desempenho no processo de ensino de primeira língua e de segunda língua não são análogos e que a questão primordial para o processo de aprendizagem é diferenciada, levando em conta os surdos em relação aos demais alunos. Assim, pelas afirmações de Skliar,

[...] a educação de surdos, necessariamente, precisa ultrapassar as fronteiras da escola, pois a mesma pertence a um universo maior que é a própria sociedade. A defesa da educação multicultural crítica exige uma mudança de paradigmas na educação surda. Muitos pesquisadores e educadores pensam que essa concepção é fundamental em sala de aula, onde os alunos surdos podem aprender sobre si mesmos e sobre os outros. (2013, p.151)

Faz-se necessário considerar, nesse contexto de cultura linguística distinta, os cuidados que se deve ter para evitar que o zelo extremo transforme o surdo em “objetos exóticos” Skliar adverte:

Naturalizar os surdos, aceitando apenas sua língua como elemento integrador, significa ouvintizá-los da mesma forma que o discurso clínico fazia. Esse mecanismo é um disfarce mascarando a diferença, e se mantém na diversidade. Os pressupostos teóricos são fundamentais num processo emancipador. Para isso é necessário estabelecer uma alteridade, encarando os surdos sem medo e aceitando-os como membros de uma cultura diferente da minha. (2013, p.152)

Mesmo com essa concepção de cultura surda distinta da cultura ouvinte, não se pode prescindir do processo básico de educação a que o surdo, assim como o ouvinte precisa ser inserido, a saber, as características peculiares entre alfabetização e letramento. A alfabetização, forma como é concebida comumente, ao ser apresentada ao ser surdo implica em certa dificuldade visto que, para que haja o domínio do código, faz-se necessário apreender e reconhecer as semelhanças entre a oralidade e a escrita, entre os sons da fala e a escrita do código. Essa premissa envolve capacidades de decodificação do signo linguístico no sentido de consolidar a codificação de letras, sílabas e palavras. Para o aluno surdo as coisas tendem a serem distintas, sob pena de não inserção desse indivíduo no universo do conhecimento formal e sistematizado. Quadros aborda que:

A criança surda pode ter acesso a representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de

alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. (2006, p. 24)

Destarte, o letramento apresenta-se mais abrangente e mais semelhante ao formato de aprendizagem significativa ao ser surdo. Visto que não lida apenas com a questão técnica das regras estruturais da língua, mas abrange aspectos sociais e históricos para a aquisição do saber impresso no sistema escrito de uma sociedade. Ao mesmo tempo em que apresenta todas essas nuances de cunho social administra ainda um efetivo desenvolvimento individual de aprofundamento em práticas não mais individuais, porém sociais de utilização da escrita, com autonomia e sem depender do nível de escolarização dos sujeitos.

Nesse sentido, ser letrado implica na habilidade muito além de decodificar o signo linguístico e externalizar essa simples leitura através da escrita. Ser letrado pressupõe uma assimilação satisfatória da leitura e da escrita, congregando as práticas sociais que as demandam. Como exemplo dessas práticas sociais temos o ato de escrever uma carta, redigir um bilhete, compreender uma receita, entender que existem diferenças estruturais nos mais diversos tipos de gêneros textuais tais como poemas, poesias, crônicas, revistas, receitas de culinárias, e-mails e muitos outros.

O processo de ler e escrever, com propriedade, em Língua Portuguesa ou em língua de sinais é complexo e envolve diferentes competências e capacidades, sem contar que é fundamental, para que essas habilidades se desenvolvam a contento, considerar as experiências que as crianças carregam ao longo de suas vidas, independente se elas são ouvintes ou se são surdas. Em relação ao aluno surdo, estar diante de uma língua comum a todos ocorrendo e se realizando no contexto da sala de aula, na escola e em outros ambientes sociais torna-se imprescindível para que esse indivíduo se constitua letrado.

Porém, relatos de pesquisadores como Botelho (2002), Fernandes (2005) e até mesmo dos surdos dão conta de que o letramento destes é comumente tratado como apenas o ensino de palavras soltas, sem contexto linguístico de interpretação. Concebem a sua linguagem como um acumulado de expressões que, necessariamente, a pessoa surda seja obrigada a apenas decorar, sem se importar qual sua real percepção em tudo aquilo que lhe está sendo proposto.

Para Paulo Freire (p.28,1987) “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer [...]”.

Logicamente que sempre existem casos de dificuldade de assimilação, mas estes são frutos de experiências de aprendizagem educacional inadequadas, e não obrigatoriamente decorrem de alguma limitação cognitiva inerente à surdez. O déficit do surdo está em não ter a aquisição plena de uma língua que ele realmente domine e através dessa aquisição ele consiga refletir com toda a abstração e com toda a complexidade necessária. Isto ocorre porque, mesmo a Libras, que é sua primeira língua, ao adquiri-la muito raramente consegue compartilhar e interagir com seus pares ouvintes na escola ou com seus professores, gerando uma sensação de impossibilidade e fomentando o desânimo.

Não é segredo, nem raro que a maioria dos professores emprega a língua oral para, através desta, tentar constituir a conversação ou comunicação com os seus alunos. E ao que se parece a comunicação nesses termos somente fortalece o sentimento de angústia dos surdos, que dissimulam como se compreendessem o que lhes é proposto, apresentando esses resultados no espelho de sua própria aprendizagem. Bagarollo & França (p.49, 2015) apontam que “a língua oral não é adquirida pelo surdo da mesma forma que pelo ouvinte, pois o surdo necessita de recursos especializados que lhe permitam compensar a perda auditiva”. Daí a situação de desconforto que assola a educação do surdo, justamente porque o sistema educacional não tem proporcionado esses recursos a contento. No máximo dispõem de um intérprete que nem sempre consegue acompanhar a dinâmica do ensino que lhe é disposto, pois, por mais que o intérprete se esforce, ele é apenas um mediador nessa interação do surdo com os conteúdos e o contexto educacional em que está inserido, e para que haja aprendizagem efetiva todo o contexto deve estar em afinidade.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorreremos acerca do caminho para o desenvolvimento da pesquisa. Enfatizamos uma metodologia que busca analisar o objeto da investigação, tanto no aspecto histórico, como em sua apresentação real. A pesquisa é de cunho teórico, qualificada como bibliográfica e documental com fundamentos nos conceitos apresentados no capítulo 1. Através dessa metodologia é apresentado o resultado da investigação, que foi obtido além dos estudos bibliográficos e documentais, pela observação do pesquisador e através da opinião dos professores do CAS/RR, como isso buscamos respostas ao problema investigado.

Por atuar na CAS/RR por cerca de quatro anos e ter contato com o surdo ali, e a partir de então ter nova visão sobre esse sujeito, nutrimos certa inquietação acerca da educação destinada ao aluno surdo, principalmente no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, fato esse já evidenciado, no início desse trabalho. Pretendemos, antes de analisar e discorrer sobre os dados coletados, mencionar os aspectos mais relevantes que assinalam o campo de investigação e justificar os métodos adotados na pesquisa.

### 2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A Educação de surdos, desde que começou a delinear-se como campo de pesquisa, tem sido alvo de vários autores e suas concepções filosóficas. Nosso empenho em termos de realizar essa pesquisa tem ligação com a compreensão do trabalho desenvolvido pelos professores do CAS/RR a respeito da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo e sua influência na formação desse sujeito. Dessa forma, não envolvemos os alunos surdos nessa pesquisa. No entanto, apresentamos alguns aspectos que estão inter-relacionados e formam a área temática.

Assim, esta pesquisa teve seu foco no CAS -RR, situado no município de Boa Vista, onde, em tese, é realizado o início do processo de educação dos surdos no Estado de Roraima. A escolha da pesquisa documental é justificada pela necessidade de analisar como está ocorrendo o ensino da Língua

Portuguesa no CAS - RR, desde sua implantação em 2005 até 2018, utilizando-se do acervo documental do CAS bem como de informações documentais do Conselho Estadual de Educação. Os dados aqui contidos foram coletados no período de setembro de 2017 a junho de 2018, em datas alternadas de visitas e leituras, no acervo documental do CAS, a saber: registro de trabalhos desenvolvidos nas escolas da rede regular, livro de Atas, Projeto Político Pedagógico (PPP) (em estruturação), proposta de regimento interno e proposta curricular (em elaboração).

Partindo de fundamentos do marco teórico, esboçaram-se questões que orientaram essa investigação. Conforme íamos analisando as questões atinentes aos questionários, íamos aprofundando as indagações propostas. Desta forma, esse trabalho visou responder os consequentes objetivos, planejados no começo da pesquisa: analisar como o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, é caracterizado e produzido no CAS Princesa Izabel em Boa Vista Roraima; examinar de que forma a Libras se apresenta nas políticas educacionais que envolvem a escolarização dos surdos; abordar sobre a implantação do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS em todo o Brasil; compreender como o CAS/RR desenvolve a concepção linguística do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e relatar o desempenho do CAS/RR no processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas incluídas na rede pública de ensino em Boa Vista Roraima.

## 2.2 COLETA DE DADOS, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

Para a presente pesquisa foi fundamental avaliar a opinião dos professores do Atendimento Educacional Especializado do CAS/RR, a respeito do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo em Boa Vista Roraima. O campo de investigação deste estudo é o CAS /RR. A escolha do local se deu por ser esse de suma importância para a comunidade surda. Pela através de documentos que compõem seus arquivos e dos professores que atuam no AEE/CAS/RR, tais como relatórios, livros de registros e questionários aplicados

aos professores. Esses profissionais serão identificados pelas letras de A a H, e, por questões éticas, não serão revelados seus nomes.

O questionário foi elaborado com perguntas e as alternativas abertas, depois de devidamente aprovado pela orientadora, e realizados os ajustes necessários. De posse da versão final do questionário, procuramos a diretoria do CAS que já havia permitido a realização da pesquisa. Ficou acordado que, no decorrer da semana, estaríamos no CAS, no horário do intervalo, nos dois turnos de trabalho, a saber: matutino e vespertino, para a aplicação do questionário e, devido as atividades laborais dos professores, no decorrer de uma semana conseguimos concretizar o trabalho. Todos devolveram os questionários, e demonstraram boa vontade em cooperar com a pesquisa com suas opiniões expressas no instrumento.

Entendemos que acertamos na utilização do instrumento, pois, a gestora, também se manifestou favorável à pesquisa, mesmo tendo uma demanda grande de problemas para resolver inerentes às suas ocupações funcionais, colocou se à disposição para dirimir qualquer dúvida que viesse a surgir no decorrer da coleta de dados. Além disso, foram utilizadas informações a partir dos e-mails respondidos por CAS de quatro estados do Brasil, apesar de todos terem sido consultados.

Percebemos que cada professor tem uma concepção particular a respeito do AEE desenvolvido pelo CAS e que, naturalmente, essa concepção orienta sua prática pedagógica. Para proceder com a coleta dos dados utilizou-se também a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi (2001) objetiva facultar ao pesquisador um contato direto com tudo o que foi escrito sobre um assunto específico, possibilitando um exame melhor elaborado de suas observações.

Os métodos empíricos questionários e análise documental permitiram a obtenção da opinião dos professores do CAS, na busca de responder a problemática levantada no início da pesquisa sobre: como estaria acontecendo o ensino da Língua Portuguesa para os surdos no contexto do CAS/RR?

### 2.3 ABORDAGEM E TIPO DA PESQUISA

O tipo de pesquisa escolhido para este trabalho foi o descritivo, uma



estratégia metodológica não experimental, que expõe a influência das práticas docentes na aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos no AEE do CAS/RR.

De acordo com os conceitos de Lambin (2000) existem três tipos de desenhos de pesquisa: os estudos exploratórios, os estudos descritivos e os estudos casuais. Segundo esse autor são estudos informais que se sustentam na verificação documental e no diagnóstico qualitativo.

Em consonância à eficácia dessa modalidade de pesquisa, Gil enfatiza que

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (1991, p. 46)

A pesquisa descritiva está, certamente, entre as que são mais comumente usadas pelos pesquisadores sociais que tecem suas investigações numa preocupação com a atuação prática. Para o delineamento dessa pesquisa no que concerne ao procedimento adotado para a coleta e análise dos dados adotamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Sendo que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo fazer uso de material auxiliar, ou seja, é realizada através de classificação de bibliografia já publicada, a saber: livros, revistas, imprensa escrita, publicações independentes objetivando possibilitar ao pesquisador o contato direto com o que foi produzido a propósito de tema específico. Assim sendo, de acordo com esse método, foi realizada uma abordagem em diversos conteúdos e informações através da leitura de livros, artigos, páginas da internet, bem como de legislação inerente à educação de surdos, com a finalidade de evidenciar alguns direitos que o aluno surdo possui a partir de sua inserção no contexto educacional, tornando-se assim, também uma pesquisa documental.

Em relação à pesquisa documental Gil discorre que

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (1991, p. 50)

Apesar das semelhanças essas pesquisas possuem tratamento distinto em relação aos dados analisados, pois como os documentos constituem larga fonte de informações que subsistem ao longo do tempo, os dados adquiridos possibilitaram uma maior compreensão sobre a atuação do CAS/RR na educação do surdo, mas especificamente no ensino da Língua Portuguesa, assim como evidenciou, a atuação de outras categorias como a escola, a família, a sociedade, o professor, voltando-se, portanto, para a integração do aluno surdo.

A parte empírica deste estudo foi realizada no CAS/RR. Conforme Vilela (2003), a pesquisa qualitativa deve estar imersa em um ambiente natural e esclarecida de que o pesquisador neste processo é “elemento mais importante da coleta” Vilela (2003, p. 459). Além disso, deve primar por estratégias que deem condições efetivas de interação para que possa estudar o fenômeno que tenciona investigar Gonzalez Rey (2002).

Dessa forma, o formato dessa investigação favoreceu a liberdade de expressão da pesquisadora para manifestar o seu posicionamento e suas reflexões sobre a temática abordada.

Destarte, a estratégia metodológica do tipo descritiva possibilita conhecer as ideias dos professores a respeito do Ensino da Língua Portuguesa para a criança surda, no AEE do CAS/RR, objeto de estudo dessa investigação. A abordagem qualitativa adotada possibilitou analisar os dados coletados nos questionários aplicados aos professores do CAS e nos relatórios de trabalho dos professores do AEE que são arquivos documentais do CAS que foram disponibilizados para consulta e análise. Esse método teórico utilizado possibilitou ainda penetrar na essência do objeto de estudo e interpretar os dados coletados.

## 2.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa foram analisados a partir dos dados coletados, tendo como base os estudos teóricos sobre a temática e por uma revisão de literatura. Quer dizer, serão considerados alguns estudos científicos, sobre o mesmo tema, realizados nos últimos anos. Deste modo, baseiam-se nos dados que foram extraídos através da análise da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e nos questionários aplicados para mensurar a opinião dos professores do CAS/RR no Município de Boa Vista.

Foram realizadas pesquisas nos arquivos do CAS/RR, visitas exploratórias ao Conselho Estadual de Educação de Roraima. Nesse local são aprovados e registrados os projetos e programas de políticas educacionais de ampla natureza, inclusive educação de surdos, desenvolvidos em Roraima. Recorremos também às experiências nacionais dos CAS do Brasil que enviaram seus dados e responderam a um questionário conciso. De posse desse material, realizou-se uma análise e foram tecidas considerações sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

A revisão da literatura possibilitou analisar a Legislação e Normas vigentes no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No 9.394/96, e Plano Nacional da Educação que assim dispõe

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, de duas questões, o direito á educação comum, a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar seja preparado para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas “regulares”, destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e materiais pedagógicos adequados. (PNE- Educação Especial, 2001).

Assim como o Plano Nacional de Educação é uma lei que evidencia ações voltadas para pessoas com necessidades especiais, existem leis

específicas, que tratam da questão da surdez e o direito do surdo a uma comunicação plena como a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, entre outras.

### 3 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA O SURDO

Para tratar da educação do surdo precisamos atentar para um fator de grande relevância em termos educacionais, que são as políticas públicas voltadas aos surdos. Assim, nesse capítulo haverá uma explanação mais específica acerca das ações governamentais, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito estadual em favor da pessoa surda e sua cultura linguística. A pesquisadora Bonfim (2016, p. 25) enfatiza que

As novas políticas mundial e nacional de inclusão da pessoa com deficiência dos anos 1970 aos dias atuais oportunizou, através de um arcabouço legal criterioso e mais progressista, o desencadear de políticas públicas que exige uma nova estrutura de funcionamento das escolas e dos centros especializados, visando receber o enorme contingente atendido por essa modalidade de ensino nas salas de aula do ensino regular e salas de recursos multifuncionais.

Assim, a partir desse pressuposto, é possível compreender que a pessoa surda tem direitos à proteção do Estado, e essa proteção lhe deverá ser assegurada por intermédio de programas e serviços que favoreçam a assistência social. Tais premissas são asseguradas em Leis e Decretos que tratam sobre a educação para todos indistintamente, a exemplo disso temos, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 e enfatiza a necessidade de formação adequada aos professores e instrutores de Libras; o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, entre outras legislações que não nos cabe discorrer por agora.

No decorrer desse capítulo, as questões a serem levantadas tendem a abordar o campo das ações voltadas para a situação educacional do surdo. Esse recorte foi necessário devido ao campo das políticas públicas ser acentuadamente amplo e de modo algum existir a pretensão de exauri-lo.

Neste sentido, como categorias de análise dessa dissertação, apontaremos em 3.1 “as políticas públicas para a educação de surdos no Brasil”, no intuito de

compreender como essas políticas constituem o surdo em suas diferenças e peculiaridades; em 3.2 discutiremos a implantação do “Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento Às Pessoas Com Surdez – CAS” no território nacional; em 3.3 enfatizaremos os dados particulares de que quatro CAS que responderam a um questionário enviado por e-mail; em 3.4 apresentaremos os dados do lócus da pesquisa, o CAS/RR e seus núcleos de trabalho; e, para finalizar, em 3.5 apresentaremos a “Língua Portuguesa para surdos no CAS/RR” a partir da análise dos questionários voltados aos professores e dos dados da pesquisa documental e bibliográfica, como resultado desse estudo.

### 3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Ao se realizar uma pesquisa que envolve a educação de surdos, faz-se necessário um breve passeio pelas origens da história dos surdos. Ter conhecimento sobre a história dos surdos nos favorecerá a reflexão acerca de diversos acontecimentos conexos com a educação em variadas épocas. A exemplo dessa reflexão, questiona-se o fato de que, mesmo tendo uma política de inclusão, a pessoa surda continua em luta contra a exclusão.

Desde tempos mais remotos até o século XV, as pessoas surdas ou com indícios de deficiência auditiva eram considerados como seres primitivos, inábeis e defeituosos, e viviam na condição de castigados pelos deuses. Por esses princípios eram abandonados, alijados dos direitos sociais e não deviam ser educados. A respeito disso, afirma Benvenuto:

Antes que a ciência e a filosofia reconhecessem outra modalidade da linguagem que a oralidade, os surdos foram percebidos como seres desprovidos de linguagem e como tais, associados a uma animalidade que rompia com a ordem do vivente. (2006, p.230)

Por esse tempo, era comum a eliminação das pessoas que apresentassem qualquer deficiência, má formação ou doenças graves. Esses fatos ocorriam de forma natural sob a égide de manter o controle social, visando a

melhora e evitando o empobrecimento das qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente.

A história da educação de surdos não oferece complexidade de compreensão de sua trajetória, pois todo o tempo ela se desenvolve, embora muitos acontecimentos deixem marcas impactantes, considerando que se vive em um momento histórico de grandes turbulências e conflitos, esse também tem sido um tempo de novas oportunidades.

Antes de surgirem as atuais discussões sobre a educação, as pessoas surdas eram bem mais rejeitadas pela sociedade, inclusive por situações de privações até mesmo no seio familiar. Comumente eram dispostos em asilos sob a alegação de terem proteção, pois não se esperava que pudessem desenvolver-se no processo educacional em razão da sua 'deficiência'. Na visão estereotipada sobre os surdos, eles eram tidos como 'incapazes' ou 'doentes'. Conforme afirma Salles (2005), o ser surdo desde os tempos mais remotos é interpretado como ser de menor valia,

Nas civilizações grega e romana, por exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhes a vida. Posteriormente, há o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os restos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. No entanto, as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura. (SALLES, 2005, p.54)

Porém, com o passar dos anos e muitas discussões e lutas, as pessoas surdas passam a ser vistas como cidadãs dotadas de direitos e deveres de inserção na sociedade. Contudo, essa inserção, em alguns casos, ainda está sob uma ótica de assistencialismo.

Quando veio à tona a discussão da educação de surdos e suas possibilidades educativas, ainda não havia escolas para eles. Foi a partir dessas discussões que alguns professores passaram a desenvolver seus trabalhos em consonância com a necessidade de adequar a prática pedagógica com diferentes métodos de ensino para essa minoria linguística.

É possível compreender, pelos dados históricos e pelo convívio com as pessoas surdas, que pouco tempo atrás essa minoria linguística sofreu com essa

estagnação. Para a maior parte deles, a educação de fato só se iniciou após saírem do sistema educacional, já na adolescência, através do real contato com outras pessoas surdas já adultas nos espaços de reunião ou associações de surdos.

Em 1755, em Paris, o abade L'Epée funda a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda. O português Jacob Rodrigues Pereira, na França, desenvolve o método de ensino da fala e exercícios auditivos com reconhecido sucesso. No Brasil, a educação dos surdos é iniciada com a chegada do francês Ernest Huet, em 1855, no Rio de Janeiro. O professor Ernest organiza a escola para educandos surdos, num momento social em que tais indivíduos não eram reconhecidos como cidadãos.

Vale salientar que, ao se reportar ao processo educacional dos surdos, lida-se com uma situação que vai além de uma sala de aula, mas trata-se de uma questão que transcorre através de concepções filosóficas, históricas e pedagógicas. Para compreender esse processo, faz-se necessário conhecer, mesmo que sucintamente, essa trajetória de luta e resistência do ser surdo em busca da consolidação de seus direitos e o respeito às suas diferenças no contexto social como um todo. Salles (2005, p. 54) enfatiza que

A trajetória social das pessoas surdas esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania ao longo do tempo. A rigor a história da educação de surdos no Brasil é um pequeno capítulo da longa história em todo mundo.

Em meados do século XVIII, depois de tantas angústias vividas pelo surdo totalmente excluído do sistema educacional por sua condição física, surgem, na França, os professores pioneiros no uso do método da língua de sinais na tentativa de estabelecer a educação para surdos. Salles reitera que

No século XVIII, surgem os primeiros educadores de surdos: o alemão Samuel Heineck (1729-1790), o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789), e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806). Esses autores desenvolveram diferentes metodologias para a educação da pessoa surda. (2005, p. 54)



Antes de chegar a esse século de extrema mudança nas discussões acerca do surdo, a contextualização histórica da sua educação perpassa por muitas transições em termos de conhecimento e ciência. No passado mais remoto, seguindo a percepção da pessoa surda pela mitologia, entendia-se que os surdos não ouviam por determinação divina, pois eram castigados pelos deuses. Nessa trajetória, a surdez chegou à modernidade como uma doença que necessitava a qualquer custo ser curada, sob a alegação de que esse indivíduo deveria sujeitar-se a procedimentos cirúrgicos ou terapêuticos no sentido de sanar sua 'deficiência'. A autora Heloísa Salles descreve que

Durante muito tempo as discussões a respeito da educação de surdos são impregnadas de uma visão médico-clínica. Essa postura foi assumida pela filosofia oralista, que acredita na normalização, preconizando a integração e o convívio dos portadores de surdez com os ouvintes somente através da língua oral. (2005, p. 54)

No período caracterizado pelo pós-modernismo passa-se a descaracterizar a verdade objetiva que se realiza no ser humano como sendo única forma de fazer e ser e passa-se a considerar esse mesmo ser humano a partir de sua subjetividade, dando ênfase à individualidade do ser surdo em sua forma de agir e pensar o mundo. Esse movimento não pretende extinguir as ideias consolidadas pelo movimento modernista, contudo, tende a desviar seu foco para uma nova visão e percepção de mundo.

Em paralelo a isso, percebe-se que os surdos estão se apresentando de outra forma, ou seja, como pessoas dignas de respeito a sua diversidade cultural e de identidade diferenciada por sua condição de surdo. Existe, inclusive, um avanço nas discussões empreendidas no campo das políticas de educação de surdos que a cada dia mais estão dando uma nova roupagem às tradicionais concepções que os assinalavam como pessoas incapazes, dependentes e carentes de subsistência social. Surgem então, os espaços nos quais as pessoas surdas são reconhecidas e respeitadas exatamente por sua diferença cultural.

Em consonância com a História, a manifestação e a conceituação da maioria das políticas de educação inclusiva advêm da realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. Esse evento, de suma importância para o âmago dessa discussão, foi realizado em 1990, na Tailândia, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, e do Banco Mundial.

No contexto de realização da referida Conferência, as lideranças mundiais procuravam promover a generalização da educação, em meio à supremacia do modelo de globalização neoliberal excludente instalado, em relação à expansão dos novos movimentos sociais de caráter multicultural, que se insurgiam e em que diversos grupos reivindicavam o direito de serem diferentes, de apresentarem suas próprias culturas e apontaram com veemência a discriminação a que estavam subjugados. Desta forma estabelecidas, as políticas de inclusão inseriram-se num campo de batalha e reivindicações legítimas por reconhecimento de direitos e aplicabilidade da justiça social. Baseando-se na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, documento organizado na Conferência de Salamanca que ocorreu na Espanha no período de 07 a 10 de junho de 1994, o evento contou com a presença de cerca de 392 representações de governos, e a de alguns representantes brasileiros. Acerca desse tema, Barberena afirma que

A década de 1990 configura-se como um tempo marcado por reformas educacionais e movimentos que instigaram pensar a Educação Especial, a educação de surdos, em outras redes discursivas. Um forte movimento que se desdobrou em outras práticas e discursos na educação de surdos foi o princípio de igualdade, configurado expressivamente em discussão mundial a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, no ano de 1994. (2013, p. 58)

A proposta de Educação Inclusiva defende o acesso de todos à escola, por meio da criação de mecanismos de práticas educativas que respeitem as necessidades dos educandos.

O surdo brasileiro, abraçando o movimento mundial por reconhecimento e consolidação da cultura surda e da Língua de Sinais, depois de anos de muita luta, em 2002, através da Lei 10.436, enfim conquistou o direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras), que a partir de então se tornou legalmente aceita como a segunda língua oficial do Brasil. O texto da referida lei traz que “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

Essa conquista histórica assegurou-lhes ainda toda a trajetória da aplicabilidade dessa Lei através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse Decreto se constitui em uma das mais relevantes políticas públicas voltadas para o sujeito surdo no contexto educacional. Se nos dias atuais existem formações consolidadas para o profissional que trabalha com esse público isso se deve, em parte, a obrigatoriedade contida nesse Decreto que prevê no Capítulo II que tem por título, DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR, a necessidade de reconhecer a língua de sinais como sendo basilar para o desenvolvimento integral do surdo, para tanto discorre Brasil (2005)

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

A partir do direito conferido ao surdo de ter sua educação alicerçada na língua de sinais é que se pode pensar na Língua Portuguesa como segunda língua, pois do contrário o surdo teria que continuar reprimido a um precário ensino que não lhe daria base sólida para desenvolver-se plenamente, como por muitos anos esteve submetido.

Porém é no Capítulo III, com o título DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS, que esse relevante documento faz

maior referência ao surdo como bilíngue, mesmo que de forma indireta por tratar da formação dos instrutores, professores e intérpretes, mas deixa claro que é preciso atentar para a Língua Portuguesa como segunda língua nessas formações, ou seja, traz em seu texto a descrição de ações que deverão ser implementadas para que essa realidade seja consolidada, vejamos:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput. (BRASIL, 2005).

Pelas informações e determinações do Decreto 5.626/2005, além de serem dadas as condições para que o surdo seja educado dentro de uma perspectiva bilíngue, favorecendo o uso da Língua Portuguesa como sua segunda língua, ainda verificamos que a prioridade em cada premissa é do sujeito surdo. Consideramos, pois, essa uma das maiores políticas governamentais em favor da pessoa surda.

Contudo, vale ressaltar que nem tudo tem ocorrido conforme preconiza a legislação. A conquista do ensino bilíngue em escolas de surdos permanece em um campo de peleja, haja vista que a resistência a sua real efetivação tem sido algumas das inúmeras tentativas de subtrair esse direito. E, pela forma como ocorre a inclusão indiscriminada destes alunos no ensino regular, se assemelha à uma revogação desse direito tão duramente conquistado.

Assim, a comunidade surda permanece mobilizada e engajada em seus espaços de discussão em prol de que suas conquistas sejam respeitadas e o direito ao ensino bilíngue em escola específica, tal qual previsto na legislação,

não lhes seja reprimido. Ademais, além de permanecer nesse movimento contínuo pela manutenção de seus direitos, a comunidade surda almeja e discute também formas de obter a excelência na educação, de modo que as hodiernas escolas de surdos, e as que eles anseiam verem fundadas, tornem-se, efetivamente, instituições qualificadas pela constituição de um ensino bilíngue, em oposição ao protótipo de uma educação sem qualidade e restrita, conforme dados históricos, conexas à origem das escolas especiais, cuja finalidade era pura e simplesmente o efeito corretivo de seus educandos.

Ainda em se tratando de políticas públicas, em seu bojo, a Constituição Federal de 1988 contempla em alguns dispositivos as obrigações do poder público para com as pessoas que apresentam deficiência. Dentre estes, destacam-se alguns artigos, com relação às competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência. O Art. 37, inciso VIII, assegura que a Lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão. Com relação à assistência social, o Art. 203 assegura que será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tendo por objetivo no inciso: V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e a idosa que comprove não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme disposição de lei.

Em relação à educação, o Art. 208 (BRASIL 2012, p. 118) aponta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Na Constituição Federal de 1988, o art. 227, refere-se à acessibilidade e no segundo parágrafo reitera “§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”. Já o Art. 244, refere-se à adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de

transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Além das questões tratadas na Constituição Federal, as políticas nacionais de inclusão escolar também, obviamente, se baseiam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil-LDB (Lei 9394/1996). Essa Lei concebe a Educação Especial para alunos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, infere-se da política de inclusão o objetivo de promover a educação para todos. Ronice Quadros apresenta uma reflexão sobre a palavra 'preferencialmente' apresentada na LDB.

Para a autora,

Na prática, as políticas quase ignoram, ou talvez, interpretam a palavra "preferencialmente" como "exclusivamente" na rede regular de ensino. Assim, prevê-se o "atendimento" dos "portadores de necessidades especiais" na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado, quando necessário. Este discurso e esta prática não são contestados por parte do governo, no entanto, percebem-se vozes silenciadas de alunos e educadores evocando e/ou denunciando as contradições observadas nas políticas integracionistas/inclusivistas. (QUADROS, 2003, p. 83).

Partindo desse pressuposto, infere-se relevante a crítica tecida pela autora, pois se formos considerar a forma como a educação dos surdos está acontecendo na maioria das escolas públicas, perceberemos que essa educação se fundamenta na exclusão. Pois, na medida que se trata de uma proposta educacional inclusiva, subtende-se que existe em contrapartida aqueles que são o outro lado da proposta: os excluídos<sup>1</sup>. Dessa forma, faz-se necessário que haja uma séria reflexão que considere que a política educacional brasileira está pautada numa relação opositiva. Refletindo dessa forma pondera Quadros (2003, p. 85)

Dessa forma, a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais. Todavia, a realidade reflete a inclusão de todos visando a atender interesses políticos que têm base na homogeneidade. Os resultados dessa insistência são familiares tanto para os profissionais

que atuam na educação, bem como, para os intelectuais da educação: o fracasso escolar dos silenciados, dos oprimidos

Nesse sentido compreende-se que um dos caminhos a trilhar para que essas diferenças que envolvem os surdos sejam minimizadas é, de fato, a compreensão e a aplicabilidade das políticas públicas que realmente assegurem a esse público seus direitos de aprendizagem e inserção social.

### 3.2 O CENTRO DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ – CAS

Este tópico descreve o contexto histórico de implantação do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS em todo o território nacional. Aqui estão dados dos CAS de todo o Brasil informados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e até mesmo pela administração atual desses centros. Dessa forma, aqui se especifica peculiaridades que vão desde o contexto regional diferenciado, como a oferta de serviço que difere de centro para centro, essa diferença se revela e se acentua, dependendo das circunstâncias e do apoio governamental que recebem.

Esclarecendo que o INES é o órgão do Ministério da Educação - MEC, que tem a missão de favorecer o desenvolvimento da pessoa surda, promover a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional e, ainda, subsidiar e assegurar o desenvolvimento integral da pessoa surda, sua completa socialização e o respeito às suas diferenças.

Apesar de algumas dificuldades apontadas pelos responsáveis pelos CAS, esses centros estão em funcionamento e contribuindo com a educação do surdo em todas as esferas sociais. E, pelas informações aqui dispostas, ainda há muito que se pode fazer para que o CAS seja o local ideal para o desenvolvimento educacional do surdo e a implantação de políticas públicas que o favoreçam como sujeito social.

No transcorrer desse capítulo, os pontos abordados apontam o campo das ações governamentais em prol de implementar a relevante política pública de

implantação e manutenção dos CAS, numa demonstração de transformação social em favor do surdo brasileiro. É assim, fundamental apresentar esses dados informativos e reconhecer que tampouco se exaure aqui as informações elencadas.

Uma das mais marcantes políticas de educação de surdos no cenário brasileiro foi o projeto de criação dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, em 2004, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES. O PNAES foi lançado em 13 de agosto de 2001 e, conforme Albres (2010, p. 36), entre tantos objetivos a alcançar deveria “[...] c) Promover cursos para formação de professores de Língua Portuguesa para surdos, em parceria com a Universidade de Brasília – UNB e a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo – APADA”. Ainda de acordo com Vilhalva; Arruda; Albres:

O MEC tinha como objetivo viabilizar a implantação do Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos - PNAES do Brasil nas 27 Unidades Federadas. Posteriormente, atualizado para Interiorizando Libras, visto a regulamentação do decreto n. 5626/2005. (2010, p. 21)

Consolidando uma das incumbências do PNAES, a criação do CAS visava favorecer o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras no sistema nacional de ensino e comunidade como um todo. Objetivava a formação em Língua Portuguesa para surdos e em Libras para surdos e ouvintes. Ainda tinha a responsabilidade de produzir e fomentar a produção de material para auxiliar a rede pública de ensino nas esferas municipal e estadual. Pelo projeto original, o CAS deveria ser implantado em todos os estados da federação, em suas capitais. (BRASIL, 2005).

Com a publicação da Lei 10.436/2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais no Brasil, fez-se necessário criar também um ambiente de discussão e aplicação dessa lei. Daí mais um motivo para, a posteriori, debater-se também a implantação do CAS nas capitais do país. Anterior a essa lei, por ocasião do lançamento do PNAES, alguns encaminhamentos já estavam sendo delineados acerca dos surdos que estavam matriculados no sistema educacional público,



embora os surdos estivessem também sendo atendidos por Organizações Não Governamentais – ONGs, e por escolas especiais, assim discorrem Vilhalva; Arruda; Albres:

Nesse período, o que acontecia em todo território nacional era o atraso na aquisição da linguagem, salvo as crianças matriculadas em escolas de educação especial que tinham um programa de educação com língua de sinais. (2014, p. 17)

Embora a questão da inclusão da pessoa surda já estivesse em debates, o Ministério da Educação apontou que essa inclusão estava aquém em termos de qualidade, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa não estava sendo desenvolvido com a efetividade necessária, os recursos didáticos disponíveis eram dissociados da realidade dos surdos não correspondiam adequadamente ao processo de ensino e aprendizagem. Como destaque, o MEC enumerou, no projeto de criação do CAS, entraves e dificuldades do contexto educacional em que estava a educação especial.

Com a elaboração e implementação do projeto de criação do CAS, em 2001, o MEC organizou oficinas e cursos para capacitação dos professores e demais profissionais que comporiam os servidores dos CAS. As autoras Vilhalva, Arruda e Albres, na obra *Libras em Estudo: formação de profissionais* esclarecem que

O objetivo do Programa foi o de formar instrutores surdos, professores e professores-intérpretes para o uso da língua de sinais em sala de aula, em parceria com as instituições formadoras de profissionais da educação (Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação e Escolas), estas não ofereciam, na época, formação para estes profissionais, sendo colocado como meta a ser atingida no ano de 2001. Vilhalva; Arruda; Albres (2014, p. 22)

Nesse sentido, os serviços a serem oferecidos pelo CAS possuíam, a princípio, quatro núcleos ou eixos principais, tendo o CAS de cada unidade da federação autonomia para adicionar outros eixos, conforme exemplo do CAS de

Mato Grosso do Sul, que a posteriori tiveram outros dois núcleos agregados, com estrutura disposta por Vilhalva; Arruda; Albres, como sendo de:

a) formação de professores em cursos de Libras, b) formação de professores-intérpretes; c) Libras em estudo: formação de profissionais formação de instrutores de Libras; d) formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos posteriormente agregando: e) formação de professores para atender os índios surdos e; f) formação de professores para alunos com surdo cegueira. (2004, p. 23)

Como uma das primeiras ações e para cumprimento do objetivo basilar do núcleo de capacitação dos profissionais da educação, em 2001, foram oferecidos cursos de Libras para os surdos que seriam os instrutores habilitados para posteriormente ensinarem Libras, através da obra didática instrumental *Libras em Contexto* que foi organizada pela renomada professora doutora Tanya Felipe e uma equipe de profissionais da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS.

Sendo os primeiros agentes multiplicadores surdos, estes cursistas tinham como missão habilitar outros surdos, advindos de outros estados da federação, para o ensino da Língua de sinais. Esse núcleo revestia-se de salutar importância por disponibilizar cursos de língua de sinais para familiares de surdos, para a comunidade escolar em geral, bem como para profissionais das diferentes áreas, interessados nesse aprendizado. Tal era o grau de significância do trabalho efetuado que, de acordo com Vilhalva, Arruda; Albres, o núcleo de capacitação

[...] deveria ainda promover cursos de: Língua Brasileira de Sinais, a tradução de língua de sinais para a língua portuguesa escrita; interpretação da língua de sinais/língua portuguesa; língua portuguesa, em sua modalidade escrita (alfabetização, produção de textos, avaliação de textos); ensino de língua portuguesa, em sua modalidade oral, em interface com a fonoaudiologia, principalmente para professores que atuavam com surdos/DA na educação infantil e informática que incluísse os softwares específicos para a educação de surdos. (2014, p. 27)

Como não poderia ser diferente, o núcleo de apoio pedagógico foi idealizado como base para atuar, por intermédio de materiais e equipamentos apropriados, no processo ensino aprendizagem como um todo, ofertando:

- Cursos de Libras para surdos e ouvintes;
- Curso de escrita de sinais (*sign writing*) para surdos e interessados;
- Cursos de língua portuguesa escrita para surdos;
- Apoio pedagógico à pessoa com surdez, em grupo ou individual;
- Orientação aos professores para a utilização dos recursos didáticos;
- Utilização de recursos para a aprendizagem de Libras e da Língua Portuguesa (como 2ª língua) pelos alunos surdos;
- Uso de recursos eletrônicos para a aprendizagem da modalidade oral do português, principalmente para os Deficientes Auditivos;
- Estágio supervisionado aos alunos do curso de formação de professores de nível médio e superior. Vilhalva; Arruda; Albres (2014, p. 35)

Em relação ao núcleo de tecnologias e de adaptação de material didático, o projeto de criação do CAS aponta como um dos principais objetivos oferecer o suporte técnico para a produção de vídeos didáticos e adaptação de vídeos em língua de sinais, para complementar as ações do professor, primordialmente o material produzido para atender a demanda escolar do ensino fundamental no sistema público de ensino. Dessa forma, propiciar com isso que esse material seja utilizado para a interpretação em língua de sinais ou de legendas, tornando o conhecimento disposto nesses materiais devidamente acessíveis aos surdos. Acerca do tema reitera Vilhalva; Arruda; Albres:

Nesse sentido, o núcleo deveria ser constituído de equipamentos informatizados e comunicação que permitam as adaptações necessárias ao material didático, bem como aqueles que facilitem a eliminação de barreiras na comunicação de pessoas surdas, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais e de lazer. (2014, p. 36)

O quarto núcleo a ser idealizado no projeto de criação do CAS foi o núcleo de convivência que consistia num espaço “interativo planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas integrando pessoas surdas e ouvintes”. Vilhalva;

Arruda; Albres (2014, p. 36). O referido núcleo deveria oferecer oficinas de teatro, artesanato, música, chats para conversação, danças e outras atividades lúdicas e culturais.

De acordo com previsão expressa no projeto, os principais profissionais aptos a trabalhar nos CAS seriam os próprios surdos na condição de instrutores ou professores que tivessem domínio da língua de sinais e tivessem competência para atuar no ensino da Libras. Para formar a equipe básica seria ainda necessário um professor de Língua Portuguesa, devidamente qualificado para trabalhar com o aluno surdo; um pedagogo ou docente que atuasse na área da educação e surdez, que detivesse, de preferência, conhecimento especializado em Libras; um professor intérprete ou intérprete de Libras; um fonoaudiólogo; um profissional da ramo da informática, apto a produzir material adaptado ao surdo e apto a auxiliar na manutenção e preservação dos equipamentos; um assistente social e ainda um profissional da psicologia.

Todos os estados e municípios interessados em receber um CAS se comprometiam com o MEC em deliberar sobre as competências e sobre o funcionamento desse centro.

Com a proposta de implantação dos CAS, os municípios e Estados em que foram criados esses centros receberam um quite com equipamentos para dar início às suas atividades de ensino das línguas Portuguesa e Libras. Entre os materiais recebidos estão três computadores, um projetor, uma tela de projeção, uma impressora, três estabilizadores, um retroprojetor, uma filmadora, uma câmera digital, um televisor vinte polegadas e um vídeo cassete. A essa contrapartida do Governo Federal, o governo estadual deveria ofertar os jogos pedagógicos e todo o material de consumo necessário ao desenvolvimento do fazer educativo.

A proposta de implantação do CAS apresentou orientações em busca de unificar escola e comunidade, instituindo que este centro precisaria acolher e orientar às famílias dos alunos com surdez nos aspectos educacionais com vistas a promover uma harmoniosa convivência familiar; deveria ainda oferecer estágios, sustentar ações de sensibilização social, pondo-se à disposição dos princípios educacionais vigentes, realizando visitas e participando de ações comunitárias. Vilhalva; Arruda; Albres (2014, p. 37), apontam que “entre os anos de 2005 a

2009, foram financiadas 15.551 salas de recursos multifuncionais - SRMs para 4.564 municípios brasileiros, espalhadas em todos os estados”. Depreende-se daí quanto comprometida com a pessoa surda estava a política educacional de implantação do CAS.

Para alicerçar os conhecimentos e promover a troca de experiências, em 2006 houve o primeiro encontro de diretores dos CAS de todo o Brasil, em Salvador – BA. Nesse evento fora entregue a todos os gestores, cópia do projeto nacional, bem como diretrizes a serem adotadas para as atividades laborais nesses centros. Dois anos depois, em Brasília, aconteceu novo encontro, ali os gestores teriam que apresentar o plano de ação dos trabalhos realizados pelo CAS. Em paralelo ao serviço oferecido pelo CAS, o governo federal aperfeiçoava os trabalhos voltados à educação das pessoas surdas no território brasileiro, a política de inclusão e acessibilidade era discutida através de novas leis que surgiam no contexto político educacional.

Em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, já sob a responsabilidade do INES, houve novo encontro de representantes dos CAS para uma troca de experiências acerca das ações que cada centro desenvolve em seus respectivos Estados. Esse foi o primeiro encontro de CAS promovido pelo INES, ocorreu nos dias 16 e 17 de julho e debateram-se temas como: Políticas Públicas Educacionais, Aquisição de Linguagem Oral e Implante Coclear, Formação de Profissionais na Área da Surdez, Ensino e Avaliação, Língua Portuguesa como Segunda Língua e Produção de Materiais Didáticos.

A esse encontro seguiram-se outros em 2013, na sede do INES nos dias 23 e 24 de maio e no hotel Othon em Copacabana de 27 a 29 de outubro. No encontro de maio, além da retomada aos temas anteriores, ampliou-se os temas discutidos, a saber:

[...] PRONATEC; Divulgação do curso de Pedagogia Bilíngue a distância; Curso de Libras a distância; Assessorias temáticas; Disciplina de Libras; Articulação entre educação e saúde; Diagnóstico e intervenção; Educação continuada do profissional de saúde. [...] foram realizadas oficinas de Ciências, Matemática, Cinema e Leitura. Soares (2016, p.44)

Dando sequência às discussões, no encontro de outubro, o ponto marcante foram os relatos de experiências em que foram apresentadas as necessidades e as experiências de sucesso que os CAS das várias regiões do Brasil estavam vivenciando até então. Essa interação fez com que se fortalecessem os vínculos entre esses centros, bem como fomentou a implementação de novas formas de agir em cada CAS. Porém, sentiu-se uma necessidade básica nesses encontros, “[...] parece distante a relação de trocas entre CAS e INES, e percebe-se uma maior relação interação apenas entre os CAS, ficando para o INES apenas a organização de eventos pontuais, não havendo retorno dos anseios destes centros”. Soares (2016, p. 44).

Porém, apesar dos encaminhamentos que se tem em relação à trajetória do CAS, Vilhalva; Arruda; Albres enfatizam que:

[...] tanto no plano teórico como no plano das práticas educacionais ainda se evidenciam problemas e controvérsias. Problemas como: os profissionais serem responsáveis por muitas ações, pouco investimento em determinadas áreas, como o ensino do português como segunda língua; no item controvérsias, destacamos, principalmente, como expressão de indefinições presentes no próprio campo da educação de surdos, se do trabalho para uma educação inclusiva, para uma educação inclusiva bilíngue ou para uma educação bilíngue para surdos. (2014, p. 40)

Apesar de algumas situações de lacunas, como a acima mencionada pelas autoras, pode-se observar que a criação e a implantação do CAS trouxe conquistas para o processo de inclusão e de desenvolvimento do surdo. Em tese, é no CAS que os alunos têm a oportunidade de discutir temas voltados ao seu cotidiano, onde participam de um ambiente em que todos são iguais, e não há o receio de lidar com qualquer discriminação advinda do mundo dos ouvintes.

### 3.3 O CAS E SUA IMPLANTAÇÃO NOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO

Segundo dados disponibilizados na página digital MEC/INES, em todos os Estados brasileiros existem CAS. Em alguns Estados têm esses centros em mais de um município. Para consolidar as informações aqui elencadas, enviamos a

cada CAS de todos os Estados brasileiros, um questionário em que constam os dados de identificação dos CAS como Estado, cidade, gestores, funções desempenhadas e tipos de trabalhos realizados.

É prerrogativa dos CAS facilitar a aquisição do conhecimento inerente à Língua Portuguesa e à Libras ao aluno surdo. No entanto, o fazer pedagógico desses CAS insurge-se das conjunturas de aprendizagem determinadas pelo contexto educacional que envolve os conteúdos curriculares que necessariamente o surdo terá que adquirir.

Vale ressaltar que os profissionais responsáveis pelo trabalho desenvolvido pelo CAS precisam estar envolvidos no atendimento em Libras, no seu ensino e no ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, infere-se que o atendimento em Libras se refere ao trabalho que complementa o que está sendo ensinado na sala de aula, a partir da apresentação e de uma reflexão acerca do conteúdo, em Libras. Neste caso, o professor revisa as ideias mais relevantes que antes já foram repassadas com um olhar avaliativo, buscando medir o atendimento do aluno surdo.

O ensino de Libras deve ocorrer em horário oposto ao horário das aulas e com frequência diária. Este trabalho, em tese deve ser promovido pelo professor ou pelo instrutor de Libras, de preferência que seja surdo e que esteja em consonância com o conhecimento de Língua de Sinais em que o surdo se encontra. Esse profissional responsável pelo ensino da Libras ao surdo precisa instituir o trabalho do CAS, acatando as particularidades dessa língua, sobretudo os termos científicos específicos a serem oferecidos pelo conteúdo curricular.

Em contrapartida, e não menos importante, tem-se o atendimento especializado e específico de Língua Portuguesa. Nesse caso, o objetivo desse atendimento é ampliar a competência linguística e textual do surdo para que desenvolva a capacidade de ler e escrever em Língua Portuguesa. Nesse ambiente é que ocorre o processo de letramento que busca o aprimoramento da língua em diversas práticas sociais. Na realidade, as diretrizes teóricas nem sempre se aplicam. De acordo com Damázio:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas

para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los. (2007, p.21)

Desta forma, compreendendo que o CAS é uma das políticas públicas mais efetivas para a educação do surdo, as informações de que tratam o tema nutriu o objetivo de mapear os CAS das capitais ou principais cidades de todos os Estados da Federação no intuito de averiguar a estrutura de funcionamento desses centros, quais os tipos de atendimentos ofertados e quais as formações disponibilizadas que sirvam como sugestões de ampliações dos trabalhos desenvolvidos pelo CAS/Roraima, cooperando assim, para suas ações futuras em favor da comunidade surda. Para alcançar o objetivo de abordar sobre a implantação do CAS no território nacional foram enviados e-mails a todos os CAS estaduais do Brasil, porém obtivemos respostas de apenas 04: João Pessoa – PB, Salvador – BA, Campo Grande – MS, e Teresina – PI. Discorreremos acerca do funcionamento desses CAS conforme os dados obtidos pelos e-mails que gentilmente nos foram fornecidos pelos gestores e responsáveis desses centros e nos serviram de dados documentais para a pesquisa.

### **3.3.1 CAS João Pessoa – PB**

CAS João Pessoa/ Paraíba: O Centro de Atendimento ao Surdo – CAS de João Pessoa – PB, ainda não é regulamentado, e funciona desde 2005 na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) instituída pela Lei Estadual nº. 5.208, de 18 de dezembro de 1989, e sua fundação data de março de 1991, passando a ser vinculada a Secretaria de Estado da Educação.

O CAS tem regimento próprio, mas não tem lei que regulamenta pois é subordinado a FUNAD. Foi institucionalizado em 05 de maio de 2005. Em 2011 passou a ser referência nacional e uma das poucas instituições no Brasil que realiza atendimento em todas as áreas de deficiência (física, Intelectual, visual, auditiva e múltipla), a FUNAD também atende pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, tendo como uma de suas



diretrizes a implantação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Estado da Paraíba, em comum acordo com a Secretaria de Estado de Educação.

As atividades que estão sendo desenvolvidas desde sua implantação estão de acordo com o projeto nacional e são: Curso de Libras em Contexto, Curso de Português como 2ª Língua para o surdo e Curso de Libras para surdos. No decorrer do tempo outras atividades foram sendo implementadas, de 2011 a 2018 o serviço do CAS tem se ampliado em um pacote denominado “Serviços e Atendimentos Sistemáticos” e todos estes cursos mencionados a seguir são disponibilizados aos alunos surdos ou ouvintes: Curso de Libras em contexto para ouvintes, Curso de Libras para surdos, Curso de Tradutor Intérprete de Libras, Curso de Instrutor de Libras, Curso de Escrita de Sinais, Curso de Português como 2ª Língua para o surdo, Curso Pré Profissionalizante para pessoas surdas e Curso de Matemática.

Em relação à formação continuada para o professor, o CAS oferta o curso de Libras em contexto com carga horária de 240 horas (2 anos) que contém 663 (seiscentos e sessenta e três) alunos entre professores e profissionais de vários seguimentos-educação, saúde, justiça dentre outros, além de que contempla professores da rede de ensino com amplitude, quer seja estadual, municipal ou particular. Também em parceria com a Assessoria de Educação Especial – AEE, oferece oficinas na área da Surdez/Surdo cegueira para todos professores das salas de recursos multifuncionais e professores das salas regulares. Atualmente, o CAS-PB atende 297 alunos em atendimentos sistemáticos. São alunos que estão regularmente matriculados na rede regular de ensino. São atendidos em grupos de atendimentos, dois dias na semana. 2ª e 4ª, 3ª e 5ª ou 4ª e 6ª, os pais escolhe os dias e horários da semana. Todas as categorias de alunos são contempladas nesse atendimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e/ou superior.

Para fomentar esse atendimento, o CAS-PB tem um profissional específico para atendimento às famílias, e oferecem cursos de Libras com professor surdo, palestras, passeios, reuniões com os pais e profissionais que atendem seus filhos. Durante a semana, enquanto os filhos estão em atendimentos nos seus

respectivos serviços, os pais estão no curso de Libras, em palestra/dinâmicas ou reuniões.

### **3.3.2 CAS Wilson Lins, Salvador – BA**

Em Salvador, na Bahia, o CAS denomina-se CAS Wilson Lins. Através da Portaria nº 3088 do D.O.E de 15/02/2005, houve a implantação do CAS Wilson Lins, sob o código U.E 04367.

O CAS Wilson Lins desenvolve os seguintes serviços: atendimento em escolaridade (Fundamental I e EJA – Tempo Formativo I), Atendimento Educacional Especializado - AEE, orientação ao estudante, pais e ou responsáveis, cursos de Libras para profissionais de educação da rede pública, Núcleo de Apoio Pedagógico, Núcleo de Capacitação (cursos de formação de Instrutor de LIBRAS e LIBRAS Básico, Intermediário e Avançado) e Núcleo de Tecnologia e Adaptação de Materiais. O Núcleo de Convivência está momentaneamente inoperante por falta de recursos financeiros. O Núcleo de Capacitação oferece ainda o curso de letramento na educação de surdos, e o curso de formação de instrutor surdo.

Esse CAS oferta atendimento às categorias de alunos do Ensino Fundamental I e EJA; Ensino Médio e Superior, e em especial, cursos de preparação para o Enem e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Esse ano de 2018, o Núcleo de Tecnologia e Pesquisa, de modo atípico, está sem funcionar por conta de doença dos participantes e falta de recursos financeiros para a compra de novos equipamentos.

O CAS estabelece a política de atendimento à família dos surdos, por meio de parceria com ONGS e por meio de formação em LIBRAS. Contudo, ainda existem alguns entraves para desenvolver normalmente suas atividades, visto que o CAS se confronta com algumas dificuldades pontuais, entre essas dificuldades enumera-se o pouco recurso financeiro, a aposentadoria de profissionais, a falta de concurso efetivo, o que ocasiona perda de profissionais capacitados, na sua maioria surdos e intérpretes, que buscam melhores condições de trabalho em termos de remuneração nas universidades brasileiras.

### 3.3.3 CAS Campo Grande – MS

Em Campo Grande, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/MS, foi criado pelo Decreto nº 11.027 de 17 de dezembro de 2002 e amparado pela Resolução/SED nº 2.508 de 29 de dezembro de 2011, é mantido pela Secretaria de Estado de Educação - SED e está vinculado à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SUPED.

O Centro está organizado por núcleos, e esses desenvolvem ações em prol da Comunidade Surda e da Educação. Algumas dessas ações do CAS/MS ocorrem através do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – AEE de Matemática, Língua Portuguesa e Libras. Nesse atendimento, o público alvo são estudantes surdos matriculados (E. Fundamental II e Ensino Médio) nas escolas da rede estadual de Campo Grande. Para obter os serviços acima elencados, as unidades escolares solicitam avaliação linguística e pedagógica do estudante com surdez matriculado e os técnicos realizam a avaliação e o encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para o sucesso do serviço oferecido pelo CAS, existem padrões e compromissos assumidos pelos interessados, a saber: oportunizar complementação e ou suplementação dos conteúdos do currículo escolar do estudante e possibilitar interação com seus pares linguísticos desenvolvendo competências e habilidades necessárias à aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade de leitura e escrita como L2 e Matemática. Ainda nesse núcleo existe a Formação Continuada para Professores de AEE, essa formação é ofertada aos 16 (dezesesseis) professores de AEE.

A Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial encaminha documento para as unidades escolares informando sobre as datas e horários da realização dessa formação. Esse serviço visa auxiliar os profissionais na construção de estratégias adequadas para ministrar aulas no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Núcleo de Libras desenvolve suas ações oferecendo curso de Língua Brasileira de sinais, na modalidade presencial para a comunidade e profissionais

da Rede Estadual de Ensino O público alvo é composto de 472 (quatrocentos e setenta e dois) estudantes matriculados no primeiro semestre, sendo que há 06 (seis) turmas de Básico, total 188 (cento e oitenta e oito) estudantes; 06 (seis) turmas de Intermediário, total 174 (cento e setenta e quatro) estudantes e 06 (seis) turmas de Avançado, total 137 (cento e trinta e sete) estudantes, comunidade e profissionais da Rede Estadual de Ensino.

O acesso se dá por meio de inscrição presencial, no CAS, para o nível Básico, com datas previamente definidas e divulgadas no Blog: [www.cassedms.blogspot.com.br](http://www.cassedms.blogspot.com.br). Para os níveis Intermediário e Avançado são feitas as rematrículas ao final dos módulos que os antecedem no último dia de aula. Para pessoas que já têm uma base da Libras ou que cursaram em outras instituições, é disponibilizada a Avaliação de Nivelamento, igualmente com datas previamente definidas e divulgadas no Blog: [www.cassedms.blogspot.com.br](http://www.cassedms.blogspot.com.br), para que seja verificado o nível linguístico e posterior matrícula. O funcionamento desse núcleo tem princípios basilares, a saber: difundir a Língua de Sinais e promover a acessibilidade na comunicação com pessoas surdas - escola, família, serviços públicos e sociedade, também oportunizar aos profissionais da educação, que atuam com estudantes surdos, aprendizagem contextualizada e certificada da Língua Brasileira de Sinais.

O Núcleo de Formação Continuada oferece cursos de formação Continuada para Tradutores e Intérpretes de Libras e Instrutores Mediadores Modalidade Sinalizada de Campo Grande. Os Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) e os Instrutores Mediadores na Modalidade Sinalizada (IMMS) são lotados na Rede Estadual de Ensino. Sendo que estão na rede 111 (cento e onze) TILS e 34 (trinta e quatro) IMMS do total de 151 (cento e cinquenta e um) profissionais.

A Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial encaminha documento informativo para as unidades escolares informando sobre as datas e horários da realização da formação que acontece mensalmente.

A matrícula é disponibilizada no início do ano letivo por meio do [www.cassedms.blogspot.com.br](http://www.cassedms.blogspot.com.br) e inscrição via e-mail. Pelo documento enviado pelo CAS/MS, esse é um dos mais completos em serviços a serem oferecidos à comunidade surda e ouvinte em geral, aqui descreveu-se sucintamente apenas algumas das atividades salutaras do CAS/MS.

### 3.3.4 CAS Teresina - PI

Em Teresina Piauí, o CAS está em pleno funcionamento, apesar de seguir a proposta inicial fez modificações no sentido de agregar e adaptar novas atividades. Segundo informações gentilmente cedidas para essa pesquisa pela gestão atual, as mudanças foram sendo feitas conforme iam surgindo a necessidade do nosso atendimento aos alunos surdos.

São atuações em prol da educação de surdos que compreendem: Atendimento Educacional Especializado nos Núcleos de Português e Libras para os alunos surdos matriculados na escola regular, duas vezes por semana; Núcleo de produção de material; Núcleo Familiar; Curso de Português como segunda língua para surdo; curso exclusivo para os alunos surdos que já saíram do Núcleo pedagógico; Projeto Letramento para surdo; Atendimento da Equipe Multiprofissional com os alunos surdos e familiares, esta equipe possui Psicólogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social e Psicopedagoga; Cursos de Formação em Libras, Libras Básico - 120h com apostila, Libras intermediário - 100h com apostila, Libras avançado, Libras voz, práticas de Libras, Formação de intérprete, Formação de instrutor – exclusivo para surdos e ainda atendimento as escolas regulares quem tem surdos matriculados com curso de Libras e orientação técnica.

Em relação à formação continuada o CAS/PI Está ofertando formação continuada através de curso de Libras e AEE para todos os professores da rede estadual, municipal e particular nas modalidades acima elencadas, com a ressalva de que além de oferecer cursos no CAS também realizam extensão do CAS nas escolas da rede estadual, como também em municípios do Estado.

O atendimento aos alunos surdos iniciam a partir dos 7 anos de idade e vão até a fase adulta, desde que tenham interesse em continuar, não há idade limite para concluir. Em relação ao Núcleo Familiar, os Técnicos psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e psicopedagoga desenvolvem atividades com as famílias. Em 2018 iniciou-se o Projeto de letramento para os pais, onde os pais serão alfabetizados em Libras. Como a maioria dos CAS ao redor do Brasil, as maiores dificuldades enfrentadas são também as dificuldades financeiras para custear equipamentos e ações complementares.

### 3.3.5 CAS Princesa Izabel – Boa Vista – RR

O local para o desenvolvimento da presente pesquisa foi o Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/RR. Este centro foi implantado em 2005 com o nome de “Centro de Apoio às Pessoas com Surdez”, conforme os demais centros do Brasil, contudo sua regularização somente ocorreu através do Decreto Estadual nº 8.622-E de 21 de janeiro de 2008, marcando a partir daí seu funcionamento devidamente regulamentado.

O CAS/RR faz parte da Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED), desde sua implantação busca atender a finalidade para o qual fora criado a saber, oferecer condições viáveis para o desenvolvimento integral de pessoas com surdez, deficiente auditivo e surdo – cegos; favorecer a formação de profissionais habilitados como professores, tradutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa (TILS); ainda, em projeto, formar instrutores surdos e demais profissionais para atuar com alunos surdos ou com perdas auditivas em variados níveis de ensino, desde a educação básica até a educação superior.

Sua primeira sede funcionou no prédio em que antes funcionava a Escola O Pescador, ali dividiu o espaço físico com o Centro de Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP/DV. Sua primeira gestora foi a professora, intérprete de LIBRAS, Cynara Selma Silva de Menezes. No ano de 2015, houve mudança de endereço, o CAS passou a funcionar na Escola Princesa Izabel e através do Decreto Estadual nº 18.827-E de maio de 2015, houve mudança em sua nomenclatura para “Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel – CAS/RR”.

As atividades desenvolvidas no CAS/RR, assim como em todos os outros, visa o atendimento aos objetivos projetados por ocasião de sua implantação, aprimorando, com o passar do tempo, os núcleos em que está subdividido. Contudo, algumas propostas de sua implantação têm se desenvolvido por etapas. A exemplo disso, consta no projeto de criação, que uma de suas missões é oferecer ao sistema educacional, a nível estadual, a formação profissional a professores que atuam com alunos com surdez e favorecer o sistema de ensino

com a utilização de recursos pedagógicos e aparelhamentos tecnológicos, que facilitarão o conhecimento sistemático dos conteúdos curriculares.

Vale ressaltar que em 2005 o CAS principiou suas atividades oferecendo à comunidade o curso de Libras Básico I e II, para profissionais da educação e comunidade interessada, e em 2006 ampliou o serviço oferecendo o Básico III e o curso de Português para surdos que iriam prestar o vestibular.

Em 2009 a Secretaria Estadual de Educação cessou as atividades desenvolvidas com as pessoas com surdez, na escola de Áudio-comunicação, condensando ainda mais o trabalho realizado pelo CAS em relação ao atendimento aos surdos. Da equipe que iniciou os trabalhos no CAS somente a diretora tinha curso de Libras, porém, em menos de seis meses, foram sendo destinados profissionais com experiência na educação de surdos, para compor o quadro de servidores.

Está previsto no Projeto Político Pedagógico – PPP do CAS/RR, que este, primordialmente, enfatiza a valorização da diversidade linguística dos surdos; empenha-se em ofertar materiais acessíveis em LIBRAS; fomenta a integração da família com a realidade educacional dos alunos surdos; oferta regular formação continuada aos profissionais da educação interessados, bem como a própria comunidade; proporciona suporte técnico educacional para a produção de material bilíngue, LIBRAS - Língua Portuguesa e ainda promove o acompanhamento do desenvolvimento potencial do aluno surdo na rede de ensino regular.

No que concerne ao atendimento específico aos alunos surdos, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em tese, é desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, utiliza a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, e possibilita a assimilação e a ampliação de conhecimentos de diferentes conteúdos curriculares.

Até o início de 2017, o deslocamento à sede do CAS contava com transporte escolar ofertado pelo poder público, contudo atualmente, apesar dos alunos surdos serem provenientes dos vários bairros da cidade, estes se deslocam com recursos próprios para o atendimento em horário oposto ao da escola regular em que estudam.

Atualmente o CAS continua ofertando o curso de Língua Brasileira de Sinais como segunda língua para professores, servidores da educação e pessoas da comunidade interessadas. Esses cursos de Libras estão sendo reformulados e ganhando novas designações, o que antes eram cursos básico, intermediário e avançado agora são denominados Libras I, Libras II Libras III, o curso de Conversação permanece e acrescentou-se o curso de Interpretação.

Reiterando a proposta inicial, O CAS oferece atendimento diferenciado aos alunos surdos em horário alternado ao ensino regular, na modalidade de nivelamento. Realiza assistência às escolas onde tem crianças surdas, com orientação destinada aos profissionais que atuam no AEE. Contudo, esse assessoramento não é regular, haja vista que os profissionais do CAS não têm apoio logístico em termos de transporte para esse serviço e ainda têm que atender as demais atividades desse centro.

Os servidores do CAS/RR são, no total, 35 (trinta e cinco) pessoas que estão assim distribuídos: 23 (vinte e três) professores pedagogos especialistas em Libras, Psicopedagogia e Educação Especial que atuam no Núcleo de Capacitação e no Atendimento Educacional Especializado, entre estes 23 (vinte e três) professores: 10 professoras (dez) trabalham diretamente com o aluno surdo no núcleo do AEE; 2 professoras (duas) são intérpretes credenciadas que atendem outras demandas da comunidade, quando o serviço de interpretação é solicitado; 02 (dois) professores são instrutores surdos que também atuam no Núcleo de Capacitação e no Atendimento Educacional Especializado, os demais professores atuam no núcleo de capacitação. Os demais servidores são 3 (três) auxiliares de secretaria, 08 (oito) servidores do apoio e 01 (uma) diretora.

O CAS procura cumprir com suas responsabilidades com poucos recursos logísticos, para a demanda de todo o Estado, esse fator não impede o serviço regular de palestras, interpretações e orientações em atendimento às solicitações advindas de departamentos públicos que direta ou indiretamente precisem atender a pessoa surda.



### 3.3.5.1 Os núcleos de trabalho do CAS Princesa Isabel

Assim como consta na proposta inicial de implantação dos CAS em todo o Brasil, o CAS/RR possui quatro núcleos de trabalho, em que distribui suas atividades e organiza suas ações. Contudo, existem peculiaridades nos núcleos de trabalho, essas peculiaridades são especificamente uma forma de adaptar-se à realidade contextual em que esse centro está inserido.

### 3.3.5.2 Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez - NAPPS

Discorreremos, em primeiro plano, sobre o núcleo que mais interessa a essa pesquisa (Arquivos do CAS, 2018)

O Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez - NAPPS, tem como objetivo principal apoiar aos alunos surdos, professores e comunidade surda por intermédio de materiais e procedimentos específicos, salutareis à aquisição do conhecimento no processo ensino e aprendizagem.

O NAPSS é o ambiente que atende aos alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado – AEE em escolas do ensino regular da rede pública municipal e estadual de ensino. O AEE ocorre em um ambiente bilíngue, ou seja, utilizando a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, proporcionando conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares. O planejamento para o desenvolvimento das ações desse núcleo ocorre de forma conjunta entre professores de LIBRAS e professores de áreas diversas, respeitando as diferenças entre os alunos com surdez, em que são observados aspectos como sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, viso-espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Os registros desse atendimento constam em relatórios com as observações acerca do desenvolvimento e desempenho de cada aluno.

No Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez - NAPPS, o AEE se realiza por complementar a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua, e objetiva a ampliação do pensamento crítico reflexivo do surdo na medida em que promove ações que proporcionam à criança

surda estabelecer relações significativas na compreensão dos dois idiomas acima elencados, são essas ações que contribuem significativamente para o desenvolvimento integral do conhecimento cognitivo.

Dessa forma, as orientações propostas visam capacitar a criança a receber e a trocar informações, bem como utilizar adequadamente recursos pedagógicos de análises e pesquisas em instrumentos como dicionários da Língua Portuguesa e de Libras, livros e revistas, os mais diversos gêneros textuais, internet e outros recursos digitais organizados especificamente para atender suas particularidades.

O CAS/RR atende a um cronograma, em que são definidos os horários para o acompanhamento e o atendimento educacional especializado. Cada discente frequenta o CAS duas vezes por semana, dependendo do nível de conhecimento em que se encontram, são divididos em grupos que irão receber o ensino de Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua.

#### 3.3.5.3 Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação - NCPE

Outro importante núcleo de trabalho refere-se à capacitação profissional, em que são oferecidos cursos de LIBRAS em todos os níveis de conhecimento, curso de produção e adaptação de material didático pedagógico em LIBRAS, curso de capacitação para atendimento a alunos com surdez, curso de Língua Portuguesa para surdos, palestras sobre cultura e educação de surdos, tradução/interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa em instituições públicas

O Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação – NCPE objetiva oferecer capacitação para profissionais da educação, bem como oferecer formação continuada a professores que trabalham ou que porventura venham a atuar com o aluno surdo. (CAS/RR, 2018)

O NCPE, apesar de constar em arquivos do Regimento interno do CAS que objetiva a capacitação para profissionais da educação, também oferece cursos de Libras a servidores públicos, familiares de surdos e comunidade em

geral. Nesse ano de 2018, esse núcleo está projetando o curso de capacitação para intérpretes que deverá iniciar-se em agosto do corrente ano.

Segundo a diretora do CAS, antes da implantação desse centro, alguns cursos de Libras eram adstritos aos profissionais da educação, normalmente vinham capacitadores de outros Estados para desenvolver esse trabalho através da Secretaria Estadual de Educação; quando o CAS/RR foi inaugurado os cursos básicos, com carga horária de sessenta horas, passaram a ser ministrados em sua sede. Os cursistas recebiam apostilas com os sinais básicos e acompanhavam os trabalhos a partir desse material.

Em 2017 o curso de Libras adquiriu nova estrutura, os módulos anteriormente denominados: básico de 60 horas, intermediário de 120 horas, avançado de 120 horas e conversação de 80 horas que passaram a ser Libras I, II e III e Conversação todos com 120 horas. A partir de 2018, no final de cada módulo é feita uma avaliação prática com a presença de Banca avaliadora que inclusive tem a prerrogativa de reprovar aqueles que não alcançarem o conhecimento inerente a pelo menos setenta e cinco por cento do conteúdo prático aplicado nos cursos. A média de aprovação tem sido de noventa e cinco por cento, é considerada alta, e isso comprova a qualidade dos cursos ministrados. Caso o cursista não alcance a média necessária deverá repetir o módulo para maior consolidação do conhecimento do módulo em análise.

#### 3.3.5.4 Núcleo de Convivência – NC

O CAS/RR possui a peculiaridade de funcionar no mesmo espaço físico que a Associação de Surdos, esse fato contribui para que o núcleo de convivência seja palco de várias ações que promovem as interações e a troca de experiências que comumente integram surdos e ouvintes.

O Núcleo de Convivência atua como um espaço dinâmico, organizado para estabelecer e orientar as interações, promover a convivência harmoniosa pautada na troca de experiências, fomentar estudos e pesquisas que tenham cunho de integrar surdos e ouvintes e fomentar o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais nas relações sociais dos surdos com a comunidade ouvinte. (CAS/RR, 2018)

Desde sua implantação o CAS/RR vem aprimorando as atividades interativas, dentre essas ações ocorrem visitas a feiras, supermercados, lojas e outros ambientes sociais. Essas atividades geram alguns recursos como fotografias e relatos que tem o objetivo de ampliar o vocabulário e de promover uma maior compreensão da realidade pragmática entre surdos e ouvintes.

#### 3.3.5.5 Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Didático – NTAMD

Conforme registros documentais do CAS/RR, por ocasião da implantação do CAS/RR, esse centro recebeu um kit de material tecnológico composto de computador, data show e retroprojetor, porém com o passar do tempo e com o uso constante esse equipamento foi danificado e não fora repostado. Contudo, o que se tem como registro é que

O Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Didático objetiva oferecer suporte técnico às Escolas que atendem os surdos na medida em que orienta a produção de cartilhas, vídeos e outros recursos didáticos em língua de sinais também acessíveis aos surdos. (CAS/RR, 2018)

Apesar dessa situação, o Núcleo de Tecnologia segue em algumas atividades peculiares. Ao longo do tempo, os professores junto com os instrutores surdos produziram mídias com o hino do Estado de Roraima, com a sinalização em Libras dos nomes dos bairros, com os principais pontos turísticos os nomes dos quinze municípios do Estado. Nesse ano de 2018, está em prosseguimento a elaboração de um dicionário bilíngue da Libras e da língua Wapixana.

Assim, o Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Didático objetiva, ainda, orientar professores do AEE e do ensino regular a adaptar as atividades realizadas em sala de aula de modo que o aluno surdo possa realmente compreender os conteúdos que lhe são repassados, e através dessa compreensão, consigam suplantar obstáculos advindos da interação com

ouvintes, no sentido de ampliar o campo do conhecimento formal, cultural e social.

Como resumo ao que foi apresentado como atividades dos CAS no Brasil apresentamos o quadro a seguir:

QUADRO 1 - AÇÕES DOS CAS NO BRASIL

CAS BRASIL	Implantação	Regulamentação	Regimento Próprio	Áreas de atendimento	Atividades desenvolvidas	Atendimentos	Observações
<b>CAS João Pessoa/ Paraíba</b>	2005	Não está regulamentado por ser subordinado à FUNAD	Sim	Todas as áreas de deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla)	Curso de Libras em Contexto; Curso de Português como 2ª Língua para o surdo; Curso de Libras para surdos; Curso de Tradutor Intérprete de Libras; Curso de Instrutor de Libras; Curso de Escrita de Sinais; Curso Pré-Profissionalizante para pessoas surdas; Curso de Matemática.	297 alunos; Dois dias na semana.  Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e/ou superior.	O CAS-PB tem um profissional específico para atendimento às famílias, e oferecem cursos de Libras com professor surdo;  Enquanto os filhos estão em atendimentos nos seus respectivos serviços, os pais estão no curso de Libras, em palestra/dinâmicas ou reuniões.
<b>CAS Wilson Lins, Salvador / Bahia</b>	2005	Portaria nº 3088 do D.O.E de 15/02/2005	Sim	Alunos surdos e alunos surdos-cegos;  Atendimento à família dos surdos, por meio de parceria com ONGS e por meio de formação em LIBRAS;	Letramento na educação de surdos; Formação de instrutor surdo orientação ao estudante, pais e ou responsáveis; Cursos de Libras para profissionais de educação da rede pública; Cursos de formação de Instrutor de LIBRAS Básico, Intermediário e Avançado); Preparação para o Enem; Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.	Ensino Fundamental I e EJA – Tempo Formativo I);  Ensino Médio e Superior;	O Núcleo de Tecnologia e Pesquisa está sem funcionar por conta de doença dos participantes e falta de recursos financeiros para a compra de novos equipamentos;  O Núcleo de Convivência está momentaneamente inoperante por falta de recursos financeiros.
<b>CAS Campo Grande / MS</b>	2002	Decreto nº 11.027 de 17 de dezembro de 2002 e amparado pela Resolução/SE D nº 2.508 de	Sim	Surdos matriculados E. Fundamental II e Ensino Médio da rede	Língua de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade de leitura e escrita como L2  Cursos de formação Continuada para 111 Tradutores e	472 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2018;  06 turmas de Básico,	

		29 de dezembro de 2011		estadual de Campo Grande	Intérpretes de Libras e 34 Instrutores Mediadores Modalidade Sinalizada  Formação Continuada para 16 professores de AEE de Matemática, Língua Portuguesa e Libras	06 turmas de Intermediário, 06 turmas de Avançado,	
<b>CAS Teresina/Piauí</b>	2006		Sim	Projeto de letramento em Libras para os pais	Cursos de Formação em Libras: Libras Básico - 120h com apostila; Libras intermediário - 100h com apostila; Libras avançado; Libras voz; Práticas de Libras; Formação de intérprete; Formação de instrutor (surdos); Curso de Português como segunda língua para surdo; Projeto Letramento para surdos.	Equipe Multiprofissional: Psicólogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social e Psicopedagoga para alunos surdos e familiares.	Dificuldades financeiras para custear equipamentos e ações complementares.
<b>CAS / RR</b>	2005	Decreto Estadual nº 8.622-E de 21 de janeiro de 2008	Em elaboração		Libras Básico I, II e III, para professores do Estado e comunidade;  Curso de Conversação; Curso de Interpretação;  Curso de Português pré-vestibular para surdos;  AEE: Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda língua; Serviço regular de palestras, interpretações e orientações; Cursos de Libras a servidores		Intérpretes credenciadas que atendem demandas da comunidade;  Poucos recursos logísticos;  A partir de 2018, avaliação prática com Banca avaliadora.  Divide espaço físico com Associação de Surdos;  Atividades interativas com surdos: visitas a feiras, supermercados, lojas e outros ambientes sociais;

					públicos;		<p>Kit de material tecnológico composto de computador, data show e retroprojeter; Equipamento fora danificado e não foi repostado;</p> <p>Professores junto com os instrutores surdos produziram mídias com o hino do Estado de Roraima, com a sinalização em Libras dos nomes dos bairros, com os principais pontos turísticos os nomes dos quinze municípios do Estado.</p>
--	--	--	--	--	-----------	--	---



### 3.4 LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO CAS/RR

Este tópico pretende apresentar os resultados da pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo no CAS em Roraima. Como primeiro documento a ser analisado, teremos os questionários aplicados aos professores do AEE. Para a análise dos questionários, foram adotados formulários: primeiramente foram dispostos em envelopes separados, correspondentes às respostas dos oito professores, os envelopes foram codificados, recebendo cada um uma indicação formada por uma letra. Os resultados alcançados a partir dos questionários aplicados tornam evidentes as opiniões dos professores a respeito do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo. A seguir serão apresentados os resultados mensurados através da síntese das respostas dos professores.

O resultado alcançado pela opinião enunciada pelos docentes permite ajustar o objetivo de analisar como o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, é caracterizado e produzido no CAS Princesa Izabel em Boa Vista, suposição que fora delineada no princípio da pesquisa. Portanto, na análise da concepção dos professores do CAS/RR, compreendemos que a Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo é tida como um instrumento de autoafirmação no sentido de uma compreensão de mundo e da comunidade que lhe cerca, contudo, mesmo com essa apreciação das falas dos professores, percebemos que muito do que dizem são aspirações, pois na atual situação de trabalho do CAS muito ainda está por acontecer, para que o mesmo seja o ambiente de formação intelectual e de afirmação da identidade surda que foi projetado para ser.

#### 3.4.1 Questionários aos professores

Por conseguinte, serão dispostos quadros abaixo que constarão as questões apresentadas a oito professores que atuam no atendimento educacional especializado do CAS, que faz parte do núcleo em que ocorre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo, bem como suas atinentes respostas. Assim, pelo instrumento aplicado, pretendemos analisar como o

professor do CAS se posiciona em relação ao ensino da Língua Portuguesa que está sendo desenvolvido nesse centro, pois desse atendimento, em tese, depende a ampliação dos conhecimentos do surdo, o que lhe possibilitará maiores oportunidades na sociedade de maioria linguística que domina a Língua Portuguesa. Posteriormente após apresentados os dados dos quadros faremos as devidas observações, bem como apresentaremos embasamento teórico que sustentam essa pesquisa.

Além dos quadros dos questionários aplicados, também apresentaremos dados documentais, dispostos nos arquivos do CAS com as respectivas observações.

QUADRO 2 - SUJEITOS DA PESQUISA

PROFESSOR	FORMAÇÃO	SEXO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COM SURDOS
A	Pedagogia	fem	Especialização – Psicopedagogia	16 anos
B	Pedagogia	fem	Especialização – Psicopedagogia	16 anos
C	Pedagogia	fem	Especialização - Educação Especial	9 anos
D	Pedagogia	fem	Especialização – Educação Especial	Não informado
E	Pedagogia	fem	Especialização – Psicopedagogia	5 anos
F	Pedagogia	fem	Especialização – Psicopedagogia	5 anos
G	Pedagogia	fem	Mestrado - Letras	3 anos
H	Pedagogia	fem	Especialização – Libras	4 anos

Fonte: Autoria da pesquisadora

Os oito professores do atendimento educacional especializado do CAS/RR são do sexo feminino, todas têm Licenciatura em Pedagogia, sendo que quatro professoras possuem especialização em Psicopedagogia, duas professoras possuem especialização em Educação Especial; uma professora possui especialização em Libras e uma professora possui pós-graduação strictu sensu em nível de Mestrado em Letras. Observamos que a qualificação das professoras do AEE demonstra uma inclinação a uma busca por formação que as venham capacitar no trato com pessoas surdas, muito embora apenas uma das professoras possua especialização em Libras, o que seria o ideal é que todas as professoras também tivessem essa formação na área da língua de sinais, visto que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa para o surdo e conseqüentemente necessitam também do domínio linguístico de natureza visoespacial.

O tempo de atuação das educadoras com pessoas surdas oscila entre três e dezesseis anos de serviço. Em parte, isso é positivo, pois favorece a troca de experiências entre si. No entanto, essa conjuntura possui vantagens e desvantagens, pois assim como pode impulsionar a troca de experiências entre as professoras, pode também favorecer a comodidade de não buscar inovar a prática pedagógica daqueles que já estão a mais tempo no atendimento ao surdo. Nesse sentido, as novas perspectivas e diretrizes de educação das pessoas surdas destacam o dinamismo e as inovações que confirmam o educador como um sujeito em contínua transformação. Nesses termos, Albres, observa:

Constatamos que os professores de Libras também recorrem as suas experiências com alunos ou as suas relações com os seus pares (outros professores de Libras mais experientes) e constroem seus saberes de aplicação de ensino em práticas [...] (2012, p. 20)

Ressaltamos que o professor de Língua Portuguesa para surdos somente alcançará seus objetivos se também tiver domínio da língua de sinais pois não existe possibilidade desse professor nutrir uma comunicação eficaz com o surdo com limites em sua comunicação.

QUADRO 3 - EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA VOCÊ CONSIDERA QUE O ATENDIMENTO ESTÁ CONDIZENTE COM O ESPERADO?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	SIM
B	NÃO
C	NÃO
D	SIM
E	Temos buscado estudo para facilitar o aprendizado do aluno;
F	Não sei qual seria o esperado, mas temos buscado através de estudos fazer as adaptações que compreendemos importante
G	NÃO
H	SIM

FONTE: A autora desta pesquisa

Todos os professores responderam às questões. As professoras A, D, H responderam afirmativamente. Para essas professoras, sim, o CAS está atendendo a contento, conforme o esperado para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. As professoras B, C, e G responderam que não, ou seja, para

essas professoras o CAS não está atendendo ao aluno surdo, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, da forma adequada. Nesse caso, mesmo essas professoras não tendo relacionado em que o CAS tem deixado a desejar, já sabemos que algo, na concepção dessas professoras precisa ser revisto. Considerando que a professora “B” tem 16 anos de atuação com a pessoa surda e “G” tem apenas três anos de trabalho no CAS entendemos que, pela experiência de uma e a pouca experiência de outra é possível perceber que essas professoras têm uma visão diferenciada do que seria o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o sujeito surdo. A professora “E” demonstrou inquietação no trabalho que tem desenvolvido quando responde que tem “buscado estudo para facilitar o aprendizado do aluno”, ou seja, essa professora deixa claro, com sua resposta, que não está em um ou outro extremo da pergunta, mas que com formação continuada é possível promover a aprendizagem do aluno surdo.

A professora “F” foi bastante analítica em sua resposta, quando ela questiona que não sabe “qual seria o esperado, mas temos buscado através de estudos fazer as adaptações que compreendemos importante”. Ela nos esclarece que em parte desconhece os objetivos propostos para serem alcançados através do ensino de Língua Portuguesa para surdo, contudo, mesmo sem esse conhecimento do que prevê essa premissa educacional, ela tem trabalhado em prol daquilo que na sua prática considera relevante para o desenvolvimento desse ensino. A professora F tem uma resposta semelhante à resposta da professora E, considerando que ambas têm o mesmo tempo de atuação com alunos surdos. É possível que, pelo fato das duas professoras ainda nutrirem uma inquietação visível nas respostas, estas busquem na formação continuada e na troca de experiências uma forma de transformar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua em algo mais efetivo para o desenvolvimento potencial do sujeito surdo. Considerando a importância desse ensino para o surdo, Quadros afirma que

A Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é

uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo. (2006, p. 07)

Em relação à educação de surdos e esse atendimento favorável ao desenvolvimento potencial da pessoa surda temos também a pesquisa de Carvalho (2015) que semelhantemente tece suas considerações, afirmando que

A educação dos surdos continua sendo um grande desafio aos profissionais da educação no que tange seu processo de escolarização. Portanto, à luz da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa refletir acerca do atendimento educacional especializado para alunos surdos nas salas de recursos multifuncionais e como esses espaços podem contribuir no ensino-aprendizagem e na permanência desses alunos no contexto do ensino comum. Carvalho (2015, p.102)

Dessa forma, quando a professora “F” responde que “busca estudos para adaptar os materiais utilizados” no ensino da Língua Portuguesa, fica evidente que esta professora compreende que um dos papéis do professor em relação ao aluno surdo é o de auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. E para que isso se torne uma realidade, o educador necessita estar acessível para atualizações e novos aprendizados. Pois, caso contrário, esse professor pode comprometer o atendimento educacional especializado para o surdo e não alcançar o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizado desse sujeito.

QUADRO 4 - QUANTOS ALUNOS VOCÊ ATENDE NO CAS?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Desde 2009
B	Oito alunos
C	Não respondeu
D	Não respondeu
E	Não respondeu
F	Não respondeu
G	Oito alunos
H	Oito alunos

FONTE: A autora desta pesquisa

Os professores C, D, E, F, não responderam à pergunta. Por não responderem nem sim nem não, inferimos que, ou esses professores apenas auxiliam aos demais no AEE do CAS/RR ou esses professores não estão atualmente atendendo diretamente alunos surdos. A professora “A” respondeu desde 2009. Como a pergunta requeria uma resposta mais objetiva, deduzimos que a referida professora também está como apoio no AEE, e ao mesmo tempo em que não aponta um número de alunos que atende é possível que desde 2009 ela esteja auxiliando informalmente no atendimento do aluno surdo. Pela resposta das professoras B, G, e H constar do mesmo número de atendimentos, compreendemos que os oito alunos podem ser parte de uma divisão igualitária de número de atendimentos, ou esses surdos recebem de cada um desses professores um atendimento em área específica, a saber Libras, Língua Portuguesa e Matemática.

O fato de em Roraima ter apenas um CAS em funcionamento nos parece pequeno o número de alunos surdos atendidos, através dessa tão relevante modalidade de ensino: a Língua Portuguesa como segunda língua. Contudo, em conversa realizada, devidamente registrada em caderno de campo ao longo de todo o processo de visitas ao CAS, com a diretora do centro, obtivemos a informação de que antes era fornecido transporte escolar para o surdo, que a partir de 2017 os surdos somente têm acesso ao CAS por recursos próprios. Segundo a diretora isso fez com que o número de surdos atendidos reduzisse significativamente. Portanto, não basta que o CAS ofereça o atendimento, é preciso que as condições de acesso a esse serviço sejam revistas e estudadas pelo poder público em busca de também promover, aos que não têm condições financeiras de arcar com seu deslocamento, a acessibilidade necessária ao serviço oferecido pelo CAS/RR.

**QUADRO 5 - VOCÊ CONSIDERA QUE O CAS/RR ATENDE “PLENAMENTE” A PESSOA SURDA?**

PROFESSOR	RESPOSTA
A	SIM. O aluno matriculado que recebe esse atendimento é importante para o seu convívio social e familiar;
B	PLENAMENTE NÃO. Mas os professores fazem o possível para estabelecer uma comunicação de maneira estruturada para que haja uma troca de conhecimentos;

C	NÃO. Atende parcialmente por alguns fatores;
D	SIM.
E	NÃO, em alguns fatores. Acredito que nenhuma instituição consiga atender 100%
F	Nenhuma instituição atende plenamente sua clientela, mas considero que nosso trabalho é de suma importância para eles, e promovemos tudo que está ao nosso alcance para melhor atender nossos alunos.
G	NÃO.
H	SIM.

FONTE: A autora desta pesquisa

Aos professores, em outras palavras, fora perguntado se consideravam que o atendimento do CAS era de todo eficiente. As respostas dos professores despertam a curiosidade sobre a visão e a eficácia do serviço prestado aos surdos no que concerne ao objeto da pesquisa, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua ao surdo. As professoras A, D, F e H consideram que o CAS atende plenamente a pessoa surda. Dessas afirmações somente F fez a observação de que o “sim” é relativo, pois segundo a professora “Nenhuma instituição atende plenamente sua clientela”. A referida professora é enfática ao dizer que considera o trabalho da equipe” de suma importância para eles (surdos), e (nós) promovemos tudo que está ao nosso alcance para melhor atender nossos alunos”. Percebemos na resposta dessa professora que ela reconhece que existem falhas em toda e qualquer instituição que atenda ao surdo. A professora não deixa evidente quais as falhas que reconhece no serviço que desempenha. Ao mesmo tempo considera importante o serviço desenvolvido quando afirma que faz tudo que está ao seu alcance para melhor atender. Inferimos que a professora, apesar de ter apenas cinco anos que trabalha com o aluno surdo, é diligente no reconhecimento de que não deve esperar as boas condições para desenvolver seu trabalho, mas que assume a responsabilidade de buscar qualidade no que faz. Ainda nessa análise, o fato da professora “A” ter dezesseis anos de experiência na educação de surdos e considerar que o serviço do CAS/RR é pleno em eficiência para o convívio social e familiar desse sujeito, nos deixa curiosos no sentido de saber se essa professora ainda busca novos conhecimentos para mudar sua prática pedagógica, até porque as situações de ensino são dinâmicas e as relações com os alunos surdos podem apresentar-se inusitadas a qualquer tempo.

Por conseguinte, as professoras B, C, E, G responderam “não” com algumas ressalvas. A exemplo dessas ressalvas, duas professoras apontam que “alguns fatores” influenciam negativamente no atendimento ofertado pelo CAS/RR. Esses fatores não são plenamente esclarecidos, mas, em conversa informal com a diretora do CAS, alguns desses fatores evidenciados são o apoio logístico e o aparelhamento tecnológico que estão precários ou em desuso. Nas respostas correspondentes ao QUADRO 4 percebemos uma similaridade com o que os professores citaram em suas respostas no QUADRO 2, quando alguns responderam “sim” e outros enfaticamente responderam “não” para o atendimento em relação à Língua Portuguesa para os surdos. Em relação às condições de trabalho nos CAS em todo o Brasil, temos nessa pesquisa outras situações de carência nas questões de logística como é o caso do CAS em Salvador na Bahia e do CAS em Teresina no Piauí. Com isso, observamos que apesar das políticas públicas instituídas em favor da educação do surdo, falta, em tese, o custeamento necessário para que os CAS possam dar continuidade aos serviços com a mesma qualidade que está prevista nas legislações que os instituem.

QUADRO 6 - VOCÊ COMO PROFESSOR DO CAS E O PROFESSOR REGENTE DA SALA DE AULA REGULAR CONVERSAM SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO ALUNO? EM QUAIS MOMENTOS?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Sempre dentro do seu contexto social;
B	Não temos essa parceria infelizmente;
C	Sim;
D	Sim, no final de cada atendimento;
E	Sim, no final da aula, através de exercícios ou perguntas se avalia o que o aluno aprendeu; Vilhalva; Arruda; Albres; (2010, p. 21)
F	Sim. Além dos momentos de planejamento estamos sempre juntos para compartilharmos;
G	NÃO;
H	NÃO;

FONTE: A autora desta pesquisa

Quando perguntamos se os professores do AEE estabeleciam diálogo com o professor regente da sala de aula regular as respostas foram variadas. A professora A respondeu que sempre estabelece esse diálogo, mas quando completou “sempre dentro do seu contexto social” deixou uma lacuna na compreensão, então supomos que o diálogo ocorre em encontros casuais visto ser no contexto social e não no contexto profissional ou funcional que a



professora afirma realizar o diálogo proposto com o professor do surdo no ensino regular. As professoras C, D, E e F também afirmaram nutrir a troca de experiência com o professor da sala de aula regular do aluno surdo atendido no AEE. Essas respostas são importantes no sentido de que é através dessa troca de experiência que o professor alicerça novas práticas no sentido de sanar possíveis falhas na aquisição do conhecimento ministrado ao sujeito surdo.

Na sequência temos as respostas das professoras B, G e H que, contrariamente, afirmam que não nutrem qualquer diálogo com o professor da sala de aula regular. A professora B desabafa “infelizmente não temos essa parceria”. Segundo Bagarollo & França:

A esse respeito, é necessário que se avance no relacionamento estabelecido entre professores do ensino regular e professores do atendimento especializado com a finalidade de integrar o trabalho realizado e promover uma adaptação de material e estratégias de ensino que passe a fazer sentido para o aluno surdo. (p.58, 2015)

Pelo exposto, entendemos que é primordial ao aluno surdo que seus professores, tanto do AEE quanto da sala regular, interajam entre si em busca de promover uma educação mais efetiva e mais promissora, não somente no que diz respeito à Língua Portuguesa como segunda língua, mas em relação ao desenvolvimento potencial desse aluno.

QUADRO 7 - VOCÊ AVALIA QUE EXISTE DIFERENÇA EM ENSINAR PORTUGUÊS PARA O SURDO E PARA O OUVINTE?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	SIM. Ensinar pessoa surda é um desafio muito importante trabalhando sempre com o visual;
B	SIM;
C	SIM;
D	SIM;
E	SIM, pois através de figuras e material concreto fica mais fácil o aluno D. A. assimilar o conhecimento.
F	SIM.
G	Claro.
H	SIM.

FONTE: A autora desta pesquisa

A questão indagada nesse quadro foi a única que obteve uma resposta unânime, todas as professoras responderam “sim”. Elas concordam que existe diferença em ensinar Língua Portuguesa para surdos e ouvintes. Porém, essa diferença ou diferenças que permearam o imaginário das professoras ao responder “sim”, em parte, podem ser compreendidas pelas respostas contidas em outros quadros, principalmente no quadro a seguir. Contudo, a professora A fez uma observação “[...] é um desafio muito importante trabalhando sempre com o visual”. Daí é possível compreender que uma das diferenças que a professora aponta está no material utilizado para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, pelo que inferimos da resposta, a professora enfatiza a questão dos conceitos concretos, que se podem apresentar em gravuras.

Tal afirmação é compreensível, visto que a língua de sinais, sendo a primeira língua do surdo, tem natureza visual espacial, no entanto, ensinar a Língua Portuguesa perpassa a questão do visual para adentrar num campo maior, o campo da compreensão e da significação. Isso implica dizer que o professor, necessariamente, tem que conhecer outros aspectos do entendimento do surdo e de como se processa sua assimilação; mesmo para o surdo haverá um nível de abstração no entendimento e na apropriação da LP como segunda Língua. Acerca do tema Albres expõe:

Diante da singularidade linguística e de compreensão do mundo pelo surdo, o professor também necessita entender quem é o indivíduo surdo, como se processa sua cultura, sua aprendizagem, suas necessidades para a compreensão da sociedade que o cerca, que tipo de identidade desenvolveu ou encontra-se em desenvolvimento. (2012, p. 58)

Outra observação que se assemelha à anterior está na resposta da professora E, com o diferencial que chama atenção quando esta aponta “[...] através de figuras e material concreto fica mais fácil o aluno D.A (deficiente auditivo) assimilar o conhecimento”. Deduzimos, a partir dessa afirmação, que para a professora E, ser surdo é o mesmo que ser deficiente auditivo, visto que a questão claramente indagou sobre a diferença no ensino do surdo e do ouvinte.

No entanto, diversos estudos colocam as duas situações em patamares diferenciados, a exemplo disso a pesquisadora Gesser enfatiza:

A maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica que os termos *mudo*, *surdo-mudo* e *deficiente auditivo* evocam. É facilmente observável que, para muitos ouvintes alheios à discussão sobre a surdez, o uso da palavra *surdo* pareça imprimir mais preconceito, enquanto o termo *deficiente auditivo* parece-lhes ser mais politicamente correto. (2009, p.45)

Observamos, na fala da autora supracitada, que o equívoco de tratar surdo como deficiente auditivo é justificado aos “ouvintes alheios à discussão sobre a surdez”, o que não é o caso em tela, pois a professora “A” tem ao menos cinco anos de experiência na educação de surdos.

Assim, reconhecemos que para promover o ensino da Língua Portuguesa ao surdo, além da interação necessária entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem faz-se imperativo o entendimento do que é realmente ser surdo e como se pode intervir no contexto de aprendizagem, através do uso da língua de sinais que é basilar na fundamentação da identidade surda. Reiterando esse entendimento, Quadros (2006 b) afirma que

A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. Quadros (2006, p. 24)

O fato é que para que haja uma maior compreensão do papel do professor do AEE e do ensino diferenciado da Língua Portuguesa para o aluno surdo como segunda língua, não basta apenas esse ter uma formação escolar na área da surdez, faz-se imperioso que haja suporte pedagógico e formação continuada em evidência a esses profissionais. Acerca desse tema temos o quadro a seguir.

QUADRO 8 - VOCÊ RECEBE SUPORTE PEDAGÓGICO DO CAS NO QUE DIZ RESPEITO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	SIM. Sempre estamos atualizando com capacitação;
B	NÃO;
C	SIM;
D	SIM. Através da troca de experiência e conhecimentos entre os professores;
E	SIM, materiais confeccionados para facilitar a aprendizagem do aluno e nossa diretora nos dá esse suporte quando temos dificuldades;
F	Não respondeu;
G	Não;
H	Não.

FONTE: A autora desta pesquisa

A questão acima é relevante para essa pesquisa, visto que o ensino da Língua Portuguesa para o surdo como segunda língua no CAS/RR é o objeto de estudo dessa investigação. E para que haja eficácia nesse ensino, o suporte pedagógico e a formação continuada são de extrema necessidade, haja vista que as relações estabelecidas com os discentes no processo aprendizagem são dinâmicas e requerem constantes atualizações. Percebemos que em dois extremos se dividem as opiniões dos docentes. 50% dizem que sim e justificam, 50% dizem que não e nem sentem necessidade de justificar.

As professoras A, C, D, e E reconheceram que recebem suporte pedagógico do CAS para o trabalho que desenvolvem com o surdo no AEE de Língua Portuguesa como segunda língua. Essas professoras apontaram, ao menos, três fatores como sendo de suporte pedagógico e capacitação providos pelo/no, contexto do CAS: atualizações (curriculares), troca de experiências e conhecimentos entre seus pares e materiais confeccionados para facilitar o aprendizado do surdo. É fato que todos esses fatores têm seu grau de importância, mas na questão do ensino da Língua Portuguesa não percebemos uma referência explícita de mais consistência, que demonstre que esses professores estão sendo qualificados com base numa prática de ensino da Língua Portuguesa como L2 com eficácia. As justificativas parecem contidas e ao mesmo tempo genéricas.

As professoras B, F, G, e H responderam que não recebem capacitação ou suporte pedagógico do CAS para desenvolver a prática da Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo. No sentido de analisar essa resposta nos indagamos o que essas professoras compreendem por formação continuada, por capacitação. Porque no CAS tem o núcleo de trabalho que desenvolve o projeto

de adaptar material didático para o professor que trabalha com alunos surdos. Resta saber se esse projeto contempla os próprios professores do CAS. É fato, que os professores do AEE do CAS/RR carecem de formação específica na área de Língua Portuguesa conforme prevê o Decreto Federal nº 5.626/05

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Essa situação de carência de profissional específico para o atendimento educacional especializado, seja em Libras ou em Língua Portuguesa, é reconhecida por todos os professores do CAS com quem direta ou indiretamente tivemos contato para desenvolver esta pesquisa. Sabemos que o AEE desse centro recebe os surdos que se matriculem, independente de qual série ele esteja cursando no ensino regular. Portanto, cabe ao poder público estabelecer uma política pública voltada para atender essa situação pontual do CAS/RR para o melhor desempenho dos atendimentos franqueados à pessoa surda.

QUADRO 9 - CITE TRÊS CRITÉRIOS QUE VOCÊ USA E CONSIDERA IMPORTANTE PARA QUE O SEU ALUNO SURDO APRENDA A LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Buscando sempre a realidade vivenciada do surdo com o visual;
B	Sala ambiente tipo laboratório; profissional formado na área (Letras/Libras); recursos tecnológicos disponíveis e humanos;
C	Bom planejamento; materiais adaptados; criatividade na elaboração das atividades;
D	Material adaptado em Libras; materiais visuais que sejam significativos para o surdo; aulas práticas extraclasse;
E	Materiais adaptados; planejamento e atividade extraclasse que condiz com a realidade do aluno;
F	Planejamento; adaptações nos materiais;
G	Que a família tenha consciência da importância da Língua Portuguesa para as pessoas surdas; uso do dicionário Capovilla pelo aluno surdo; comunicação com outros surdos;
H	O uso das tecnologias (sala de informática);

FONTE: A autora desta pesquisa

O quadro acima possui respostas diversificadas, analisaremos cada uma, dada à distinção que elas denotam.

A professora “A” demonstra, em sua resposta: “buscando sempre a realidade vivenciada do surdo com o visual”, que realmente fala de sua prática. No entanto, pedimos três fatores pontuais que fossem da prática do professor e que fosse eficiente no ensino da Língua Portuguesa. A resposta apontada demonstra certa fragilidade em termos de que não houve uma real compreensão do que fora perguntado, ficando assim a resposta de cunho genérico em sua essência. No entanto, podemos observar que existem trabalhos que indicam a consideração da realidade do surdo, conforme Fernandes (2013):

Os surdos podem ser considerados bilíngues ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais.

As professoras B e H respondem à questão com aspirações e não com fatores pontuais de suas práticas: “sala ambiente tipo laboratório; profissional formado na área (Letras/Libras); recursos tecnológicos disponíveis e humanos”. Tal assertiva se consolida no decorrer da pesquisa quando nos é informado que: o laboratório está em desuso por conta do sucateamento dos recursos tecnológicos que não foram renovados desde que o CAS foi fundado a mais de 13 anos atrás; ainda não tem nenhum profissional formado em Letras/Libras no CAS até o desenvolvimento dessa pesquisa. Então nos questionamos, o quanto esses professores que atuam no AEE atualmente são aguerridos, pois mesmo com as condições desfavoráveis, em termos de ideal, desenvolvem seu trabalho e atendem à demanda do CAS/RR.

As professoras C, D, E e F tem respostas semelhantes e aparentam que compreenderam bem a questão elencada no questionário, suas respostas, em tese, são semelhantes: “bom planejamento; materiais adaptados; criatividade na elaboração das atividades; atividade extraclasse que condiz com a realidade do aluno”. Apesar de essas respostas estarem em consonância com a solicitação dessa pesquisa, percebe-se ainda certo distanciamento da questão específica do ensino da Língua Portuguesa, nos parece que são ações voltadas para o desenvolvimento genérico do surdo e não ações específicas para a aprendizagem

da Língua Portuguesa, muito embora seja de justiça reconhecer que essas proposições elencadas pelas professoras favorecem ao surdo em termos gerais e, evidentemente, isso inclui seu aprendizado de Língua Portuguesa como segunda Língua.

No entanto, vale ressaltar que essa realidade ilustrada nos quadros desse instrumento de pesquisa analisado, reflete angústias, anseios e aspirações que não é adstrito ao CAS/RR. Quadros (2006) alerta para o fato de que mesmo tendo a necessidade de aprender a Língua Portuguesa escrita por ser a língua de maior contato social que o surdo tem no contexto em que vive, faz-se necessário reconhecer que esse ensino se apresenta frágil por conta de que o surdo chega na escola regular com pouco ou quase nada de estrutura linguística da língua de sinais. Portanto esse fator acaba por obstar o trabalho desenvolvido pelo atendimento educacional especializado no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o desenvolvimento educacional do aluno surdo fica comprometido. Diante disso:

Para diminuir os impactos deste contexto, sugere-se investir na leitura da própria língua de sinais. Ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português. As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa. Quadros (2006, p. 30)

Portanto, diante do exposto e do que foi vivenciado nessa pesquisa completamos: para que haja uma maior consciência da leitura e da escrita da Língua Portuguesa é preciso reconhecer como fundamental, conforme afirma Quadros (2006, p. 31), “a etapa mais metalinguística desse processo de aquisição da leitura e escrita” do surdo. É preciso que se ofereça a esse sujeito bilíngue, a possibilidade de conhecer a língua que se quer ensinar, utilizando o código linguístico dessa língua, isso sabidamente favorecerá todo seu processo educacional e possibilitará um ensino mais eficaz no desenvolvimento do surdo no contexto social e cultural em que está inserido.

### **3.4.2 Observações realizadas em eventos**

As observações realizadas em diversas atividades do CAS/RR serão analisadas a partir das bases teóricas apresentadas. O quadro 10 tem objetivo de apresentar momentos da observação dos trabalhos desenvolvidos pelo CAS que são basilares para os objetivos dessa pesquisa. Não são necessárias que sejam somente organizadas e realizadas as atividades, elas devem ter relação com o papel do professor e dos gestores da instituição. Além disso, é preciso o mínimo de atenção às ações básicas que devem conter em qualquer instituição para o bom funcionamento e o melhor atendimento do público.

No quadro 10 são listados eventos realizados entre os anos de 2017 e 2018. Em seguida são feitas discussões para melhor compreensão das ações e correlações com os objetivos da pesquisa:



QUADRO 10 - OBSERVAÇÕES DOS EVENTOS DOS CAS/RR

Eventos observados	Quantidade	Período	Observações gerais
Reuniões dos professores	06	Setembro de 2017 a junho de 2018	Boa parte das reuniões tratava de questões administrativas, contudo as questões pedagógicas também são preocupações elencadas em quase todas as reuniões; Reformulação do núcleo de capacitação O número de professores presentes aproximava-se de 90%; Somente 50% do total de 10 (dez) professores do AEE participavam ativamente das reuniões; Os professores cobram professor de Letras/Libras no que concerne às observações sobre ensino e capacitação Não há Ata de registros das reuniões
Conversas com a diretora do CAS	16	Março de 2017 a julho de 2018	Receptiva e favorável à pesquisa O CAS/RR carece de apoio logístico para um funcionamento mais efetivo; O local não conta com auditório ou sala de eventos para o desenvolvimento de atividades artísticas dos surdos; O Laboratório de Informática não está funcionando A procura pelo serviço do AEE diminuiu drasticamente desde que o transporte escolar fora retirado; Aspirações por professores formados especificamente para trabalhar no AEE; Políticas públicas no sentido de revitalizar o serviço oferecido pelo CAS carecem de recursos financeiros.
Cursos de Libras destinados a professores e comunidade em geral	Matrículas 132 Concluintes 74 1º semestre 2018	fevereiro a junho de 2018	Os cursos destinados aos profissionais da educação trataram dos seguintes assuntos: capacitar esse profissional com o ensino básico e instrumental de Libras no sentido de favorecer a acessibilidade ao surdo; capacitar aos profissionais da educação que lidam diretamente com o surdo para que esses possam também instrumentalizar o surdo na língua de sinais com a finalidade de que se desenvolvam plenamente em termos linguísticos;
Curso de produção de material	Não fechou turma no semestre	fevereiro a junho de 2018	Os materiais utilizados nos cursos foram disponibilizados aos professores em forma digitalizada, fotocopiadas para reprodução dos interessados e indicações de buscas na internet; Esse curso é fechado aos profissionais da educação.
Eventos extraclasse	A acontecer 2018.2	agosto a novembro de 2018	O evento extraclasse que ocorre no CAS denomina-se Mostra Cultural Surda; em 2018 já é a 4º Mostra.

Alguns dos momentos de relevância observados e que merecem destaque no quadro em análise foram as reuniões dos professores. Ali se concentravam cerca de 90% dos servidores da instituição e foram tratados diversos assuntos, e algumas deliberações foram decididas no grupo que comumente participa. No período de setembro de 2017 a junho de 2018 foram observadas seis reuniões para tratar de questões pedagógicas e questões administrativas, elencando assim as preocupações da equipe no sentido de melhorar o trabalho oferecido à comunidade. Um assunto bastante enfatizado nas reuniões foi a reformulação do núcleo de capacitação. Durante essas reuniões, foram se delineando os novos formatos dos cursos de Libras a serem ofertados a partir de 2018. Essa descrição já está constando ao longo dessa pesquisa, no tópico que apresenta o CAS/RR.

Contudo, em relação ao que mais nos interessa enquanto objetivo dessa pesquisa, dos dez professores do AEE que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa para surdos, cerca de 50% são efetivos em termos de colaborar com as discussões empreendidas. É notória a preocupação dos professores com o fato de não haver no corpo docente profissional formado especificamente para trabalhar com os surdos no ensino da LP como L2. Essa preocupação se estende também à diretora do CAS que, por vezes, já solicitou esse apoio às esferas superiores. Dessa forma, percebemos que por mais que os professores do AEE trabalhem para prover o ensino adequado aos surdos, ainda lhes faltam subsídios teóricos para que essa prática seja melhor assimilada pelo surdo que frequenta o CAS.

Outra situação peculiar que favoreceu o desenvolvimento dessa pesquisa foi as conversas informais com a diretora do CAS. Ao longo dessa pesquisa, que desde 2017 se tornaram mais específicas, foram ao menos dezesseis conversas registradas em caderno de campo com a diretora do CAS/RR, isso sem contar as mensagens de WhatsApp que precisavam acontecer para a tessitura dessa dissertação. A princípio vale ressaltar que a diretora sempre fora receptiva à pesquisa, nos provendo sempre as informações solicitadas, bem como o acesso irrestrito aos documentos dispostos no centro. Algumas observações ficaram bem explícitas, a exemplo disso percebemos que não se faz um trabalho eficaz e

promissor sem apoio logístico e técnico necessário. Isso foi possível analisar pelas conversas e observar pelas visitas ao CAS.

Outra situação que elencamos aqui como de salutar importância para o desenvolvimento social do surdo é o evento denominado Mostra Cultural Surda, que acontece uma vez ao ano, preferencialmente no segundo semestre. Relatamos aqui esse evento para frisar que, apesar do CAS/RR ter uma estrutura física melhor do que anteriormente tinha, não conta com auditório ou sala de eventos para o desenvolvimento das atividades artísticas e culturais dos surdos, isso com certeza desfavorece o processo educacional que visa a formação integral desse aluno.

Outro ponto de fragilidade que necessita ser o mais rápido possível solucionado é o funcionamento do Laboratório de Informática, afinal esse funcionamento faz parte da política pública que instituiu o CAS em todo o Brasil, portanto, da forma como está, sem funcionamento, inviabiliza o trabalho dos profissionais e causa ao surdo um prejuízo sem precedentes, pois o acesso às tecnologias são premissas fundamentais para a educação desses sujeitos.

Ainda foi possível constatar que a procura pelo serviço do AEE diminuiu drasticamente desde que o transporte escolar fora retirado. É fato que a maioria dos surdos que frequentam o CAS são provenientes de famílias carentes de recursos financeiros, o que provavelmente contribuiu para que a participação e a matrícula de alunos surdos fossem reduzidas nesse ano de 2018.

Para o primeiro semestre de 2018 nos foram apresentados relatórios/diagnósticos de 07 (sete) surdos atendidos pelos professores do AEE. Contudo, para o segundo semestre houve um acréscimo, o quantitativo, informado pelos professores é de 10 (dez) alunos surdos no turno da matutino e 08 (oito) alunos surdos no turno vespertino.

Os Cursos de Libras destinados a professores e comunidade em geral foram reformulados, conforme já descrito anteriormente. Esse ano de 2018 foram matriculados 132 interessados, membros da comunidade e profissionais da educação, contudo apenas 74 concluíram, cerca de 42 % dos matriculados. Esse é um número elevado para desistência de algo tão necessário que é a capacitação na área da Libras, afinal, em toda escola que visitamos no processo que antecedeu essa pesquisa só ouvimos reclamações de que não haviam profissionais

capacitados o suficiente para que o surdo tivesse um ambiente bilíngue. Nesse caso parece incoerente que haja tanta disponibilidade de cursos e tão pouco interesse por parte da comunidade.

O Curso de produção de material acessível em Libras é um curso fechado para profissionais da educação. Contudo, pelas informações colhidas nos documentos do CAS e do corpo administrativo que gerencia esses documentos, não houve turma matriculada nem no segundo semestre de 2017, nem no primeiro semestre de 2018. O fato é que a procura por esse curso no máximo chegou a 10 (dez) interessados, portanto, para a administração do CAS torna-se inviável destinar uma equipe de profissionais para atender a uma demanda tão pequena de cursistas. Em relação a isso nos indagamos o porquê desse curso permanecer com essa característica de “fechado” para a comunidade em geral analisamos que se fosse aberto às matrículas de pessoas da comunidade interessadas em participar, provavelmente seria mais positivo do que negativo. Com o devido respeito aos profissionais do CAS e sua competente gestão, nos parece um tanto quanto excessivo o zelo pelas informações a serem repassadas nessa produção de material adaptado.

Contudo, ressaltamos o interesse dos profissionais da educação nessa adaptação de material tem se apresentado aquém do que deveria estar, afinal, os profissionais da educação franqueados a participar do curso podem estar vinculados a qualquer das esferas governamentais, o que perfaz um número significativo de cursistas, caso houvesse o interesse desse público nessa modalidade de curso. Quando ocorre a abertura de uma turma que consegue prosseguir com um número razoável de cursistas, os materiais utilizados nos cursos são disponibilizados aos professores em forma digitalizada, fotocopiadas para reprodução dos interessados e indicações de buscas na internet.

### 3.4.3 Análise documental

QUADRO 11- DOCUMENTOS ANALISADOS

<b>Documentos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Período</b>	<b>Observações gerais</b>
Ata das reuniões do CAS	-	junho 2017 a junho de 2018	Não foram identificadas Atas das reuniões no período observado
PPP	01	-	Em relação ao PPP da instituição ele encontra-se em elaboração, no enquanto pode-se

			destacar alguns pontos que são relevantes para a pesquisa
Regimento Interno	-	-	Não foi identificado na instituição um regimento interno.
Materiais diversos dos cursos	12	-	Dos materiais analisados 90% são cópias de livros ou apostilas de materiais do governo federal e ou de livros que tratam de libras, os 10% restante são informações a respeito do desenvolvimento do próprio curso registrados nos arquivos digitais do CAS
Planejamentos das atividades de cursos e oficinas	-	junho 2017 a junho de 2018	Não foram identificados planejamentos institucionais ou didáticos das atividades desenvolvidas pelos professores e gestores da instituição. Contudo nos foi informado da nova estruturação desses planejamentos

O quadro exposto acima será analisado de acordo com as informações disponíveis na documentação apresentada para compor essa pesquisa. A princípio, reiteramos que não foram identificadas atas das reuniões no período observado que consta de junho de 2017 a junho de 2018.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição nos foi informado que se encontra em elaboração, no entanto foi possível destacar alguns pontos que são relevantes para a pesquisa. O PPP do CAS/RR, em atendimento à Nota Técnica nº 017/2013/MEC/SECABI/DPEE está em estruturação, e expõe que para atuar na oferta de educação especial, no atendimento educacional especializado de modo complementar ou suplementar faz-se necessário o regimento e a autorização do Conselho Estadual de Educação. Tem em seu texto a descrição do público alvo que são os alunos matriculados no AEE das escolas do ensino regular da rede pública de Roraima. O PPP prevê a abrangência de atendimento aos profissionais da educação e comunidade em geral.

Algumas das responsabilidades do CAS/RR dispostas no texto do PPP dão conta de que através do seu corpo docente, têm como premissa o Inciso III do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que se contempla a missão de perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe com professores de Libras e/ou especializados em educação especial e professores de áreas específicas. Essas diretrizes estão dispostas em parte do PPP que nos

foi disposta para leitura e análise, visto que o mesmo não está totalmente elaborado.

O Regimento Interno do CAS/RR não foi identificado nos arquivos franqueados à consulta para a concretização dessa pesquisa.

Os materiais diversos dos cursos ofertados pelo CAS, que foram disponibilizados para nossa análise, são compostos por 90% de cópias de livros ou apostilas de materiais do governo federal e/ou de livros que tratam de Libras, os 10% restante são informações, a respeito do desenvolvimento do próprio curso, registradas nos arquivos digitais do CAS. Nesse material não foi possível identificar um trabalho adaptado para o ensino da Língua Portuguesa; segundo informações, está sendo estruturado um novo material para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo.

Em relação aos planejamentos das atividades de cursos no período de junho 2017 a junho de 2018, não foram identificados planejamentos institucionais ou didáticos das atividades desenvolvidas pelos professores e gestores da instituição. Contudo nos foi informado da nova estruturação desses planejamentos.

#### 3.4.3.1 Relatórios de atividades dos professores

QUADRO 12 - RELATÓRIO DE ATIVIDADES

<b>Aluno surdo</b>	<b>Idade</b>	<b>Material utilizado</b>	<b>Observações gerais</b>
A1	45 anos	Material dourado; Apostila em Libras; Trabalhos artesanais; Jogos e desenhos.	Não matriculada. Perda auditiva bilateral; surdez profunda; realiza atividades, mas não compreende; muitas vezes imita sem compreender; respeita regras; não articula palavras; apreende conceitos matemáticos e numerais até 15; apreendeu sinais de Libras de cores, animais, objetos escolares, família e vestuário, resolve atividades simples; está em aquisição de Libras; participou de atividades manuais e artesanais de pintura e desenho em vasos.
A2	14 anos	Material dourado; Apostila em Libras; Trabalhos artesanais; Jogos e desenhos.	Não matriculado; perda auditiva bilateral; surdez profunda; dificuldade de aprendizagem; dificuldade motora; consegue fazer o nome; realiza atividades, mas não compreende; usa muitas mímicas e gestos; lento; não articula palavras; apreendeu conceitos matemáticos e numerais até 15; apreendeu poucos sinais de Libras; resolve atividades simples; participou de atividades manuais e artesanais de pintura e desenho em vasos.
A3	14 anos	Material dourado; Apostila em Libras; Trabalhos	Matriculada; independente; demonstra interesse pelas atividades; apresenta compromisso com as atividades; consegue compreender o sentido das palavras; apreendeu conceitos matemáticos, pouco complexos; apreendeu

		artesanais; Jogos e desenhos.	muitos sinais de Libras; resolve atividades com regularidades; participou de atividades manuais e artesanais de pintura e desenho em vasos.
A4	14 anos	Material dourado; Apostila em Libras; Trabalhos artesanais; Jogos e desenhos.	Matriculada; independente; articula vogais e palavras com dificuldades; demonstra pouco interesse pelas atividades; não tem compromisso com as atividades; desobedece a regras e limites; ignora comandos; esquece os conteúdos trabalhados em Libras; não resolve atividades com regularidades; participou de atividades manuais e artesanais de pintura e desenho em vasos.
A5	14 anos	Material dourado; Apostila em Libras; Trabalhos artesanais; Jogos e desenhos.	Não matriculado; independente; organizado; boa socialização; demonstra interesse pelas atividades; apresenta compromisso com as atividades; consegue compreender o sentido das palavras; apreendeu conceitos matemáticos, pouco complexos; está em aquisição da Libras; resolve atividades com regularidades; participou de atividades manuais e artesanais de pintura e desenho em vasos.
A6	13 anos	Material dourado; Apostila em Libras; Trabalhos artesanais; Jogos e desenhos.	Matriculada independente; organizada; boa socialização; articula palavras e frases; demonstra interesse pelas atividades; consegue compreender o sentido das palavras; resolve multiplicação de dois ou três algarismos; Forma frases simples com sentido; está em aquisição da Libras; participou de atividades manuais e artesanais de pintura e desenho em vasos.
A7	11 anos	Material dourado; Apostila em Libras; Trabalhos artesanais; Jogos e desenhos.	Matriculada independente; organizada; boa socialização; demonstra interesse pelas atividades; apresenta compromisso com as atividades; consegue compreender o sentido das palavras; resolve adições e subtrações com agrupamentos; Forma frases simples com sentido; está em aquisição da Libras; resolve atividades com regularidades; participou de atividades manuais e artesanais de pintura e desenho em vasos.

Os documentos apresentados como sendo relatórios das atividades desenvolvidas pelos professores podem ser considerados relatórios de diagnósticos dos alunos atendidos, pois constam informações sobre o desempenho de sete alunos surdos matriculados no AEE, no primeiro semestre de 2018 e já estão arquivados no setor administrativo do centro. A equipe que assinou os relatórios é composta de 3 professores que atuam no AEE do CAS/RR.

Os alunos diagnosticados, através dos relatórios analisados, são 04 adolescentes de 14 anos; 01 criança de 11 anos; 01 adolescente de 13 anos e uma surda adulta de 45 anos. Para fins do processo de análise dessa pesquisa, a surda adulta de 45 anos será identificada como A1; os adolescentes de 14 anos serão identificados como A2, A3, A4 e A5; a adolescente de 13 anos será identificada como A6 e a criança de 11 anos será identificada como A7.

A aluna A1 está informada no relatório como tendo perda auditiva profunda e bilateral. Também está descrito que ela não está matriculada na escola regular, porém participa do AEE onde aprende Libras e Língua Portuguesa. O relatório apresenta dados de que não há domínio da Língua Portuguesa e que em Libras ela ainda está no prefácio do aprendizado; em um semestre a aluna apreendeu o conhecimento de sinais básicos da língua de sinais, tais como cores, animais, objetos escolares, família e vestuário que, segundo os próprios relatórios, comumente os alunos surdos apreendem em menos de trinta dias. A questão é que essa surda adulta não tinha qualquer domínio da Libras ao chegar ao CAS, e para que ela possa compreender conceitos matemáticos e a Língua Portuguesa como segunda língua tem que, primeiramente, ter o mínimo domínio da língua de sinais. O fato da aprendizagem dessa aluna está pouco significativa conforme retrata o relatório é um desafio a mais para esses professores, Segundo Quadros:

Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto. (2006, p.41)

O aluno A2, um dos alunos de 14 anos, assemelha-se a aluna A1. Ele é diagnosticado como tendo grau profundo de surdez bilateral; Não está matriculado na rede regular de ensino e apresenta grau significativo de dificuldade de aprendizagem e de dificuldade motora. O aluno A2 realiza atividades do ensino, mas não compreende, na questão da aquisição da Libras ele usa muitas mímicas e gestos e não consegue articular qualquer palavra. Portanto, não foi constatado, pela análise do relatório qual a didática utilizada para o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para esse surdo. Segundo a equipe ele ainda precisa adquirir a Libras como sua L1 para posteriormente apreender a Língua Portuguesa como sua L2. Isso é fato pois as referências linguísticas necessárias a um aprendizado da escrita de L2 partem da premissa



de que “Na surdez, a língua de sinais é o simbolismo necessário para a escrita”. Bagarollo e França (2015, p. 147)

A aluna A3 tem um diagnóstico diferenciado dos dois alunos já elencados acima. Ela está regularmente matriculada na rede de ensino e frequenta o AEE do CAS no horário oposto do ensino regular. Ela é independente e demonstra interesse pelas atividades desenvolvidas. Também é uma aluna que apresenta compromisso no que se dispõe a fazer e consegue compreender o sentido das palavras. Está enfatizado no relatório que ela apreendeu conceitos matemáticos, pouco complexos no semestre letivo 2018.1, bem como apreendeu muitos sinais de Libras. Apesar de várias proposições positivas acerca da aluna A3, não está explícito se ela também compreende a Língua Portuguesa, ou se esse processo ainda não foi ofertado a ela. Contudo, o fato dessa aluna demonstrar interesse pelas atividades já é um estímulo para que esses professores lhes apresentem a LP como L2, embora esse processo não seja tão simples, pois conforme explica Quadros:

Aos professores cabe o desafio de ensinar uma língua considerada estrangeira para o surdo. Para que esse processo se efetive, o professor precisa estar preparado e adaptações devem permear todo o espaço escolar no sentido de permitir o acesso à educação. (2006, p. 10)

O relatório que descreve a aluna A4 aponta que essa aluna também está devidamente matriculada no ensino regular e já articula vogais e palavras, porém, ainda com dificuldades, não está claro se essa articulação de vogais e palavras é em Libras ou em Língua Portuguesa. Fato curioso é que A4 demonstra pouco interesse pelas atividades e não tem compromisso com as atividades. Segundo os dados contidos no relatório essa aluna desobedece a regras e limites impostos por seus professores, bem como ignora comandos e esquece os conteúdos trabalhados em Libras. Dessa forma inferimos que se ela esquece os conteúdos ministrados em Libras que é sua primeira língua, tanto mais deve esquecer os conteúdos ministrados em Língua Portuguesa. Contudo, isso é apenas uma inferência, porque no relatório não consta referência a sua aquisição de conhecimento em L2. Entendemos que o comportamento retratado no relatório

pode ser compreendido como uma “defesa” dessa aluna, por muitas vezes ainda não ter compreendido a proposta de ensino e aprendizagem que lhe está sendo ofertada. A respeito desse comportamento Carvalho enfatiza:

De forma geral as crianças enfrentam muitas barreiras ao ingressarem na escola em decorrência da perda auditiva e da forma como a escola organiza sua proposta educacional, podendo prejudicá-los nas suas potencialidades cognitivas sócias afetivas, linguístico e político cultural e sua consequência no desenvolvimento da sua aprendizagem. (2015, p. 95)

O aluno A5 também não está matriculado na educação básica. Apesar disso é, segundo os dados do relatório, independente, organizado e estabelece boa socialização no contexto educacional; é um dos alunos que mais apresenta compromisso com as atividades, por conta disso, consegue compreender o sentido das palavras com mais facilidade. Apesar das informações positivas acerca desse educando, não percebemos qualquer dado que faça referência específica ao ensino de LP como L2 para A5.

Em relação à aluna A6, nos é dada a informação de que está matriculada no sistema educacional regular, é independente, organizada, e tem boa socialização. É a única aluna com referência de que além de articular palavras, também forma frases simples com coerência. Apesar disso ela ainda está em aquisição da Libras, e também não há informação específica sobre como ela está, se está adquirindo também a Língua Portuguesa como segunda língua.

A aluna A7, apesar de ter apenas 11 anos, seu relatório traz alguns dados que a colocam em vantagens em termos de conhecimento. Essa aluna está matriculada na escola regular, é independente e muito organizada. A7 é considerada uma aluna que assume o compromisso com as atividades propostas por seus professores e resolve questões com regularidade. Contudo, não estão dispostas as informações que esperávamos sobre a aquisição da L2 que ao menos é citada no relatório da aluna A7.

Ao final de todos os relatórios analisados, os professores relacionam o material que fazem uso no processo ensino aprendizagem do surdo. Os materiais arrolados nos textos em análise são: material dourado, apostila em Libras,

trabalhos artesanais, jogos e desenhos. Percebemos que nenhum desses materiais são descritos como sendo utilizados no ensino específico da Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse sentido, compreendemos, que cabe ao professor redirecionar seu trabalho docente no sentido de dispor ao aluno surdo condições de apropriarem-se dos conteúdos científicos que os constitua como capazes de ampliar seu desenvolvimento educacional e cultural através do autoconhecimento e da humanização de sua própria individualidade.

Entendemos que a apropriação da escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua pelo surdo, o favorece em relação à compreensão do contexto em que vive e da pluralidade de situações de comunicação, no entanto, sua efetiva ação sobre o ambiente e sua constituição como sujeito vai além de aprender ou apreender uma segunda língua, vai ao encontro do respeito a sua diferença e o reconhecimento de sua peculiaridade sem que seja considerado menor ou maior, mas um sujeito de possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa contribuiu, através do levantamento bibliográfico e documental realizado, para conhecimento da realidade educacional do surdo e, através das análises dos dados; trouxe à reflexão quais mudanças podem ser implementadas em direção a uma reconstrução teórica e pedagógica que favoreçam a problematização da diferença e da condição linguística e identitária do aluno surdo, bem como sopesar a forma como o ensino lhes está sendo ofertado.

Para consolidar essa pesquisa, apresentamos dados que permearam a educação dos surdos ao longo da história. Nessa proposição realizamos um trabalho seletivo de leituras bibliográficas de autores conceituados que abordam sobre a temática. Pelo tempo que levou a pesquisa e pelas visitas regulares ao CAS/RR, no intuito de levantar dados para fundamentar essa investigação, foi possível entender que, apesar das inúmeras limitações em que se encontra o CAS/RR, os professores do AEE do CAS se empenham nas suas atividades para que a identidade surda possa ser constituída a partir de sua cultura linguística e, apesar das condições não favoráveis de alguns setores de trabalho do CAS em termos logísticos, as situações podem mudar em favor da educação do surdo. Contudo, sabemos que não basta a boa vontade dos professores, para que um trabalho de qualidade seja desempenhado, é imprescindível que haja condições logísticas.

O CAS/RR está sucateado em termos de equipamentos. Os gestores e professores trabalham na base da adaptação e da precariedade. Tudo isso, para que o surdo seja contemplado com o conhecimento que precisam, já que os servidores são responsáveis e fazem além das possibilidades, para que a inclusão aconteça nas escolas, com qualidade de conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa.

Para que haja uma mudança favorável na educação do surdo em Roraima é salutar que o CAS esteja em funcionamento pleno, que seus professores sejam capacitados, pois é outro fator a ser considerado, o fato de que não existe professor com formação em Língua Portuguesa no CAS para favorecer

os encontros de formação continuada com conhecimento teórico de que carecem os profissionais do CAS/RR.

Além das questões elencadas acima, foi possível compreender o que os alunos surdos enfrentam na sala de aula comum, pois até mesmo num centro de atendimento próprio para atender à necessidade desse aluno, estes têm dificuldades e entraves por falta de profissionais capacitados para atender a especificidade do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Situação que é agravada na escola regular, sem uma preparação apropriada para enfrentar um ambiente onde não se domina a língua de sinais, nem ele se comunica pela Língua Portuguesa.

A carência de profissionais especializados que atuem nessa área, causa um déficit na construção do desenvolvimento do surdo. Da forma como está sendo visto esse ensino pelo professor do AEE do CAS e vivenciado pelos surdos, restará a lacuna na formação desse aluno; seguindo nesse ritmo o surdo continuará chegando no Ensino Médio sem atribuir importância às produções textuais.

Uma das medidas mais eficazes para promover uma boa aquisição de L2 é o ensino da Libras que deve estar presente no processo educacional no decorrer da trajetória acadêmica do sujeito surdo, pois é através da língua de sinais que é, por natureza, a primeira língua do surdo, que este será capaz de apreender a Língua Portuguesa como segunda língua. A partir dessa aquisição, expandir seu vocabulário e melhor compreender para produzir textos em L2, com isso ampliar suas possibilidades de competitividade na sociedade onde a maioria linguística tem natureza oral auditiva, e o elo entre comunidade ouvinte e comunidade surda é a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

A reflexão científica é salutar para o avanço de uma sociedade mais igualitária em todos os sentidos. Durante a realização deste trabalho no CAS percebemos que sua ação está voltada para as reais necessidades do aluno surdo, isso é inegável, mas o objeto de estudo dessa pesquisa foi o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, para o surdo no contexto do CAS.

Então, pela pesquisa realizada, pelos dados informados, pelos relatórios estudados, pelos questionários analisados, por mais que seus professores façam o possível, na atual circunstância não há condição de atender com eficácia. Isso

porque não existe uma preparação técnica para que as estratégias possam ser específicas a esse público; os próprios professores do AEE requerem professores formados na área da Língua Portuguesa para prestar serviço no CAS e assessorar a equipe.

Destarte, para as conquistas significativas, qualquer trabalho desenvolvido no sentido de promover a educação de surdos faz jus a muitas outras reflexões como esta. Em um olhar analítico voltado, especificamente, ao ensino da Língua Portuguesa para o surdo no contexto do CAS, no entanto, deixamos claro que não temos a pretensão de exaurir a discussão do tema, mas postular questionamentos, que suscitem uma reflexão mais aprofundada e seja alvo de outras pesquisas.

Do ponto de vista prático, acreditamos que esse trabalho possa contribuir para se repensar uma prática de ensino da Língua Portuguesa que considere efetivamente as potencialidades do sujeito surdo. Dessa forma, favorecerá uma concepção de educação estruturada no pensamento de romper empecilhos e estigmas, procurando estimular as competências linguísticas dos surdos que frequentam o atendimento educacional do CAS/RR.

É essencial refletir sobre a prática como um diferencial do professor que quer contribuir com a formação de seus alunos. Portanto, o educador tem em suas mãos o poder da motivação. Ele deve usar isso para que seu trabalho ultrapasse as barreiras do desconhecimento e fortaleça a educação com qualidade. Isto porque, a formação dos alunos depende, em grande parte, ao trabalho que o professor realiza em sala de aula.

Nesse contexto, o docente deve assumir uma postura de pesquisador, aquele questiona o seu papel, as suas ações, as suas atividades pedagógicas e com tudo isso, cresce pessoal e profissionalmente. Do mesmo modo, deve ser instigado diuturnamente a obter novas competências, atualizar suas metodologias e guiar seus alunos no melhor caminho.

Todo esse trabalho considera que o lócus da pesquisa e sua contextualização podem contribuir para novas práticas de ensino que habilitarão a pessoa surda a buscar caminhos para entender, aprender e apreender o ensino de português como segunda língua. Neste sentido e na convicção de que o domínio da escrita da língua da maioria linguística do Brasil coopera para sua

inserção social, favorece sua vida pessoal e profissional, dado a condição de igualdade de oportunidades advindas desse conhecimento intelectual.

Diante disso, o sistema educacional como um todo tem que assumir a responsabilidade em prover as condições básicas para que o CAS atenda a contento o sujeito surdo; as pessoas envolvidas na educação dos surdos não podem se acomodar com um rendimento escolar mínimo, pois, como qualquer outro aluno, o surdo tem capacidade de desenvolver-se plenamente, desde que seja devidamente respeitado em suas diferenças e estimulado em suas habilidades

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: ensino-aprendizagem** / Neiva de Aquino Albres (organizadora). – São Paulo: FENEIS, 2012.

ALBRES, Neiva de Aquino & NEVES Sylvia Lia Grespan. **Libras em estudo: formação de profissionais** / Neiva de Aquino Albres e (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2014.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias** / Neiva de Aquino Albres (organizadora). – Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2017.

BAGAROLLO, Maria Fernanda e FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (orgs). **Surdez, Escola e Sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010** / Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

BENVENUTO, Andrea. **O surdo e o inaudito**. À escuta de Michel Foucault. In. KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BONFIM, Leila Paula. **Análise das contribuições do livro didático digital em Língua Brasileira de Sinais (CD-ROM), Projeto Pitangua –Ciências com Alunos Surdos do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez do Estado de Roraima –CAS/RR**. /Leila Paula Bonfim. Boa Vista (RR): UERR,2016.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, **Plano Nacional De Educação** – PNE, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.



Carvalho, Vanessa de Oliveira. **Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS) junto às escolas públicas de Mossoró – RN.** /Dissertação Mestrado em educação. – Mossoró, RN, 2015.

CENTRO Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez – Princesa Isabel. **Arquivos do CAS.** Roraima, 2018.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 3 set 2015.

FERNANDES, Eulalia. (org.). **Surdez e Bilinguismo.** Ronice Muller de Quadros [et al.]. Porto Alegre: Mediação.2005

FERNANDES, Sueli. **Letramento na educação bilíngue para surdos.** In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori (orgs.). **Letramento: referências em saúde e educação.** São Paulo: Plexus, 2006. p. 117- 144.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009

GOLDFELD, M. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 1997

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista** - 2ª ed.- São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guairá Lopes Louro. 9 ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JÚNIOR, Gláucio Castro. **CULTURA SURDA E IDENTIDADE: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo.** In ALMEIDA, WG., org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015

GONZALEZ REY, F L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais na educação dos surdos.** In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura C. (orgs). *A invenção da surdez: cultura,*

*alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.

KARNOPP, Lodernir B. **Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de diálogo**. In: LODI, Ana Cláudia B. (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

Lambin, J. J. **Marketing Estratégico**. Lisboa: McGraw Hill. 2000.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MELO, Lana Cristina Barbosa de. **A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?** /Lana Cristina Barbosa de Melo. Boa Vista (RR): UERR,2017.

PERLIN, Gladis, STROBEL, Karin Lillian. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis.2006

QUADROS, Ronice M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003

QUADROS, Ronice M. de. **Estudos surdos I** / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ] Arara Azul, 2006 a.

QUADROS, Ronice M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006 b.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima...[et al.] **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. – Brasília: MEC, SEESP, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Emmanuelle Félix dos. **PESQUISAS SOBRE LIBRAS: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior** . In ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SKLIAR C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação,2013.

SOUZA, Silvani de. **Educação de Surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina.** Florianópolis, 2011.

SOUZA, Sirlene Vieira de. **Consultoria colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos / Sirlene Vieira de Souza.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

SOARES, Rosiene Queres de Aguiar. **A atuação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez de Cascavel/ Paraná na inclusão de crianças surdas na rede pública municipal de ensino.** Foz do Iguaçu, 2016

T

VILELA, R. A. T. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais.** Perspectiva, Florianópolis. v. 21. n. 2. p. 431-466, 2003.

VILHALVA, S.; ARRUDA, C. C. C.; ALBRES, N. A. **Desafios na formação continuada de profissionais para educação inclusiva e bilíngue de surdos – o CAS como política de ação do Mec.** In: ALBRES, Neiva de Aquino & NEVES Sylvia Lia Grespan. **Libras em estudo: formação de profissionais /** Neiva de Aquino Albres e (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2014.