

CONDIÇÕES LINGÜÍSTICAS E DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS: desafios para uma política de desenvolvimento linguístico no sul do país

Daniela Marques de Oliveira¹

Madalena Klein²

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Rio Grande
do Sul, CNPq

Eixo temático 20 Surdez/deficiência auditiva

Comunicação

Resumo

A aquisição da língua de sinais por criança surda é tema muito discutido, mas são evidentes as dificuldades de organização de projeto social e pedagógico com essa finalidade. Este artigo apresenta recorte da pesquisa “A educação de surdos no Rio Grande do Sul: região sul”, relativos a três questionários aplicados em escolas de surdos, escolas com classes especiais e/ou inclusivas, respondidos por gestores, professores e alunos surdos. Nestes questionários constatamos que as escolas pesquisadas apresentam uma frágil política de aquisição de língua de sinais, chamando a atenção à diversidade de outras formas de comunicação assinaladas. Poucas professoras afirmam entender bem e, menos ainda, afirmam sinalizar bem, demonstrando fragilidade na competência lingüística para atuarem com alunos surdos. Os professores surdos estão presentes em algumas escolas, porém ainda representam uma minoria no quadro docente. A maioria dos alunos tornou-se surdo antes dos 5 anos, sendo que destes, metade nasceu surdo, ou seja, eram surdos na fase de aquisição de língua. Quase metade dos alunos aprendeu LS após os 6 anos de idade, quando do início de sua escolarização. A maioria dos alunos se encontra com outros surdos na escola e indicam pouca participação nos espaços dos movimentos surdos. Estes são dados que indicam a necessidade de projetos que efetivem políticas de aquisição da LS o mais precoce possível, respaldando um processo educacional voltado às especificidades dos alunos surdos.

¹ Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq – Graduanda do Curso de Pedagogia - FaE/ Universidade Federal de Pelotas/UFPel

² Professora orientadora - Deptº de Fundamentos da Educação - FaE/PPGE/Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Participaram, ainda, como pesquisadores: Daniela de Paula Formoso (Doutoranda PPGE/UFPel); Karina Ávila Pereira (Mestranda PPGE/UFPel); Fabiano Souto da Rosa (Mestrando PPGE/UFPel) e Cristiane Lima Terra (Mestranda PPGEA/FURG e Tradutora Intérprete UFPEL)

Palavras-chave: Educação de surdos – aquisição de língua de sinais – espaços escolares

Introdução

Atualmente a perspectiva bilíngue ganha hegemonia nas políticas educacionais para surdos, sendo apresentada como a base para o êxito escolar desses sujeitos. Várias fragilidades relacionadas à compreensão das implicações desse modelo nas práticas pedagógicas, como também a definição de prioridades a serem contempladas, não permitem uma efetiva implementação de projetos que atendam aos objetivos de uma educação qualificada neste campo.

Nas últimas décadas várias pesquisas problematizam aspectos linguísticos, educacionais, sociais e culturais sobre os sujeitos surdos. Com frequência essas discussões remetem à temática das línguas envolvidas nos processos educacionais, mais especificamente, sobre os espaços e as relações entre língua de sinais e língua portuguesa. Autoras como Ronice Quadros Müller, Lodenir Becker Karnopp, Maria Cristina da Cunha Pereira, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, são alguns exemplos, entre muitas outras, que apresentam vasta produção de livros e artigos³, sinalizando possibilidades de se pensar estratégias para uma política linguística/educacional para os surdos.

Essas pesquisas não remetem unicamente para definições de tempos e espaços de usos das línguas, mas problematizam as implicações de contextos bilíngues em suas dimensões políticas e que envolvem a complexidade da vida de sujeitos e seus pertencimentos culturais e sociais. Nesse sentido, Skliar (1999, p. 7) argumenta que:

Discutir a educação bilíngüe numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

³ Todas essas autoras apresentam uma vasta produção, difícil aqui de enumerá-las. Importante salientar que todas elas, além de suas pesquisas, orientam uma variedade de outras dissertações e teses, contribuindo com a qualificação dos debates nesta área.

Esses são alguns dos fatores que nos motivaram a realizar esse trabalho, uma vez que essas discussões apresentam uma complexidade na efetivação da escolarização dos surdos.

Neste trabalho apresentamos dados coletados no decorrer da pesquisa “A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul: Região Sul”⁴. Esta teve por objetivo mapear a educação de surdos no Rio Grande do Sul, fazendo parte de uma investigação que envolveu outras instituições de ensino superior, abrangendo diversas regiões do estado e, neste artigo, preferencialmente a região sul. Tomando como referência as condições de possibilidade históricas, sociais e culturais, bem como as articulações da comunidade surda e da comunidade acadêmica, a partir da segunda metade da década de 90 do século XX. Mais especificamente, propomos conhecer as condições lingüísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas públicas estaduais e municipais e em escolas particulares conveniadas à rede pública, em uma região que abrange aproximadamente 26 (vinte e seis) municípios.

Algumas problematizações teóricas em relação ao contexto indicado na pesquisa

Entre vários autores que nos ajudam a pensar as questões relativas aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e da língua, Vygotsky é lembrado em um número expressivo de pesquisas na área da educação de surdos. Não tendo a pretensão de um estudo exaurido e repetitivo, procuramos trazer algumas contribuições desse autor para a temática que nos preocupa neste artigo.

Vygotsky trouxe importantes contribuições para as relações pensamento linguagem, afirmando que essas relações passam por varias mudanças ao longo da vida de um indivíduo. A conquista da linguagem significa um marco no desenvolvimento do homem, tanto nas crianças como nos adultos. A função

⁴ Este trabalho apresenta resultados de um recorte de uma pesquisa interinstitucional executada por professoras, alunas de pós graduação e graduação (iniciação científica) pertencentes ao GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos e financiada pelo CNPq – Edital 50/2006. Os dados aqui apresentados fazem parte do recorte referente à Região Sul do estado do Rio Grande do Sul, região de abrangência da UFPel.

primordial da linguagem é o contato social, a comunicação, sendo que através dessas interações que o desenvolvimento da linguagem se impulsiona. Como afirma Rego (1995, p. 66): “ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas”.

Para Vyostsky (OLIVEIRA, 1997) o individuo se desenvolve por interação social, sendo uma forma de troca de conhecimento e apreensão do mesmo. Essa interação se dá desde o nascimento, quando a criança, em interação com os sujeitos a sua volta, tem potencializado o seu processo de aquisição e desenvolvimento linguístico. Segundo Lebedeff e Guedes (2005, p. 78), “a exposição à primeira língua funciona como uma plataforma de lançamento para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas”. No caso das crianças surdas, a falta de uma base lingüística resulta na

[...] não participação de atividades de letramento como as crianças ouvintes; dadas as resistências ou desinformação familiar sobre a língua de sinais, a comunicação criança e família restringe-se a gestos icônicos. (LEBEDEFF; GUEDES, 2005, p. 76)

Essa é uma problemática lançada ao campo da educação de surdos, uma vez que a criança surda não chega à escola com as mesmas habilidades linguísticas como as ouvintes, o que torna imprescindível a aquisição e o desenvolvimento de uma primeira língua como prioridade nas escolas de surdos.

Dados coletados na pesquisa a que se refere este artigo evidenciam que a maioria dos alunos não possui contato ou interação constante fora do ambiente escolar. No ambiente familiar também não se diferencia muito, uma vez que a maioria se comunica por gestos, sinais e formas orais que não atendem a complexidade da comunicação.

Lebedeff e Guedes (2005), ao discutirem os processos de letramento e o acesso à escola de crianças surdas apontam para a situação crítica destas uma vez que entram na escola sem conhecer nenhuma língua convencional, e são submetidos a educação em português antes mesmo de serem expostos à língua de sinais.

Essa problemática se agrava pelo fato de no espaço escolar a maioria dos professores serem ouvintes e não sinalizarem de forma fluente com esses

alunos, o que ficou comprovado em pesquisa de Karnopp e Klein (2007) que aponta a insuficiente e precária fluência dos professores na língua de sinais, mesmo daqueles já envolvidos com a educação de surdos por diversos anos.

Os professores surdos estão presentes em alguns espaços escolares, mas ainda são minoria, ocorrendo também pouca incidência de intérpretes na sala com alunos surdos em classes específicas ou de inclusão, prejudicando a comunicação e o entendimento dos conteúdos ensinados pelo professor. Como decorrência dessa realidade, muitos jovens e adultos desistem da escola ou mudam com frequência de ambiente escolar, desconhecendo as especificidades de sua língua, perdendo momentos de troca e interação entre os mesmos.

O espaço que vem possibilitando a aproximação entre os surdos tem sido preponderantemente o escolar. Como a escola é o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência – isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo –, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela. (LOPES, NETO, 2006, p.82)

Os caminhos da investigação

Seguindo os procedimentos metodológicos previstos no projeto da pesquisa, a primeira aproximação aos municípios da região sul do estado visava o mapeamento geral de matrículas de alunos surdos, levando em consideração o âmbito do atendimento educacional (municipal, estadual, federal ou privado); a modalidade de ensino (escola de surdos, classe especial, classe de inclusão); e o nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos). Ainda foram questionados dados relativos aos professores (ouvintes, surdos) e a presença de tradutor/intérprete de língua de sinais.

Na segunda etapa da pesquisa foram aplicados questionários junto a professores, alunos surdos e gestores de cinco escolas que possuem alunos surdos. Essas escolas foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: ser escola de surdos ou possuir classes específicas de alunos surdos ou classe de inclusão, como também ter a presença de professor surdo e/ou intérprete de

Libras. No quadro abaixo visualizamos o conjunto das escolas que participaram da segunda etapa da investigação, em que é possível identificar a modalidade e o âmbito de ensino, a cidade e os critérios que a escola atendeu.

Modalidade	Âmbito	Cidade	Observações
Escola Especial/ de Surdos	Particular	Município 1	Educação Infantil, Fundamental completo, EJA Professor surdo
Classes Específicas	Municipal	Município 1	EJA Séries finais 1 turma multiseriada / intérprete Ensino Médio – inclusão – intérprete Professor Surdo
	Estadual	Município 2	33 alunos no fundamental, 5 em sala de recursos (adultos) – Intérpretes – Professor surdo Obs: no decorrer da pesquisa os alunos desta escola foram transferidos para uma escola municipal, sendo assegurada as turmas específicas e a contratação de professor surdo.
Classe de Inclusão	Municipal	Município 3	2 alunos surdos Intérprete
	Municipal	Município 4	2 alunos surdos Intérprete

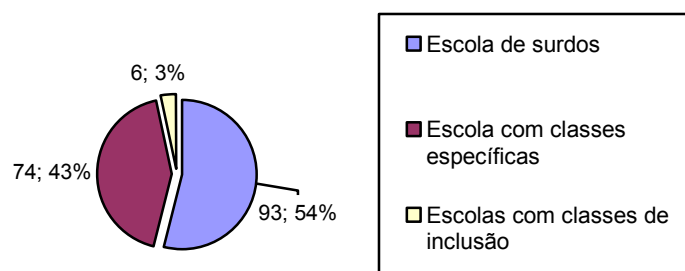
Nessa etapa foram aplicados 5 questionários para os gestores, 52 questionários com alunos e 53 com professores. De posse das respostas de todos os questionários, realizamos um cruzamento de temáticas, sendo que neste trabalho priorizamos a discussão sobre a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais.

Um dado importante de ser apresentado diz respeito às observações realizadas pela equipe que aplicou os questionários aos alunos nas 5 escolas. Os questionários foram entregues impressos a cada aluno para que fossem marcadas as respostas. Todo o questionário foi visualizado também através do recurso do *datashow* – quando aplicado nas 3 escolas com maior número de alunos. Além do recurso impresso, do uso da imagem, também utilizamos do recurso de sinalizar cada uma das questões (para isso contamos com a presença de pesquisador surdo e/ou de intérpretes). Nas 2 escolas de classes inclusivas, por ser um grupo reduzido, as questões foram acompanhadas uma

a uma com a utilização da língua de sinais ou gestos, dependendo do nível linguístico dos alunos. Dadas todas essas alternativas de comunicação, a dinâmica em cada escola desenvolveu-se de forma e com tempos distintos. Na escola de surdos o processo foi rápido, com bom nível de compreensão por parte dos alunos. Nas escolas com classes especiais (2), os processos foram mais lentos, necessitando por parte dos pesquisadores várias estratégias para se fazerem entender: alguns alunos conseguiam mais facilmente, outros demoravam mais e exigiam, às vezes, da ajuda do colega que já havia respondido. Essas diferenças no processo de preenchimento do questionário podem ter algumas explicações nas análises que serão apresentadas a seguir e que dizem respeito às condições de aquisição e desenvolvimento linguístico em que esses alunos estão envolvidos.

Analizando as respostas dos gestores

Das cinco escolas pesquisadas, apenas uma era específica para surdos, tendo um total de 93 alunos. Duas escolas oferecem classes de inclusão, com 6 alunos no total. O número de alunos das escolas com classes específicas totaliza aproximadamente 74 alunos. A distribuição dos alunos por modalidade de ensino nas 5 escolas participantes da segunda etapa da pesquisa pode ser visualizada do gráfico a seguir:



Distribuição dos alunos surdos por modalidade de ensino nas escolas da segunda etapa da pesquisa

Consideramos oportuno observar que os dados gerais referentes à 1ª etapa foram obtidos em um ano letivo (2008) e a aplicação dos questionários (2ª etapa) foi realizada entre o final do ano letivo de 2008 e início do ano letivo

de 2009. Com isso, verificaram-se algumas discordâncias nos dados comparativos de cada etapa. Isso sinaliza a dinâmica nos processos educacionais dos surdos, em que as políticas nessa área não se encontram ainda suficientemente implementadas e com garantias de funcionamento permanente.

Isso pode ser verificado em relação ao número de TILS informado em cada etapa. O Município 4, que em 2008 informou ter a presença deste profissional, por ocasião da aplicação dos questionários tinha sua contratação na dependência da aprovação na Câmara de Vereadores. Assim, o ano letivo iniciou sem a presença de TILS na escola municipal.

Quanto aos regimes de contrato dos TILS, as escolas municipais dos demais municípios informaram que estes profissionais são efetivos do quadro de funcionários, mas apenas no Município 1 foi realizado concurso público, sendo que dos 12 TILS que atuam na escola municipal, 4 são concursados e os demais trabalham através de contratação temporária.

Uma das perguntas apresentadas aos gestores se refere à participação da comunidade surda na escola. Esta questão teve diferentes interpretações pelos respondentes, verificável nas respostas que indicam desde a participação em festividades (recreios e festinhas; bandas, jogos) até envolvimento em alguns projetos com instituições formadoras de docentes (estágios de universidades, estágio magistério e monitoria voluntária).

Outra temática apresentada aos gestores das escolas foi sobre a formação continuada. As duas escolas do Município 1 afirmaram oferecer cursos de Língua de Sinais, mas apenas uma delas especificou que esses se dirigem a familiares e a comunidade em geral. Quanto à formação mais geral do quadro docente, esses são informados sobre os cursos oferecidos por órgãos gestores (Secretarias de Educação), ou outros cursos oferecidos na comunidade.

Sobre as respostas dos alunos

Muitos autores discutem a importância de se ter contato desde cedo com

uma língua – a 1ª língua –, definindo a linguagem como processo que resulta no conhecimento da língua do grupo social, pois essa não é ensinada e sim adquirida naturalmente com o convívio entre os sujeitos usuários.

Quase que a totalidade dos alunos surdos (97%), ao responderem o questionário, informou que perdeu a audição antes dos 5 anos, período este favorável ao processo de aquisição de língua que inicia desde o nascimento.

Ainda em suas respostas a maioria desses alunos surdos informou que viu pela primeira vez a Libras – Língua Brasileira de Sinais - na escola, demonstrando que a comunicação em ambientes sociais era, provavelmente, na forma gestual, através de mímica. Até a entrada na escola, muitos alunos surdos se comunicavam de forma diversificada, ou seja, por gestos, mímicas ou tentativas de oralização (na maioria das vezes imitações dos movimentos labiais dos adultos com quem a criança convive).

O espaço escolar deveria ser um ambiente para o desenvolvimento da língua e não o lugar para se ter o primeiro contato. A criança ouvinte quando entra na escola já possui um grande repertório linguístico, e a partir daí desenvolve e aprimora de forma conceitual essa linguagem. No caso dos alunos surdos que não têm acesso a uma língua própria - a Libras, esses terão mais dificuldade de comunicação e no seu desenvolvimento linguístico, fato esse que apareceu claramente nos dados coletados na pesquisa.

Para alunos surdos, contudo, a escola vem se constituindo o espaço de possibilidade de aquisição da língua de sinais, uma vez que a maioria delas são filhas de pais ouvintes que desconhecem essa língua. Provavelmente os alunos surdos jovens e adultos não conheceram Libras na sua infância, conhecendo tardiamente, não tendo um desenvolvimento tão completo quanto o dos surdos que desde cedo mantêm contato com usuários de língua de sinais, apropriando-se dela como primeira língua.

Também ficou claro nas respostas ao questionário o pouco contato linguístico e social fora da escola, uma vez que menos da metade dos alunos (42,3%) assinalaram que frequentam associações de surdos somente em momentos festivos. Isso demonstra o quanto a escola representa o ambiente social e educacional importante na aquisição e desenvolvimento da língua para

crianças e jovens surdos, dado esse reafirmado por 59,6% das respostas que indicam que o contato com outros surdos se dá na escola.

Articulações entre as respostas dos alunos e dos professores

Cruzando-se as respostas dos questionários respondidos pelos alunos e pelos professores, algumas questões nos ajudam a problematizar a fragilidade ou inexistência de políticas de aquisição de língua de sinais. Por exemplo, uma das escolas informa que há aula de Libras com professor surdo, mas não especifica para quem são as aulas e qual sua periodicidade.

Segundo as respostas das professoras, no contexto da sala de aula a comunicação entre os surdos e seus colegas (surdos e/ou ouvintes) se dá através da língua de sinais em mais da metade das situações. O que chama atenção ainda é a diversidade de outras formas de comunicação assinaladas como: gestos/mímica, escrita, sinais com fala, entre outros. Ou seja, existe uma tentativa de manter a comunicação, mas, em um contexto linguístico que não possibilita efetivamente o desenvolvimento dos surdos em sua 1ª língua – a língua de sinais.

Ao responder sobre o conhecimento e uso da língua de sinais, poucas professoras afirmam *entender bem* (24%) ou de forma razoável (25%). Menos ainda, afirmam *sinalizar bem* (18%) ou de forma razoável (27%), o que demonstra uma fragilidade na competência linguística destas professoras para atuarem junto aos alunos surdos. Entende pouco (43%) e Sinaliza pouco (37%) foram às respostas mais assinaladas.

Há que se considerar que dos professores que responderam ao questionário, alguns são surdos e usuários de Libras, porém, ainda representam uma minoria no quadro docente e presentes em poucas escolas.

Outro dado que pode ser analisado, articulado ao da competência linguística, é o tempo de atuação desses professores com alunos surdos. A maioria desses professores trabalha com surdos a mais de 2 anos, com grande incidência entre 2 a 15 anos, representando 60,8% das respostas. O uso do intérprete na intermediação de comunicação com o aluno surdo é diária

(constante) para 44% dos professores. Frequentemente utilizam desse profissional 12% dos professores. Raramente ou nunca foram assinalados por 12% e 16%, respectivamente.

Esse é o espaço linguístico em que os surdos se inserem. E esse é o espaço em que um índice significativo desses sujeitos terá contato com a língua de sinais pela primeira vez. Como já mencionado anteriormente, a maioria deles respondeu que se tornou surdo antes dos 5 anos de idade, sendo que desses, metade nasceu surdo. Interessante ressaltar que 18 alunos (33,9%) informaram ter familiares surdos, sendo que 15 indicaram ter adquirido a Libras antes dos 5 anos de idade – ou seja, no contato familiar. Sobre a comunicação em língua de sinais em casa, o número de respostas que indicaram “em sinais” coincide com o número de alunos que possuem pais ou parentes surdos.

A questão relativa à comunicação na escola - *Você sinaliza com seus colegas?* - teve como resposta quase que na totalidade dos informantes: *Sim, o tempo todo* (90,4%). As demais opções assinaladas foram: *Raramente* (5,7%), *Somente na aula* (1,9%) e *Nunca* (1,9%). Apenas 5 alunos que responderam ao questionário frequentam escolas com proposta de turmas inclusivas. Um desses alunos respondeu *nunca se comunicar* em língua de sinais com seus colegas, e outro indicou que *raramente* isso acontece. Os outros 3 alunos surdos, da escola do Município 3 indicaram comunicar-se *todo o tempo*.

Ainda referente à comunicação na escola, mas atendo-se a comunicação entre alunos e professores, as respostas foram as seguintes: 51,9% responderam que essa comunicação se dá *todo o tempo*; 34,6% indicam a opção *raramente*; 7,7% assinalaram que *nunca* seus professores sinalizam. A opção *fora da aula* foi respondida por um aluno apenas.

Relacionando com as respostas relativas à fluência dos professores em língua de sinais, percebe-se que, mesmo esta não sendo satisfatória, ainda assim, há uma tentativa de comunicação estabelecida. Porém, uma questão que deve ser colocada: como ficam os modelos linguísticos para esses alunos, em um ambiente com presença mínima de professores surdos e com usuários com pouca fluência.

Em relação aos 5 alunos em classes de inclusão, suas respostas foram preocupantes: 4 indicaram que seus professores *nunca sinalizam*, e um indicou que *raramente* isso acontece. Os 4 alunos que indicaram a opção *nunca sinalizam* são aqueles que frequentam classe inclusiva com a presença de TILS. Até que ponto podemos aferir que na classe de inclusão, em que não há a presença do intérprete (no momento da aplicação do questionário a escola reivindicava a sua re-contratação), os professores tentam de alguma forma sinalizar para seus alunos? Esse fato mereceria uma investigação.

Grande parte dos surdos teve possibilidade de contato com a língua de sinais no espaço escolar (59,6%), o que é comprovado quando respondem que viram a língua de sinais pela primeira vez na escola e que é ali que encontram outros surdos. Isso pode ser explicado pelo fato de a língua de sinais ter sido inserida nas escolas da região apenas no final da década de 90 e de que vários surdos indicarem ser neste período que a associação de surdos iniciou suas atividades. Ou seja, a Libras é fato recente na vida dos surdos dessa região.

Menos de 10% responderam que mantêm contato com outros surdos na associação e, quando isso ocorre é, principalmente, em momentos festivos. Os alunos, em suas respostas, demonstraram pouca participação nos espaços dos movimentos surdos. Depois da escola, os locais mais citados são aqueles da informalidade e dos encontros casuais como a rua, a praça, a esquina, o ônibus.

Considerações Finais

A pesquisa “A educação dos surdos no Rio Grande do Sul”, aqui apresentada através de recortes das respostas de professores e alunos surdos ao questionário a eles proposto, ajuda-nos a argumentar que o espaço escolar continua sendo um ambiente de grande comunicação e de troca de experiências para os alunos surdos.

A aquisição e desenvolvimento linguístico é tema sempre lembrado como um problema na educação de surdos, mas não podemos deixar de relatar que existe exceções nesse processo, quais sejam, aqueles casos em

que a criança está inserida em um contexto linguístico rico, como o caso de crianças filhas de pais surdos ou que possuem parente surdo muito próximo. Entre os alunos surdos informantes da pesquisa, vários sujeitos responderam possuir pais ou outros parentes surdos, sendo um índice de aproximadamente 34,6%, sendo que desses, a maioria teve aquisição da língua de sinais antes dos cinco anos. Esses alunos são na sua maioria alunos da escola especial para surdos. Ou seja, do universo pesquisado, apenas um terço teve condições favoráveis à aquisição de língua no período considerado ideal.

Como a criança surda vai desenvolver outras áreas do conhecimento se nem ao mesmo a sua primeira língua possui. Além da fragilidade linguística, muitos dos professores também responderam que não possuem formação pedagógica para trabalhar com alunos surdos, e nessa formação evidenciam a fragilidade em relação ao aprendizado da língua de sinais.

As conseqüências educacionais para os surdos ainda não são as melhores, pois entram no ambiente escolar sem aquisição da Língua de Sinais (sua primeira língua), sendo expostas ao Português (segunda língua) sem o compartilhamento com o professor, que na maioria das vezes não sinaliza ou entende os sinais que seu aluno utiliza. Dessa forma, para a comunicação, os professores acabam utilizando de um português sinalizado, ou seja, fazem gestos inseridos na estrutura do português falado, que vem a ser o código de comunicação utilizado quando não há fluência em língua de sinais, constituindo-se em um modelo linguístico para esses alunos, que não conseguem, assim, desenvolver sua primeira língua. Como esses alunos não têm ambiente favorável para a aquisição e desenvolvimento da Libras, terão dificuldades em compreender o complexo processo da escrita do Português, sendo esse um tema bastante complexo para muitos professores ouvintes.

Entre diversas possibilidades de análise, um recorte nas temáticas abordadas nos questionários nos ajuda a problematizar a necessidade de políticas de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, ao mesmo tempo em que há a preocupação com o aprendizado do Português escrito, fato evidenciado no grande número de pesquisas nessa área. Cruzando-se as respostas dos questionários podemos constatar que as escolas pesquisadas

apresentam uma frágil política de aquisição e desenvolvimento de língua de sinais. Esse fato fica evidenciado no pequeno número de professores surdos atuando nas escolas, na reduzida oferta de cursos de Libras ou de sua inserção nos currículos das escolas. Segundo as respostas das professoras, no contexto da sala de aula, a comunicação entre os surdos e seus colegas (surdos e/ou ouvintes) se dá através da língua de sinais em mais da metade das situações. Mas, ainda é evidente a diversidade de outras formas de comunicação assinaladas como: gestos/mímica, escrita, sinais com fala, entre outros. Ou seja, existe uma tentativa de manter a comunicação, mas, em um contexto linguístico que não possibilita efetivamente o desenvolvimento dos surdos em sua 1ª língua. O conhecimento e fluência da língua de sinais por parte dos professores são preocupantes, demonstrados na fragilidade de comunicação entre professores e alunos surdos.

A contratação de TILS e de professores surdos ainda não é realidade na maioria das escolas com alunos surdos e, mesmo naquelas que esses profissionais já estejam presentes, a sua permanência não é uma garantia, dependendo de mobilizações a cada início de ano letivo, causando instabilidade nos espaços educativos.

Consideramos oportunas e necessárias a divulgação e a discussão desses resultados nas diversas instâncias da educação de surdos: junto aos gestores, aos professores e alunos das escolas. Mas, também, junto às lideranças surdas que, historicamente em nosso estado vêm sendo protagonistas nas propostas que até aqui foram implementadas.

Consideramos que os dados obtidos nessa investigação não estão exaustivamente analisados. Novos recortes são possíveis, como também a articulação entre os dados obtidos nas demais regiões e em outras investigações que continuaremos realizando, proporcionando estudos comparativos em relação aos diferentes fatores e determinantes das políticas educacionais em seus diferentes âmbitos, modalidades e níveis de ensino bem como seus determinantes regionais e locais.

Com essa pesquisa ficou evidente a necessidade de políticas e projetos pedagógicos que realmente se preocupem com a educação e o

desenvolvimento social, educacional e cultural dos alunos surdos. Até o momento muito se discute sobre inclusão desses alunos surdos, com poucos resultados efetivamente positivos no processo educacional. Esperamos que pesquisas como essa que aqui apresentamos contribuam com as discussões e proposições das políticas educacionais para surdos.

Referencias Bibliográficas

KARNOPP, Lodenir Becker. A aquisição de linguagem por crianças surdas. *Ulbra Ciência*, Canoas, v. 1, n. 1, p. 01-17, 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena. Narrativas de professoras sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos. In: Educação & Realidade – v.32, n. 2 (jul/dez 2007). Porto Alegre: UFRGS, 2007, p.63 - 78

LEBEDEFF, Tatiane Bolivar; GUEDES, Sussi Abel Menine. Não preciso de permissão para me apropriar do mundo: a criança surda na pré-escola apropriando-se na língua portuguesa. In: LEBEDEFF, Tatiane Bolivar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva (orgs.). *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 72 -87.

LOPES, Maura; VEIGA-Neto, Alfredo. Marcadores Culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: V. 24 Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 1983.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo/SP: Scipione, 1997.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.