

O BILINGUISMO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

CORA MARIA FORTES DE O. B. DÍAZ C.

Instituto Nacional de Surdos. E-mail: cora_maria@hotmail.com.br

IRANY GOMES BARROS

Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: Irany@letras.ufrj.br

RESUMO

É relevante para se entender o momento atual fazer um breve histórico da educação de surdos no Brasil, em que Mazotta (1995) nos remete ao passado com uma visão crítica, a partir de uma contextualização no cenário da educação especial no Brasil, focalizando o atendimento a deficientes auditivos e as concepções (CAPOVILLA, 2008) históricas sobre a surdez no oralismo, na comunicação total e no bilinguismo. Apresentar a língua de sinais brasileira (LIBRAS), segundo Quadros (2005) e Ferreira-Brito (1998), tem como objetivo oferecer informações sobre sua estrutura linguística, seu aspecto cognitivo e social, a fim de que o profissional da educação utilize esses conhecimentos adquiridos e compreenda a interferência da LIBRAS nos textos construídos por seu alunos surdos. A discussão sobre o processo de aquisição da linguagem ainda se faz presente. Apontamos uma educação bilíngue. Segundo Fernandes (1999) aponta que dominar estas questões é compreender-se e o mundo.

Palavras-chave: Gestor Escolar, Inclusão e Bilinguismo.

INTRODUÇÃO

Em sua expressiva multiplicidade, os surdos são falantes de um idioma/língua distinta do nosso português: um idioma/língua de sinais conhecida de “Libras - língua brasileira de sinais (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002)”, em que todos os países têm a sua.

A edificação de uma sociedade inclusiva e um procedimento de principal importância para o incremento e a manutenção de uma sociedade democrática. Esta indagação tem como relevância científica conhecer as estruturas de como obter uma efetiva inclusão do deficiente com necessidades especiais no ensino e em sua vida cotidiana, favorecendo efetivamente a real inclusão da pessoa no ensino e na sociedade:

Um dos motivos que nos levou a realização dessa pesquisa foi sua utilidade como contribuição aos que trabalham com o ensino língua portuguesa em um percurso bilíngue para surdos, tendo o conhecimento das duas línguas envolvidas no processo educacional e o lugar que cada uma delas ocupa, considerando fatores sociais, culturais e linguísticos. (FERNANDES; CORREIA, 2008; QUADROS, 1997, p. 43).

Os professores da disciplina em informática educativa para jovens e adultos e na orientação pedagógica de uma escola especial para a pesquisa; já constataram que os alunos da inclusão chegam a ela muitas vezes com defasagem de aprendizagem em toda a sua amplitude linguística e cognitiva. O grande tema hoje exposto no palco da educação brasileira é a inclusão.

O fato das crianças serem surdas tornava fundamental a discussão sobre o processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que este era traduzido por línguas orais-auditivas (QUADROS, 1997). Ideias que para Skliar (2005) possuem um caráter normatizador, onde os surdos não se encaixavam como também se adaptavam com naturalidade ao modelo de medicalização da surdez, produto da hegemonia da pedagogia corretiva.

Desde o século IXX o uso de termos e as narrativas que reforçam sobre o surdo/surda, como: natural, grupo social ou comunidades surdas. Termos que não deveriam ser utilizados, deveriam ser abolidos para sempre.

Dentro das especificidades da surdez foi organizada a pesquisa com pontos da educação de surdos e suas especificidades para as novas gerações compreenderem que só podemos entrar em ação a partir do conhecimento

da clientela, do contexto social e escolar em que se vai trabalhar. Deve-se ter o conhecimento que a surdez é apenas a incapacidade de ouvir.

A primeira barreira que o profissional pode encontrar é justamente a falta de conhecimento sobre a surdez. Porque a sociedade ainda não se encontra preparada para receber a pessoa surda, pois ainda existem ações discriminatórias a partir do momento que se rejeita e ignora as diferenças.

E letramento dos surdos? O que queremos chegar com isso? Buscamos mostrar a importância do respeito às diferenças a partir da própria língua, em sua estrutura, ao ler um texto escrito por um surdo/surda.

Rompendo barreira, o gestor escolar deve com sua equipe de profissionais da educação, buscar caminhos para destruir atividades discriminatórias e propiciar a construção de uma escola acolhedora na construção de uma escola inclusiva. Adaptando-se receber a pessoa com necessidades especiais, com toda a equipe de professores, funcionários, e principalmente professores e funcionários surdos, participando na construção do projeto pedagógico e ações na instituição.

Diante deste novo paradigma da inclusão a escola deve transformar-se em local social que acolhe a todos sem distinção, aberta, democrática, pluralista e principalmente de qualidade.

Uma escola inclusiva que como meta educacional procura desenvolver as relações: afetiva, moral, social e cognitiva de todos, sem exceção para todos. Juntos gestor, pais, professores, funcionário e alunos na luta da construção de uma escola inclusiva, evitando a evasão escolar.

Negando atitudes paternalista, assistencialista, super protetora ou de repulsa, para assim negar a exclusão que mata em vida. Na inclusão o profissional da educação deve conhecer integralmente seus alunos, rever os seus métodos tradicionais, muitas vezes reducionistas e inviabilizadores do prazer de aprender.

Cabe ao gestor escolar conscientizar a todos os envolvidos da mudança de atitudes sem preconceitos, buscando direcionar a escola como um todo de postura e atuação pedagógica porque de nada adiantará bons recursos físicos e materiais no processo de qualidade de ensino, caso as ações excludentes perpetuem...

Todavia após mais de vinte anos sobre a inclusão em nossas escolas, o cenário brasileiro continua excluindo nossas crianças, por isso falar de linguagem, cognição e surdez é relevante para a construção de uma escola inclusiva para surdos.

Objetivo

- Investigar as principais causas dos alunos retornarem para as escolas especiais.
- Identificar as causas para a desistência na escola regular;
- Descrever as principais causas do fracasso escolar;
- Registrar o perfil econômico e social dos alunos;
- Avaliar os principais fatores que motivam a estudar na escola especial;
- Descrever a importância da escola especial para as pessoas de necessidades específicas e a realidade da inclusão;
- Caracterizar as dificuldades e sucesso do Gestor Escola na escola inclusiva.

METODOLOGIA

Os fundamentos metodológicos a serem empregados no produto científico final, serão baseados na bibliografia especializada sobre o assunto.

É relevante para se entender o momento de fazer um breve histórico da educação de surdos no Brasil, em que Mazotta (1995) nos remete ao passado com uma visão crítica, a partir de uma contextualização no cenário da educação especial no Brasil focalizando o atendimento a deficientes auditivos e as concepções (CAPOVILLA, 2008) históricas sobre a surdez no oralismo, na comunicação total e no bilinguismo.

A discussão sobre o processo de aquisição da linguagem ainda se faz presente, pois, tendo em vista que, todavia ainda existe pesquisas que procuram um meio de garantir através de métodos de oralização, em que acredita-se que “fazer o surdo falar vai garantir o acesso à linguagem”.

A investigação tem o caráter sistemático/empírico com método fático, de observação e entrevista, tendo enfoque qualitativo e quantitativo; na fase de Tratamento dos Dados que foram apresentados em quadros, tabelas ou gráficos estatísticos e, dependendo do resultado das análises, no Relatório da Pesquisa poderá ser empregado outro método que for mais indicado.

Neste a intenção é problematizar a situação dos alunos em face da demanda por uma educação inclusiva, seu objetivo, fundamentalmente é, a construção de uma escola inclusiva.

Vivemos as marcas das transformações científicas do século passado e, o desejo de transformar a educação dos conceitos e paradigmas teóricos

tradicionalmente compreendidos como base estável da educação formal, sofreriam forte abalo de credibilidade, que acarretou na introdução de novas convicções no universo intelectual da educação e, de todas as áreas da ciência relacionadas à educação nas escolas brasileiras.

O grande tema hoje exposto no palco da educação brasileira é a inclusão. Apresentado nos cursos de formação acadêmica, discutido nas reuniões dos professores, e então? Que inclusão é essa tão falada?

O enfoque da investigação foi o estudo de caso onde Goldenberg (2004) nos diz que:

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicos de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2004, p. 34).

E a colaboração da investigação exploratória, como cita Antônio Carlos Gil (1999, p. 45), é “bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso” queremos ter uma visão geral do gestor na escola inclusiva. Este tipo de busca é efetivado sobretudo quando o tema escolhido é pouco examinado e torna-se difícil sobre ele enunciar hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Nesse processo Martins e Lintz (2001, p. 36) motivam que o estudo de caso deve ser:

[...] uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real (pesquisa naturalística). O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de coleta de dados: entrevistas, questionário, observação participante, entrevista em profundidade, levantamento de dados secundários etc., com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever a complexidade de um caso concreto.

O trabalho será de enfoque qualitativo e quantitativo, de caráter documental onde utilizamos as estatísticas de frequência para verificar a permanência dos alunos nas escolas em que a pesquisa será realizada.

E a colaboração da investigação exploratória, como cita Antônio Carlos Gil (1999, p. 45), é “bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de

pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso” queremos ter uma visão geral dos alunos na escola inclusiva. Este tipo de busca é efetivado sobretudo quando o tema escolhido é pouco examinado e torna-se difícil sobre ele enunciar hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A população estuda da serão: alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que ingressaram no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

As técnicas de coleta de dados serão: questionário, entrevista semiestruturadas, observação direta.

A etapa de preparação teve a participação de um levantamento de informações de alunos cadastrados no INES e aqueles que se retiraram para estudar e em outra Instituição de escolar, no ensino regular. Realizaremos a aplicação de questionário, aos alunos entre 18 e 21 anos de idade. O outro questionário foi aplicado aos responsáveis dos alunos menores – 17 anos

Assim, o primeiro instrumento de coleta de dados a observação. No intento de constituir parâmetros para a confecção de perguntas para os questionários que forão direcionados aos alunos e aos responsáveis.

Segundo Yin (2010), “o desenvolvimento destes questionários é uma tática para aumentar a confiabilidade da pesquisa qualitativa”.

Os dados serão registrados através de instrumentos como diário, conforme for o encaminhamento das observações e a análise dos documentos.

Informamos que foi aplicar um pré-teste com o objetivo de confirmar a pertinência das perguntas e posteriormente realizou-se o instrumento utilizado a aprovação por doutores da área de educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

E valioso apresentar antes de iniciarmos os momentos marcantes da educação de surdos no Brasil, as três grandes abordagens metodológicas (oral, mimica e mista), pois foram causas de muita polêmica nos últimos quatro séculos.. Na Alemanha e França representavam duas grandes escolas que deram nome a essas tendências e que até os dias atuais há discussões e controvérsias do método de sinais e o oral.

Para a Educação do Surdo Brasileiro, pelo Decreto n. 42.728 de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial n.114, de 21 de maio de 1958, publicada no Diário Oficial da União de 23 de março de 1958 - instalada no INES uma Campanha que tinha por finalidade de promover, por todos os meios a seu

alcance, as medidas necessárias a educação e assistencial, em amplo sentido, em todo o Território Nacional.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, trouxe uma completa mudança; a nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O Congresso Milão foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei as suas proposições no que dizia respeito à surdez e a educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

Segundo Volterra, a partir do Congresso de Milão em 1880, o método oralista tornou-se dominante (CAPOVILLA, 2008, p. 1481 *apud* VOLTERRA, 1990). Em consequência a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização, a Língua de sinais foi banida, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo daquele dos ouvintes.

Esse conceito gerou muita polemica e sua repercussão deu-se de maneira diferente. O representante norte-americano, professor Gallaudet, filho de mãe surda, resistiu a deliberação, argumentando a importância dos sinais para os surdos.

Brasil, três anos depois do Congresso de Milão, em 1883, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, tratou da educação dos surdos [...] feitos pelo diretor, Dr. Tobias Leite, e pelo professor do Instituto, Dr. Vieira, eram antagônicos e refletiam, em parte, as discussões de Milão (ROCHA, 2007, p. 46). Isto só começou a mudar em 1980 no mundo todo, inclusive no Brasil. “Nesse Congresso a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo pode ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social” (SALLES *et al.*, 2002, p. 55).

Segundo ele, existiam 364 institutos para surdos espalhados pela Europa, Estados Unidos, Canadá e Japão. Seu discurso tinha como tônica a importância de oferecer instrução às pessoas surdas para torná-las produtivas e socialmente viáveis. Embora reconhecendo o empenho do Dr. Tobias como diretor, fazia severas críticas ao programa de ensino com foco na escrita e na profissionalização (ROCHA, 2007, p. 46).

Rocha (1997) aponta que, para o Dr. Tobias a primeira e a terceira tendências eram as que mais se adaptavam a nossa realidade e seu parecer encerrava defendendo que a educação de surdos deveria ser limitada ao ensino primário, basicamente agrícola, que o Instituto deveria atender aos alunos do Rio de Janeiro e do Espírito Santo e preparar professores

especializados para trabalhar nos Institutos em outras providencias a serem criadas.

Discordava da orientação de oferecer a disciplina de Linguagem Articulada somente para os mais aptos. Para ele, em consonância com a deliberação em Milão, era fundamental o ensino indistintamente dessa disciplina já que, dentre outros argumentos, os exercícios para a articulação oral produziam um melhor desempenho dos órgãos da respiração e conseqüente maior qualidade na oxigenação cerebral. [...] Apesar das discordantes, os pareceres refletiam uma mudança na mentalidade quanto a educação das pessoas surdas na segunda metade do século XIX. (ROCHA, 2007, p. 46).

Segundo Rocha, mesmo discordantes os pareceres refletiam uma ideia de mudança na mentalidade quanta a educação das pessoas surdas, onde a ideia de caridade era substituída pela de formar cidadãos úteis, assim, revelavam três tendências nessa perspectiva: na Alemanha, na Inglaterra e nos países escandinavos, era formar cidadãos capazes de exercer seus direitos e deveres; na França e na Itália, o partido clerical buscava adeptos com uma política religiosa e nos Estados Unidos da América, era converter inúteis em trabalhadores.

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na unificação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era frequente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Brasil e o oralismo

Assim, no mundo todo, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos.

A maior parte dos surdos profundos não desenvolveram uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação a aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas a aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia

e cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (FERNANDES, 1990). Todavia:

Pode-se observar na história da educação de surdos, que as concepções foram as mesmas aplicadas para tentar justificar o fracasso no ensino regular. A mesma ideologia clínica dominante. Onde busca explicações em que: Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, e uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 2002, p. 6).

As crianças surdas, assim como as crianças ouvintes “pobres” eram e são atendidas clinicamente por médicos, psicólogos nos diagnósticos: privação, impedimento, um déficit ou deficientes auditivos.

Na área da educação, buscou-se, inicialmente, analisar “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso, na escola, das crianças “pobres”. Dessa análise “científica” encarregou-se, sobretudo, a Psicologia, através da caracterização dessas crianças, por meio de aplicações de testes, realização de entrevistas, observação no contexto escolar. (SOARES, 2002, p. 6).

Atendimento educacional e a visão clínica

Estudos estes tendo como modelo o comportamento da classe dominante, em relação a criança “pobre” o modelo social e economicamente privilegiada e, em relação ao surdo o modelo do ouvinte. Segundo Mazzota (1995), a visão clínica e revelada quando se refere ao atendimento educacional aos “portadores” de deficiência como: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, expressões utilizadas até o século XIX. Vale a pena mencionar o que Skliar aponta:

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos

correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios dos séculos XX e vigente até nossos dias. (SKLIAR, 2005, p. 7).

O que para Soares (2002) a prática pedagógica brasileira tem estado dissociada das determinações sociais e sociolinguísticas. Assim urge uma prática de ensino e políticas públicas que estejam fundamentadas no conhecimento sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, tendo seus pressupostos sociais e linguísticos dessas relações contra as desigualdades linguísticas e sociais. Assim:

Foram mais de cem anos de práticas engeceadas pela tentativa de correção, normalização e pela 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 identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2005, p. 7).

Esta tendência de enxergar a surdez como deficiência está enraizada no cotidiano da prática pedagógica na escola, na família e na sociedade. Segundo esta visão do surdo deve ser normalizado vendo a necessidade de tornar sua vida normal como a do ouvinte.

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelos surdos. Em nossa revisão bibliográfica constatamos que a primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade De L'Epee. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 com os estudos de Stakoe (1978).

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a uma nova proposta pedagógica-educacional em relação a educação da pessoa surda, a chamada Comunicação Total.

A Comunicação Total surge opondo-se ao oralismo com o objetivo de permitir ao surdo o seu desenvolvimento da linguagem (CAPOVILLA, 2008 *apud* CICCONE, 1990; DENTON, 1970; RAYMANN; WARTH, 1981), advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação (quer palavras ou

símbolos, quer sinais naturais ou artificiais). Embora para Capovilla (2008) por princípio a Comunicação Total apoia-se o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas de sinais, na realidade a conciliação nunca foi e nem seria possível, por causa da natureza extremamente diferente da Língua de Sinais.

Nas décadas de 1970 e 1980 foram amplamente desenvolvidas as práticas da comunicação total e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia, os resultados avaliativos revelam continua fracasso na educação de surdos, uma série de razões concretas surge para despertar o questionamento de uma metodologia que embora tivesse admitido a importância dos sinais no cotidiano escolar, não parecia suficiente para atingir o desafio da educação de surdos.

Na história da educação de surdos a visão do Oralismo no sentido clínico-terapêutico de tratar da falta da audição dos surdos e fazê-los falar trazendo como consequência a proibição da Língua de Sinais e a tentativa de “desintegração” do ser surdo, em uma sociedade ouvinte, com a intenção de que o surdo seja, em um hipotético futuro, ouvintes, sem aceitá-los como diferentes leva a consequente perda de sua identidade surda. Diante do fracasso do Oralismo e o questionamento da Comunicação Total. O bilinguismo quebra essa percepção e rompe o preconceito clínico terapêutico, abrindo um campo social, cultural, político. A partir do bilinguismo, plantou-se a discussão da “educação” na educação de surdos (QUADROS, 1997).

Educação Bilíngue

No início, as proposições a favor de uma educação bilíngue eram vistas como geradoras de “crise”. Chauí (1993) aponta que, na crise, a continuidade e a harmonia das racionalidades parciais parecem romper-se. Cada parte aparece como independente da outra e do todo, e a verdade do todo emerge como uma mescla indecisa entre a racionalidade geral dos fenômenos sociais e uma irracionalidade dos subsistemas no seu conjunto... Há exterioridade entre o acontecimento e o sistema, entre a conjuntura e a estrutura, entre a historicidade e a racionalidade. Na verdade, a crise tem a tarefa ideológica que confirma e reforça a representação. É necessário ter cuidado, pois, uma ideologia pode procurar através da crise as representações ouvintistas acerca do que é sujeito surdo. Surge o bilinguismo procurando ser o salvador deste conflito entre as filosofias na educação

de surdos, escondendo na crise o dominador, sobrepondo ao surdo a língua portuguesa sobre a LIBRAS.

Definindo a educação bilíngue uma grande narrativa, e preciso ter sempre uma visão crítica, fazer uma leitura crítica para obter o conhecimento do que significa uma proposta bilíngue, muitas vezes nas entre linhas um discurso camufla uma política de homogeneização que pode estar voltado para os interesses do ouvintismo. O abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação a paradigmas socioculturais não são suficientes para sustentar uma nova visão educacional. É preciso também uma mudança quanto às atitudes, aos estereótipos e aos imaginários sociais que correspondem ao poder e ao saber clínico, só podemos lograr uma transformação na desconstrução das grandes narrativas presentes nesta educação (SKLIAR, 1998).

Os modelos bilíngues e as concepções sociais e antropológicas da surdez, nas últimas décadas do século XX, foram mudanças notáveis que ocorreram na transformação ideológica e na educação dos surdos. E no caso, a Língua de Sinais, uma das experiências visuais mais intimamente ligadas a identificação dos grupos surdos, sempre foi alvo de manifestação de tensão entre grupos envolvidos. Percebe-se que a educação de surdos esteve voltada para as questões linguísticas. Hoje, no início do século XXI e razoavelmente bem aceita a posição de que a filosofia educacional da Comunicação Total serviu de transição entre as filosofias opostas do Oralismo estrito e do Bilinguismo (CAPOVILLA, 2008).

No caso do Brasil existe a polêmica quanto à educação de surdos em relação ao ensino do português (oral ou escrito), uma questão política, cultural. Este fato implica rever o processo de aquisição da língua portuguesa, uma vez que este acontece por meio de ensino. Muitas vezes os surdos, filhos de pais que falam e ouvem o português, não adquirem esta língua, em alguns casos, através de tratamentos terapêuticos intensos chegam a adquirir a língua portuguesa de forma sistemática e limitada. As políticas linguísticas devem ser reestruturadas para garantir a utilização da língua de sinais de modo a assegurar a especificidade multicultural e bilíngue das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e linguística do surdo no seu processo de aprendizagem, construindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes.

Deve-se ter o cuidado de entender o bilinguismo não só como duas línguas na vida do surdo como também o reconhecimento que por detrás dessas línguas há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização

comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste a intenção foi problematizar a situação do Gestor Escolar em face da demanda por uma educação inclusiva, seu objetivo, fundamentalmente é, a construção da uma escola inclusiva.

Vivemos as marcas das transformações científicas do século passado e, o desejo de transformar a educação dos conceitos e paradigmas teóricos tradicionalmente compreendidos como base estável da educação formal, sofreriam forte abalo de credibilidade, que acarretou na introdução de novas convicções no universo intelectual da educação e, de todas as áreas da ciência relacionadas à educação nas escolas brasileiras.

O grande tema hoje exposto no palco da educação brasileira é a inclusão. Apresentado nos cursos de formação acadêmica, discutido nas reuniões dos professores, e então?

Inclusão é essa tão falada? O que podemos observar que na experiência no Brasil na área da educação inclusiva, é uma contradição, pois parece mais ter a preocupação de garantir o direito à educação de qualidade para todos do que ter bem claro o conceito de igualdade e diferença no sistema educacional.

Parece não existir uma política voltada para a formação de professores conscientes, engajados, reflexivos para o cuidado com ações discriminativas dentro do programa inclusivo escolar, que na verdade deveriam basear-se na “justiça para todos”.

Dando um minucioso olhar sobre a realidade existe ainda um discurso em que se diz que todos são iguais negando a diferença que existe dentro do ambiente escolar, confirmando assim em um ambiente em que nega as diferenças através de avaliações que medem os níveis de seus alunos.

Entender e reconhecer o outro é ter um visão e ação inclusiva. Quando o outro não passa despercebidamente para cada um no ambiente escolar. Contudo estar junto tem outro significado de estar aglomerado em grupo ou no mesmo espaço.

A inclusão é além de simplesmente tolerar o outro, e reconhecer a diferença, pois, todos nós somos únicos, singulares. Antes de tudo é necessário enxergar o outro com as suas individualidades.

Não é utopia acreditar que pode existir uma sociedade sem discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos observar que na experiência no Brasil na área da educação inclusiva, é uma contradição, pois parece mais ter a preocupação de garantir o direito à educação de qualidade para todos do que ter bem claro o conceito de igualdade e diferença no sistema educacional.

Parece não existir uma política voltada para a formação de professores conscientes, engajados, reflexivos para o cuidado com ações discriminativas dentro do programa inclusivo escolar, que na verdade deveriam basear-se na “justiça para todos”.

Dando um minucioso olhar sobre a realidade existe ainda um discurso em que se diz que todos são iguais negando a diferença que existe dentro do ambiente escolar, confirmando assim em um ambiente em que nega as diferenças através de avaliações que medem os níveis de seus alunos.

Entender e reconhecer o outro é ter um visão e ação inclusiva. Quando o outro não passa despercebidamente para cada um no ambiente escolar. Contudo estar junto tem outro significado de estar aglomerado em grupo ou no mesmo espaço.

A inclusão é além de simplesmente tolerar o outro, e reconhecer a diferença, pois, todos nós somos únicos, singulares. Antes de tudo é necessário enxergar o outro com as suas individualidades.

Diante da dificuldade de uma escola especializada atender toda a população surda brasileira para ser incluída na sociedade, se pretende que seja utilizada como modelo de escola que atende a pessoa surda.

A iniciação da criança surda desde a Educação Precoce terá mais possibilidade de inclusão social e escolar. Tanto na escola Regular como na Especial.

A experiência que existe na escola especial para ser modelo e acessória nas escolas que são ou pretendem ser incluídas.

De um caráter universal, podemos dizer que estamos Fazer a descrição dos dados obtidos e principais resultados e/ou realizar a discussão acerca do tema do trabalho.

Nesse espaço pode conter elementos, como: gráficos, figuras, tabelas ou fotos. Todos esses elementos devem estar enumerados e identificados, contendo a fonte.

Diante da dificuldade de uma escola especializada atender toda a população surda brasileira para ser incluída na sociedade, se pretende que seja utilizada como modelo de escola que atende a pessoa surda.

A iniciação da criança surda desde a Educação Precoce, terá mais possibilidade de inclusão social e escolar. Tanto na escola Regular como na Especial.

A experiência que existe na escola especial para ser modelo e acessória nas escolas que são ou pretendem ser incluídas. Não é utopia acreditar que pode existir uma sociedade sem discriminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, subchefia para Assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626htm>. Acesso em: 18 maio 2011.

CAPOVILLA, C. F.; DUARTE, Walkiria. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: Língua de Sinais Brasileira**. V. II. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CAPOVILLA, C. F.; DUARTE, Walkiria. **Avaliação escolar e políticas públicas para os alunos não ouvintes**. Instituto de Psicologia, USP, Coordenador Pandesh filiado ao Observatório da Educação Inep-Capes, 2009.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**: bases para estudos da linguagem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FERNANDES, Eulalia. (Org.); QUADROS, R. et al. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 2. ed. 2008.

FERNANDES, Suely. **Educação bilíngüe**: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2009.

MAZOTTA, Marcos. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Ação Educativa, 1995. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=1916&Itemid=2> Acesso em: 3 jul. 2011.

ROCHA, Solange Maria. **História do INES**: edição comemorativa dos 140 anos. In: Revista Espaço: Rio de Janeiro, MEC/INES, 1997.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. V. 1, (dez/2007)
– Rio de Janeiro: INES, 2007.

QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis T. T. Educação de surdos em escola
inclusiva. **Espaço: Informe técnico científico do INES**, Rio de Janeiro, n.7, 1997.

SKLIAR, C. **Bilinguismo e biculturalismo**: uma análise sobre as narrativas tra-
dicionais na educação de surdos. universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre:
Mediação, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed., 9. impr. São
Paulo: Ática, 2002.