



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

A EDUCAÇÃO DO SURDO E A PEDAGOGIA FREIRIANA

Adriana Dantas Wanderley dos SANTOS¹

Miguel Angel Garcia BORDAS²

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Introdução

Partindo do atual cenário educacional que envolve as crianças surdas brasileiras, este trabalho objetiva analisar, à luz da pedagogia freiriana, as diferentes propostas educacionais apresentadas, respectivamente, pelos estudos surdos³ e pela Política educacional inclusiva brasileira.

Para tanto, seleciona a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* como pilar conceitual e elenca as particularidades lingüísticas dos alunos surdos como categoria de análise. Desta forma, as discussões, aqui desenvolvidas, serão orientadas na direção das particularidades lingüísticas da criança surda e das diferentes propostas apresentadas para assistir tais necessidades.

Desenvolvimento

Especificidade lingüística do surdo e as propostas de assistência

Por muito tempo, as discussões relativas à educação do surdo mantiveram-se limitadas a escolha de qual abordagem educacional (oralismo x comunicação total x bilingüismo) e qual língua (português oral x português escrito x LIBRAS) seriam adequadas para o desenvolvimento integral da criança surda; pontos que atualmente, não desencadeiam tantos questionamentos, pois um volumoso número de publicações tem comprovado a eficácia da abordagem educacional bilíngüe e a importância da língua de sinais na educação do surdo.

Contudo, a forma com que tais constatações vêm sendo interpretadas e utilizadas divergem consideravelmente, o que permite caracterizar dois diferentes grupos de propostas. Aquelas sugeridas pelos estudos surdos e aquelas apresentadas pela Política Inclusiva Brasileira.

Para os estudos surdos, o fato da criança surda, na maioria das vezes, ser filha de pais ouvintes e, dessa forma, ter grande dificuldade em adquirir linguagem naturalmente, constitui-se em um ponto de extrema relevância quando se busca estabelecer propostas educacionais para esta população.

Segundo Karnopp e Quadros (2001, p.11):

Se a criança chega na escola sem língua, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial.

È fundamental que os bebês tenham contato com pessoas que *dominem a LIBRAS, preferencialmente, pessoas surdas*. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem [...] a criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir

³ Ramificações dos estudos culturais. Lançam-se na luta contra a interpretação da surdez como deficiência. Focalizam as identidades, línguas, projetos educacionais, história, arte, comunidades e culturas surdas (SÁ, 2006).



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional e social. [...] Dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação lingüística (*itálico nosso*).

Assim, diante do exposto, percebe-se o quanto é necessário a criança surda ter acesso à LIBRAS a partir de interlocutores fluentes e o quanto tal acesso influencia diretamente no seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo e pedagógico. Nesse sentido, os estudos surdos buscando oferecer a esse grupo, dentre outras coisas, contato com indivíduos fluentes, defende a existência de *escolas específicas para surdos*, nas quais poderá ser proporcionado aos alunos: contato com *professores surdos e colegas surdos* falantes da LIBRAS; aulas ministradas em LIBRAS; disciplinas específicas para o estudo da LIBRAS; oportunidades variadas de interações lingüísticas na LIBRAS; ensino do português com metodologia de segunda língua; etc.

Em contrapartida, a política pública educacional brasileira apresenta um posicionamento diferente sobre como as particularidades lingüísticas desses alunos devem ser consideradas.

Algumas publicações do Ministério da Educação (MEC), como: o Plano Nacional de Educação Especial (1994); a Resolução nº 2/2001; o Decreto nº 5.626/05; o fascículo Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil - Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez (2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reconhecem a importância da presença da língua de sinais no espaço escolar. No entanto, suas medidas tomam um rumo diferente do proposto pelos estudos surdos.

Segundo o disposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação do surdo será realizada em *escolas e classes regulares*. Devendo a escola oferecer a esses alunos: ensino escolar na língua portuguesa e na língua de sinais; ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos; serviços de tradutor/interprete de Libras e Língua Portuguesa; atendimento educacional especializado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais; ensino de Libras para os alunos ouvintes da escola e, *na medida do possível, contato com outros pares surdos* em turmas comuns na escola regular.

Analisando as duas propostas apresentadas, observam-se dois pontos divergentes e de grande relevância. Um refere-se ao local onde o surdo terá seu ensino realizado e outro se refere a quem serão os principais interlocutores desses alunos. Ou seja, para os estudos surdos o melhor local para se oferecer as oportunidades lingüísticas que o surdo necessita é a escola de surdos, já para a política inclusiva brasileira é possível que este local seja a escola regular. Quanto aos interlocutores que este aluno terá convívio, para os estudos surdos esses preferencialmente devem ser outros surdos, já para a política inclusiva brasileira isto não se constitui como prioridade, pois, apenas, na medida do possível, caso haja outro aluno surdo na escola, estas crianças poderão ter contato com seus pares surdos.

Pretendendo realizar uma discussão aprofundada sobre a educação do surdo, torna-se indispensável refletir a respeito de tais pontos, pois as habilidades lingüísticas, seja do surdo ou de qualquer outra criança, são imprescindíveis para um adequado desenvolvimento educacional. Além disso, no caso do surdo, em comparação com os alunos ouvintes, os cuidados necessários para garantir seu adequado desenvolvimento lingüístico multiplicam-se. Enquanto o processo de aquisição da linguagem pela criança ouvinte estabelece-se antes do ingresso à escola, através do convívio com seus familiares, o da criança surda filha de pais ouvinte deverá ocorrer na escola, onde esta precisa conviver com adultos e crianças usuárias



da língua de sinais. Caso isso não ocorra, serão acarretados a estas crianças além de prejuízos lingüísticos, prejuízos, também, cognitivos.

Exemplificando esta afirmação, Skliar (1995) pontua que quando crianças surdas são filhas de pais surdos estas apresentam o mesmo desenvolvimento lingüístico, cognitivo e emocional de qualquer criança ouvinte de pais ouvintes. No entanto, já quando a criança surda é filha de pais ouvintes, geralmente, ela apresenta desenvolvimento lingüístico-cognitivo deficitário em virtude de, na maioria das vezes, entrar em contato tardiamente com a língua de sinais e de ter dificuldade em manter contato com usuários adultos de sua língua, não estando, portanto, imersa em um processo comunicativo natural.

Confirmando esta realidade surda, Lacerda (2000) aborda que se o surdo tiver acesso precoce à língua de sinais seu desenvolvimento cognitivo-lingüístico pode ser equivalente ao verificado na criança ouvinte. E Skliar (1995) acrescenta: através de uma interação cotidiana com a língua de sinais, em um processo comunicativo eficaz e eficiente, o surdo pode desenvolver competências lingüísticas, comunicativas e cognitivas, aproximando-se do mundo, significando-o, externalizando-o e construindo sua identidade.

Sendo assim, os estudiosos da surdez percebem que só através da aquisição precoce da sua língua natural e do contínuo contato com os membros de sua comunidade lingüística, o indivíduo surdo poderá desenvolver sua linguagem e cognição nos mesmos níveis que o ouvinte.

Em posse de tais conhecimentos, retoma-se a discussão quanto às propostas apresentadas pela política inclusiva e questiona-se: imerso numa escola regular – na qual a língua majoritária utilizada não é a LIBRAS; na qual ele não tem a oportunidade de conviver com surdos usuários de sua língua e que ao invés disso interage com professores e colegas aprendizes de sua língua, ou na melhor das hipóteses com um ou outro interprete que tem maior domínio da LIBRAS – o aluno surdo terá a possibilidade de adquirir a língua de sinais precocemente e com isso apresentar um desenvolvimento escolar adequado?

O que falam os surdos?

Neste tópico busca-se apresentar a voz aos surdos, o que as pessoas com surdez pensam sobre sua educação. Assim, pretende-se conhecer, de algum modo, não só as propostas teóricas dos estudos surdos e da política inclusiva, mas, também, a opinião dos surdos.

Para tanto, recorre-se ao trabalho de Machado (2006), o qual buscou, através de entrevistas com surdos, resgatar e analisar as vivências escolares de surdos egressos da escola regular.

Discorrendo sobre a especificidade lingüística do surdo frente aos outros alunos ouvintes, o sujeito P3 relata:

Antes o governo colocou todos juntos, cego, surdo, físico e mental. [...]. Cada um é diferente, mas todos falam. *O surdo não, ele tem outra língua* [...] (MACHADO, 2006, P. 46, itálico nosso)

Aqui, pode-se identificar que o sujeito surdo entrevistado percebe que o fato dele ter uma língua diferente da dos seus outros colegas faz diferença no seu cotidiano escolar. Opinião que é ratificada com a fala de P2, que expõe sua dificuldade em apreender os conteúdos passados em sala de aula, informando que:



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

Se naquela época (5 a 8 série) existisse escola própria para surdos com domínio da língua de sinais, com certeza seria diferente, *não basta apenas inserir a língua de sinais na escola, tem que ser uma escola própria para surdo.* (MACHADO, 2006, P. 50, **itálico** nosso)

Desta forma, traz-se a tona o fato de que a presença da LIBRAS apenas em alguns momentos da escola não se constitui como algo suficiente, sendo preciso que ela esteja sempre presente. P2 complementa sua opinião ao se queixar dos serviços de apoio especializado, no qual a LIBRAS não era enfocada. Denuncia:

Os serviços especializados para surdos eram ruins. No 2 grau havia um serviço especializado para surdos onde ajudavam a tirar dúvidas de como ler e escrever melhor, *apenas português e matemática.* (MACHADO, 2006, P. 54, **itálico** nosso)

E P3 acrescenta:

O professor não tem conhecimento da cultura surda. Ele pensa que o surdo precisa de português. (MACHADO, 2006, P. 57).

Neste momento, percebe-se que os surdos entrevistados conclamam por uma escola que valorize a língua de sinais, que permita que esta esteja completamente presente em seu ambiente. E é, nessa perspectiva, que os sujeitos entrevistados sugerem a existência de novas disciplinas na educação do surdo:

Língua de sinais e português, sugerindo comparação entre os sistemas lingüísticos.(P1) (MACHADO, 2006, P. 62)

Aprofundamento na língua de sinais. (P2) (MACHADO, 2006, P. 62)

História dos surdos [professor surdo e material didático para surdo](P3) (MACHADO, 2006, P.62)

Finalizando, os sujeitos entrevistados explicitam suas opiniões sobre a inclusão escolar:

O processo de inclusão é aceitar o que o ouvinte quer, pensar como ouvinte. (P1) (MACHADO, 2006,P. 64)

A maioria dos surdos quer escola para surdos e por isso estão fora da escola. (P3) (MACHADO, 2006, P. 67)

Contribuições de Freire

Buscando analisar as falas expostas acima e complementando as discussões anteriormente realizadas sobre as propostas dos estudos surdos e da política inclusiva, neste momento, recorre-se às idéias de Freire presentes na obra pesquisada.

Apresentando suas reflexões sobre a prática educativo-progressista, na qual se compreende que o ensinar-aprender deve estar voltado para possibilitar a autonomia do educando no seu processo de produção e construção do conhecimento, Freire (1996) aborda os saberes



fundamentais para uma prática docente crítica (progressista). Segundo o autor, para conseguir atingir a prática educativo-progressista, o educador deve reconhecer a importância da renovação de seus conhecimentos, devendo esta renovação abarcar tanto saberes teóricos quanto saberes popular. O que significa dizer que:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar o seu saber de experiência feito. [...] a compreensão de sua presença no mundo. [...] Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impôr-lhes arrogantemente o meu saber como o *verdadeiro*. (FREIRE, 1996, P. 81)

Este fundamento salienta a característica dialógica necessária às práticas educativas, nas quais o conhecimento e opiniões do educador não devem sobressair à vivência do discente. Sendo, o diálogo e o consenso entre os diferentes mundos, o mais adequado.

No entanto, com relação à realidade educativa do surdo, questiona-se se esse diálogo vem sendo estabelecido. Apesar da comunidade surda indicar que as escolas regulares não têm dado conta de sua formação e que por isso as escolas de surdos devem ser consideradas como uma alternativa, a política inclusiva tem menosprezado esse conhecimento, impondo ao surdo, mesmo contra sua vontade, a educação nas escolas regulares.

A política educacional inclusiva vem se fortalecendo desde 1996, quando houve a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9394/1996), documento que ao estabelecer os princípios e fins da educação nacional, orienta a inclusão dos alunos com necessidade educacionais especiais nas escolas regulares como forma de promover uma educação para todos, igualitária e justa.

Contudo, a forma com que esta política vem sendo implantada sofre algumas críticas. Quadros (2002-2003) sinaliza que a título desta suposta educação para todos, tem ocorrido uma perigosa homogeneização. Cegos, surdos, deficientes físicos, deficientes mentais e etc têm sido visto como todos, ou seja, a política inclusiva esta considerando que todos se beneficiarão com a inclusão escolar sem que, antes, fosse realizada uma análise aprofundada sobre as necessidades de cada necessidade educacional especial.

A comunidade surda demonstra em diversos momentos sua insatisfação com relação à política educacional inclusiva brasileira. Um exemplo disso foi o ocorrido em 2007, quando após a publicação preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) – na qual era orientado o término e a não criação de escolas e classes especiais – associações de surdos, pesquisadores e profissionais levaram ao MEC suas insatisfações. Justificou-se a necessidade dos surdos terem acesso a uma escola só de surdos, sendo elencado as particularidades dos surdos e explicado que oportunizar às crianças surdas educação em escolas de surdos não se constitui como exclusão. Ao contrário do que pensa a política de inclusão, exclusão ocorre quando se obriga os surdos a frequentarem uma escola que desconhece suas reais necessidades educacionais, uma escola que não consegue lhes oferecer ambiente lingüístico em LIBRAS adequado para seu desenvolvimento.

Pesquisas denunciam: os professores da escola regular inclusiva nunca aprendem a língua de sinais num nível alto o bastante para desenvolver satisfatoriamente suas intervenções educativas; o diretor da escola regular raramente vê prioridade no aprendizado da língua de



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

sinais (KYLE, 1999) e o uso da língua de sinais na escola regular têm estado apenas restrito ao interprete e aos alunos surdos, sendo a interação do aluno surdo com os professores e colegas da escola desconsiderada (DORZIAT, 2004).

Retomando as discussões sobre a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), percebe-se um discurso generalista. Em nenhum momento são aprofundadas questões relacionadas a quais são as particularidades de cada grupo de alunos com necessidades educacionais especiais e a como a educação de qualidade para todos estes será viabilizada. Especificamente, com relação ao aluno surdo, reconhece-se superficialmente as particularidades lingüísticas e desconsidera-se completamente as particularidades educativas e culturais desse grupo.

Após as manifestações da comunidade surda, quando a versão definitiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi publicada em janeiro de 2008, podia-se achar que a voz do surdo começava a ser considerada, pois alguns pontos da versão preliminar foram reestruturados, inclusive aqueles que condenavam a existência de classes e escolas especiais.

Todavia, algum tempo depois, o discurso de extinção das escolas e classes especiais é retomado quando a Conferência Nacional da Educação Básica, realizada em abril de 2008, aprova a construção de um sistema de educação inclusivo, rejeitando a proposta de continuidade da oferta de escolas e classes especiais (LORENZONI, 2008).

É interessante perceber que este posicionamento constitui-se como uma grande contradição. A própria Declaração de Salamanca (documento indicado como um dos pilares das propostas inclusivas brasileiras a partir do momento que o Brasil põe-se como signatário) reconhece a particularidade lingüística do surdo; entende que qualquer processo educacional ocorre mediante interação lingüística; e orienta que crianças surdas devem ser educadas em espaços que tenham sua língua como prioridade, ou seja, em escolas especiais e classes especiais.

Ratificando tais informações traz-se o trecho da declaração que sinaliza o abordado acima:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos [...] deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. *Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos [...], a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.* (...)(Declaração de Salamanca, 1994, itálico nosso)

Semelhante a Declaração de Salamanca, sem rejeitar a existência de escolas e classes especiais, outro documento internacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), artigo 24, orienta os estados a tomarem medidas apropriadas para:

Assegurar que a educação das pessoas, especialmente das crianças que são cegas, surdas e cego-surdas sejam realizadas [...] em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

Deste modo, questiona-se: porque a política educacional brasileira assume um posicionamento tão radical?



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

Para poder refletir um pouco sobre esta questão, busca-se mais uma vez Freire (1996). O autor, em um determinado momento, informa que nenhum posicionamento pode ser considerado como verdade absoluta, pois o ser humano não consegue se manter imparcial sobre os fenômenos. E desta forma, orienta que se deve admitir a existência de várias verdades.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 14-15) relata suas experiências:

[...] em tempo algum pude ser observador “acizentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas *absolutizá-lo e desconhecer que*, mesmo do acerto de seu ponto de vista *é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele*. O meu ponto de vista é o dos [...] excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas [...] (itálico nosso)

Assim, com a fala do autor, percebe-se que este além de reconhecer que verdades absolutas não existem, também, informa que isto não se constitui como um problema. E sinaliza que uma problemática pode ser estabelecida se os homens não reconhecerem esta condição, se ao invés de admitirem a possibilidade da existência de diferentes verdades, optarem por desconsiderá-las e transformar a sua verdade em absoluta.

Nessa perspectiva, será que a política inclusiva não tem absolutizado seu posicionamento quanto à eficácia irrestrita da inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais?

A fim de embasar esse questionamento, retoma-se o fundamento da prática educativo-progressista, que reconhecendo que ensinar não é transferir conhecimento, compreende que ensinar é criar possibilidades para a própria produção ou construção do conhecimento do aluno.

Buscando estabelecer uma prática educativo-progressista na educação do surdo, pensa-se sobre como isso será possível no caso do surdo incluído nas escolas regulares. Compreende-se que para um sujeito ter a capacidade de construir um pensamento crítico, a partir do qual terá autonomia para refletir e se posicionar a respeito do mundo, é necessário que este possua algumas habilidades. Dentre estas, com certeza, encontra-se a habilidade lingüística. Sem linguagem não há a possibilidade de estruturação do pensamento. Portanto, não é possível pensar numa prática educativa para o surdo sem se buscar oferecer a ele ações que viabilizem seu desenvolvimento lingüístico, o que oportunizará a construção do seu pensamento crítico.

Santos (2008) ao pesquisar as propostas inclusivas para a educação do surdo contidas nos documentos produzidos pelo governo, identificou que tais propostas, apesar de preverem em alguns momentos a presença da LIBRAS no espaço escolar, têm como prioridade em suas ações o ensino do português oral e escrito. A autora, a partir de suas análises, constata que as práticas educativas sugeridas constituem-se, apenas, como adaptações das ações realizadas com os alunos ouvintes, o que se constitui como algo negativo para os surdos, pois estes necessitam de ações que partam da sua realidade. Tais dados permitiram a autora concluir que as propostas inclusivas analisadas não ofereciam oportunidades reais para o surdo desenvolver sua linguagem.

Para uma educação de qualidade para o surdo, são necessárias algumas ações educativas diferentes das realizadas com ouvintes. O currículo de uma escola para surdos deve ser



organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial, pois assim, garante-se ao surdo, além de acesso aos conteúdos na sua própria língua, acesso a estratégias pedagógicas visuais. A língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais (SÁ, 2006), os professores devem ser surdos e ouvintes com domínio de língua de sinais (QUADROS, 2002-2003) e os conteúdos devem abarcar: a alfabetização em sinais; o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua; o estudo da língua de sinais (natureza, estrutura, formas de uso etc) e o estudo da cultura surda (KARNOPP; QUADROS, 2001)

Sendo assim, para viabilizar uma boa educação aos surdos é preciso compreender que a língua de sinais é o pressuposto para se pensar em processo educacional, pois todos os conhecimentos escolares devem passar pela língua de sinais. Pensar em formar cidadãos conscientes é pensar em diálogo, em troca. E, desta forma, questiona-se como será possível estabelecer diálogo, como será possível criar situações enriquecedoras ao aprendizado, repletas de indagações e curiosidades, se o aluno surdo não possuir habilidades para isso. Tais habilidades só são possíveis através da linguagem e caso uma prática educativa a desconsidere, com certeza, não será uma prática progressista, mas, sim, uma prática tradicional, conteudista, que encara a educação do surdo como uma mera adaptação para o acesso dos mesmos conteúdos trabalhados com os alunos ouvintes.

Finalizando as discussões sobre as contribuições de Freire (1996) para esse cenário, traz-se o conceito fatalismo e sinaliza-se o perigo da política inclusiva assumir uma postura fatalista. Freire, em seu escrito, recusa-se a assumir uma postura fatalista:

[...] não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-os por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e impoderáveis *os danos por eles causados* aos seres humanos” (FREIRE, 1996, P 100-101, itálico nosso).

E, ainda, acrescenta:

Nada justifica a minimização dos seres humanos [...] não junto a minha voz à dos que, *falando em paz, pedem aos oprimidos*, aos esfarrapados do mundo, a *sua resignação*. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. *Falo da resistência*, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. *Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas* de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1996, P. 101, itálico nosso).

Neste momento, traz-se estas duas citações para se pensar. Será que na busca bem intencionada de oferecer a educação do surdo nas escolas regulares ou a título de se confirmar a viabilidade do projeto inclusivo planejado, não se tem assumido uma postura fatalista quanto às peculiaridades dos surdos, acreditando-se que a política inclusiva vem realizando tudo que é possível? Será que se considera uma fatalidade o fato da língua do surdo ser diferente da língua utilizada na escola regular? E desta forma, constitui-se como fatalidade o fato desta diferença lingüística acarretar aos alunos surdos atraso de linguagem e dificuldades escolares?

No entanto, sabe-se que se esta postura for tomada, essa será um engano. Afinal, estudos e pesquisas têm demonstrado que tais questões não são fatalidades. Há formas de se evitar tais danos na educação do surdo. Caso eles ocorram será, provavelmente, devido às más oportunidades oferecidas a essa população.

Portanto, não se pode admitir que a política inclusiva falando em igualdade, peça aos surdos que aceitem sua educação nas escolas regulares, que aceitem estudar numa escola que a



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

maioria das pessoas não falam a sua língua e que a maioria de suas ações não são voltadas a sua realidade.

Conclusões

Retomando o objetivo de pesquisa de analisar as propostas educacionais apresentadas pelos estudos surdos e pela Política educacional inclusiva brasileira à luz da pedagogia freiriana, constata-se que os conceitos apresentados pelo autor na obra “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*” trazem reflexões interessantes.

Freire (1996) ao apresentar sua proposta de prática educativo-progressista, aborda os fundamentos destas, dentre os quais se encontra: 1) a necessidade do conhecimento do educador manter-se renovado, buscando dialogar com os saberes dos sujeitos envolvidos; 2) a necessidade do educador perceber que o conhecimento utilizado por ele não se constitui de verdade absoluta e que, portanto, a qualquer momento pode ser contestado por outras verdades; 3) a importância do educador reconhecer que as dificuldades dos educandos não se constituem de fatalidades e 4) a compreensão de que uma prática educativo-progressista, não se estabelece através de mera transmissão de conceitos e sim da criação de possibilidades para que o próprio aluno consiga produzir e construir seu conhecimento.

Tais fundamentos permitiram que fossem realizadas, neste trabalho, algumas reflexões quanto aos pontos divergentes identificados entre as propostas dos estudos surdos e da política educacional inclusiva brasileira. Percebeu-se que os pontos referentes ao local onde deve ser realizada a educação do surdo (escola regular x escola de surdos) e sobre quem serão os principais interlocutores desses alunos podem ser discutidos à luz da pedagogia freiriana.

Baseando-se nos fundamentos de Freire (1996), pode-se concluir que: se o educador buscar na sua prática conhecer o posicionamento dos sujeitos envolvidos, perceberá que não deve descartar a alternativa da existência das escolas de surdo na educação desse grupo; da mesma forma, se considerar a voz do surdo, bem como os conhecimentos científicos sobre como se processa o desenvolvimento da linguagem, reconhecerá que se deve priorizar na educação do surdo a comunicação em LIBRAS através de interlocutores fluente, o que, também, aponta para a escola de surdos como grande viabilizadora desse processo.

Além disso, reconhecendo a importância da LIBRAS e suas contribuições, foge-se do possível fatalismo que possa ser relacionado às dificuldades dos surdos, garantindo-se, assim, a esses alunos um processo educativo progressista.

Por fim, chama-se atenção da política educacional inclusiva brasileira para que esta atente para o seu radicalismo de desconsiderar as escolas e classes especiais. Esta, para fugir de uma política absolutista, deve tentar dialogar com as outras verdades presentes no cenário da educação dos surdos.

Referencial Teórico

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/polipecial.pdf>>. Acesso em: 20/01/2008.



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva – Versão preliminar*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/arquivos/TEXT0%20-%20POLITICA%20NACIONAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20NA%20PERSPECTIVA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20-%20OUT.%202007%20-%20MEC.pdf> , acesso em: 20/01/2007

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 20/01/2007

_____. *Resolução CNE/CEB*, nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>>. Acesso em: 20/01/2007

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. 4. ed. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 20/01/2007

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20/01/2007

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20/08/2009

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 24, 2004. Não paginado Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>>; acesso em 04/06/2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. *Educação Infantil para Surdos*. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). *A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, 2001, p. 214-230; Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>>. Acesso em: 13/01/2007.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: *Alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos*. In: SKLIAR, Carlos (Org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999. Não paginado

LACERDA, Cristiana B. Feitosa de; *A Prática Pedagógica Mediada (Também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com Sujeitos Surdos*. In: *Caderno CEDES*, V. 70, Ano xx, nº 50, Abril, 2000. p.70-83.



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

LORENZONI, Ionice. *Conferência aprova escola inclusiva*. 2008. Não paginado. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=10366&inter-na=6>. Acesso em 05/06/08

MACHADO, Paulo César; *Integração/Inclusão na Escola Regular : um Olhar do Egresso surdo*. In. QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*, Arara Azul, Petrópolis-RJ, 2006, p. 38 – 75. Disponível em:

<http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page435.htm>. Acesso em: 25/02/2008.

Organização das Nações Unidas (ONU). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006. Não paginado Disponível em:

<http://www.mp.pe.gov.br/uploads/85f5u0tVH-Wpbd1ZDfWG4w/N1p9wXE1ffdJXXO0nEtLug/Conveno_Internacional_sobre_os_Direitos_das_Pessoas_com_deficiencia.doc>. Acesso em: 06/05/08

QUADROS, Ronice Müller de. *Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais*. Textura, Canoas, n.3, 2000, p. 53-62. Disponível em: <http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>, acesso em: 13/01/2007.

_____. *Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/exclusão*.

Revista Ponto de Vista. UFSC, Nº4, 2002-2003. Não paginado. Disponível em:

<<http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>>. Acesso em: 13/01/2007.

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

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. *POLÍTICAS DE INCLUSÃO: interpretando as ideologias que sustentam o atendimento educacional aos alunos com surdez no Brasil*. 2008. (monografia)

SKLIAR, Carlos; MASSONE, María Ignacia; VEINBERG, Silvana. *El Acceso De Los Niños Sordos Al Bilingüismo Y Al Biculturalismo*. *Infancia y Aprendizaje*. Madrid, vol. 69-70, 85-100, 1995. Disponível em: <

http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo04.doc>. Acesso em:12/02/2008.



3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

¹ Bacharel em Fonoaudiologia (Universidade Federal da Bahia – UFBA), Especialista em Educação Especial (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS), Mestranda em educação / Faculdade de Educação (FACED / UFBA). Endereço: Lad. do Acupe, n 39, b140C, apt 504, brotas. Salvador-BA, CEP: 40290-169. E-mail: dantasfono@yahoo.com.br.

² Professor Associado da FACED/UFBA, Doutor pela Universidade Complutense da Madrid-Espanha e Pós-Doutor pela Universidade Autônoma de Bellaterra-Espanha –. E-mail: bordas@ufba.br - Orientador