

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
*CAMPUS* AVANÇADO DE PATU - CAP  
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL

RANNYA MAYGIA DE MELO DUARTE

**A INCLUSÃO DE ALUNO SURDO: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
NEGOCIAÇÃO**

PATU  
2017

RANNYA MAYGIA DE MELO DUARTE

**A INCLUSÃO DE ALUNO SURDO: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
NEGOCIAÇÃO**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras do *Campus* Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé.

PATU  
2017

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

D812i Duarte, Rannya Maygia de Melo  
A INCLUSÃO DE ALUNO SURDO: O ENSINO DA  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO NEGOCIAÇÃO. / Rannya  
Maygia de Melo Duarte. - Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte- UERN, 2017.  
45p.

Orientador(a): Profa. Dra. Cláudia Maria Felício  
Ferreira Tomé.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em  
Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas  
respectivas Literaturas). 2. Inclusão de surdo. 3. Ensino e  
aprendizagem da língua. 4. Negociação. I. Tomé, Cláudia  
Maria Felício Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte. III. Título.

RANNYA MAYGIA DE MELO DUARTE

**A INCLUSÃO DE ALUNO SURDO: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
NEGOCIAÇÃO**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras do *Campus* Avançado de Patu (CAP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN) como requisito obrigatório como obtenção do título de licenciada em Letras.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé.  
Presidente CAP/UERN

---

Prof<sup>a</sup>. Esp. Jaqueline camargo do Nascimento Gonçalves  
1<sup>a</sup> Examinadora CAP/UERN

---

Prof. Ms. Iure Coutre Gurgel  
2<sup>a</sup> Examinador CAP/UERN

A Deus, que é o alicerce da minha vida,  
aos meus pais. Vocês são as bases que sustentam  
minha estrutura.

A Maria Vitória (*in memóriam*) por ter me  
enveredado pelo caminho na busca pelo melhor de  
mim.

Aos meus familiares e amigos pelo carinho e  
compreensão.

A minha Amiga Aldeniza (*in memóriam*) por todos os  
momentos juntas e pelo apoio que me dava para  
que eu conseguisse sempre alçar os mais altos  
voos.

Enfim, a todos que de maneira direta ou indireta me  
ajudaram na construção desse trabalho.

Dedico.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela oportunidade, privilégio e sustentação, amor incondicional, meu Tudo, que esteve, está e estará sempre comigo.

Aos meus pais, Rita Vieira, minha mãe, minha rainha que me proporcionou todo apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço, e Marinaldo, meu pai, que mesmo não tendo condições financeira, me ajudou sempre que precisei.

Quero agradecer também, ao meu irmão Rodolfo, meus padrinhos Joismar e Franceilde, minhas primas Eveline, Francélia, Franceilma, Bárbara, Isabella, Emmanuelle, Elaine e Andreza. Minhas Tias Cristina, Socorro Melo, Francisca, Terezinha, Nira e Balbina pelo apoio e por compreenderem a minha ausência, pois sabiam que a dedicação ao estudo é a única forma de construir/conquistar um futuro melhor.

As minhas amigas: Fabiana Nascimento, Jaqueline Camargo, Alany Dantas e Maurina por me apoiarem nos momentos mais difíceis. No momento em que mais precisei, vocês estavam ao meu lado.

Agradeço a minha orientadora e amiga, Cláudia Tomé, que esteve desde o estágio ao meu lado, incentivando-me e fazendo-me vencer meus medos, desafiou-me e confiou em mim desde o primeiro momento de sugestão desta pesquisa.

A minha amada e querida universidade CAP/UERN, em todo seu corpo docente, administração e apoio técnico, por oportunizarem grandes conquistas não só em minha vida acadêmica, mas de forma pessoal. Vocês durante quatro anos, se tornaram minha segunda família.

A todos os queridos professores. Vocês são meus heróis, passaram por muitas dificuldades, e apesar disso, nunca se deixaram abater, todos são responsáveis por me proporcionar o conhecimento e formação de caráter e afetividade. Além disso, proporcionaram-me a descoberta do amor pela docência, a educação no processo de formação profissional, moral e pessoal. Por toda a dedicação e pelo prazer em nos fazer correr atrás do aprender, agradeço.

Meus agradecimentos aos meus mais que amigos, meus irmãos, companheiros de todas as horas, Jonatas Queiroga Guimarães, Alany, Natália, Leane, Verônica e Anamaria que estiveram sempre presente e foram essenciais na minha formação acadêmica e humana, tenham certeza que estarei sempre presente na vida de vocês e vocês na minha.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indireta que me ajudaram para a concretização deste trabalho. A todos, o meu eterno agradecimento

A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.  
Olho do mesmo modo como que poderia escutar.  
Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo  
modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são  
bilíngües. Ofereço-lhes minha diferença. Meu  
coração não é surdo a nada neste duplo mundo...

(Emmanuelle Laborri in: O vôo da gaivota)

## LISTA DE SIGLAS

ASL- Aquisição da Língua de Sinais

CAP – *Campus* Avançado de Patu

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PB – Paraíba

RN – Rio Grande do Norte

SVO – Sujeito Verbo Objeto

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

VO – Verbo Objeto

## RESUMO

Este trabalho trata da negociação em relação ao ensino de Língua Portuguesa inscrito como demanda da inclusão de alunos surdos em escola do ensino regular. Destarte, faz um breve passeio histórico pelas lutas e conquistas de direitos das pessoas com surdez, das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência auditiva, do processo de aquisição da linguagem, atentando para a inclusão de um aluno surdo no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que faz uso de uma entrevista semi-estruturada e observações no contexto da sala de aula. O objetivo é problematizar a produção da diferença através do ensino da língua portuguesa a surdos com o argumento de que há poderes nos modos de fazer e refazer políticas, ensino, a aprendizagem e currículo para inclusão. Ancorada nos estudos de Quadros (1997) e Bhabha (2013), Macedo (2006), Alvez (2010), Lopes e Macedo (2011), Skliar(1995) dentre outros, a ideia de inclusão é tensionada. No mais, são destacados os esforços por parte tanto do aluno como do professor para negociar o ensinar e o aprender a Língua Portuguesa contrastado com a LIBRAS. Visto que nem o professor e nem o aluno tem relação significativa com a Língua de Sinais, inscreve-se uma série de dificuldades enfrentadas por ambos. Entretanto, no espaço-tempo da negociação os discursos estão o tempo todo aberto a infinitas significações e, portanto, a reiteração e reinscrição, até porque o confronto constitui uma arena de múltiplos sentidos que marcam e nomeiam currículo. Assim, ao mesmo tempo em que se formula diversos modos de se relacionar, conversar, ensinar e aprende na relação professor-aluno-língua; regulações vão sendo produzidas e sujeitos vão sendo instaurados como elegíveis ou inelegíveis pela política de inclusão.

**Palavras- chave:** Inclusão de surdo. Ensino e aprendizagem da língua. Negociação.

## ABSTRACT

This paper deals with the negotiation in relation to Portuguese language teaching inscribed as a demand for the inclusion of deaf students in a regular school. Thus, it makes a brief historical tour through the struggles and achievements of the rights of people with deafness, of public policies aimed at the hearing deficiency, of the process of language acquisition, with a view to including a deaf student in regular education. It is a qualitative research of the type of case study that makes use of a semi-structured interview and observations in the context of the classroom. The objective is to problematize the production of difference through the teaching of the Portuguese language to deaf people with the argument that are powers in the ways of making and remake policies, teaching, learning and curriculum for inclusion. Anchored in the studies by Quadros (1997) and Bhabha (2013), Macedo (2006), Alvez (2010), Lopes and Macedo (2011), Skliar (1995) among others, the idea of inclusion is stressed. In addition, the efforts of both the student and the teacher are emphasized to negotiate teaching and learning to Portuguese Language contrasted with LIBRAS. Since neither the teacher nor the student has significant relation with the Sign Language, is part of a series of difficulties faced by both. However, in the space-time of the negotiation the discourses are all the time open to infinite significations and, therefore, the reiteration and reinscription, even because the confrontation constitutes a arena of multiple senses that mark and name curriculum. Thus, while formulating various ways of relating, talking, teaching and learning in the teacher-student-language relationship; regulations are being produced and subjects are being introduced as eligible or ineligible for the inclusion policy.

**Keywords:** Inclusion of the deaf. Teaching and learning of language. Negotiation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 MARCAS HISTÓRICAS: INCLUSÃO COMO NEGOCIAÇÃO</b> .....	19
1.1 O ensino da língua no movimento espaço-tempo de fronteira .....	22
1.2 A aquisição da linguagem: L1 X L2 .....	23
1.3 A inclusão do aluno surdo no ensino regular .....	29
<b>2 A NEGOCIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA</b>	31
2.1 Para dizer que não falamos de finalização: o lugar é de fronteira.....	38
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	41
<b>APÊNDICES</b> .....	42

## INTRODUÇÃO

Há certo tempo os discursos sobre uma sociedade mais justa e igualitária trouxe à tona discussões em relação à diversidade humana e o direito de todos à educação. Nessa perspectiva, (AINSCOW,2009, p.12) afirma que “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”. Nesse viés, Alvez (2010, p 07) aborda que a educação de alunos surdos não é tão recente como se imagina, pois vem sendo discutida há aproximadamente dois séculos. Surgiu como embate político entre gestualistas e ouvintes, e a partir de então, esse confronto tem ocupado papel de destaque nas políticas públicas, nos debates e pesquisas, bem como nas ações pedagógicas empreendidas em prol da educação desses alunos em escolas comuns/regulares ou especiais.

Por outro lado, compreende-se que discutir o tema da inclusão nunca foi e nem será tarefa fácil, principalmente no que diz respeito à educação de surdos, haja vista que, durante todo esse tempo de discussões, ações e políticas públicas desenvolvidas, o fato desse público ter conquistado seu espaço na escola comum, não implica que o mesmo esteja incluso no processo educacional.

Considerando os escritos de Alvez (2010) na coleção *a educação especial na perspectiva da inclusão escolar* mais precisamente no texto *abordagem bilíngue na escolarização de pessoas surdas*, compreendemos que, toda e qualquer concepção acerca da educação de pessoas com surdez fundamentam-se em três abordagens diferentes: a) comunicação oral, b) total e c) bilinguismo. Dessa forma, as propostas educacionais centraram-se em inserir esses alunos na escola comum, na classe especial ou na escola especial. Assim, as escolas comuns que tinham como enfoque principal o oralismo, visavam capacitar a pessoa com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte a qual fazia parte na modalidade oral, e tinha como única possibilidade linguística o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida cotidiana e social quanto na escola. Não é preciso ir mais a fundo na história para perceber que esta modalidade não deu certo, haja vista que considerava apenas o uso da linguagem oral, sem considerar a linguagem própria da pessoa com surdez como explica a autora supracitada, “esta normalizava as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica” (ALVEZ, 2010, p. 07).

Já a comunicação total ainda segundo Alvez (2010, p. 07) considerava com naturalidade a pessoa com surdez, aceitando suas características e preservando qualquer recurso comunicativo possível, procurando potencializar as interações sociais, considerando as potencialidades cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Porém, quando observados os resultados dessa concepção, percebeu-se que as pessoas com surdez em sua vida cotidiana não se desenvolviam de forma satisfatória na linguagem gestual, visual, em textos orais, escritos e as interações sociais, estes continuavam marginalizados, permanecendo em seus grupos e excluídos da sociedade. “Esta concepção não valorizou a língua de sinais, portanto pode-se dizer que a comunicação total é uma outra afeição do oralismo” (Alvez 2010, p. 7).

Diferentemente das concepções anteriores, Alvez (2010, p. 07) ainda nos enfatiza que a abordagem bilinguista tem como principal concepção, capacitar o aluno com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e vida social, a principal língua do sujeito e uma segunda língua, a da comunidade ouvinte a qual este faz parte. Essa abordagem é a que melhor corresponde às necessidades do aluno com surdez, pois ela respeita a naturalidade e constrói um ambiente propício para a aprendizagem deste aluno.

A respeito da educação de surdos, Quadros (1997) enfatiza que o ensino de língua portuguesa como primeira língua constitui-se como um problema não apenas para o aluno, mas também para o professor, isso porque os professores passam a usar os sinais como um recurso da linguagem oral em conjunto com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa denominando essa forma de ensino como Português sinalizado. Dessa forma, “O ensino não enfatiza exclusivamente o oral, mas o bimodal” (QUADROS, 1997, p. 24). A comunicação total/bomidalismo como dito anteriormente passou a ser considerada a melhor forma de ensino para surdos pelo uso simultâneo da linguagem oral e os sinais. Porém, passou a ser questionada, pois segundo Sacks (1990) *apud* Quadros (1997, p. 24) a língua de sinais e o português são idiomas autênticos e indispensáveis, ambos tem características próprias e estruturas essencialmente diferentes, por esse motivo, não é possível traduzir em sinais a língua portuguesa palavra por palavra.

A autora vai além, ao explicar que o maior problema no ensino da língua portuguesa aos surdos é a questão da falta de compreensão, sim, pois levando em consideração toda a história da aquisição da linguagem desses alunos, muitos

chegam ao ensino médio com uma leitura, compreensão e escrita da linguagem oral muito abaixo do esperado. Estudos mostram (Quadros 1997) que isso se dá ao fato da falta de preparo do professor, pois na maioria das vezes esses profissionais não têm formação para lidar com esses alunos e se viram como podem; ao desestímulo do aluno que pela não compreensão, muitas vezes repetem a mesma série vários anos seguidos; pela não interação desses alunos com os demais, dentre outros inúmeros motivos aos quais os alunos surdos presenciam em uma sala de aula.

E é tomado parte das faltas enfrentadas não só pelo aluno como também pelo professor, que se norteia esta pesquisa, pois é a partir destas faltas ou demandas por inclusão, que tanto professor e alunos tentam superar as barreiras das dificuldades para que haja uma melhor interação e, por conseguinte uma hegemonização do que se tem por inclusão. Entretanto, entendemos que a interação professor-aluno não se esquia do processo de *negociação*, pois como evidenciado anteriormente, o aluno surdo em uma sala de aula de ensino regular, necessita de alguma forma interagir e aprender. E o professor, por mais que não seja capacitado para ensinar a esse aluno, é obrigado a recebê-lo assim como qualquer outro aluno, sem distinção entre eles. Até porque ao nomear de surdo, ouvinte, deficiente, etc, a linguagem institui a diferença tornando-se cúmplice das relações de poder entre aluno e professor, através das quais “aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 202).

Consideramos, ao modo de Macedo (2006a) que nesse processo, articulam-se duas temporalidades distintas: uma continuísta e pedagógica e a outra performativa, posto que: “se a temporalidade continuísta garante a homogeneidade na medida em que faz referência a um passado comum, a sempre necessária ação performática permite que os subalternos intervenham no processo de significação e alterem as representações dominantes” (MACEDO, 2006a, p. 331). Para a autora para que a educação tenha uma razão de ser como projeto há necessidade de e “uma negociação de sentidos entre as culturas particulares, uma negociação que será sempre política e que está na base dos processos democráticos” (Ibidem, p. 347-348)

Negociação tenta aqui chamar a atenção para a estrutura de interação que embasa os movimentos políticos de ensinar e aprender no contexto de uma política inclusiva, uma vez que o espaço-tempo do ensino e aprendizagem entre culturas e

línguas diferentes vão desenvolvendo processos de negociação, re-significando as próprias identidades/diferenças bem como as identidades/diferenças dos outros.

Dessa forma, questionamos sobre: como tem sido ensinar ao aluno surdo se o professor nem o aluno não sabe usar a língua de sinais? E como esse aluno aprenderá se não usa a linguagem oral? Daí vamos além, e reformulamos nossos questionamentos: como ocorre a negociação no ensino da língua portuguesa para o aluno surdo, posto que a língua ensinada não é a que ele se comunica?

### **Da natureza, contexto e sujeitos da pesquisa**

Para compreendermos o processo de negociação, a pesquisa se inscreve como qualitativa, cuja finalidade segundo Goldengerg (2000, p. 53) “consiste na descrição detalhada de situações com objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. São, pois, levadas em consideração as particularidades e experiência individuais. Nesta pesquisa, em específico, tratamos de um estudo de caso que conforme Yin (2001), o estudo de caso trata-se de uma estratégia de pesquisa que compreende um método e abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Segundo Goldengerg (2000, p. 114) esse tipo de pesquisa está voltado para o aprofundamento da compreensão de um objeto, preocupando-se com aspectos reais que nos levam a discutir a inclusão de aluno surdo: o ensino da língua portuguesa como negociação. Para tanto, consideramos a interação de professor e alunos em sala de aula, o que, no caso específico desta pesquisa, envolve o processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa de um aluno com surdez e de um professor desse componente curricular. A ideia é a de investigar como a língua portuguesa é produzida no processo de ensino e aprendizagem entre um aluno surdo, (que aqui nomearemos de FELIZ) e o professor (chamado de KIMONO<sup>1</sup>) numa sala de aula do ensino regular.

O professor tem idade entre 20 a 24 anos. Em relação a sua formação acadêmica, afirma que tem o superior completo e leciona nos anos finais do ensino fundamental e séries iniciais do médio, com alunos entre 14 e 27 anos de idade. O

---

<sup>1</sup> Os nomes dos sujeitos são fictícios para manter o anonimato, tais nomes foram escolhidos levando em conta características específicas de cada um. Portanto, KIMONO refere-se ao professor pelo fato deste ser lutador de giu-gitsu, e o nome do aluno refere-se a FELIZ pelo fato desta ser uma palavra muito usada pelo mesmo.

seu tempo de atuação na área é de 5 anos lecionando em turmas com aproximadamente 30 alunos/ turma.

O aluno faz parte de uma classe do ensino médio, com 27 alunos matriculados, mais precisamente da 1ª série com alunos entre 15 e 27 anos de idade, no turno vespertino, pertencente a Escola Estadual Apolinária Jales, no município de Messias Targino/RN. Esta está localizada no Médio Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, no oeste Potiguar, na microregião de Patu, tendo seus limites, ao Norte com a cidade de Janduís, ao sul com o estado da Paraíba (Belém do Brejo do Cruz/PB). Ao Leste, com Campo Grande, novamente Janduís e o estado da Paraíba, e ao Oeste, com Patu, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A escola é composta por 384 alunos, 18 professores, 45 funcionários, 8 salas de aula e todos os professores com graduação em suas respectivas áreas de trabalho, a referida instituição não disfruta de um vasto espaço externo necessário para a recreação dos alunos na hora do intervalo. As suas dependências também contam com uma cozinha, banheiros feminino e masculino, secretaria onde são desenvolvidas diversas tarefas. Dispõe também de uma biblioteca – que por enquanto está de forma improvisada por falta de espaço necessário –, sala dos professores e diretoria, uma sala de vídeo, aparelhos de TV e DVD além de multimídia, computadores e impressoras, os quais podem ser utilizados como recursos para atividades lúdicas que envolvem a aprendizagem de todos, uma sala de leitura sempre disponível para o uso dos alunos. E ainda, um laboratório de ciências, um laboratório de informática que está funcionando apenas para pesquisas, pois não tem um professor de informática e a maioria dos computadores não funcionam. Sempre que os alunos necessitam do referido laboratório utilizam, uma sala de apoio pedagógico, normalmente, no horário matutino que atende ao ensino fundamental menor.

No que afeta aos recursos materiais, assim como a maioria das escolas do estado, a escola Apolinária Jales, funciona com certa dificuldade, pois na maioria das vezes os recursos não chegam em tempo hábil e quando vem, muitas vezes não dar para que se realize o básico. Trata-se de uma instituição que apesar de ser a mais antiga, não dispõe de uma boa estrutura física, isso por causa da deteriorização ocasionada pelo tempo e dos alunos rebeldes. Possui um projeto político pedagógico (PPP), que segundo a direção, está passando por

reformulações, sendo que por ser uma das escolas mais antigas, esse projeto estava ultrapassado e que por isso a necessidade de reconstrução. No entanto, a escolha dessa escola como campo de pesquisa, se deu em razão de se tratar da única escola de Ensino médio na região que recebe alunos com diversos tipos de deficiências.

O objetivo da pesquisa é investigar como a língua portuguesa é produzida no processo de negociação entre um aluno surdo e o professor que ensina essa língua na escola em tela. Trata-se de pensar as relações entre cultura e currículo para além das distinções opositivas/binárias entre produção curricular e reprodução cultural. Cultura passa a ser vista como lugar de enunciação, espaço-tempo de fronteira entre ouvinte e surdo. Assumir essa lógica conceitual de cunho pós-estrutural implica “[...] aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 202).

Para tanto, recorreremos a uma entrevista semi-estruturada com o sujeito colaborador desta pesquisa, um professor de língua portuguesa, mais precisamente do 1º ano do ensino médio, que tem em sua sala de aula um aluno surdo, além de observações em sala de aula. Normalmente, as pesquisas qualitativas são feitas com um número pequeno de entrevistados. No caso específico desta pesquisa fazemos uso também do questionário, de observações de aulas e de a partir de conversas com os funcionários da escola pesquisada. Vale salientar que, com a possibilidade deste tipo de pesquisa, o entrevistado sente-se mais à vontade para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos os quais se relacionem com o objeto deste estudo. A lógica não é contabilizar quantidades como resultado, conseguir atingir determinado alvo; a mesma é produzida no sentido de compreender significações no próprio processo.

No mais, o estudo se sustenta pelos constructos teóricos de estudiosos de viés pós-estrutural com os quais já estamos operando— Bhabha (2013), MACEDO (2006a e 2006b), Lopes e Macedo (2011) –, como também pelos escritos de teóricos estruturais tais como: Quadros 1997, que discorre sobre a aquisição da linguagem na educação de surdos; Alvez (2010), que em seus escritos discorre sobre uma abordagem bilíngue na escolarização de pessoas surdas. De forma mais ampla, nos estudos de Sacks, (1990), em vendo vozes; Ciccone (1990) em seus estudos sobre a inclusão total; Duffy (1987); Ferreira Brito (1993), em educação social & educação de surdos; Eugênia (2014); conceituando a inclusão em seu artigo uma rede de

paradigmas e soluções; Johnson, Liddell & Erting (1989); Ainscow (2006) que baseia seus estudos em como tornar a educação inclusiva e como esta tarefa deve ser conceituada. E ainda desliza para Skliar (1995), em o acesso das crianças surdas ao bilinguismo, além das leis e diretrizes sobre a educação inclusiva presentes em Espanha 2004; os Parâmetros curriculares Nacionais- PCN entre outros.

Para darmos conta do nosso objetivo deslizamentos por enfoque estruturais e pós-estruturais, organizando o texto em dois capítulos. No primeiro, tratamos de algumas marcas históricas que caracterizam a negociação entre educação regular e inclusão na educação regular no Brasil com foco no ensino de línguas para pessoas surdas, trazendo tal discussão para o contexto da escola campo da pesquisa, na qual se situa o caso em estudo. No segundo momento, trazemos as negociações que ocorreram no contexto da escola por meio da presença de aluno surdo na sala de aula do ensino regular e, por conseguinte, de uma produção curricular da diferença através do ensino da língua portuguesa a surdos. Finalizamos, apontando os principais resultados em termos de negociação das culturas e identidades e as mudanças curriculares forjadas no espaço-tempo de fronteira do ensino e aprendizagem da língua. Em que são destacados os esforços por parte tanto do aluno como do professor para negociar o ensinar e o aprender a Língua Portuguesa contrastado com a LIBRAS.

Visto que nem o professor e nem o aluno tem relação significativa com a Língua de Sinais, inscreve-se uma série de dificuldades enfrentadas por ambos. Entretanto, no espaço-tempo da negociação os discursos estão o tempo todo aberto a infinitas significações e, portanto, a reiteração e reinscrição, até porque o confronto constitui uma arena de múltiplos sentidos que marcam e nomeiam currículo. Assim, ao mesmo tempo em que se formula diversos modos de se relacionar, conversar, ensinar e aprende na relação professor-aluno-língua; regulações vão sendo produzidas e sujeitos vão sendo instaurados como elegíveis ou inelegíveis pela política de inclusão.

## **1 MARCAS HISTÓRICAS: INCLUSÃO COMO NEGOCIAÇÃO**

No decorrer de meados do século XX e início do século XXI no Brasil, as discussões referentes à educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) começaram a tomar forma e ganhar força em relação às políticas anteriores que tinham como principais características a descontinuidade e a visão inclusiva deixada em segundo plano.

Baseada no tratado de Salamanca assinado por todos os representantes de todos os continentes em 1994, a Lei de Diretrizes e Base da educação (LDB) – Lei 9.394/96 – é promulgada dois anos após a assinatura do tratado. Em seu capítulo V coloca que a educação dos “portadores” de necessidades especiais deve se dá de preferência na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de atender a educação e a integração dessas pessoas.

Porém, o fato de se constar em lei não foi o suficiente, para que se pudesse atender a essa demanda, se fez necessário que as ações ensejadas para a inclusão de pessoas com NEE fossem resignificadas, planejadas e estruturadas de modo que esses sujeitos tivessem seus direitos plenamente respeitados. Dessa forma, surge o projeto de lei 10048 de 08/11/2000 garantindo a acessibilidade, tendo proteção concedida pelo estado às pessoas com dificuldades de locomoção, (incluindo qualquer pessoa com dificuldade de locomover-se sejam elas, idosas, deficientes, gestantes, lactantes, criança de colo).

Seguida pela lei 10098 de 19/12/2000, que traz em seu contexto a questão da acessibilidade através da eliminação de barreiras arquitetônicas, foram estabelecidas as normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade aos cadeirantes (rampas), cegos (caixas eletrônicos), surdos (interpretes), ou seja, assegura que todos os estabelecimentos e repartições públicas e privadas, além dos transportes, estejam devidamente preparados, adaptados e acessíveis a todos os tipos de deficiências. Além de assegurar a adaptação aos elementos de urbanização pertencentes a nossa sociedade, a exemplo de praças, ruas, avenidas, calçadas, semáforos, cabines telefônicas e etc. faz-se importante a ajuda técnica de forma a facilitar a autonomia e qualidade de vida. Tais mudanças imprimem negociações inscritas pelas mudanças no espaço físico, e pelos discursos que reclamam respeito, tolerância e aceitação, o que torna as pessoas contempladas em tratados e asseguradas por Lei, parte da norma. Se antes não eram consideradas por estarem

à margem da sociedade ou da escola dita regular, o que não permitia a sua entrada; agora, a norma assegura o que antes excluía.

Para sermos específicos, vale dizer que não é de se estranhar que para fazer valer o enquadramento pela negociação do convívio entre sujeitos diferentes, a lei 10.436 de 24/04/2002 estabelece a libras como língua oficial dos surdos/comunidade surda brasileira, garantindo o acesso aos direitos básicos como saúde e educação por meio desta linguagem. Dessa forma, para que todas essas necessidades pudessem ser atendidas satisfatoriamente, o Decreto 5.296 de 02/12/2004 é votado como forma de reformulação/regularização das leis 10048/10098 a qual põe sob responsabilidade do poder público de implementar a formação de profissionais intérpretes de escrita braille e língua de sinais visando assegurar a educação para todos. Além disso, um ano depois é apresentado o decreto 5.626 em 22/12/2005 que regulamenta a lei 10436.

Esses decretos têm como objetivos principais, a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, formação de professor/ instrutor desta língua, tradutor intérprete, além do uso e difusão da LIBRAS e Língua Portuguesa (LP) para que o acesso de pessoas surdas a educação na rede regular de ensino ocorra/ seja efetivada. Nessa perspectiva, a inclusão de indivíduos com deficiência tem sido um desafio. Nesse grupo, enquadram-se os surdos que usam a capacidade de linguagem e habilidade de adapta-la ao contexto o qual os mesmos estão inseridos.

Discutir sobre a educação dos surdos e como ela vem existindo, aponta para a as políticas curriculares, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, pois, postos à margem das questões sociais, culturais e educacionais os surdos tem sido considerados pelas políticas inclusivas, uma vez que apresentam limitações próprias a sua deficiência auditiva. Há aí o que se pode chamar de atraso linguístico em seu desenvolvimento, devido a não acessibilidade ou inexistência de acesso à linguagem padrão da sociedade, ou seja, à língua portuguesa.

A regulamentação da lei 10.436/2002 reconhecendo a LIBRAS como língua das comunidades surdas brasileiras segunda língua do país, passa a possibilitar a formação de profissionais visando a inclusão, o ensino e a interação, de alunos surdos com os demais. A lógica é a de que ao passo que uns entram em contato com os outros e ambos fazem parte de um mesmo contexto social e cultural, a forma de comunicação e aprendizado vai se resignificando á medida que esta interação

constrói o desenvolvimento de um sofisticado idioma, um idioma normativo e inclusivo a ambas as partes. Nesta perspectiva, Quadros (2006, p.35) salienta que:

A língua de sinais é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar todas as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos para transmiti-la. Ela distingue-se das línguas orais pela utilização do canal comunicativo. Enquanto as línguas orais utilizam o canal oral auditivo (...) essa forma de linguagem é rica, completa, coexiste com línguas orais, mas é independente e possui estrutura gramatical própria e complexa, com regras: fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. É lógica e serve para atingir todos os objetivos de forma rápida e eficiente na exposição de necessidades, sentimentos, desejos, servindo plenamente para alimentar os processos mentais. (QUADROS 2006, p.35)

Com isso, a autora expressa a importância de uma língua própria da comunidade surda, haja vista que para Quadros (2001, p.59-60) a comunidade surda tem características culturais peculiares/diferentes das demais culturas, a cultura surda é multifacetada, é própria do surdo, se apresenta de forma usual. A autora salienta que o pensamento e a linguagem por ser de forma visual é difícil de ser compreendida pela comunidade ouvinte, mas não exclui a língua da comunidade. Acredita que por mais que sejam distintas entre si, ambas as línguas se complementam. Essa complementação se inscreve como a própria negociação entre comunidade surda e comunidade ouvinte, pois para que o ensino inclusivo da língua de fato ocorra é necessário que, tanto o aluno que está sendo inserido no ensino regular quanto a comunidade escolar caminhem juntas, para isso o processo de negociação entra em cena.

Mas o que significa esse processo de negociação? Negociação é aqui o elo que interliga as duas pontas deste fio que se chama educação inclusiva, isto porque, como expresse anteriormente, o professor não está preparado para atender as especificidades desses alunos que chegam a sua sala de aula, ele porém, necessita desenvolver estratégias para que o processo de ensino aprendizagem devidamente ocorra, e o aluno necessita adaptar-se ao meio o qual faz parte, assim, a negociação funciona como uma via de mão dupla, de forma que ambos se complementam e tornam-se assim, parte da norma. Esta, entretanto, embora intente fixar o como ensinar para tornar o outro (nesse caso o surdo) como o mesmo (nesse caso o

ouvinte), não impede que a própria negociação produza na fronteira espaço tempo de currículo (MACEDO, 2006), um ensinar e um aprender que escapa à norma.

### **1.1 O ensino da língua no movimento espaço-tempo de fronteira**

Continuando com os escritos de Macedo (2006), compreendemos que a fronteira espaço-tempo de currículo atenta para a interação de diferentes tradições culturais em que se pode viver as múltiplas formas. Trazendo esta discussão para dentro de nosso contexto, significa que, tanto no processo de ensino aprendizagem do surdo, quanto na sua vida, este fará parte tanto da comunidade surda, como da ouvinte pois ambas caminham juntas, não tendo como separá-las. Neste processo, as tradições culturais também estão presentes, e ambas se complementam, no contexto espaço tempo de fronteira, não podemos considerar como (um ou outro) e sim (o mesmo), ou seja, ambas se coincidem, nessa perspectiva o currículo não tem lugar fixo, caracteriza-se como um entre-lugar.

Para Bhabha (1949, p. 20) “esses entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, que dão início a novos signos de identidades e visões de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.” É nesta ideia de sociedade que se constitui o hibridismo, pois de acordo com Babha, este está posto no espaço limiar entre a comunidade surda e a ouvinte, ou seja, a partir do momento em que o sujeito surdo transita entre as duas, esse processo é caracterizado como o espaço-tempo, uma passagem de um lugar para o outro, compreendendo assim, o processo de fluidez, e não de fixação, “ um espaço situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença entre inferior e superior.” (BHABHA 1949, p. 23).

Ainda de acordo com Bhabha (1949, p.23), essa passagem entre identificações fixas se abrem para a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe as diferenças sem hierarquias supostas ou impostas, como dito anteriormente, uma transição de lá para cá, sem fixar-se a um devido lugar ou norma.

A questão do currículo como espaço-tempo na discussão do hibridismo nos designa a discutir que, passando para a prática, ou seja, o ensino de surdos na escola regular, nada é fixo, não se tem uma norma ou regra padrão que se possa ser seguida, haja vista que, não se pratica tudo o que se fala, e muito menos se fala

tudo o que pratica, dessa forma, no contexto em sala de aula, deve-se atentar para tudo, tendo em vista que, nela estão presentes vários sujeitos com diferentes formas culturais, sociais, intelectuais e principalmente necessidades diferentes. E é nesse contexto que o aluno com surdez se insere, posto que, a sua aquisição e interação da linguagem é diferenciada, e a partir dessas diferenças busca-se efetivar a integração total desse aluno com a comunidade.

Por outro lado, e não menos importante, Quadros (1997) evidencia que ao se considerar o aspecto psicossocial, a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente a comunidade somente se tiver alguma identificação bastante sólida com o seu grupo, essa comunidade pode ser tanto a ouvinte como a surda, caso contrário, ela terá dificuldades/ limitações em ambas as comunidades, tanto sociais como linguísticas algumas vezes irreversíveis.

Nesse viés, retornamos a discussão espaço-tempo híbrido, visto que, o local da cultura segundo Bhabha (1949, p. 23) “marca um processo de ir além das barreiras ou limites”. A questão das diferenças sociais para Bhabha (1949, p. 22) não são dadas á experiência através das tradições culturais já autenticadas; elas são vistas como signos emergentes de uma comunidade vista como projeto, assim como marcam uma visão de construção que leva alguém para além de sí, para poder retornar com o espírito de revisão e reconstrução.

## 1.2 A aquisição da linguagem: L1 X L2

Diante de todas as discussões já apresentadas em Quadros (1997, p.67) compreende-se que a LIBRAS deve ser a primeira língua do surdo brasileiro (L1) e a língua portuguesa, língua padrão da comunidade ouvinte a (L2), isso por que segundo a autora supracitada, o processo de aquisição dessas línguas ocorrem de maneira diferenciada e devem atentar para as condições físicas das pessoas surdas, pois **(elas são surdas/ não ouvem)**, assim “qualquer língua oral exigirá procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida por uma pessoa surda.” (QUADROS 1997, p.67).

Continuando nossas discussões em Quadros (1997, p. 70) a qual evidencia que “considerando o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas”, todo estudo que esteja relacionado ao processo de aquisição da linguagem deve enfatizar “O estabelecimento nominal, o sistema

pronominal e a concordância verbal, tendo em vista que tais tópicos são fundamentais para o estabelecimento de relações de espaço”. (QUADROS1997, p. 70).

Dessa forma, para ela é de importante relevância que se registre no processo de aquisição linguística da L1 as relações expressas nas seguintes seções: (período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações, estágio de múltiplas combinações).

Nesse viés, Quadros (1997, p.70) cita os estudos de Petitto e Marantette para explicar o período pré- linguístico, esse estudo evidencia sobre o balbucio em bebês surdos e ouvintes ambos no mesmo período de desenvolvimento (desde o nascimento até os 14 meses de idade), nele, “as pesquisadoras verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorrem em todos os bebês, surdos ou ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem”. Dessa forma, Quadros (1997. p.70) acrescenta que, “os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do manual”. Assim, “Ambos os bebês apresentaram os dois tipos até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade” (QUADROS 1997, p. 70). O que ela quer nos dizer com isso é que, desde o nascimento, o sujeito apresenta a sua capacidade linguística oral e gestual, ou seja, ela é inata, mesmo a pessoa com surdez, visto que até certo momento, elas balbuciavam (oralmente). Para explicar isso, vejamos o que ela apresenta:

As semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual. (QUADROS 1997. p. 70)

Já no estágio de um sinal, Quadros (1997. p.71) apresenta que, este começa a partir do primeiro ano da criança surda e percorre até os seus dois anos de idade, para ela, esse período é muito importante para o processo de aquisição da língua de sinais, isso porque, em crianças surdas filhas de pais surdos este é o período para a aquisição da LIBRAS, visto que é a única forma de contato, a primeira aproximação sensorial, relacionamento psicoemocional entre pais e filhos.

Por outro lado, os estudos de Petitto *apud* Quadros (1997. p. 71) apresenta que, a criança nesse período não produz sinais, e sim gestos, isso porque o seu sistema cognitivo ainda não está formado completamente, e esses gestos, portanto

pertencem a forma de balbucio compondo/fazendo parte do período pré-linguístico. Ainda segundo Petitto *apud* Quadros (1997. p. 71), o período de estágio de um sinal é caracterizado após os 14 meses de vida, ou seja, 2 anos, caracterizados pelas formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, o processo de repetição “são sinais que não são flexionáveis, exemplo: Mother/mãe. Na ASL (aquisição da língua de sinais) quando um sinal apresenta flexões no padrão adulto, a criança usa formas morfofonêmicas” (QUADROS 1997, p. 71).

No decorrer de suas pesquisas Petitto e Bellugi *apud* Quadros (1997. p.71) observaram que as crianças surdas com idade menor que dois anos não fazem uso dos dispositivos indicativos da ASL. Esses dispositivos são os que envolvem o sistema pronominal da Língua de Sinais. Elas omitiam esses indicativos até quando imitavam seus pais, assim, essas crianças apresentavam apenas mímicas, ou seja, apontamentos, apontamentos esses que na medida que a criança chega a certa idade deixa de acontecer, ou seja, a chamada “descontinuidade da apontação”, (características presentes em crianças surdas e ouvintes até um ano de idade, que usam a apontação como forma de indicação ou comunicação de algo ou alguém), porém, “quando a criança entra em um estágio de um sinal, a apontação desaparece.” (QUADROS 1997. p. 71). Nesse período Petitto *apud* Quadros (1997. p. 71) afirma que a criança reorganiza seu sistema perceptivo e passa a entender o gesto não como uma mímica ou apontação inicialmente gestual, mas como uma forma ou elemento do sistema gramatical da língua de sinais, passando assim do sistema pré-linguístico para o linguístico.

Partindo dessa noção linguística, a criança surda passa a desenvolver o estágio das primeiras combinações, em que a ordem sistêmica das frases passam a ser “SV(sujeito- verbo), VO (verbo-objeto) ou ainda num período subsequente SVO (sujeito-verbo-objeto).” (QUADROS 1997. p. 71). Essas ordens das palavras são utilizadas para manter o estabelecimento das relações gramaticais. Partindo dessas concepções Quadros (1997, P. 72) evidencia que há alguns verbos na LIBRAS que apresentam limitações lexicofonológicos para incorpora-los aos pronomes, os chamados **verbos ancorados no corpo**, ou seja, que tenham relações com sentimentos, a exemplo de PENSAR, GOSTAR, SENTIR, dentre outros, isso ocorre porque para que haja uma incorporação dos indicadores é necessária a concordância verbal, e isso depende direta e estritamente da aquisição do sistema pronominal, o que é algo complexo para crianças em uma faixa etária em que se

quer adentraram em uma instituição de ensino, que dá uma exposição ao sistema gramatical normativo, isso porque “nesse estágio, as crianças começam a usar o sistema pronominal, porém de forma inconsciente e inconsistente” (QUADROS 1997, p.72), ou seja, a partir da vivência com os pais e demais sujeitos pertencentes ao seio familiar dessas crianças.

Nesse processo, a criança ao desenvolver essa cognição aos poucos, passa a utilizar-se da gesticulação, a relacionar a forma ao signo, porém não compreende seu significado, é como se fosse algo mecânico, assim, no processo de aquisição pronominal a exemplo de EU e TU na LIBRAS, são identificados através da indicação a si mesmo e ao outro, porém, nesse processo, estudos de Petitto *apud* Quadros (1997, p. 71) apontaram erros de reversão, onde a criança ao invés de apontar para si, apontava para o interlocutor para referir-se ao pronome ‘EU’. Com isso, Quadros (1997. p. 72) aponta que, no processo de aquisição da língua de sinais para que esses erros sejam evitados é comum a não utilização dos pronomes e não flexionalização de alguns verbos. A exemplo de **aula ir** quando o sujeito se refere a **eu vou à aula**. O que nos faz novamente trazer a questão que quadros afirma que a língua de sinais tem estrutura própria e não pode ser traduzida palavra por palavra para para a língua portuguesa.

Já no estágio das múltiplas combinações podemos considerar a fase em que as crianças desenvolvem seu vocabulário, Quadros (1997, p. 74) apresenta que essa “fase ocorre em torno dos dois anos e meio a três anos, as crianças surdas apresentam a chamada **explosão do vocabulário**”. Nessa fase, as crianças passam a relacionar o signo a seu significado/ objeto ao verbo a que ele se refere, como por exemplo CADEIRA e SENTAR, ou seja, passa a distinguir entre o objeto, no caso a cadeira, ao sentido/verbo que este objeto remete, sentar. Ainda de acordo com a autora, nessa fase as crianças surdas ainda estão sujeitas a erros na pronúncia ou colocações das frases, haja vista que, na maioria das vezes as sentenças são utilizadas de acordo com o contexto das situações. Isto porque a noção de espaço da criança ainda não está totalmente clara/definida e não estabelecem relações que associam o local e a referência, para isso ela utiliza exemplos das flexionalizações de verbos que na estrutura da LIBRAS não são flexionados, tais como **gostar**, **falar** e **dizer**, onde a criança ao utilizar estes, apresentam o sinal totalmente diferente do sinal original, como por exemplo: na frase “ele me falou” o sinal deve referir-se ao

interlocutor, mas a criança volta o sinal para si, referindo a sua pessoa para falar do outro e assim sucessivamente.

Nesse viés, Quadros (1997, p. 79) evidencia que, para que a criança desenvolva o conhecimento do uso linguístico do espaço na aquisição da língua de sinais é necessário obter primeiramente a informação quanto às diferenças generalizadas do local de sinalização; o estabelecimento explícito dos nominais em pontos espaciais diferentes; a identificação do local espacial de forma consciente e por fim, a utilização do local espacial em frases e no discurso. A autora deixa claro que, “ as crianças adquirem esse conhecimento quando atingem a maturidade do sistema referencial da sintaxe”. E isso ocorre por volta dos sete anos de idade.

Dessa forma, podemos considerar que no processo de aquisição da língua tanto para crianças surdas como para ouvintes o papel da família é muito importante, isso porque os pais são as principais figuras, os primeiros professores de seus filhos, com eles as crianças desenvolvem além da linguagem, a afetividade e o seu papel na sociedade a qual ele faz parte, e de acordo com as pesquisas supracitadas, Bellugi e Petitto concluem que a criança surda de nascença, filhas de pais surdos com acesso a uma língua espaço-visual, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência.

E de acordo com Quadros (1997, p. 79) as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que tinham como único meio de comunicação a língua sinalizada, a exemplo do inglês e do português, utilizavam os conhecimentos adquiridos com essa língua individualmente e na comunicação entre eles mesmos transformavam em uma sinalização mais especializada. Dessa maneira (Ahlgren 1994 *apud* Quadros 1997, p. 81) afirma que a língua de sinais é, tanto para o surdo a língua materna, quanto para os pais ouvintes, uma segunda língua, tendo em vista que esses buscam sempre estar em contato e serem conhecedores dessa língua tornando-a parte de seu cotidiano.

Em se tratando de aquisições linguísticas não podemos esquecer de mencionar que o processo de aquisição da L2 pode acontecer segundo Quadros (1997) de três formas diferentes, sendo elas: A aquisição simultânea, aquisição espontânea e a aquisição sistemática.

A autora vai além e nos explica que, “No primeiro caso, essa aquisição pode ocorrer com crianças que são filhas de pais que usam duas línguas diferentes” (QUADROS 1997, P.83). Já o segundo exemplo “pode ocorrer em pessoas que

passam a morar em outro país onde é usada outra língua” (QUADROS 1997, p. 83). E a terceira e última opção relaciona-se “á escolas onde a aquisição da primeira língua L1 relaciona-se com a segunda língua L2 na forma em que o indivíduo é exposto á elas” (QUADROS 1997, p .83). Nessa perspectiva, a autora acrescenta que, dentre as três, a última é a mais provável para as crianças surdas terem a língua portuguesa como L2, tendo em vista o fator biológico dessas, assim, por mais que uma criança surda seja filha de pais ouvintes, e por mais que esses tentem ensiná-los, tem-se que considerar que essas crianças não ouvem, e por isso não adquirem simultânea e muito menos espontaneamente a língua padrão da comunidade a qual está inserida. De maneira que, quando a criança é exposta a sua L1, essa aquisição ocorre de forma natural, já para que a aquisição da L2 aconteça é necessário “um ambiente artificial, essa ocorre de maneira sistemática, observando metodologias de ensino” (QUADROS 1997, p. 83). Ou seja, a criança só adquire sua segunda língua através da exposição desta no sistema de ensino, através da escola.

Ademais, o que tratamos em dizer aqui é que, a LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros assim como o português é adquirido pelos ouvintes brasileiros, de forma natural e espontânea através da interação com os demais sujeitos das comunidades a que estes fazem parte e, dessa forma, torna-se a sua primeira língua. e, na medida que a L1 for assegurada o trabalho sistemático de aquisição da L2 deve ser realizado, considerando que esse sujeito estará presente no ensino formal. “A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda” (QUADROS 1997, p.84).

Vale aqui salientar que, na medida em que a criança chega a escola (5 a 6 anos) a aquisição da sua primeira língua ainda não está completa, e que por isso, o modo como essa é exposta a L2 é muito importante, visto que, ela não desenvolveu perfeitamente sua língua e tem que administrar a aquisição de uma língua nova, dessa maneira, o profissional da educação deve atentar para as suas necessidades e procurar a melhor forma de trabalhar isso, pois na maioria das vezes, se não desenvolvido de forma a contextualizar as duas, o aluno chega a fase de desenvolvimento completo de sua aquisição ( por volta dos 12 anos de idade) e não é conhecedor eficiente tanto da L1 como da L2.

### 1.3 A inclusão do aluno surdo no ensino regular

Tendo em vista tudo que fora discutido até aqui, compreende-se que, o ato de incluir é visto como um contexto social global de caráter obrigatório e complexo. Assim, nenhuma instituição está imune a receber alunos com NEE, considerando que o direito de todos, sem nenhuma distinção à educação é assegurado por lei. Nessa perspectiva, todas as instituições de ensino, devem estar preparadas e organizadas para receber esta demanda.

Como abordado anteriormente, o ato de incluir não é só matricular o aluno na escola ou fazer parte da lista de chamada, e sim fazer parte da escola. Sabe-se que a escola é um elo que se liga com a sociedade. Pensando nisso, à uma sala de aula inclusiva subentende-se como um espaço social e didático que reflita a cultura, valores, metas escolares e sociais, e além disso, uma comunidade de aprendizagem autônoma. Nesta perspectiva, internalizando os discursos de Ainscow, Mantoan, Eugênia (2014) e tantos outros, para retratar aqui o que tantas outras vezes foi expresso, isto porque, ao receber um aluno com NEE em uma sala de aula regular, o que o profissional da educação deve atentar é que, ele está recebendo em sua sala de aula mais um aluno como qualquer outro, não é a deficiência que ele possui, não é o aluno especial, mas somente o aluno, que necessita de uma adaptação metodológica/curricular considerando suas potencialidades e dificuldades, tomando como referências suas condições biológicas e motoras. Assim, tem-se a visão de que ela é de e para todos, pois se estabelece uma meta de escola compartilhada entre a sociedade/comunidade e, dessa forma, garante que todos os alunos se sintam ouvidos, respeitados e acima de tudo, valorizados.

Numa sala de aula inclusiva, a demonstração do que se espera que os alunos e alunas realizem é fundamental para garantir que a orientação do professor(a) esteja clara para todos. Quando o estudante 'vê' na prática o que o professor(a) pede para ser realizado, isto aumenta as chances de participação do aluno(a). Da mesma forma, quando o estudante recebe feedback (comentários) do professor(a) e colegas sobre o que realizou, isto o ajuda a rever sua própria aprendizagem, assim como emitir sua opinião sobre a mesma. (BRASIL,2005, p.24)

Considerando a inclusão da pessoa surda no ensino regular, o contexto o qual estão inseridos tanto o aluno como o professor, compreende-se que, ao ser inserido em uma escola e sala de aula cujos padrões regulares são diferentes dos seus, o

aluno surdo apresenta dificuldades, isso porque, a língua, cultura, pessoas, currículo e práticas pedagógicas, são totalmente diferentes a qual ele está habituado. Da mesma forma, professor, escola e os demais sujeitos participantes da comunidade escolar, sentem a mesma dificuldade, isso porque normalmente, o aluno possui suas condições biológicas, é evidente que ele não ouve e por conseguinte, não utiliza a língua padrão da comunidade ouvinte, ou seja, a língua portuguesa, há aí a questão da dualidade, da oposição de comunicação, ou seja, nem o aluno compreende o que o professor fala, nem o professor compreende a linguagem do aluno.

Nesse sentido, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra devidamente, o professor planeja sua aula de forma a contextualizar este aluno com os demais a partir do reconhecimento e da conquista deste aluno, isso porque, normalmente o aluno com deficiência ao adentrar nesta sala de aula sente-se deslocado pelo fato de sua condição em relação aos demais, com o surdo não ocorre de maneira diferente, porém, a partir do momento que a classe (tanto professor como aluno) o acolhe, e tenta adequá-lo em todo o seu contexto, tanto o professor como os alunos passam a conhecê-lo melhor, tornando mais fácil a questão do desenvolvimento intelectual e emocional, dessa forma, o professor reconhece as necessidades desse aluno e passa a trabalhar em cima delas.

## 2 A NEGOCIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Pensar o ensino da língua portuguesa acaba por nos remeter a uma produção curricular como prática discursiva permeada de poderes. Não apenas o poder do colonizador sobre o colonizado, mas como relações dialógicas de negociação. Mas como operar diálogo entre ouvinte e surdo? Entre professor e aluno deficiente, entre a língua e o currículo? Se operamos com o entendimento de currículo como produção político-discursiva, assumimos que a sua produção ocorre como estrutura de significação. Isto implica tratar com a fronteira já apresentada nas indagações em tela.

A fronteira na acepção de Bhabha (2013) exige um encontro com o novo, o inusitado, com o ainda não dito, um signo diferenciador do Eu nas relações mediadas pela linguagem. Não necessariamente oralizada, mas de expressões diversos – inclusive na Língua Brasileira de Sinais –, tanto globais como locais, que negociam a sua existência. Ou seja, políticas nacionais e locais dialogam, disputam e decidem suas entradas na escola, a exemplo da entrada de Feliz, aluno surdo, da periferia do que se pode chamar educação para todos, alardeada pela política nacional e até internacional como educação inclusiva, educação para todos, o que usando a expressão de Bhabha, seria

o "direito" de se expressar a partir da periferia do poder e do privilegio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão na minoria (BHABHA, 1998, p. 21)

FELIZ pode ser traduzido como uma “vida de minoria”, vida vulnerável, que surge no meio da escola, numa sala do ensino regular através de uma política que negocia com a periferia, no diálogo inscrito em declarações mundiais, leis nacionais, políticas afirmativas que historicamente mobiliza e promove a produção ininterrupta de sentidos, logo a produção curricular. Trata-se de uma produção marcada todo o tempo como uma presença incômoda, em que toda “aceitação”, negociação, é conflituosa. Daí porque empreendemos um diálogo cuja significação sabíamos está presente na própria enunciação.

Entre outras coisas, o diálogo sobre o caso de FELIZ inicia entre a pesquisadora e o professor da seguinte forma: “você tem fluência da LIBRAS e qual

o tipo de comunicação que você utiliza com os alunos surdos em sala de aula?”. O professor responde: “Sim. Não tenho muito domínio da LIBRAS, mas faço uso de alguns conhecimentos relacionando-os com a minha disciplina” (KIMONO,2017). Dito isto, entendemos que o processo de negociação está instituído à medida que o professor ver o aluno como alguém que lhe exige uma prática discursiva que atenda a sua necessidade. O “fazer uso” marca a pretensa negociação.

Nesse sentido, mesmo não tendo formação adequada, e não dominando em sua completude a Língua de Sinais, o professor utiliza o pouco que conhece em favor do aluno surdo, com o intuito de viabilizar o processo de ensino aprendizagem e interação da turma com o aluno surdo. Ele tenta trabalhar para que haja uma forma de interação entre a turma e o aluno, além de trazer uma forma de comunicação e entendimento viável entre ambas as partes. Isto porque há uma relação de poder que o aluno surdo tem para com os demais sujeitos que participam do processo, O poder de “incluído” no processo e, portanto, do lado de dentro do sistema de significação – a sala de ensino regular –, FELIZ exige que seja compreendido e que se faça compreender através do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Trata-se de uma negociação para que se dê uma espécie de resposta a política inclusiva.

Para Bhabha (1997, p.34), “(...) Isso resulta em redesenhar o espaço como espaço das modernas técnicas normalizantes, pastoralizantes e individualizantes do poder”. Este poder fica visível quando, a turma adapta-se as necessidades desse aluno, o professor vê nessas necessidades de FELIZ uma forma mais lúdica e interativa através dos sinais, já que é algo novo para ele e para a turma, tornando-o assim, parte da norma. É preciso normalizar não apenas os alunos surdos como também os ouvintes a ponto de apresentar um resultado, cujo rendimento escolar atenda a norma de padronização do currículo quanto ao conteúdo, objetivos e avaliação que apontem rendimento igual ao mínimo e/ou máximo estabelecido ou entre o mínimo e o máximo estabelecidos pela norma.

No sentido de saber qual o funcionamento da norma perguntamos: Em relação a língua portuguesa, como acontece o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos? “É complicado. Uma vez que não há uma certa preocupação em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula” (KIMONO,2017). Em seu discurso, as necessidades do aluno, exerce o poder de exigir do professor dar conta de ensinar de modo que atenda o aluno surdo numa sala de ouvintes, o que afirma

ser complicado pela pouca preocupação no que diz respeito a compreensão do conteúdo de uma língua que, neste caso específico, assume a posição de segunda língua para o surdo. Sendo o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para o aluno com surdez considerado complicado para o professor, não acontece de forma satisfatória ao exigido pela norma que estabelece índices de rendimentos.

Para Quadros (1996), o ensino da segunda língua para as crianças surdas deve acontecer a partir da língua materna delas, ou seja, o ensino de língua portuguesa deve acontecer dentro dos parâmetros da língua de sinais, acontecendo em conjunto já que uma depende da outra. Por outro lado, eis aqui o que podemos considerar como o maior problema: FELIZ é um jovem surdo, filho de pais ouvintes que não teve acesso a LIBRAS, assim, foi alfabetizado com a língua da comunidade a qual faz parte. A sua forma de comunicação com a Língua Portuguesa é através da leitura labial, escrita ou gestos que ele aprendeu com convivência da família e pessoas próximas.

A língua portuguesa passa a exercer um poder colonizador sobre a vida de FELIZ assim como na vida dos alunos ouvintes. Entretanto, a voz silenciada passa a ganhar espaço, à medida que o professor, ao modo de Bhabha (2013), apropria-se do outro (o modo de se comunicar do aluno surdo) ao visualizar o poder de, por exemplo, denunciar que o professor não consegue dominar sua língua e, por isso, não exerce o processo de ensino e aprendizagem de forma satisfatória. Daí porque o professor para conseguir se comunicar tanto com a turma quanto com FELIZ e, para fazer com que esse aluno tenha interação por meio da sua língua, passou a ensinar a turma alguns sinais, o alfabeto manual e a configuração de mãos, para que através dos colegas, FELIZ demonstre interesse e desperte para a possibilidade de uma língua tão completa como a língua portuguesa.

O professor tem adaptado o seu plano de aula, de modo que atenda a turma em suas diferenças. Dessa forma, percebe-se aí a negociação no espaço-tempo de fronteira curricular – Macedo (2006) –, entre os alunos ouvintes, o aluno surdo, e o professor. A negociação ocorre ao se criar o que Macedo (2006, p. 289), chama de “zona de ambivalência, um espaço-tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro. Um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso que está fazendo falta no currículo”. Trata-se de um processo que cria uma imitação do outro que passa a ser a repetição do mesmo. Essa ideia é confirmada por BHABHA (2013) quando pensa

se tratar de uma mimica, ou seja, um “desvio cômico dos altos ideais da imaginação colonial. [...]”. Emerge como uma das estratégias arditas e eficazes do poder e do saber coloniais (p. 130).

Com o objetivo de saber sobre as dificuldades estabelecidas entre os poderes prosseguimos com a pergunta: Existem dificuldades apresentadas pelos surdos? Caso a resposta seja positiva, quais são as dificuldades? “Sim. A dificuldade é grande, tentar entender algo que está sendo discutido, a interação com os demais e etc” (KIMONO,2017). Inscrevem-se aqui algumas dificuldades enfrentadas pelo aluno, isto porque não podemos esquecer que, apesar de fazer a leitura labial, os fatores biológicos do aluno não podem ser negados, ele é surdo, não ouve. Portanto, seu desenvolvimento, pensamento e compreensão é diferente dos demais alunos da turma, FELIZ tem que dar conta de ler os lábios do professor que fala rapidamente, unificar os pensamentos, processar e formar raciocínio para desenvolver a compreensão de todo o conteúdo. Nesse sentido, Quadros (1996), afirma que um professor competente deve:

Comunicar-se fluentemente com as crianças surdas; b. Funcionar como um modelo linguístico para as crianças surdas; c. Ter a habilidade de analisar e avaliar a língua de sinais das crianças surdas e de outras pessoas. Além disso, o professor deve ter conhecimento da cultura e história dos surdos e conhecimento quanto a língua de sinais é usada em diferentes situações. (QUADROS, 1996, p. 82)

Trata-se de criar estratégias que operem no que Macedo (2006, p. 292), chama de espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com a diferença do outro Cria-se uma forma do aluno “ter maior oportunidade” de desenvolvimento cognitivo, e maior liberdade de expressão, haja vista que a língua é a maior e melhor forma de se integrar e interagir com a sociedade em que vive. Sob essa lógica, perguntamos ao professor: Quais as dificuldades para ensinar o aluno surdo?

Primeiramente apresentar a ele a LIBRAS, isso porque, a escola não dispõe de um professor específico para os alunos com necessidade especial. Segundo, o aluno especial passa a se comportar de forma diferente, o que de certa forma é estranho. A questão da dificuldade acontece de diferentes modos, por exemplo, no plano de aula voltado para este mesmo aluno. (KIMONO,2017)

O professor compreende que o aluno com deficiência necessita de uma forma de ensino diferenciada e completa. Essa compreensão faz nos reportar aos escritos de Bhabha quando salienta que:

É na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor são negociados. De modo que se formam sujeitos nos entre-lugares, nos excedentes da soma das “partes” da diferença. (BHABHA, 1949, p. 20)

A emergência a que o autor se refere é expressa na necessidade evidenciada pelo professor no modo de ensinar a língua para FELIZ. Assim, toda e qualquer forma de desenvolvimento proposta pelo professor com relação a esse aluno é de interesse coletivo, ou seja, não só da comunidade escolar, mas da sociedade em geral, pois se pensarmos pela acepção de Bhabha (2013,) o aluno surdo “coloca uma ameaça imanente tanto para os saberes ‘normalizados’ quanto para os poderes ‘disciplinares’ (p.130). No espaço-tempo do ensino da língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais há uma negociação que não está imune ao colonialismo, posto que de acordo com Macedo (2006, p. 292-293) “nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação, como nenhuma dominação acaba com a diferença.

Considerando esse entendimento, perguntamos: O aluno surdo tem algum acompanhamento especializado dentro/fora da sala de aula. Se sim, quais? “Não. Em conversa com os demais profissionais da escola, eles me disseram que já teve um acompanhamento, mas por um tempo curto. (KIMONO,2017). Com inspiração em Bhabha (2013), podemos dizer que “essas articulações contraditórias [que afirma e nega o acompanhamento] da realidade e do desejo [...] não estão presas no círculo duvidoso do retorno do reprimido” (p. 137). Assim, prosseguimos perguntando: sobre o currículo escolar, quais os roteiros e materiais utilizados com os alunos surdos em sala de aula? “Não sei ao certo se tem um plano ou roteiro preparado para os alunos surdos” (KIMONO,2017). A enunciação aponta, pois para uma falta de preocupação com a necessidade em questão. Joga para o argumento de Bhabha (2013), quando diz que o que se nega ao sujeito colonial, tanto como colonizador quanto colonizado, e aquela forma de negar ao que dá acesso ao reconhecimento da diferença (p. 117). Evidenciamos assim, a forma de tratamento

dado a FELIZ. Mesmo que todos tenham a consciência de inclusão, ao mesmo tempo isso é negado ao aluno, ele é tratado por todos como “o mudinho”, com isso, a sua cultura acaba sendo negada. A regra é a de que Feliz deve apresentar rendimento ao nível que é exigido aos demais.

Nessa perspectiva, podemos acrescentar fragmentos da conversa com o professor quando nos referimos a forma de avaliar esse aluno: “Eu tento considerar tudo que ele faz, pois não tenho como exigir o máximo dele sem que se dê as oportunidades necessárias” (KIMONO,2017). Destarte, o professor tem a consciência para esse fator de negação, trazendo à tona uma visão de incapacidade, numa zona de ambivalência onde ao mesmo tempo que inclui esse aluno, excluí. Isto é, no sentido de não exigir, não o tornar produtivo semelhante aos demais por falta de oportunidades oferecidas. Nesse sentido, Skliar (1995) diz que é “(...) respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal” (SKLIAR *et al.*, 1995, p. 16).

Por conseguinte, questionamos: a metodologia utilizada necessita de adaptações? “Sim. O plano é responsabilidade do professor, o que muitas vezes passa em branco. Ele tem a leitura e a leitura labial para auxiliá-lo” (KIMONO,2017). A enunciação aponta para a questão da responsabilidade que o professor possui quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, além disso, reconhece a falta exercida por ele em relação a esse processo, ao evidenciar que muitas vezes “passa em branco”. Assim, ao utilizar essa afirmação, o professor deixa claro sua falta de preocupação com um planejamento específico, que trate com mais clareza as necessidades do aluno com surdez, em relação aos demais. A despreocupação fica mais evidente ao afirmar que o aluno tem a leitura e a leitura labial para auxilia-lo, aparece a todo momento as contradições presentes no discurso deste professor, nega e afirma, ao mesmo tempo, as habilidades e potencialidades desse aluno, ou seja, é gerado aí um falso consenso, próprio da política de diversidade.

Acerca disso Bhabha apud Skliar (2013) articulou uma distinção entre diversidade e diferença que nos auxilia a explicar esse processo. Para ele, “(...) a diversidade cria um processo de falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença.” (SKLIAR, 2013, p.13). Desta feita, questionamentos a respeito de como

ocorre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa com relação aos alunos surdos O professor responde: “Na minha realidade, acontece de forma vagarosa e qualitativa, em relação ao aluno especial, ele está no mesmo nível dos demais ou em outros pontos até melhor” (KIMONO, 2017). Em suma, a todo o momento a enunciação do professor traz de certa forma uma contradição, um conflito, onde nada se sustenta, não deixa certeza alguma no sentido da inclusão propriamente dita. Assim, Skliar afirma que:

A necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma “melhoria” dos paradigmas dominantes na educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos os outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como as narrações são, finalmente colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas. (SKLIAR, 2013, p.13)

Nessa zona de ambivalência (afirmar e negar), o professor reconhece o esforço do aluno, tanto que afirma que: “(...) ele é assim, só fica sem fazer alguma coisa até a hora que ele ver algum colega fazer algo, depois que ele ver que é para fazer, ele começa e só para quando não sabe mais o que fazer” (KIMONO,2017). Compreende que o aluno busca fazer parte do meio, se tornar parte da norma, fazer parte de um contexto social, mas sem apagar seus fazeres e dizeres. Em Bhabha, “a nação, revela em sua representação ambivalente e vacilante, uma etnografia de sua própria afirmação de ser a norma da contemporaneidade social” (BHABHA, 1949, p. 243). Daí porque perguntamos: qual a relação que você encontra entre a LIBRAS e a política de inclusão?

Acho que é uma alternativa muito interessante, pois tudo que vem nos auxiliar em sala de aula é bem-vindo, e na questão da inclusão a LIBRAS é completa, pois assim como foi nos planos de aula utilizando esse recurso, é critério da escola e da gestão, a discussão relacionada há essa necessidade de se trabalhar a LIBRAS para a melhoria e inclusão, melhorando assim o ensino e aprendizagem (KIMONO,2017).

A enunciação novamente traz um conflito, pois a inclusão, assim como o planejamento e currículo não se sustenta como *a priori*, como uma certeza. É todo o tempo repetição no sentido de mímica, invenção. Pois o professor diz em seu discurso anterior que não sabe se tem um plano, um roteiro. Entra em contradição

ao descrever que utilizou um plano de aula especialmente relacionado a língua de sinais. Bhabha despona que:

O etnográfico demanda que o próprio observador seja uma parte de sua própria observação e isso requer que o campo de conhecimento seja apropriado de fora como uma coisa, mais uma coisa que inclui dentro de si a compreensão subjetiva do nativo. (BHABHA, 1949, p. 245)

O seu discurso aqui está a todo momento dizendo que há e que não há, pois ao mesmo tempo em que tenta chegar a um determinado lugar, este não chega a lugar nenhum, nem nunca vai chegar. No processo de negociação nada está dado. Scliar-Cabral *apud* (SKLIAR 1997, p.85) “a não-exposição de uma língua nativa, no período natural de aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo”. Assim, o aluno já passa por uma espécie de apagamento ao não ser considerada a sua língua natural, o que é compreensível que FELIZ esteja mais adaptado ao ensino de língua portuguesa, e deste modo a um processo de colonização ainda que exercendo também poder sobre o colonizador. Entretanto, embora tornando-se parte de uma sociedade normalizadora, o professor e o aluno, ao entrarem e ao escaparem da norma, a todo o tempo, negocia no espaço-tempo de currículo.

## **2.1 Para dizer que não falamos de finalização: O lugar é de fronteira**

As leituras realizadas no decorrer deste trabalho, encaminharam-nos para o conhecimento mais aprofundado a respeito da aquisição da linguagem da criança surda, assim, podemos compreender que a Língua Brasileira de Sinais está para o surdo assim como a língua portuguesa está para o ouvinte, ambas as línguas são naturais, possuem estruturas gramaticais e variações de estado para estado, a única forma de diferenciação entre elas é que, uma é gestual, e a outra é oralizada.

Assim, é correto afirmar que, ambos os sujeitos, tanto o surdo como o ouvinte são falantes, sim, eles falam, não importa a forma que é transmitida a mensagem, desde que haja entendimento, podemos considerar que há comunicação entre eles. Um fala o que ouve, transmite sua mensagem com a voz através da boca, o outro

fala o que vê e sente através de suas mãos, e de suas expressões, fala com sinais o que não pode ser transmitido por sua voz.

Nessa perspectiva, é importante reafirmar o que fora discutido anteriormente, em que enfatizamos a questão do desenvolvimento linguístico do sujeito desde a sua primeira infância, pois é nos primeiros meses de vida que a criança começa a desenvolver a linguagem, e é fundamental que no decorrer de seu processo de ensino e aprendizagem a criança seja exposta a todos os meios possíveis para que esta desenvolva de forma satisfatória todas as fases linguísticas a que tem direito, sem que te seja negada nenhuma delas. Para isso, os sujeitos responsáveis por esse processo são os pais, pois é com eles que os filhos aprendem os seus primeiros ensinamentos, é com eles que a criança aprende os primeiros passos, as primeiras palavras. Os pais são as molas propulsoras para o desenvolvimento psicossocial de seus filhos e por conseguinte no processo de aquisição da língua. Afinal, são considerados responsáveis por inserirem e prepararem os seus filhos para viver e conviver em sociedade.

No decorrer dessa pesquisa compreendemos bem as perdas de FELIZ no momento em que lhe foi negado o conhecimento de sua língua materna, silenciada a sua voz, além de evidenciar a não preocupação por parte de seus responsáveis, com relação ao seu desenvolvimento linguístico. Ademais, como se já não fosse o suficiente, o aluno surdo além de “perder” sua linguagem, acaba passando por uma negação da cultura, ao tentar se reafirmar em meio a uma comunidade que também não compreende sua condição auditiva diferenciada. O que se ver é a tentativa de tornar o outro no mesmo ao fazê-lo parte da norma.

Contudo, a partir dessa pesquisa podemos dizer que, embora o aluno esteja matriculado, a efetivação da inclusão do aluno surdo não é e jamais será completa, isso porque, no discurso do professor e demais sujeitos pesquisados evidenciamos as contradições em relação ao processo de ensino e aprendizagem desse aluno, não se tornando muito clara nem muito menos nos convencendo deste processo. Leia-se contradição como o não dado, o não programado, o incerto, o que escapa a um planejamento, a um traçado, a um desenho que dê forma.

Destacamos, entretanto, os esforços por parte tanto do aluno como do professor. Porém, é como se nesse quebra-cabeça, as peças não se encaixassem, tornando esse discurso aberto a infinitas significações. Por outro lado, compreendemos as dificuldades enfrentadas tanto pelo aluno como pelo professor,

visto que nenhum desses tem relação significativa com a LS (Língua de Sinais), não é uma tarefa fácil para qualquer pessoa que seja, porém não é impossível. Afinal, romper barreiras é sinônimo de [sobre]vivência humana em sociedade, o confronto, a fronteira e, portanto, as possibilidades abertas pela negociação ainda que não haja totalização, sobretudo, quando se fala em inclusão.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In. IRELAND, Timothy. BARREIROS, Débora. FÁVERO, Osmar. Ferreira, Windyz.(org). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

Alvez, Carla Barbosa. *A educação especial na perspectiva da inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.*

BRASIL, *Educar na diversidade: material de formação docente/ Cynthia Duk-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, pag.65.*

BRASIL, [Lei Darcy Ribeiro (1996)] LDB nacional [recurso eletrônico] : lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394. Brasília: câmara dos deputados, edições câmara, 2015. – (série legislação; n.159) versão PDF. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/editora> acessado em: 15/10/217.

BHABHA, Homi K., 1949 *O local da cultura*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2013.

EUGÊNIA, Maria, uma rede de paradigmas e soluções, revista da educação especial, nova escola, junho/julho 2014, pag.90.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 285-296, 2006a,

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez., 2006b.

\_\_\_\_\_. Por uma política da diferença: o que está em pauta em nossas políticas educacionais? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, p. 327-356, 2006c.

Quadros , Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Skliar Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, 6. ed. Porto Alegre: mediação, 2013.

## **APÊNDICES**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
CAMPUS AVANÇADO DE PATU-CAP  
DEPARTAMENTO DE LETRAS- DL  
CURSO LETRAS**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR (A) DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

**Faixa Etária:** (  ) 20 a 24 (  ) 25 a 29 (  ) 30 a 34 (  ) 35 a 39 (  ) 40 a 44  
(  ) 45 a 49 (  ) 50 a 54 (  ) Acima de 55.

**Formação Acadêmica:** (  ) Ensino Médio (  ) Superior Incompleto (  ) Superior Completo (  ) Especialização.

**Qual a Série/Anos que Leciona:** (  ) 1º ano (  ) 2º ano (  ) 3º ano  
8º ano

**Tempo de Atuação na Docência:** 5 anos

**Quantidade de Alunos:** 30 alunos/turma

**Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE (Surdo):** 4 alunos

**Pseudônimo:** KIMONO

**QUESTÕES DE PESQUISA**

**1 – VOCÊ TEM FLUÊNCIA DA LIBRAS E QUAL O TIPO DE COMUNICAÇÃO QUE VOCÊ UTILIZA COM OS ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA?**

**2 – EM RELAÇÃO A LÍNGUA PORTUGUESA, COMO ACONTECE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS?**

**3 EXISTEM DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS SURDOS? CASO A RESPOSTA SEJA POSOTIVA, QUAIS SÃO AS DIFICULDADES?**

**4– QUAIS AS DIFICULDADES PARA ENSINAR O ALUNO SURDO?**

**5 – O ALUNO SURDO TEM ALGUM ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO DENTRO/FORA DA SALA DE AULA? SE SIM, QUAIS?**

**6 – SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR, QUAIS OS ROTEIROS E MATERIAIS UTILIZADOS COM OS ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA?**

**7- A METODOLOGIA UTILIZADA NECESSITA DE ADAPTAÇÕES?**

**8- COMO OCORRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LINGUA PORTUGUESA COM EM RELAÇÃO AOS ALUNOS SURDOS?**

**9 - QUAL A RELAÇÃO QUE VOCÊ ENCONTRA ENTRE A LIBRAS E A POLÍTICA DE INCLUSÃO?**