



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LUCAS ROMÁRIO DA SILVA

**CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZANDO UMA
EXPERIÊNCIA DITA INCLUSIVA**

JOÃO PESSOA-PB
2016

LUCAS ROMÁRIO DA SILVA

**CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZANDO UMA
EXPERIÊNCIA DITA INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de Graduado em Pedagogia.

Área de Aprofundamento: Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat.

LUCAS ROMÁRIO DA SILVA

**CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZANDO UMA
EXPERIÊNCIA DITA INCLUSIVA**

Aprovado em: 04 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat
Orientadora (DHP/CE/UFPB)

Prof.^a Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago
Examinadora (DHP/CE/UFPB)

Prof.^a Dr.^a Taísa Caldas Dantas
Examinadora (DHP/CE/UFPB)

S586c Silva, Lucas Romário da.

Crianças surdas na educação infantil: problematizando uma experiência dita inclusiva / Lucas Romário da Silva.– João Pessoa: UFPB, 2016.
43f.

Orientadora: Ana Dorziat
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Criança surda. 2. Educação infantil. 3. Inclusão. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376-056.263(043.2)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as crianças Surdas, na esperança de que elas sejam vistas e tratadas, em breve, como sujeitos de direitos, sobretudo no que concerne às questões educacionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que tem ocorrido em minha vida, pois, todas as experiências permitidas por essa força maior têm sido de aprendizagem e crescimento pessoal.

À minha mãe, Izaura Aparecida da Silva, e ao meu pai, José Lucas da Silva, que me fizeram chegar até aqui com o seu amor, carinho e educação.

Ao meu companheiro, Paulo Eduardo de Lima, por ter sido fundamental para eu chegar até aqui, através de seu incentivo, apoio e amor.

Às minhas princesas, irmãs e amigas, Fabiana Cristina da Silva Garcia e Fernanda Camila da Silva, pela cumplicidade, amor e amizade que existe entre nós. Ao meu sobrinho, Matheus Esnel Garcia, por ser um sobrinho tão querido e amado e, ao seu pai, José Antônio Garcia, pela torcida em todos os momentos.

Ao meu amado irmão, Leandro Aparecido da Silva (*in memoriam*), pelo amor e alegria que deixou no meu coração e em minhas lembranças.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat, pela dedicação, competência e pelas preciosas contribuições ao orientar este trabalho, além da confiança, do respeito mútuo e incentivo durante a graduação em Pedagogia.

Às professoras, Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago e Dr.^a Taísa Caldas Dantas, por aceitarem participar dessa banca examinadora e darem suas valiosas contribuições para este trabalho.

Às minhas queridas amigas de graduação em Pedagogia, Amanda Gonçalves de Carvalho, Carolyne Melo dos Santos e Cinthya Raphaella Borges, pela torcida e amizade, sempre recheada de muitas risadas.

Às/aos integrantes do Grupo de Pesquisa Inclusão e Alteridade (CNPq/UFPB), em especial à Leidinha, pela parceria durante a realização da pesquisa.

Às professoras e aos professores do Centro de Educação da UFPB, do curso de Pedagogia, por todos os ensinamentos e por terem me ajudado a ser mais reflexivo, crítico e político, conseguindo enxergar mais longe.

A esta instituição de ensino, a Universidade Federal da Paraíba, por me proporcionar os conhecimentos necessários para uma formação acadêmica comprometida com a prática educativa.

Às pessoas Surdas, essas pessoas culturalmente diferentes de mim, que muito me ensinam e para quem tenho me dedicado profissionalmente na tentativa de juntos, encontrarmos melhores caminhos para uma educação mais qualificada e significativa para elas.

RESUMO

Embora os processos educacionais estejam inseridos em uma política excludente, as vertentes educacionais mais progressistas se voltaram para a eliminação de qualquer forma de discriminação e exclusão das pessoas consideradas diferentes, fomentando políticas de educação inclusiva no mundo todo, inclusive no Brasil. As pessoas Surdas, historicamente excluídas por sua diferença política e cultural, foram abrangidas por estas políticas. Diante dessa realidade, na qual foi realizada a inserção paulatina das pessoas Surdas nas salas de aula regulares de ensino, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa como atividade do projeto intitulado “Educação Infantil Bilíngue para Surdos: um caminho a ser trilhado na cidade de João Pessoa-PB”, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, com o objetivo de analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas com crianças Surdas numa instituição de Educação Infantil de João Pessoa-PB. Desse modo, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura Plena em Pedagogia é fruto do referido projeto. Os dados apresentaram indícios de que a Educação Infantil para crianças Surdas se encontra estagnada nesta instituição, devido à ausência de conhecimentos em língua de sinais e sobre a Educação de Pessoas Surdas. Nenhuma profissional da instituição sabia minimamente Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que impedia uma interação entre elas e as crianças Surdas, a não ser por gestos e mímicas. Esta limitação impedia que as crianças Surdas adquirissem os conhecimentos escolares e culturais necessários para o exercício da plena cidadania. Ademais, a falta de conhecimentos acerca das pessoas Surdas, sua cultura e seus processos educacionais, denuncia um contexto de Educação Infantil que se distancia muito do que entendemos por inclusão escolar, ou seja, inclusão da pessoa humana em sua plenitude, respeitando as suas identidades e diferenças e, proporcionando a elas, processos escolares, de fato, significativos.

Palavras-chave: Crianças Surdas. Educação Infantil. Inclusão.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela I. Quantidade de crianças por turma

Quadro I. Recursos Humanos do Centro de Referência de Educação Infantil

Quadro II. Situação 1: “cores do semáforo”, envolvendo João.

Quadro III. Situação 2: “músicas infantis”, envolvendo João

Quadro IV. Situação 3: “relaxamento”, envolvendo João

Quadro V. Situação 4: “história infantil (DVD)”, envolvendo João

Quadro VI. Situação 5: “numerais (DVD)”, envolvendo Maria

Quadro VII. Situação 6: “animais”, envolvendo Maria

Quadro VIII. Situação 7: “nome dos animais”, envolvendo Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	12
2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS SUJEITOS	15
3 SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO AS CRIANÇAS SURDAS: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS DITAS INCLUSIVAS	20
3.1 Intervenção em sala de aula: atividades com todas as crianças	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

Os problemas que envolvem a educação no nosso país não são recentes. A educação tem avançado em determinados aspectos, mas ainda há muito que se conquistar. No que se refere à educação dos grupos minoritários, como por exemplo, as pessoas negras, indígenas, com deficiência, LGBTTI¹, entre outras, tem-se buscado criar políticas públicas de inclusão. No entanto, as concepções que embasam estas políticas trazem uma vertente clínica e essencialista², o que contribui para superficializar um importante fator: a necessidade de considerar as diferenças humanas como elemento de desenvolvimento e de constituição de subjetividades.

No caso das pessoas Surdas³ nas escolas inclusivas, há uma significativa diferença que as tornam singulares dentre as demais pessoas. Elas processam o mundo de forma visual, criando, por isso, uma cultura particular, apropriada e manifestada por meio de uma língua viso-espacial, a língua de sinais (SACKS, 2010).

Embora as políticas de inclusão para as pessoas Surdas considerem esse aspecto linguístico, recomendando o trabalho de intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos processos educacionais, fazem-no de forma simplificada, porque, ao não considerar os aspectos culturais que a envolvem, transformam-na num mero dispositivo pedagógico.

A partir do conhecimento dessa realidade, existente na rede municipal de educação de João Pessoa-PB, procuramos através da participação no projeto PROLICEN⁴ intitulado “Educação Infantil Bilíngue para Surdos: um caminho a ser trilhado na cidade de João Pessoa/PB” implementar ações para criação de uma instituição infantil bilíngue para crianças Surdas.

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais.

² Nesse caso, essencialista refere-se às concepções homogêneas acerca das pessoas, ou seja, aquelas que concebem todas as pessoas como sendo iguais, detentoras de uma essência, desconsiderando as suas diferenças sociais, culturais, biológicas etc. (WOODWARD, 2014).

³ A letra “S” maiúscula será utilizada em todo o texto, a fim de marcar a concepção política da Cultura Surda (SACKS, 2010).

⁴ Programa de Licenciaturas. Este é um programa acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB que tem por objetivo o estímulo do desenvolvimento de ações que visem à melhoria da qualidade das licenciaturas oferecidas pela instituição, contribuindo com a formação de suas alunas e alunos e com a formação continuada de professoras e professores da rede pública de ensino da Paraíba (PB).

Para tal, iniciamos com reflexões sobre o tipo de educação propiciada às crianças Surdas, no âmbito da Educação Infantil, a partir das seguintes questões: como se encontram as crianças Surdas na faixa etária da Educação Infantil (zero a cinco anos), que frequentam os CREIs (Centros de Referência em Educação Infantil) de João Pessoa/PB? Há pessoal docente e de apoio adequado nesses centros de educação para trabalhar com as crianças Surdas nesse nível educacional, considerando o respeito às suas diferenças?

No entanto, por falta de apoio efetivo da Secretaria de Educação de João Pessoa-PB – que profere a qualquer custo um discurso de inclusão das pessoas Surdas em detrimento de qualquer outra proposta educacional, como por exemplo, das escolas bilíngues –, a tentativa foi frustrada, o que levou-nos a redirecionar o projeto, desenvolvendo uma pesquisa-intervenção na realidade de uma instituição infantil inclusiva que possuía duas crianças Surdas, resultando neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Assim, este TCC tem por objetivo analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas com duas crianças Surdas numa instituição de Educação Infantil de João Pessoa-PB.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Iniciamos o projeto em maio de 2014, tendo previsto seu término para dezembro do mesmo ano. Buscamos, através de uma imersão no campo da pesquisa, desenvolver uma visão problematizadora e, ao mesmo tempo, propor soluções mediante as discussões e os estudos de temas pertinentes às realidades das crianças Surdas matriculadas nos Centros de Referência de Educação Infantil de João Pessoa-PB.

Para tanto, empreendemos ações, como o levantamento dessas crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos, observação e intervenção nas práticas de sala de aula de um CREI, construção de um plano de formação para os/as futuros/as educadores/as do CREI bilíngue, entre outras, mais detalhadas adiante.

As primeiras iniciativas do projeto foram realizar vários encontros de estudos e discussões acerca do delineamento a percorrer no projeto, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat e colaboração da Prof.^a Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago, ambas do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), do Centro de Educação (CE) dessa instituição. Sob a coordenação das mencionadas professoras, nós, seus/suas orientados/as de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), PROLICEN e de pós-graduação (mestrado e doutorado) começamos a criar estratégias para o desenvolvimento de todos esses projetos que culminavam em um mesmo objetivo: desenvolver ações que visassem a implementação da Educação Infantil para crianças Surdas na cidade de João Pessoa-PB.

Além dos estudos realizados, algumas ações começaram a ser desenvolvidas logo no início do projeto. Uma delas, que constava no projeto inicial, era fazer o levantamento da quantidade de crianças Surdas na faixa-etária entre 0 a 5 anos, em setores como: Posto de Saúde da Família (PSF), maternidades e instituições que atendessem pessoas com deficiência.

No início das atividades do projeto, procuramos fazer o levantamento dessas crianças em todos os órgãos mencionados, entretanto, em alguns deles não obtivemos sucesso, sobretudo, nos Postos de Saúde da Família, pois, apesar de algumas reuniões em alguns distritos (aglomeração de PSFs por regiões/bairros), o levantamento não foi feito por não conseguirmos contar com a ajuda dos/as agentes de saúde de João Pessoa, embora esses/as profissionais tenham se comprometido

a fazer o levantamento nos bairros da cidade. Apenas alguns/mas iniciaram o trabalho, mas ficaram desmotivados/as por terem dificuldades na identificação de crianças que poderiam ter alguma deficiência. Nas instituições de atendimento às pessoas com deficiência, tivemos a informação de que seis crianças Surdas de 0 a 5 anos eram atendidas.

O levantamento feito através dos Centros de Referência de Educação Infantil foi, de fato, o que deu condições de desenvolvermos as atividades posteriores do projeto. Através da lista dos CREIs de João Pessoa, fornecida pela Secretaria de Educação de João Pessoa, entramos em contato por telefone e/ou pessoalmente com todos os CREIS do município, nos quais identificamos quatro crianças comprovadamente Surdas. O número de CREIs que apresentaram crianças sob suspeita de surdez chegou a treze. As devidas providências para a comprovação da surdez dessas crianças serão realizadas num projeto futuro com parcerias adequadas, das quais poderão ser feitos exames de audiometria, por exemplo.

Uma das ações previstas no projeto inicial apresentado ao PROLICEN da UFPB previa que fosse realizado um levantamento do pessoal adequado nos recursos humanos da SEDEC/JP (Secretaria de Educação de João Pessoa) para compor o quadro do CREI bilíngue, por meio de características importantes, como o fato de serem Surdos e/ou serem proficientes em LIBRAS. Por isso, buscamos o apoio na única via de acesso para a realização dessa ação, a Secretaria de Educação do município.

No início, a Secretaria de Educação de João Pessoa-PB mostrou-se muito interessada na parceria com a UFPB, através deste projeto, se dispendo a agilizar reuniões, nas quais trataríamos da criação do CREI bilíngue para crianças Surdas.

No primeiro contato formal com os/as representantes da Secretaria de Educação, os/as mesmos/as se dispuseram a fazer o levantamento do pessoal que possuía interesse em trabalhar futuramente no CREI bilíngue. Embora nesse encontro houvesse uma aparente disponibilidade tanto do secretário municipal de educação, quanto das coordenadoras da Educação Infantil, tentamos após essa reunião, vários contatos com esses/as servidores/as, entretanto, não obtivemos êxito, pois, descumprindo o combinado, a Secretaria de Educação não nos deu mais nenhuma resposta.

Diante da falta desse retorno, precisamos reelaborar esse projeto para que outras ações também importantes fossem desenvolvidas, além de fundamentar

nossa luta por um CREI Bilíngue em João Pessoa/PB. Embora saibamos que as ações previstas no projeto inicial eram/são essenciais para concretizar um projeto mais amplo de criação dessa instituição tão relevante para a Educação de Surdos nessa cidade, nesse período não foi possível serem concretizadas por falta de apoio da Secretaria de Educação de João Pessoa.

Dessa forma, após a coordenadora do projeto redimensionar as ações, a nossa prioridade passou a ser: investigar quais as condições que as crianças identificadas no nosso levantamento possuíam estando inseridas em CREI. Por isso, resolvemos ter como principal foco analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas com duas crianças Surdas numa das instituições de Educação Infantil de João Pessoa-PB, dita inclusiva.

O desenvolvimento da pesquisa, então, teve caráter qualitativo (MINAYO, 2001, p. 14), pois trabalhou “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”. Assim, os fenômenos educacionais e culturais foram analisados de modo crítico e reflexivo, a partir do olhar das pessoas participantes da pesquisa e da realidade.

Como técnica de pesquisa, utilizamos a observação, por considerá-la um meio apropriado para o caso, uma vez que ela permitirá o estudo do tema sob diferentes perspectivas. Tais observações foram registradas em diário de campo, seguindo as recomendações de Cruz Neto (2002, p. 63-64), para quem “quanto mais rico forem feitas anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição do objeto estudado”. Sobre o uso do diário de campo, o autor afirma que,

o diário de campo é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas [...] Quanto mais rico forem feitas anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição do objeto estudado (CRUZ NETO, 2002, p. 63-64).

Após a realização das observações, fizemos uma breve intervenção, realizando uma atividade pedagógica com as crianças Surdas, como modo de contribuir minimamente com a realidade daquela instituição.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS SUJEITOS

Após identificarmos quatro crianças Surdas na faixa etária mencionada, matriculadas em três CREIs, selecionamos como *lócus* da pesquisa um CREI, que possuía duas crianças Surdas matriculadas nas turmas de Pré I e Pré II. O referido CREI tinha sido municipalizado em 2013. Atendeu em 2014, 124 crianças, distribuídas do Berçário ao Pré II, de acordo com a tabela a seguir:

QUANTIDADE DE TURMAS	NÍVEL DE ENSINO
Berçário I - De zero a 11 meses	14
Berçário II - De um ano a um ano e 11 meses	17
Maternal I - De dois anos a dois anos e 11 meses	27
Maternal II - De três anos a três anos e 11 meses	25
Pré I - De quatro anos a quatro anos e 11 meses	24
Pré II - De cinco anos a cinco anos e 11 meses	17

Tabela I: Quantidade de crianças por turma

O espaço físico do CREI era amplo, apesar de ser uma construção antiga e contar com alguns problemas, como goteiras no teto. Possuía seis salas de aula grandes, uma secretaria, uma sala denominada de espaço lúdico, dois banheiros infantis, uma cozinha com dispensa, um almoxarifado, um refeitório, um lactário, um quintal de terra e um pátio coberto.

Quanto aos recursos humanos, levantamos o seguinte:

	Função	Formação
Especialistas	Diretora	Pedagoga, especialista em Psicopedagogia
	Supervisora	Pedagoga, especialista em Educação Infantil
	Orientadora Pedagógica	Pedagoga, advogada, especialista e mestre em educação
Corpo Docente⁵	Professora Infantil I	Pedagoga, prestadora de serviço
	Professora Infantil II	Pedagoga, prestadora de serviço
	Professora Infantil III	Pedagoga, prestadora de serviço
	Professora Infantil IV	Formação em Magistério, prestadora de serviço
	Professora Infantil V	Formação em Magistério, prestadora de serviço

⁵ Em destaque, a formação das professoras envolvidas nos processos educacionais com as crianças Surdas.

	Professor de Ed. Física	Educador físico, prestador de serviço
Pessoal de Apoio ⁶	Monitora do Infantil I	Ensino Médio
	Monitora do Infantil II	Ensino Superior (Pedagogia)
	Monitora do Infantil III	Ensino Médio
	Monitora do Infantil IV	Ensino Médio
	Monitora do Infantil V	Ensino Médio
Funcionários	04 Vigilantes	Ensino Fundamental
	06 Auxiliares serviços gerais	Ensino Fundamental e Médio
	02 Lavadeiras	Ensino Fundamental
	02 Merendeiras	Ensino Fundamental
	01 Lactarista	Ensino Fundamental

Quadro I. Recursos Humanos do Centro de Referência de Educação Infantil

Quanto aos aspectos pedagógicos e institucionais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi construído em três meses no ano de 2014. Foi elaborado, em sua grande parte, pela coordenadora e pela supervisora, embora tivessem considerado questionários respondidos pelas famílias, professoras e demais funcionários/as. No momento da pesquisa, o PPP ainda não havia sido enviado à Secretaria de Educação para avaliação e aprovação. Teve como fundamentação teórica vários autores/as, como Freinet, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Kramer.

A escola contava com alguns projetos que se desenvolviam ao longo do ano, como:

- “Protagonismo Infantil: brincando e aprendendo com o ECA na escola”;
- “Orientação Sexual: uma questão curricular a ser vivenciada na escola”;
- “Biodança na ação supervisora: uma perspectiva de trabalhar a autoestima do professor”;
- “Trabalhando a indisciplina na sala de aula”;
- “Descobrimo o mundo através do lúdico e da fantasia”.

Constatamos que o Projeto Político Pedagógico da escola em nenhum momento sinalizava algo que fosse relacionado à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, tampouco à Educação de Pessoas Surdas. Apesar de a escola possuir duas crianças Surdas, durante a elaboração do PPP, a gestão escolar parece não ter pensado em criar medidas que viabilizassem e que assegurassem mínimas

⁶ Em destaque, a formação das monitoras envolvidas mais diretamente nos processos educacionais com as crianças Surdas.

condições para uma educação com mais qualidade e acessibilidade para essas duas crianças.

Após nosso questionamento sobre a falta de um registro que contemplasse as pessoas com deficiência, particularmente às pessoas Surdas, a supervisora pedagógica anotou nossas sugestões e afirmou que acrescentaria, na próxima revisão do PPP, “*alguma coisa sobre educação especial*” (supervisora pedagógica).

O perfil socioeconômico das famílias era de baixa renda (inclusive das famílias das crianças Surdas). A maioria delas morava longe da instituição, mas escolheram aquele CREI para seus filhos/as estudarem porque trabalhavam nas proximidades. Muitas mães eram empregadas domésticas, pais comerciários etc. É válido lembrar que a instituição ficava localizada num bairro considerado nobre da capital paraibana. Além de serem famílias desfavorecidas financeiramente, de acordo com a gestora escolar, havia muitos familiares envolvidos com drogas, o que, muitas vezes, tinha reflexos negativos nas ações das crianças na instituição.

No que concerne à presença das mães das crianças Surdas na escola, a diretora sinalizou afirmativamente, porém reclamou que a mãe do garoto Surdo não colocava o aparelho auditivo na criança.

Sobre a aprendizagem das crianças, ela disse que, desde que elas chegaram ao CREI, seu desenvolvimento vinha sido notável. Elas estavam conseguindo socializar muito bem com as outras crianças, tinham amigos/as na escola, embora o menino Surdo apresentasse certos comportamentos estranhos, como por exemplo, baixar a roupa e mostrar os órgãos sexuais para um dos colegas. Para a diretora, o menino estava “desenvolvendo o homossexualismo”. Ele, identificado aqui com o pseudônimo de *João*, se encontrava no Pré I.

Já a menina, a qual denominamos de *Maria*, possuía seis anos e fazia parte da turma do Pré II. *João* e *Maria* eram filhos/as de mães e pais ouvintes, sem nenhum parentesco com outras pessoas Surdas e estavam no CREI desde 2011 e 2012, respectivamente.

João tinha mais 23 colegas de turma (todos/as ouvintes), sob a responsabilidade de uma professora, que tinha formação em Ensino Médio (magistério), e uma monitora, que também possuía formação em Ensino Médio, conforme exposto no quadro I. As duas desenvolviam em sala de aula atividades com *João* sem nenhum conhecimento básico sobre a Cultura Surda, tampouco conheciam minimamente a língua de sinais. A mesma situação se aplicava à *Maria*:

sua professora e sua monitora não conheciam LIBRAS e as suas formações também eram em Ensino Médio (quadro I).

João, apesar de não constar nos documentos da escola, possuía surdez profunda. Segundo a mãe, ela teve rubéola durante a gestação. A surdez foi descoberta entre um e dois anos de idade, quando ela, ao chamar o garoto, percebeu que seu filho não expressava reação. A criança morava apenas com a mãe e o irmão de 11 anos. O pai de *João* havia falecido recentemente. O nível escolar da mãe era Ensino Médio, e a sua renda familiar era de aproximadamente, um salário mínimo e meio.

A mãe de *João* afirmou não conhecer muito sobre a surdez, seus conhecimentos eram decorrentes apenas das orientações do/a médico/a, que havia dito que seu filho tinha uma surdez profunda e precisava usar aparelho auditivo. Entretanto, notamos que ela sabia da importância do uso da língua de sinais para *João*, quando afirmou desejar muito que na escola tivessem profissionais que soubessem LIBRAS e que se comunicassem nessa língua com seu filho. Apesar disso, fez a ressalva de que seu filho parecia gostar mais de oralizar do que de sinalizar, já que tentava falar oralmente o tempo todo. Talvez isso ocorresse porque *João*, em seu atendimento fonoaudiológico era mais cobrado a oralizar, embora também aprendesse LIBRAS (informações dadas pela mãe).

A mãe de *Maria*, por sua vez, desconhecia a causa da surdez da filha, pois não possuía pessoas Surdas na família e, durante a gravidez, não desenvolveu nenhuma doença. A criança também tinha um irmão de 15 anos, ouvinte. Segundo a mãe, a surdez da menina foi descoberta quando ela tinha um ano e três meses de idade, quando a mãe a chamava e ela não atendia. Ao surgirem as dúvidas, a mãe levou a filha ao/a médico/a em João Pessoa-PB e em Recife-PE e, em ambos os locais, foi diagnosticada com surdez profunda. A mãe da menina também não apresentou laudo médico à escola.

Maria morava junto com a mãe e a avó, próximo à escola. A mãe cursou até o 5º ano do Ensino Fundamental, não trabalhava e não sabia a escolaridade do pai da criança, pois eram separados e não mantinham contato. A renda da família se restringia ao BPC (Benefício de Prestação Continuada), que *Maria* recebia, no valor de um salário mínimo e meio.

Segundo a mãe, ela não tinha conhecimentos profundos do que causava a surdez, tampouco conseguia pensar a surdez num sentido social e cultural. Para ela,

a menina teria dificuldades para trabalhar, devido à deficiência, embora acreditasse que, na escola, *Maria* não encontrasse dificuldades. A mãe estava esperando a filha ser convocada por um hospital em Recife-PE, para fazer a cirurgia de implante coclear. Segundo ela, o médico disse que essa seria a melhor alternativa para a sua filha. Sendo assim, ela concordava com ele⁷.

Concernente ao desenvolvimento atual da criança, a mãe, inicialmente, afirmou que achava que a escola oferecia uma boa educação à sua filha e que, desde que entrou na escola, ela havia aprendido muita coisa. Apenas não aprendia da mesma forma que as outras crianças (“*os outros ouvem né?! e minha filha não*”). Por outro lado, ela afirmou que, sem o uso na escola de uma língua, a menina não conseguiria ter o mesmo nível qualitativo de aprendizagem que as outras crianças. O atendimento fonoaudiológico acontecia no mesmo local no qual *João* era atendido, apenas a forma era diferenciada. Segundo ela, sua filha falava apenas em LIBRAS no atendimento.

⁷ Perlin (2013, p. 68), afirma que, “na família, a desinformação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem uma ideologia contra a diferença”. Ainda para a autora, “esses são todos mecanismos de poder construídos pelos ouvintes sob representações clínicas da surdez” (PERLIN, 2013, p. 68).

3 SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO AS CRIANÇAS SURDAS: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS DITAS INCLUSIVAS

A escola, dentre as várias instituições sociais, deve ter como um de seus objetivos centrais contribuir para uma educação que considere a construção humana de forma plena e integral. Esse objetivo deve nortear todos os níveis educacionais, inclusive a Educação Infantil, que atende crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

Embora os processos educacionais estejam inseridos em uma política excludente, as vertentes educacionais mais progressistas se voltaram para a eliminação de qualquer forma de discriminação e exclusão das pessoas consideradas diferentes, fomentando políticas de educação inclusiva no mundo todo, inclusive no Brasil. As pessoas Surdas, historicamente excluídas por sua diferença política e cultural, foram abrangidas por estas políticas.

No Brasil, a Constituição de 1988 corporificou várias prescrições nas áreas da saúde, educação, trabalho e assistência social. Mas o reforço da responsabilidade do poder público em matricular as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, aparece com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Nesse processo de discussão e construção legal e prática, pesquisas, entre elas as de Karnopp e Quadros (2001), têm mostrado que as pessoas Surdas têm sido inseridas de forma limitada nas salas de aula do ensino regular, apresentando dificuldades em conteúdos escolares, em especial nos de Língua Portuguesa, pelo fato de não terem se apropriado da LIBRAS na faixa etária ideal, de zero a cinco anos.

[...] é inegável à criança o direito de acesso à língua de sinais como meio e fim da sua interação linguística, social e cultural. A escola tem o dever de garantir a imersão linguística desde a mais tenra idade para que seja assegurado o seu direito de adquirir sua língua de forma natural e espontânea, bem como o direito de ter uma educação em língua de sinais (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 222).

As crianças Surdas não têm sido vistas, assim, como produtoras de cultura. Por isso, concordamos com Sarmiento (2003) quando afirma que é preciso dar a elas

condições de exercer seu direito de produzir cultura por meio de sua língua natural⁸, que é a língua de sinais. Esse é um aspecto tão importante e essencial como o é para qualquer outra criança, pois a linguagem é uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, social e cultural. É na relação com as outras pessoas, por meio da linguagem, que as identidades são construídas e significadas, pois, “sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...] só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p. 29).

Cole (1992, p. 763, apud KELMAN, 2012, p. 56) defende uma permanente ligação entre cultura e desenvolvimento. Para ele, cultura está ligada a “deixar as coisas crescerem” e, desde os tempos primitivos, a noção de cultura traz embutida a ideia de “como promover o desenvolvimento”. Nesse sentido, Kelman (2012) enfatiza a importância de investigar com mais profundidade como as crianças Surdas organizam suas experiências e como elas são internalizadas. Essa base, construída na mais tenra idade, é fundamental para a construção de uma escola que seja um espaço de transformação da realidade educacional dos sujeitos Surdos.

Segundo Santos (2012, p. 79),

A escola que cumpre suas funções sociais e políticas da educação escolar percebe que tem compromisso com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, isso para todo e qualquer sujeito. Nesse sentido, a escola para surdos deve estar voltada para a construção de um perfil de cidadão que supera a simples acumulação do conhecimento ou a sua repetição mecânica, mas compreende como o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito.

Esse nível de desenvolvimento só será alcançado pelas crianças Surdas quando elas tiverem acesso à língua de sinais em todo o seu processo educacional, utilizando-a como primeira língua, e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, isto é, quando for materializado um verdadeiro espaço escolar bilíngue. Este espaço, que permitirá que as crianças Surdas adquiram sua língua livremente e em todos os momentos, possivelmente será o primeiro momento em

⁸ Quando utilizamos o termo natural, nesse caso, o “natural” está relacionado às tendências gesto-visuais das pessoas Surdas, uma vez que a língua de sinais surgiu espontaneamente nas comunidades Surdas (SACKS, 2010).

que elas terão acesso à sua língua natural, já que a maioria delas é filha de famílias ouvintes.

A interação fluida das crianças Surdas na escola, possivelmente ocorrerá, sobretudo com professoras Surdas e professores Surdos, mas também com profissionais ouvintes que sejam fluentes em língua de sinais, especialmente na fase da Educação Infantil. Kelman (2012, p. 59-60), inclusive, questiona se “não seria mais eficaz se os sistemas públicos oferecessem, desde a Educação Infantil, a língua de sinais como primeira opção e, gradativamente, fossem introduzindo o ensino da língua portuguesa?”.

O certo é que a criação de situações educacionais que deem oportunidades da vivência de uma linguagem, como meio de comunicar-se de forma fluente, viva e natural, é indispensável para a construção de relações sociais saudáveis. E, para as crianças Surdas, isso contribuirá para seu desenvolvimento cognitivo e identitário, considerando que a pessoa Surda vai se compreendendo e se valorizando enquanto sujeito Surdo desde cedo no contato com os/as usuários/as da língua de sinais e, sobretudo, com outras pessoas Surdas.

Se essas crianças estiverem imersas em contextos nos quais apenas as línguas orais prevaleçam, num processo de ouvintismo (SKLIAR, 2013), provavelmente as identidades Surdas serão anuladas pela cultura majoritária. Perlin (2013, p. 53) diz que “o caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso em que a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original”.

As identidades Surdas, imersas num espaço onde a sua diferença cultural é valorizada e o direito à singularidade é preservado, poderão ser criadoras e produtoras de significados e símbolos que deem às pessoas Surdas as devidas condições de um bem estar social e qualidade educacional e de vida.

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se misture à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja usuário da cultura ouvinte (PERLIN, 2013, p. 56-57).

Assim como as pessoas ouvintes, as Surdas possuem múltiplas identidades, que são híbridas, fluidas, transitórias e contraditórias (HALL, 2006). O importante é que seja considerada a cultura visual no cenário escolar. Conforme a abordagem dos Estudos Culturais sobre identidades, podemos considerar que ser uma pessoa Surda não significa

a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural (SKLIAR, 1999, p. 11).

As crianças Surdas, quando inseridas num contexto onde suas identidades Surdas não são estimuladas e valorizadas, passam a desenvolver atitudes negativas quanto ao ser Surdo, produto de relações de poder que oprimem, anulam e apagam as suas identidades Surdas.

Nesse sentido, a escola pode ser, desde cedo, um mecanismo de poder, que coloniza as pessoas Surdas à cultura ouvinte, de tal forma que elas não encontram alternativas senão render-se à tentativa, geralmente fracassada, de oralizar, negando as peculiaridades de sua Cultura Surda.

Para Perlin (2013, p. 68), “a prática da ouvintização assume diferentes modelos de escolarização do surdo”. No entanto, por mais que esteja imbricada de relações de poder, é preciso acreditar que a escola pode propiciar uma educação que valorize a pluralidade cultural e focalize as diferenças. No caso das pessoas Surdas, que coloque em evidência uma proposta verdadeiramente bilíngue.

Para que essa seja de fato uma possibilidade, a filosofia bilíngue precisa ser adotada de forma plena, garantindo os conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano às crianças Surdas, desde a Educação Infantil.

Ao considerar todas estas questões, durante três meses foram realizadas observações nas salas de aulas, nas quais se encontravam as duas crianças Surdas. Essas observações eram feitas em dias alternados em cada sala. Como já dissemos, *João* estava matriculado no Pré I e *Maria* no Pré II. As observações tiveram olhares atentos a todas as situações ocorridas dentro e fora da sala de aula, englobando todas as crianças, professoras, monitoras e demais pessoas envolvidas no cotidiano escolar.

A seguir, destacaremos algumas situações que consideramos ser importantes para serem problematizadas que envolveram as duas crianças Surdas.

SITUAÇÃO 1	
Atividade	Cores do semáforo
Turma	Pré I
Criança Surda	<i>João</i>
Descrição	A professora, com uma explicação muito breve, pediu às crianças que pintassem as cores do semáforo (verde, amarelo e vermelho). Durante a explicação, pudemos perceber que <i>João</i> ficou muito disperso, pois a professora não utilizava nenhuma técnica ou estratégia para chamar a atenção do garoto. Ela percebeu que algumas crianças não entenderam o que ela havia solicitado e foi até o caderno de cada uma e marcou os espaços a serem pintados no semáforo com o giz de cera. No caderno de <i>João</i> , ela fez uma pinta e pediu, através de mímicas, que ele pintasse. Após a pintura, <i>João</i> levou a atividade para que nós víssemos. Em LIBRAS, dissemos ao garoto que sua atividade estava muito bonita e ele pareceu entender. Depois, perguntamos quais as cores que ele havia utilizado para pintar o semáforo, mas o menino pareceu não entender a pergunta. Logo depois, apontamos para as cores fazendo o sinal de cada cor. Apontamos novamente para a sua pintura e pedimos que ele identificasse as cores, e ele, prontamente fez os sinais de verde, amarelo e vermelho em LIBRAS, conforme havíamos ensinado.

Quadro II. Situação 1: “cores do semáforo”, envolvendo João.

Através dessa situação, pudemos observar o quanto a aprendizagem da criança Surda estava sendo comprometida. A breve explicação dada pela professora não pode ser entendida como uma relação dialógica satisfatória. Assim, a interação entre os sujeitos, indispensável para a constituição de uma linguagem significativa (SILVA, 2012), foi quase inexistente, não permitindo à criança uma construção de significados.

Nesse sentido, provavelmente *João* não tenha percebido nenhuma relação entre os apontamentos da professora e o significado das cores do trânsito. Por isso, a intervenção dela, realizada com todas as crianças, não pode ser caracterizada como inserida num processo educacional significativo, pois apresentou um caráter meramente técnico. Quanto a *João*, a estratégia se tornou ainda mais sem sentido, já que não foi acompanhada sequer das breves explicações fornecidas às demais crianças.

Ao não contextualizar o assunto com estratégias visuais, a professora desconsiderou a presença da criança Surda, já que ela, culturalmente, possui uma experiência visual (SKLIAR, 2013; PERLIN, 2013). Dessa forma, ela nega à criança um conhecimento importante para seu exercício de cidadania, no caso, as regras de trânsito.

É importante frisar que a nossa atuação, contextualizando minimamente o conteúdo, em LIBRAS, foi uma iniciativa prevista na pesquisa. Além de sondar os conhecimentos da criança na sua língua natural – João não tinha nenhum contato com a LIBRAS na escola ou em casa, mas frequentava uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência – estipulamos desenvolver uma observação participativa cautelosa, ou seja, que não interrompesse a ação da professora, mas não contribuísse para continuar negando uma relação apropriada com as crianças Surdas.

Através desse primeiro contato, pudemos constatar que a LIBRAS era ensinada de forma superficial no atendimento da instituição especializada que ele frequentava, mostrando que essa instituição, que deveria conhecer com profundidade as questões relativas à surdez, bem como à Cultura Surda, inclusive por ser um ponto de encontro da comunidade Surda, continuava reforçando a ideia de inserir as pessoas Surdas no discurso da deficiência e normalização, sobretudo por estimulá-lo mais oralmente do que em sua língua. Conforme Perlin (2013, p.53), “o conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte”.

Ao fazer isso, ambas as instituições (instituição infantil e instituição especializada) deixam escapar a oportunidade de proporcionar à criança Surda um processo de aquisição de linguagem, natural e rápido, como notamos após nossa intervenção, quando ficou patente a facilidade com que a criança captou os sinais das cores do semáforo em LIBRAS. Isso confirma o que Silvestre e Lourenço (2013, p. 165) afirmam: “o surdo tem o seu potencial, basta o docente saber como desenvolvê-lo, considerando as experiências, as informações por ele trazidas e principalmente respeitar a sua língua e cultura surda”.

SITUAÇÃO 2	
Atividade	Músicas infantis
Turma	Pré I

Criança Surda	<i>João</i>
Descrição	<p>A sala do Pré I foi convidada a se juntar com a turma do Maternal II, na qual a monitora tocava músicas infantis com um violão. <i>João</i> sentou-se juntamente com as outras crianças no chão, ficando estático, apenas olhando para a monitora, enquanto esta cantava. Ele só se movimentava e, de fato, participava da atividade quando as crianças se levantavam e começavam a dançar. Ele, então, se animava e começava a pular.</p> <p>Logo após esse momento, a monitora se ausentou da sala e voltou vestida de palhaça. <i>João</i> ficou entusiasmado com a novidade, prestando muita atenção nos gestos da educadora, mas sem compreender o que ela dizia. Porém, era nítido o seu interesse na roupa colorida da “palhaça” e nos seus gestos jocosos.</p>

Quadro III. Situação 2: “músicas infantis”, envolvendo João

Nessa situação, foi proposta uma atividade que era praticamente inócua para uma criança Surda. As atividades musicais são um exemplo de como a escola realiza transposições lineares da realidade das pessoas ouvintes para as pessoas surdas. A música não faz parte da vida cotidiana destas pessoas, por isso sua expressão artística não tem o poder de permitir o compartilhamento das mesmas sensações causadas às ouvintes.

A nosso ver, o problema desse tipo de atividade não se encerra na própria atividade “música”, mas na forma como ela é explorada. A rigidez com que os/as educadores/as têm tratado os conhecimentos é tanta que não se considera as características pessoais das crianças envolvidas. No caso de *João*, era possível minimamente contemplá-lo, acrescentando à prática da musicalidade elementos da visualidade, como por exemplo, uma interpretação em língua de sinais, encenação mímica etc.

A atração que os elementos visuais despertam nas pessoas Surdas ficou patente no comportamento de *João*, quando ele passou a participar de forma mais ativa, olhando com muita atenção as cores da roupa da monitora vestida de palhaça, observando cada detalhe, mesmo sem entender o que ela dizia, muito embora fosse nítida sua compreensão dos gestos, das brincadeiras, sorrindo junto com as outras crianças. Essa situação confirmou a ideia de que as atividades que envolvem crianças Surdas precisam ter como ponto básico a exploração da percepção visual.

Para o Surdo o que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar [...] usar a direção do olhar para marcar as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A

experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...), como conseqüência é possível dizer que a cultura é visual, o olhar se sobrepõe ao som, mesmo para aqueles que ouvem dentro da comunidade surda (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 22).

Assim, quando dizemos que a Cultura Surda é visual, queremos enfatizar, como Perlin e Miranda (2003, p. 218), que a “experiência visual significa usar a visão [...] como meio de comunicação”. Na concepção desta autora Surda e deste autor Surdo, é da experiência visual que surge a Cultura Surda, representada pela língua de sinais, pela forma de ser, de expressão, de interação com o mundo, além do ingresso no universo das artes, do conhecimento acadêmico e científico (PERLIN; MIRANDA, 2003).

A aquisição da linguagem propicia às crianças o acesso ao conhecimento de si mesma e do mundo (HARRISONN, 2000). No caso das crianças Surdas, este acesso é viabilizado através da língua de sinais, permitindo-lhes fazer uma leitura de mundo, aquela que antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1988). Por isso, as experiências nos primeiros anos de vida, intermediadas pela linguagem, são tão importantes para o desenvolvimento humano.

A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito, porém, quando sua aquisição é tardia, o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo: pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade, evocação do passado, entre outras (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Por isso, o contato da criança Surda com as pessoas do seu entorno não objetiva só a socialização, mas prepara as pessoas para um desenvolvimento adequado.

SITUAÇÃO 3	
Atividade	Relaxamento
Turma	Pré I
Criança Surda	João
Descrição	A supervisora chamou a monitora e as crianças para um momento de relaxamento numa sala ampla, confortável e com ar condicionado, denominada de “espaço lúdico”. Ela solicitou que todas as crianças deitassem no chão e que escutassem a música para relaxar. Ao som da música, ela disse:

- Toque, acaricie seu próprio corpo, seu cabelo! Fechem os olhinhos...
João ficou de olho aberto, não obedecendo aos comandos. Só reagiu quando a coordenadora mostrou o que fazer, fazendo diretamente no garoto.

Quadro IV. Situação 3: “relaxamento”, envolvendo João

Mais uma vez, percebemos que a diferença cultural da criança Surda é menosprezada na atividade. Ao convidar uma criança Surda para escutar uma música, a supervisora escolar a menospreza, esquece, ou simplesmente não sabe que aquela criança era diferente e que aquela atividade, envolvendo relaxamento através de música, não fazia nenhum sentido para ela. O objetivo da atividade foi desvirtuado, pois ao invés de relaxamento, o olhar disperso da criança representava um momento de apreensão, desconforto e incompreensão.

Enquanto era aproveitado um sentido, que era prazeroso para todas as crianças ouvintes, *João* era colocado em xeque com a sua maior dificuldade: ouvir. Ao invisibilizar a diferença de *João*, ele todo, enquanto sujeito, foi desconsiderado, diminuído e assujeitado. A padronização é algo tão cristalizado nos processos escolares que o Outro, aquele que foge à norma, precisa parecer igual, neste caso, para João participar da atividade precisaria fingir ouvir.

SITUAÇÃO 4	
Atividade	História infantil (DVD)
Turma	Pré I
Criança Surda	<i>João</i>
Descrição	As crianças se sentaram no chão para assistir o DVD com uma história infantil. <i>João</i> se sentou afastado numa cadeira distante da televisão. A monitora chamou-o para assistir, mas ele insistiu em ficar sentado sozinho. O tempo todo ele não mostrou nenhum interesse em participar, nada chamava a sua atenção. Ele ficou o tempo todo olhando para o vazio, do lado contrário ao das outras crianças.

Quadro V. Situação 4: “história infantil (DVD)”, envolvendo João

As situações em que a criança era exposta às atividades que envolviam música são muitas como já vimos, mas uma coisa que nos chama a atenção é o fato de que, nessa atividade, a visualidade era muito mais explorada, já que as histórias infantis possuem muitos cenários, cores, personagens com roupas chamativas, muito movimento, e, mesmo assim, *João* não se interessava pela atividade. O garoto

passava o tempo todo sentado, bem afastado, e mesmo quando era chamado pela monitora para participar da atividade, ele recusava a se sentar com as outras crianças.

Isso nos mostra que mesmo em contato com recursos visuais, a experiência visual Surda por si só não é suficiente. A língua de sinais é fundamental para que elas, as crianças Surdas interajam com o mundo. É bem verdade que os recursos visuais na Educação das pessoas Surdas são fundamentais, entretanto, as imagens só fazem sentido se fizerem parte de suas elaborações culturais, recheadas de conhecimentos, experiências e associadas à língua de sinais.

SITUAÇÃO 5	
Atividade	Numerais (DVD)
Turma	Pré II
Criança Surda	<i>Maria</i>
Descrição	As crianças do Pré II foram levadas ao pátio para lanche. A professora afirmou que <i>Maria</i> não gostava de comer frutas. Então, a professora pegou uma fruta e colocou nas mãos da criança e a fez comer. <i>Maria</i> comeu bem devagar uma banana, enquanto que as outras crianças dançavam em frente à televisão. Quando a garota terminou de comer, se juntou às demais crianças e começou a dançar bastante animada. Elas assistiam um DVD da apresentadora Xuxa Meneghel. Nele, a apresentadora ensinava os números de 0 a 10. Embora ela fizesse isso oralmente, também usava a língua de sinais para ensinar às crianças. Nesse momento, todas as crianças fizeram os números com as mãos espalmadas, enquanto que <i>Maria</i> os fez em LIBRAS, conforme os ensinamentos contidos no DVD.

Quadro VI. Situação 5: “numerais (DVD)”, envolvendo *Maria*

A situação que se passou com *Maria*, aparentemente, foi semelhante com a que se passou com *João*. Contudo, *Maria* se mostrou muito mais participativa e atraída pela atividade, diferentemente de seu colega. Nesse caso, podemos destacar a importância de respeitarmos às diferenças e, sobretudo, valorizá-las, compreendendo que os sujeitos são singulares e constituídos de múltiplas identidades.

Não podemos acreditar que uma criança Surda seja igual à outra, o que há são determinadas características que as assemelham. Segundo Skliar (1998, p. 14), “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme,

dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação”. De igual modo, para Perlin (2013),

o conceito de identidades plurais, múltiplas; que se transformam que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto. A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições (p. 52).

Muitas pessoas têm a compreensão de que todas as pessoas que fazem parte de um determinado grupo cultural são iguais. As identidades assim são apagadas, anuladas diante de uma pluralidade cultural e individual infinita. No caso das pessoas Surdas, há muitas ideias cristalizadas que lhes são projetadas, estereotipadas. Para Silva (1998, p. 62), “o estereótipo como tal é uma ideologia, um esforço de contemplação da fluidez, da indeterminação, da incerteza da linguagem, do social”.

No discurso da professora de *Maria*, pudemos notar essas concepções fixas que muitas pessoas possuem das pessoas Surdas. Para ela, “*as crianças geralmente são arengueiras, mas os surdos são muito mais arengueiros que os ouvintes. Maria é muito arengueira com os colegas*”. A professora produz um discurso estereotipado e com uma representação negativa atribuída à criança Surda, por não entender as consequências da falta do estabelecimento de interação linguística da criança Surda com as outras crianças, indicando “um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e sua intencionalidade” (FLEURI, 2006, p. 498).

Desse modo, vemos que as crianças Surdas acabam sendo representadas, a partir de um modelo de criança que precisa se enquadrar numa norma de comportamento largamente aceita no meio escolar: criança extremamente quieta e submissa. A normalização acontece com todas as crianças, embora as consideradas deficientes sejam mais suscetíveis, já que, mesmo as crianças ouvintes da sala entrando mais em conflito que ela, coube a *Maria* o rótulo de “arengueira”.

Para Silva (2014, p. 83),

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o

parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Partindo do pressuposto de que qualquer criança pode ser irritável por quaisquer circunstâncias, é preciso entender que a possível irritabilidade no comportamento das crianças Surdas não é decorrente da surdez em si, como muitas pessoas acreditam, mas da ausência de uma língua comum, aspecto que pode dificultar tanto a comunicação como a própria constituição de pensamento. Isso pode causar desconforto, traduzido em forma de gritos, brigas, desobediência etc.

Mais uma vez, é constatada a falta de clareza sobre a diferença Surda e a produção de estereótipos na instituição. Quando se trata de entender as pessoas Surdas, o senso comum parece prevalecer, não só entre os/as profissionais da escola, mas entre as próprias crianças ouvintes, como expresso na situação em que uma delas, de aproximadamente quatro anos, perguntou à monitora do maternal quem era o pesquisador-bolsista. A mesma afirmou que nós estávamos ali para observar os “surdos-mudos”. O menino, então, disse: *“ah, ele está aqui para observar a muda, que nem João”*.

A criança conseguiu relacionar a diferença de *Maria* (“a muda”) com a de *João*. A diferença Surda é percebida até mesmo pelas crianças, entretanto, muitas vezes, as representações das pessoas adultas são transmitidas a elas como algo negativo, o que permite que haja uma reprodução de discursos estereotipados e negativos.

No caso da monitora, não é só uma questão de estereótipo, é também de falta de conhecimento. Ao reproduzir o discurso equivocado de que as pessoas Surdas são mudas, ela deixa de exercer seu papel de educadora (numa visão ampla de educação), perdendo uma excelente oportunidade de explicar de forma simples para a criança que a ausência de audição pode não ser um impeditivo para a articulação das palavras. Ademais, poderia explicar que o adjetivo “muda”, no contexto de ausência da fala, pode ser inadequado, já que as pessoas Surdas podem dizer tudo que quiserem através de sua língua, a LIBRAS. Mas, infelizmente, essa é uma incompreensão quase unânime nesta instituição dita inclusiva, talvez, pela falta de formação adequada da maioria das educadoras.

Além da produção de informações equivocadas, as profissionais, sobretudo as professoras, não conseguiam trabalhar com as crianças Surdas, no que concerne

às suas práticas pedagógicas. Percebemos que falta qualificação às mesmas, por isso, elas não desenvolvem um processo educacional adequado, no qual a criança aprenda, com qualidade, os conteúdos escolares.

SITUAÇÃO 6	
Atividade	Animais
Turma	Pré II
Criança Surda	<i>Maria</i>
Descrição	A professora de <i>Maria</i> , ao ensinar os animais, pediu que as crianças olhassem para o caderno, no qual se encontrava a figura dos animais, e identificassem entre vários um sapo. Sem entender, <i>Maria</i> olhou para a professora inquieta. A professora disse oralmente e lentamente a palavra S-A-P-O. A menina tentou entender, mas não conseguiu. Então, a professora desistiu. Assim, a garota olhou o caderno de um dos colegas ao lado e identificou o animal. A professora falou: - “Está vendo como ela é esperta, copiando do colega?”.

Quadro VII. Situação 6: “animais”, envolvendo Maria

Maria, nesta situação, é exposta exclusivamente à oralidade. Apesar de a professora ter as figuras dos animais no caderno como apoio visual, ela não conseguiu explorar isso com a garota. Quando ela repetiu oralmente, por várias vezes, a palavra SAPO, ela tentou exigir da menina algo que é normal para as outras crianças, mas que em seu caso, desconsidera a sua diferença cultural e não a trata de forma equitativa durante os procedimentos educacionais.

Embora a escrita na língua portuguesa – segunda língua para as pessoas Surdas –, tenha pistas fonéticas, essa não é uma estratégia eficaz para elas. No caso das pessoas Surdas, “o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha sentir necessidade do ler e do escrever” (GESUELI, 2012, p. 174).

Não observamos nessa prática uma preocupação em atender à criança Surda, porque, mesmo que a professora não desenvolvesse atividades em LIBRAS, como língua ideal para trabalhar as atividades pedagógicas com as crianças Surdas, ela também não buscava outras formas que explorasse a visualidade das crianças Surdas e não exclusivamente a oralidade, como estava sendo feito.

Essa realidade nos remete à necessidade de uma reflexão profunda sobre os processos educacionais desde a formação inicial dos/as educadores/as que lidam com as pessoas Surdas até a importância de formações continuadas que tratem sobre as diferenças.

Isso reforça a noção de que não adiantam planos mirabolantes de reforma no ensino impostos aos professores. É preciso ouvi-los, entendê-los e envolvê-los numa nova perspectiva de educação, em que não existam parâmetros estáticos de homem e de sociedade, mas respeito ao indivíduo e às suas condições de desenvolvimento como ser humano pleno (DORZIAT, 1999, p. 15).

Mudanças são necessárias, sobretudo, nas políticas de inclusão que inseriram milhares de pessoas com deficiência nas escolas sem as condições de acessibilidade, materiais e de aprendizagem. Mas é preciso valorizar o/a professor/a, como profissional que exerce papel importante nessa realidade, porque uma vez inseridas nas escolas, as crianças com deficiência precisam receber uma educação de qualidade. Por mais dificuldades estruturais que o/a educador/a encontre, seja no sistema, seja na sua formação, ele/a não pode simplesmente se acomodar ou desistir de buscar e aprender. Como afirma Freire (2014, p. 66),

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. [...] Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Embora as situações tenham se apresentado graves, as professoras de *Maria* e *João* e uma das auxiliares expressaram o desejo de aprender a LIBRAS, embora tenham afirmado não ter disponibilidade para participar de um curso. Assim como elas, a mãe de *João* também havia demonstrado o desejo de realizar um desses cursos, mas também não possuía tempo para isso.

Essas escusas à aquisição da língua de sinais pela família e pelas profissionais da escola são preocupantes, já que ela é fundamental para que a criança Surda se sinta incluída e, sobretudo, para que ela consiga ter o seu desenvolvimento potencializado e participar, posteriormente, da comunidade Surda,

onde terão a oportunidade de se identificarem com outras pessoas Surdas e intensificarem suas identidades Surdas.

Difícilmente sem o contato com seus pares Surdos na escola regular, as crianças Surdas desenvolverão uma identidade Surda. Assim como em outras culturas, há a necessidade de compartilhamento de referenciais culturais para que esses sujeitos compreendam a sua condição ou prática cultural. No caso das pessoas Surdas, as identidades Surdas têm a sua construção potencializada a partir do contato e através dos discursos Surdos, como afirma Perlin (2004, p. 77-78),

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social.

A Cultura Surda é algo singular das pessoas Surdas. Por mais que as pessoas ouvintes participem diariamente dessa comunidade, apenas as Surdas têm o privilégio de reconhecer o mundo ao seu modo. Elas produzem artefatos culturais que são próprios, como o desenvolvimento linguístico, a experiência visual, a literatura Surda, as artes visuais, a vida social e familiar. Para Strobel (2013, p. 30), “o essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos”.

O fortalecimento da cultura e identidades Surdas na escola regular não é possível nas condições em que *João* e *Maria* se encontravam, visto que a falta da presença de pares Surdos, preferencialmente adultos, e de circulação da língua de sinais nesse espaço escolar comprometem o desenvolvimento de aquisição de cultura e identidade. Além da impossibilidade de aquisição de identidade e cultura, a ausência da língua de sinais dificulta a aquisição da língua portuguesa escrita pelas crianças Surdas. Vejamos essa situação:

SITUAÇÃO 7	
Atividade	Nome dos animais
Turma	Pré II
Criança	<i>Maria</i>

Surda	
Descrição	A professora de Maria, ao ensinar o nome dos animais, foi até o quadro, escreveu e ensinou oralmente os nomes de vários animais. Depois, ela soletrou cada letra, formando o nome de cada um. A monitora sentou ao lado de Maria para auxiliá-la. A menina apenas copiou as letras do quadro.

Quadro VIII. Situação 7: “nome dos animais”, envolvendo Maria

Nessa situação, a menina apenas reproduziu os rabiscos feitos pela professora. Afinal, ela não tinha nenhuma explicação do que significavam aquelas letras. Esse tipo de prática, a cópia, não é novidade na Educação das pessoas Surdas.

As práticas pedagógicas que estão sendo realizadas com as crianças Surdas têm demonstrado que a diferença Surda não é considerada nesses processos pedagógicos. A educação de crianças Surdas, observadas nesse CREI, requer uma mudança que passe a considerar a aprendizagem plena dessas crianças e que os processos de socialização sejam valorizados como caminhos mais eficazes para a construção de subjetividades, identidades e aprendizagens.

3.1 Intervenção em sala de aula: atividades com todas as crianças

Como forma de contribuir com esta realidade, participamos de uma atividade pedagógica desenvolvida com todas as crianças, Surdas e ouvintes. As atividades elaboradas por nós foram executadas nas duas turmas, ou seja, no Pré I e II, envolvendo *João e Maria*.

A mesma atividade foi realizada com as duas turmas, entretanto, começamos com a turma de *Maria* (Pré II). Com as crianças em círculo e sentadas ao chão, nós, bolsistas (PROLICEN-PIBIC⁹) iniciamos a atividade com uma motivação inicial, usando a língua de sinais e a oral para brincarmos de “morto/vivo”. Ensinamos os sinais para as crianças de “MORTO e VIVO” e explicamos que toda vez que fizéssemos os sinais em LIBRAS dessas duas palavras elas tinham que se levantar ou agachar, respectivamente.

No início, fizemos o sinal em LIBRAS e, simultaneamente, falamos oralmente as palavras para que todas as crianças compreendessem a atividade. Mas depois

⁹ Agradecemos à bolsista de PIBIC, Edileide Silva do Nascimento, pela colaboração nas atividades.

de alguns minutos, após muitas risadas, passamos a utilizar só língua de sinais. Todas as crianças se divertiram, ora acertando, ora errando, sob os comandos de um de nós. *Maria*, que no início se mostrou um pouco perdida, observando as atitudes das outras crianças, logo compreendeu a brincadeira e, agachava e levantava de acordo com os nossos sinais.

O momento inicial na sala de João também foi muito interessante. O menino se entusiasmou muito com a atividade e dava muitas gargalhadas, ao levantar e agachar. Em ambas as salas, todas as crianças participaram com alegria e descontração. Segundo Lopes (2006),

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. (...). Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (p. 110).

A brincadeira é considerada pelo RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) como uma linguagem que perpassa a imaginação e a imitação da realidade, isto é, “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

A brincadeira para as crianças da educação infantil é um momento significativo de aprendizagem, por isso, quando na atividade realizada com as crianças Surdas e ouvintes, consideramos que houve momentos muito importantes para a produção de significados em LIBRAS, embora tenha sido práticas muito iniciais. A partir de sinais como VIVO e MORTO, as crianças puderam compreender que os animais também são seres vivos, e que precisam de cuidados para que continuem vivos e não mortos, como retratado na brincadeira.

Logo após, perguntamos às crianças se elas tinham algum animal em casa, qual era esse animal e qual o seu nome. Algumas crianças afirmaram que possuíam animais como gato, cachorro, galinha, passarinho etc. *Maria* e *João*, por sua vez, pareceram não compreender a pergunta em LIBRAS e, assim, não conseguiram responder.

Quadros (1997, p. 79), afirma que a criança que nasce Surda, “com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma

linguagem sem qualquer deficiência”. No caso de *João e Maria*, é compreensível que não compreendam ainda os sinais, por mais simples que eles sejam, por ele e ela não terem contato com a língua de sinais nem em casa na relação com a família, tampouco na instituição escolar. Por isso, mais uma vez, é importante frisar a importância dessas crianças o mais rápido possível se inserirem nesse mundo linguístico, pois, de fato há uma grande chance de esses sujeitos Surdos crescerem com uma deficiência secundária, isto é, a falta de domínio de uma língua por falta de acessibilidade, gerada pelos processos educacionais excludentes.

Essa suposta deficiência não seria proveniente da surdez, mas dos equívocos advindos das políticas públicas para essas pessoas, que muitas vezes, as concebem como deficientes. É válido lembrar que, os Estudos Surdos ancorados nos Estudos Culturais, redimensionaram essa concepção patológica acerca das pessoas Surdas para um discurso cultural, que considera a surdez uma diferença cultural e política e as pessoas Surdas produtoras e partícipes de uma cultura singular (SKLIAR, 2013). Para o autor, “a surdez constitui uma diferença politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (2013, p. 11).

Enfim, após esse momento de brincadeira inicial, passamos a mostrar figuras de animais no tamanho de uma folha A4, bem coloridos, para que as crianças visualizassem cada um. Oralmente e em LIBRAS, perguntaram o nome de cada animal às crianças ouvintes e Surdas.

As crianças ouvintes respondiam oralmente os nomes dos animais. Com relação às crianças Surdas, elas reagiram de formas distintas. *Maria*, por ser muito tímida, não respondia nada, quando perguntávamos qual era o animal em LIBRAS. Possivelmente a menina não estava compreendendo as perguntas.

João, por sua vez, demonstrava grande entusiasmo, ao ver a figura dos animais. Até mesmo sem perguntar diretamente ao garoto, ele fazia gestos caseiros (*homesigns*) para representar cada animal, sobretudo, os domésticos, como CACHORRO, GATO, CAVALO, e alguns silvestres também.

Embora correspondessem de formas diferentes, ensinamos os sinais de cada animal em LIBRAS. Todas as crianças repetiam os sinais. Algumas crianças ouvintes demonstraram dificuldades em realizar algumas configurações de mão para formar os sinais, como é o caso do sinal de BORBOLETA, que necessita colocar as

mãos em oposição com os dedos polegares cruzados e fazendo movimento entre os dedos.

Já as crianças Surdas demonstraram facilidade em realizar cada sinal, embora um sinal ou outro, *Maria* ficasse um pouco em dúvida. Mas a menina demonstrou mais facilidade em aceitar os novos sinais, uma vez que *João*, por já dominar alguns sinais caseiros, não repetia os sinais que os/as bolsistas ensinavam a ele. A criança insistia, algumas vezes, em repetir os sinais aprendidos em casa. Mas, após ver os/as coleguinhas e nós fazendo os sinais em LIBRAS, o menino começou a fazê-los corretamente.

Apesar de sabermos que a linguagem é uma construção cultural, não podemos desconsiderar a potência da habilidade do ser humano em desenvolver sua linguagem, mesmo informalmente. A criança Surda possui uma habilidade em utilizar a gestualidade para se expressar mesmo com toda escassez e precariedade de estímulo linguístico. Então, as pessoas Surdas conseguem construir sua língua, sobretudo, quando há espaço para isso, num ambiente linguístico-cultural adequado, com as pessoas que as cercam.

Na sequência da atividade, cada criança com massinhas de modelar representaram ao seu modo, cada animal visualizado. Após a modelagem, cada criança mostrou o animal produzido e fez o sinal em LIBRAS. Algumas se lembraram dos sinais e outras não. Por isso, nós, bolsistas em forma de revisão retomamos a atividade de exposição e perguntamos qual era o sinal de cada animal ali mostrado. Todas as crianças fizeram os sinais em LIBRAS, às vezes corretamente e outras não.

Maria mais uma vez se mostrou tímida ao mostrar a sua borboleta, e não quis fazer o sinal em LIBRAS. *João*, por sua vez, mostrou a sua produção (cobra) e fez corretamente o sinal do animal. Devemos destacar uma questão interessante: todas as crianças que participaram da atividade aplaudiram em LIBRAS (como ensinado no início da atividade), cada vez que uma criança acertava os sinais em língua de sinais. Assim, *Maria*, diferentemente de *João*, timidamente sorrindo, olhando para os/as colegas, pensava que essas palmas eram destinadas a ela. A menina se sentia com vergonha, mas ao mesmo tempo nos passava a sensação de alegria, ao pensar que estava sendo aplaudida.

Há uma identificação espontânea das crianças Surdas com símbolos ligados à Cultura Surda. Percebemos a facilidade com que as crianças Surdas conseguiam

aprender os sinais em LIBRAS. *Maria*, assim como *João*, quando colocados/as em situações em que a língua de sinais prevalecia, demonstram muita habilidade com esse artefato desconhecido.

Por isso, urge a necessidade de a criança Surda participar o quanto antes de processos de aquisição de língua de sinais, para que, através dessa aquisição, a criança tenha o seu desenvolvimento cognitivo potencializado, visto que linguagem e pensamento são indissociáveis (VYGOTSKY, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito tempo, as pessoas Surdas vêm sofrendo as consequências das concepções clínicas e normalizadoras, seja na modalidade de Educação Especial ou, no ensino regular, com as políticas de inclusão, submetendo-as a situações caóticas e de desrespeito às suas diferenças.

Diante da realidade inclusiva, na qual as pessoas Surdas passaram a ter mais visibilidade, é comum pesquisas na área focarem nas crianças Surdas do Ensino Fundamental. Com os recentes avanços legais que regulamentam os direitos desses sujeitos, sobretudo os que dispõem sobre a língua de sinais, e a obrigatoriedade de todas as crianças frequentarem a Educação Infantil, as questões relativas às pessoas Surdas foram tomando outras proporções e outros objetos de pesquisa emergiram, como por exemplo, com foco na Educação Infantil, embora ainda haja poucas pesquisas que visem esse nível educacional.

A expectativa de que, ao frequentarem desde muito cedo o espaço educacional, as crianças Surdas de zero a cinco anos poderiam desenvolver, como as demais crianças ouvintes, habilidades linguísticas, relacionais, cognitivas e identitárias, de fundamental importância para seu desenvolvimento futuro, apresentou-nos, por meio desta pesquisa numa prática dita inclusiva, infundada.

Embora as recomendações legais contemplem a língua de sinais, como importante elemento na escolarização das crianças Surdas, parece prevalecer a vertente clínica subjacente a essa orientação, a qual encontra eco na sociedade em geral com força tal que faz sucumbir o mínimo estabelecido para que se dê a Educação das pessoas Surdas: a língua de sinais.

As situações escolares destacadas na pesquisa, assim como alguns depoimentos obtidos, mostraram um desconhecimento sobre os processos educacionais que envolvem as crianças Surdas, desde suas peculiaridades visogestuais até suas características, enquanto criança.

Todo avanço teórico e legal sobre a constituição cultural das crianças Surdas parece não ter conseguido atingir os profissionais do campo de pesquisa. A marca do discurso e da ação é o senso comum, fato que se reveste de gravidade se considerarmos que a tendência é as crianças (ouvintes e Surdas) já na mais tenra idade se apropriarem dessas concepções equivocadas.

Os dados nos mostraram que, se desejamos realmente uma educação inclusiva, no sentido de buscar assegurar uma educação de qualidade para todas as pessoas que dela fazem parte, é necessário reforçar as ações no âmbito da formação inicial e continuada de educadores e educadoras, desestabilizando antigos conceitos de desenvolvimento humano, de modo a criar um ambiente educacional onde as crianças Surdas possam desenvolver-se de forma natural, fluida e espontânea seu potencial linguístico e cognitivo.

Ademais, embora a situação analisada requeira ações curriculares e didático-pedagógicas bem mais profundas, consideramos que apesar de breve e simples, nossa intervenção foi significativa no sentido de mostrar que, mesmo com todas as dificuldades e limitações por parte da instituição, pequenas ações que envolvam as crianças Surdas já fazem com que elas se sintam um pouco mais respeitadas e valorizadas no ambiente escolar. Esse é o início do caminho para essas crianças se transformarem em pessoas autônomas, empoderadas e críticas, enfim, cidadãos plenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: SEC, 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 51-66.

DIZEU, Liliâne C. T. B.; CAPORALI, Sueli A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, vol. 26 n. 91 Campinas mai/ago. 2005.

DORZIAT, Ana. Implicações da globalização na política de inclusão escolar: reflexões para além de inclusão enquanto inserção física. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.18/19, n.1/2, p. 88-113, jan/dez. 2010.

_____. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, novembro/1999.

FLEURI, Reinaldo M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GESUELI, Zilda M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 173-185

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRISON, Kathryn M. P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In: LACERDA, Cristina B. F.; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria C. (Orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 114-122.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda D.; STEYER, Vivian E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001, p. 214-230.

KELMAN, Celeste A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-70

LOPES, Vanessa G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-74.

_____. O lugar da cultura surda. In: LOPES, Maura C.; THOMA, Adriana S. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

_____.; MIRANDA, Wilson. Surdos: O narrar e a política. Florianópolis: **Ponto de Vista (UFSC)**, v. 05, p. 217-226, 2003.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Kátia R. O. R. P. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 71-88.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SILVA, Ângela C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-70.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, Petrópolis: Vozes, 2014. p. 33-42.

_____. **Contrabando, incidentes de fronteira: ensaios de estudos culturais da educação**. Porto Alegre, 1998.

SILVESTRE, Carolina O. J.; LOURENÇO, Erica. A. G. A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de educação infantil. **Revista de Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 161-174. jan-abr, 2013.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-20.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v., p. 7-14.

_____. Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____.; QUADROS, Ronice M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7- 72.