



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FILIPPE PAULINO SOARES**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CRIANÇA SURDA NA CIDADE DE JOÃO  
PESSOA – PB: ESTUDO DE CASO**

**JOÃO PESSOA**

**2016**

**FILIPPE PAULINO SOARES**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CRIANÇA SURDA NA CIDADE DE JOÃO  
PESSOA – PB: ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como exigência para conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Dorziat Barbosa de Mélo

**JOÃO PESSOA**

**2016**

S676e Soares, Filipe Paulino.  
A educação infantil de uma criança surda na cidade de  
João Pessoa-PB: estudo de caso / Filipe Paulino Soares.-  
João Pessoa, 2016.  
84f.  
Orientadora: Ana Dorziat Barbosa de Mélo  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE  
1. Educação infantil. 2. Criança surda. 3. Estudo de caso.

UFPB/BC

CDU: 373.2(043)

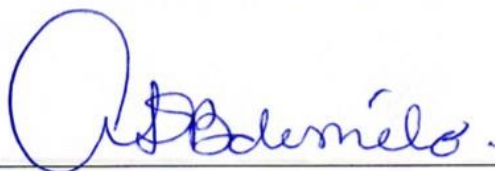
Filippe Paulino Soares

**A EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CRIANÇA SURDA NA CIDADE DE JOÃO  
PESSOA – PB: ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29 de setembro de 2016.

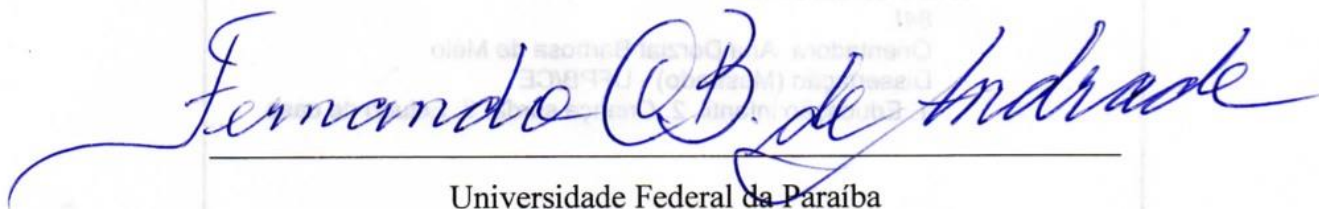
COMISSÃO EXAMINADORA



Universidade Federal da Paraíba

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Dorziat Barbosa de Mélo

Orientadora



Universidade Federal da Paraíba

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Fernando César Bezerra de Andrade

Examinador

Universidade Federal de Campina Grande

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Niédja Maria Ferreira de Lima

Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha mainha e meu painho, dona Iara e seu Assis (Francisco), por serem a razão de eu existir e por sempre se fazerem presentes, apoiando e agindo, em minha vida. Amo vocês!

A minha esposa, Gláucia, com quem divido meus mais variados momentos, aquela que amo e escolhi para ser minha eterna namorada. *Je t'aime!*

Ao meu filho, Cauã Felipe (luz da minha vida), para o qual dedico cada esforço meu, aquele que me mostra um motivo para buscar ser uma pessoa melhor a cada dia, que muito torceu para a conclusão deste trabalho.

Aos/às surdos/as, aqueles/as com os/as quais aprendi a língua de sinais e que me presentearam com a oportunidade de descobrir minha identidade profissional.

A todos/as os/as professores/as que me conduziram até aqui, àqueles/as das diversas instituições de ensino por onde passei, que contribuíram formalmente para minha escolarização e formação acadêmica e àqueles/as da vida, não menos importantes.

À professora Adelaide Alves Dias e ao professor Fernando César Bezerra de Andrade, integrantes do programa, que contribuíram de forma seminal para a qualificação deste trabalho.

À professora Niédja Maria Ferreira de Lima, avaliadora externa, por suas contribuições para este trabalho.

Em especial, a minha querida orientadora, a professora Ana Dorziat, por ser ela a pessoa que guiou meus primeiros passos na caminhada da pesquisa acadêmica, uma pessoa por quem tenho imensa admiração, militante nas causas da comunidade surda e na área dos Estudos Surdos e Estudos Culturais da Educação. Muitíssimo obrigado!

Por fim, muito carinho àqueles/as, surdos/as e ouvintes, que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu pudesse concluir este trabalho e dar mais um passo na infinda estrada do saber. Obrigado!

## **RESUMO**

Este estudo apresenta discussões sobre a educação de crianças Surdas em instituições de Educação Infantil regulares, com base nos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Ele tem por objetivo analisar a escolarização/educação de uma criança Surda em uma instituição, localizada em João Pessoa – PB, enfatizando os processos comunicativos da criança Surda, as possibilidades de desenvolvimento de língua(gem), identidade surda e cultura surda nesse espaço. Trata-se de um estudo qualitativo, caracterizado como estudo de caso, que teve como participantes a criança Surda e os profissionais envolvidos em sua escolarização/educação. A coleta de dados se deu através de observações e entrevistas semiestruturadas, e as análises levaram em consideração, principalmente, as seguintes categorias: equidade, língua(gem), identidade surda, cultura surda, educação e corpo. Os resultados apontaram para uma educação que infringe vários princípios básicos da Educação Infantil e que desconsidera as diferenças inerentes às crianças Surdas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança Surda; Educação Infantil; Estudo de Caso.

## **ABSTRACT**

This study presents discussions on the education of deaf children in regular childhood education institutions, based on Cultural Studies and Deaf Studies. It aims to analyze the education of a deaf child in one of these institutions, located in João Pessoa – PB, emphasizing the communicative processes of the deaf child, languages development possibilities of language, deaf identity and deaf culture in this space. This is a qualitative study, characterized as a case study, which was attended by the deaf child and the professionals involved in their education. Data were collected by observation and semi-structures interviews, and the analysis took into account mainly the following categories: equity, language, deaf identity, deaf culture, education and body. The results pointed to an education that break several basic principles of early childhood education and ignores the inherent differences deaf children.

**Keywords:** deaf child; childhood education; case study.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	9
2.1 Primeiros passos .....	9
2.2 Tipo/Método de estudo.....	10
2.3 Participantes.....	11
2.4 Instrumentos de coleta de dados .....	13
2.5 Análise dos dados .....	14
3 ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS SURDOS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
3.1 Estudos Culturais: breves considerações .....	16
3.2 Estudos Culturais e Estudos Surdos: uma mesma matriz teórica.....	19
3.3 Educação Infantil e Estudos Surdos: algumas relações possíveis .....	26
4 UMA CRIANÇA SURDA NO CREI .....	33
4.1 Inclusão, Educação Bilíngue e a pessoa Surda.....	33
4.2 Educação Infantil brasileira e as crianças Surdas .....	56
4.3 Surdos na Educação Infantil: língua(gem) e corpo .....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
REFERÊNCIAS .....	75
APÊNDICES .....	79

## 1 INTRODUÇÃO

A política nacional de educação para as pessoas com deficiência, no Brasil, tem como princípio a obrigatoriedade de aceitação de matrícula dessas pessoas na rede regular de ensino, preferencialmente em salas de aula regulares, com pessoas com diversas características. Essa política é chamada de Inclusão e tem a pretensão de garantir que *todos* tenham direito à educação.

As pessoas que estão sob o amparo dessa política são as com deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, deficiência física, altas habilidades/superdotação e autismo. Apesar de saber que a política de inclusão possui regulações para as pessoas com deficiência de modo geral, tratarei neste estudo especificamente das pessoas Surdas<sup>1</sup>.

Embora as pessoas Surdas ainda sejam identificadas como pessoas com deficiência auditiva em muitas esferas sociais, distinguem-se, entendendo que aquelas são usuárias de uma língua diferente da majoritária, a língua de sinais, e que, por esse motivo, partilham da Cultura Surda.

Já as pessoas com deficiência auditiva são aquelas que, independentemente do grau de perda auditiva, se percebem/apresentam como ouvintes<sup>2</sup> com déficit na audição. Em decorrência disso, buscam meios para se apropriarem da língua majoritária, a língua oral-auditiva, do país em que vivem, geralmente utilizando recursos que potencializem seus resíduos auditivos, como aparelhos auditivos apropriados e terapias reabilitadoras que os habilitem a desenvolver a fala oral e/ou fazerem leitura labial.

Acredito que, ao fazer esta distinção entre as pessoas Surdas e as com deficiência auditiva, reconheço que o foco do meu estudo está na pessoa Surda, no ser Surdo, e não na surdez.

A surdez está associada a uma condição patológica, à deficiência, à incapacidade, àquilo que deve ser curado, a um problema que deve ser tratado, que precisa ser resolvido.

Objetivando extrapolar essa visão orgânica, sigo em direção a posicionamentos políticos como os que envolvem diversas minorias, compreendendo que as pessoas

---

<sup>1</sup> Ser Surdo/a (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não vêm a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como uma minoria linguística e cultural, um grupo diferente (SACKS, 1990).

<sup>2</sup> “Ouvintes” são todas as pessoas que ouvem e que partilham da experiência de perceber o mundo também por meio dos sons.

Surdas fazem parte de um grupo linguístico e culturalmente constituído. Deixo, assim, de enxergar a surdez deficiente para enxergar a pessoa diferente: o ser Surdo.

Para respaldar essa ideia, considero os conceitos desenvolvidos pelos Estudos Culturais da Educação, sobretudo o de cultura. As pesquisas realizadas sob essa ótica ressignificam o conceito de cultura, passando a vê-la para além de tradições e produções artísticas eruditas, como um modo específico/diferente de vivenciar, de interagir com o mundo, de percebê-lo, de o apreender e de significá-lo com tudo que nele há.

Considerando esse ponto de partida, as pessoas Surdas, embora nascidas em determinado país, interagem sempre na condição de estrangeiras, levando em conta que não têm acesso natural à língua oral falada socialmente, mas, na maioria das vezes, à língua de sinais. Essa é uma das principais especificidades relativas a esse grupo de pessoas que precisa ser problematizada no âmbito da política de Inclusão.

Ao deixarem de ser escolarizadas em espaços específicos (escolas só para pessoas Surdas) para serem escolarizadas em espaços educacionais comuns, onde a comunicação acontece prioritariamente em língua oral (junto às ouvintes), as pessoas Surdas perdem uma das principais ferramentas de contato espontâneo com o mundo à sua volta: ter a língua de sinais como meio principal para a comunicação e interação no ambiente educacional.

Para dimensionar os efeitos dessa iniciativa, muitos pesquisadores dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais da Educação têm desenvolvido investigações, focando nas (im)possibilidades dos/as integrantes desse processo, sobretudo de estudantes Surdos/as.

Insiro-me nesse universo de interesse investigativo – estudos sobre as questões da Educação de Surdos/as – na minha trajetória acadêmica e, também, profissional. Desde 1999, atuo em salas de aula como Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS, tendo passado por várias etapas da escolarização, desde o nível fundamental até o ensino superior, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, o que me possibilitou conhecer diferentes contextos de atuação da educação de Surdos/as e me instigou a pesquisar sobre essa temática.

No período da graduação na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, enquanto era graduando de cursos da área de saúde, tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, pelo Centro de Educação – CE, onde iniciei minhas leituras e produções na área dos Estudos Surdos, desenvolvendo, anos seguidos, pesquisas de iniciação científica sobre a inclusão educacional de pessoas Surdas na rede estadual e municipal de ensino de

João Pessoa – PB, nos Ensinos Fundamental e Médio. Todas orientadas pela professora Dr<sup>a</sup>. Ana Dorziat, orientadora também deste trabalho.

Este trabalho é um desdobramento dessas pesquisas, com foco em um nível educacional ainda não explorado por mim: a Educação Infantil – EI.

A importância desta pesquisa se deve ao fato de, na faixa etária da primeira infância, ou seja, nos cinco primeiros anos de vida, as crianças passam por intensos processos de desenvolvimento, determinantes para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e sociabilidade; linguisticamente, é nesse período que as crianças têm mais facilidade para aquisição de língua; têm mais possibilidades de identificação com seus pares, por passarem mais tempo interagindo com outras crianças da mesma ou de faixa etária próxima, uma vez que, nem sempre, no ambiente familiar as crianças pequenas convivem com outras; estarão começando a perceber o *eu* e os/as *outros/as*, com isso, iniciando o processo de constituição da suas identidades; iniciam o processo de educação formal, a partir da rotina proposta pela instituição de ensino; e representam uma minoria social com linguagens e culturas próprias, travando relações de poder e saber na sociedade.

Diante do exposto, meu interesse investigativo está pautado na seguinte questão: *Como acontece a escolarização/educação de uma criança Surda em uma instituição pública regular de EI?*

Por centrar as iniciativas investigativas em uma criança Surda, matriculada em um CREI<sup>3</sup> (Centro de Referência em Educação Infantil) de João Pessoa – PB, esta pesquisa se configura como Estudo de Caso e tem como objetivo geral: *Analisar a escolarização/educação de uma criança Surda em uma instituição pública regular de EI de João Pessoa – PB*; e como objetivos específicos: *a) identificar os processos comunicativos da criança Surda com as demais pessoas do CREI; b) discutir sobre as (im)possibilidades de desenvolvimento de língua(gem), identidade Surda e Cultura Surda nesse espaço; e c) problematizar o “estar junto” aos ouvintes como medida para a inclusão educacional da criança Surda.*

---

<sup>3</sup> Os CREIs são as instituições públicas municipais de Educação Infantil de João Pessoa – PB.

## 2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 2.1 Primeiros passos

Inicialmente, este trabalho tinha a pretensão de apresentar um panorama da EI pública para pessoas Surdas de João Pessoa – PB. Para tanto, visitei a Secretaria Municipal de Educação, especificamente a Secretaria de Educação Especial – SEESP, com o objetivo de levantar quantas e quais eram as creches que tinham crianças Surdas matriculadas.

Segundo a responsável pelo setor, este levantamento ainda era difícil, pois, em João Pessoa – PB, existiam creches municipais e estaduais, sendo que estas últimas estavam em processo de migração, passando a ser municipais. Esse foi o motivo alegado por ela para justificar o porquê de, naquele momento, o setor não ter condições de disponibilizar informações precisas sobre quantas crianças Surdas estavam matriculadas em CREIs e quais eram essas instituições, apresentando o nome de dois CREIs apenas.

Não foi a primeira vez que busquei informações junto a SEESP de João Pessoa – PB e que percebi as dificuldades de atualização das informações pela Secretaria. Isso me fez pensar que, se a Secretaria não detém tais informações, como acontece o acompanhamento das instituições? E, como podem ser atendidas as necessidades específicas dessas crianças, se elas são desconhecidas?

Essa falta de informações precisas me levou a solicitar uma lista com os nomes de todos os CREIs municipais e de todas as creches que estavam em processo de municipalização, para que eu mesmo realizasse tal levantamento.

O único material com essas informações era uma tabela impressa, a qual apresentava, além dos nomes, números telefônicos e endereços dos CREIs (informações solicitadas), os nomes e respectivos números telefônicos de seus gestores/as. O fato de ter informações particulares dos gestores serviu, a princípio, de motivo para a coordenadora do setor justificar a impossibilidade de eu ter acesso a tabela. Essa decisão foi, em seguida, revista pela coordenadora, que autorizou a entrega de uma cópia da lista para mim, por sermos “conhecidos”.

A tabela, intitulada *RELAÇÃO DOS CREIS 2014*, continha informações de setenta instituições.

De posse dela, iniciei os contatos com os CREIs por telefone, com a ajuda de bolsistas de iniciação científica, que estavam desenvolvendo uma pesquisa semelhante à

minha, também orientandos/as da minha orientadora. Elas buscavam identificar crianças com laudo de surdez e/ou com atraso na fala e desatenção quanto a estímulos sonoros, características que podiam, num primeiro momento, levar a crianças a um estado de suspeita de ser Surda.

Por telefone, foram levantados dez possíveis CREIs com crianças Surdas. Após visitá-los, foi identificado que dois deles tiveram criança Surda no ano anterior; um outro tinha duas no ano anterior (uma menina e um menino), mas, no momento da pesquisa, apenas possuía um menino; e os outros sete CREIs não tinham crianças que tivessem laudo médico de surdez ou pudessem ser consideradas Surdas, já que, inclusive, algumas delas ouviam e conversavam oralmente.

Em resumo, apenas um CREI tinha uma criança Surda matriculada e frequentando, o qual constituiu-se como o lócus de minha pesquisa. A criança Surda, bem como as pessoas de seu entorno na instituição foram meus sujeitos de estudo.

## 2.2 Tipo/Método de estudo

Considerando a escassez de CREIs com os critérios definidos nesta pesquisa, decidi optar por desenvolver um *Estudo de Caso* qualitativo, seguindo as orientações de André (2005), para quem o estudo de caso deve atender a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A particularidade diz respeito ao estudo de caso ter de focalizar uma situação particular, no caso deste estudo, por se tratar de uma realidade singular, uma única criança Surda sendo atendida em um CREI repleto de ouvintes e/ou um único CREI atendendo uma criança Surda. A segunda característica – descrição – remete ao detalhamento completo e literal da situação investigada, de forma contextualizada e multifacetada. A heurística refere-se à possibilidade de o investigador e/ou o leitor tirar suas próprias conclusões, a partir da aproximação com a situação/o objeto estudado e/ou a partir da leitura e do que nela lhe é apresentado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p. 18). A última característica, indução, é a base lógica do estudo de caso, a possibilidade de chegar a conclusões mais gerais, a partir de uma sequência de indícios particulares.

Para Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Em geral, é preferível quando:

- a) as questões “como” ou “por que” são propostas;
- b) o investigador tem pouco controle sobre os eventos;
- c) o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real (YIN, 2010, p. 22).

Essas situações estão bem delimitadas neste estudo, pelas seguintes razões: estar pautado em *como* acontece a escolarização/educação de uma criança Surda em uma instituição pública regular de EI; ter pouco ou nenhum controle acerca das situações a serem investigadas; e a inserção de pessoas Surdas em instituições de ensino regulares (Inclusão) ser um fenômeno contemporâneo, pois representa a atual proposta governamental de educação para elas e para as demais pessoas inseridas no grupo das pessoas com deficiência.

Além disso, de acordo com a classificação de estudo de caso feita por Yin (2010), o estudo de caso ora proposto é de tipo único, tendo como características apresentar seu conteúdo com narrativa simples, podendo realçar as informações narradas com tabelas, gráficos e imagens.

### 2.3 Participantes

Participaram deste estudo a criança Surda, a professora titular da sala de aula, a professora auxiliar, o instrutor de Libras e a diretora da instituição. Com o objetivo de preservar suas identidades, optei por utilizar na apresentação dos dados nomes fictícios para cada participante.

Com fins de tornar a leitura mais compreensiva sobre quem estou me referindo nas situações ou sobre de quem é a fala, utilizei nomes com letras iniciais que representassem seus papéis, ou seja, a criança Surda teve seu nome fictício iniciado pela letra “S”, a professora titular pela letra “P”, a auxiliar pela letra “A”, o instrutor de Libras pela letra “I” e a diretora da instituição pela letra “D”, como apresentado no quadro a seguir:

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>LIBRAS</b>
<b>Criança Surda</b>	Sérgio	5 anos	-	Não
<b>Professora</b>	Paula	60 anos	Magistério/Pedagogia	Não
<b>Auxiliar de sala</b>	Ana	41 anos	Ensino Médio	Não

<b>Instrutor Surdo</b>	Israel	32 anos	Licenciatura em Letras Libras e Especialização em Libras	Sim
<b>Diretora</b>	Dione	37 anos	Licenciatura em Letras	Não

**Tabela 1** – Participantes do Estudo quanto ao nome, idade, formação e proficiência em Libras

**Paula**, a professora da turma, tinha 60 anos, possuía o Curso Normal/Magistério e formação em Pedagogia pela UFPB. Atuava como professora de Educação Infantil há vinte e cinco anos, fazendo parte do quadro de professores/as efetivos do município de João Pessoa-PB. Era uma das primeiras professoras do CREI pesquisado e, pelo segundo ano consecutivo, tinha uma criança Surda frequentando sua turma. Recentemente, matriculou-se em um curso de Libras, oferecido pelo município, no turno da noite, em outra instituição.

**Ana**, a auxiliar de sala, tinha 41 anos e teve que trancar o curso de Pedagogia, por motivos de trabalho. Era sua primeira experiência como auxiliar de sala/monitora, e a primeira vez que tinha contato com uma criança Surda.

**Israel**, o instrutor de Libras da turma, tinha 32 anos e era Surdo. Perdeu a audição na adolescência, após ter sido atropelado por uma bicicleta. Era solteiro, tinha graduação em Letras-Libras pela UFPB Virtual, estava concluindo o curso de Especialização em Libras e estava fazendo um curso virtual de linguística do Português. O ano de realização da pesquisa era o seu terceiro ano, atuando como instrutor de Libras, mas sua primeira experiência na Educação Infantil.

**Dione**, a diretora do CREI, tinha 37 anos, era formada em Letras-Português, estava na instituição há um ano e cinco meses, como diretora, mas já havia trabalhado em outro CREI como professora. Era a segunda vez que trabalhava em contato com crianças Surdas, haja vista que era o segundo ano que tinha crianças Surdas no CREI. Já foi professora de uma turma do pré-escolar I, formada por crianças com quatro anos de idade, de outro CREI, na qual tinha uma criança Surda, porém sua experiência foi de apenas um mês nesta turma.

**Sérgio**, a criança Surda do CREI, era um menino de 5 anos, que estava há dois anos nesta instituição e não sabia Libras. Há poucos meses havia presenciado, junto de sua mãe, o suicídio do pai. Em decorrência disso, ele e sua mãe faziam acompanhamento psicológico em uma instituição de atendimento a pessoas com deficiência, em João Pessoa-PB, onde ele também recebia atendimento fonoaudiológico.

A mãe de Sérgio não quis participar deste estudo, mas permitiu que fossem feitas as observações de seu filho nos espaços do CREI.

#### 2.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. As entrevistas com as professoras da criança Surda foram gravadas em áudio, e a entrevista com o instrutor de Libras (que era Surdo) em vídeo, todas transcritas na íntegra. Todas as entrevistas ocorrerem no próprio CREI e tiveram a seguinte duração:

**Tabela 2** – Dados sobre a entrevista

Sujeitos	Data	Duração	Quantidade de Questões
<b>Paula</b>	14 de maio de 2015	8'32''	13
<b>Ana</b>	15 de maio de 2015	6'39''	13
<b>Israel</b>	14 de maio de 2015	6'05''	14
<b>Dione</b>	04 de maio de 2016	22'44''	12

Segundo Richardson (2010), a entrevista é uma técnica importante, por permitir o desenvolvimento de uma percepção recíproca entre pesquisador e pesquisado. Para ele, *entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e *vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação por algo. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

No momento da entrevista, foi possível perceber e interpretar mais do que as falas verbalizadas, mas as mudanças de feição da pessoa entrevistada entre uma questão e outra, o estado emocional causado pela pergunta, as expressões faciais que tenderam a endossar ou não a resposta, a entonação da voz (no caso das ouvintes entrevistadas), a mudança no modo de sinalizar (no caso do Surdo entrevistado).

Diferentemente de um questionário, a escolha pela entrevista se deu pela possibilidade de o entrevistador guiar a interlocução, esclarecendo a questão quando esta não era bem compreendida e solicitando explicações sobre a resposta dada quando esta não era contemplada na resposta. O outro foi o fato de os participantes deste estudo constituírem um número pequeno de participantes, o que facilitou a individualização e o contato face a face.

Quanto ao tempo de duração das entrevistas, percebi que tanto as professoras quanto o instrutor entrevistado foram demasiadamente rápidos em suas respostas, pois foram gravadas em sala de aula, o que as fez e o fez dar respostas curtas. Elas e ele não se disponibilizaram a dar entrevista em outra situação, justificaram que o ritmo acelerado da instituição não as/o permitia ausentar-se da sala por muito tempo, preferindo responder em sala. Enquanto a entrevista com a diretora, por ter ocorrido em lugar reservado, durou muito mais tempo, o que possibilitou a coleta de respostas mais longas.

Outra forma de captação de dados que optei por utilizar foram as observações. Elas foram realizadas em sala de aula e nos demais momentos de interação que envolviam a criança Surda no CREI.

As observações ocorreram duas vezes por semana, durante cinco semanas, no período da manhã, o que me possibilitou acompanhar da chegada da criança Surda ao CREI até a hora do banho.

Reputo essa forma de coleta de dados de valor fundamental para o presente estudo. Nessa faixa etária, a criança apresenta ações e reações próprias que, em articulações com os aspectos linguísticos característicos das crianças Surdas, revestem-se de muito significado. Essa opção não foi apenas baseada numa suspeição sobre as poucas habilidades linguísticas da criança (fato que se confirmou posteriormente), mas a consciência sobre a importância do meio, das ações práticas e dos comportamentos concretos e lúdicos nessa fase da infância.

Para assegurar a retomada aos aspectos observados, contei com um diário de campo. Nele, anotei tudo o que acontecia em forma de tópicos, com algumas informações codificadas, a fim de manter sigilo caso os registros fossem lidos.

Foi imprescindível que as observações fossem registradas no mesmo dia, para que fossem mais ricas em detalhes, aproveitando a memória recente sobre o ocorrido. Cada dia observado representou uma narrativa.

## 2.5 Análise dos dados

As situações descritas me possibilitaram apresentar como aconteciam as diversas relações entre a criança Surda e as demais pessoas do CREI, problematizando, junto ao referencial teórico estudado, em que medida tais relações favoreciam ou não o desenvolvimento das categorias principais deste trabalho: equidade, língua(gem),

identidade surda, cultura surda, educação e corpo. Estas categorias estiveram sempre presentes como foco da análise dos dados.

Para tanto, agrupei as respostas das questões semelhantes para identificar e extrair as ideias centrais e mais relevantes obtidas através das entrevistas; bem como nas situações observadas/descritas.

### 3 ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS SURDOS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, são apresentadas algumas reflexões sobre os Estudos Culturais, os Estudos Surdos e a Educação Infantil, buscando fazer relações entre seus conceitos a problemática da pesquisa.

#### 3.1 Estudos Culturais: breves considerações

De acordo com Costa (2005), os Estudos Culturais constituem um campo de saberes, com pouco mais de meio século, caracterizado pela vocação para o cruzamento de fronteiras teórico-metodológicas, para a hibridização de temas, problemas e questões das mais diversas áreas, para um tipo de pós ou antidisciplinaridade e para a rejeição aos modelos e padrões hegemônicos.

Segundo Hall et al. (1980, p. 7), “os Estudos Culturais não configuram uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade”. Decorrem da insatisfação sobre as limitações que algumas disciplinas apresentam e se propõem como uma abordagem interdisciplinar para amenizar tais limitações.

Ainda sobre sua característica interdisciplinar, Turner (1990, p. 11) afirma que:

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes.

Entretanto, o mesmo autor afirma que não se trata de um campo unificado. Essa característica impossibilita a adoção de uma definição absoluta e rígida do que sejam os Estudos Culturais, bem como a determinação de seus limites e de suas fronteiras.

Nas palavras de Johnson (2006, p. 10), “os Estudos Culturais são um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações”.

Na mesma direção, Hall (1980, p. 15), como adepto e colaborador dos Estudos Culturais, acrescenta: “Nós rejeitamos, em resumo, uma definição descritiva ou prescritiva do campo”. É possível perceber que os Estudos Culturais se constituem como um campo de estudo com fluidas fronteiras propositais e que não há interesse em delimitá-las, afinal essa fluidez é fundamental para as ações/reações desse campo.

Formalmente, os Estudos Culturais têm origem britânica. De acordo com Escosteguy (2006, p. 138),

Este campo de estudo surge, então, de forma organizada, através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra.

O referido Centro foi fundado em 1964, por Richard Hoggart, inspirado na pesquisa dele, intitulada *As utilizações da cultura*. Trata-se de um centro de pesquisa de pós-graduação da Universidade de Birmingham, no Reino Unido, com foco nos estudos sobre as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade.

Segundo Escosteguy (2006), três textos, de três críticos marxistas britânicos, surgidos no final dos anos 50, estabeleceram as bases dos Estudos Culturais: *The uses of literacy*, de Richard Hoggart (1957) – criador do CCCS; *Culture and society*, de Raymond Williams (1958); e *The making of the english working-class*, de E. P. Thompson (1963).

O primeiro é autobiográfico e trata sobre a história cultural da metade do século XX. O segundo constrói um histórico do conceito de cultura e conclui com a ideia de que a “cultura comum”, cultura popular, representa um modo de vida em condições de igualdade de existência com o mundo das Artes, Literatura e Música. E o terceiro reconstrói parte da história da sociedade inglesa de um ponto de vista particular: a história “dos de baixo”.

O foco de atenção da pesquisa realizada por Hoggart, que deu origem ao primeiro texto, está voltado para os materiais culturais da cultura popular, anteriormente desconsiderados, e dos meios de comunicação de massa. Sua principal contribuição teórica com o texto em questão foi a afirmação de que, no âmbito popular, não existe apenas submissão, mas também resistência.

A contribuição teórica de Williams, com o segundo texto, foi de mostrar, através de um olhar diferenciado sobre a história literária, que a cultura é uma categoria-chave que conecta a análise literária com a investigação social.

A pesquisa de Thompson pode ser vista como uma influência para o desenvolvimento da história social britânica de dentro da tradição marxista. Para ele, bem como para Williams, cultura era uma rede vivida de prática e relações que constituíam a vida cotidiana, a vida comum, a vida do povo. Ele não entendia a cultura como um modo de vida global, mas como enfrentamentos entre modos de vida diferentes.

Apesar de esses três textos serem seminais para a constituição dos Estudos Culturais, é importante frisar que

eles não foram, de forma alguma, “livros didáticos” para a fundação de uma nova subdisciplina acadêmica: nada poderia estar mais distante de seu impulso intrínseco. Quer fossem históricos ou contemporâneos em seu foco, tais textos eram, eles próprios, focalizados pelas pressões imediatas do tempo e da sociedade na qual foram escritos, organizados através delas, além de serem elementos constituintes de respostas a essas pressões (HALL, 1996, p.32).

Tais estudos influenciaram profundamente os interesses e métodos das análises de estudos que operavam com a noção de subcultura/cultura e que, posteriormente, foram desenvolvidos pelo CCCS, cujas atenções se centravam na categoria “juventude”, no contexto das discussões e afirmações de liberdade, intensas na década de 1960.

Eles objetivavam pensar as implicações da extensão do termo “cultura” para que fossem incluídas as atividades e os significados das pessoas comuns, das minorias, dos grupos excluídos da participação/produção na/cultura, por esta ser definida apenas pela elite governante.

Os “estudos culturais” britânicos podem ser caracterizados por terem elaborado um método interdisciplinar de análise, colocando em discussão outros tipos de “comportamentos desviantes”, e considerando as dimensões ideológicas de subculturas juvenis como os *mods* britânicos, *skinheads*, *punks* entre outros (ZORZI, 2012, p. 5-6).

Apesar de, originalmente, os Estudos Culturais terem sido uma invenção britânica, cujos interesses abrangiam as peculiaridades do contexto histórico britânico, ressaltando os nexos existentes entre a investigação e as formações sociais do contexto cultural em que se encontravam, os EC não estão mais confinados na Inglaterra ou em qualquer outro país.

Por terem seus próprios cursos em diversas universidades do mundo, seus próprios periódicos, encontros acadêmicos e suas próprias linhas de pesquisa, os Estudos Culturais podem ser definidos também como um movimento ou uma rede (JOHNSON, 2006) e ainda como um fenômeno internacional (ESCOSTEGUY, 2006).

Obviamente, ao passo que os Estudos Culturais se deslocam, também são deslocados seus focos de interesse e ampliados seus conceitos, o que significa dizer que

não existe um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais e regionais totalmente diferentes.

Rompendo a concepção elitista de cultura,

os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 2).

É a partir desse novo entendimento de cultura que as culturas dos grupos minoritários, antes consideradas como subculturas ou culturas marginalizadas/periféricas, lançando mão de categorias/conceitos chave do campo EC como identidade, alteridade, diferença etc., são reconhecidas como culturas e empoderadas.

Esse empoderamento, através das bases teóricas e políticas dos Estudos Culturais, pode e serve de alicerce para a formação de novos programas de pesquisa, novas linhas e campos de estudo como, por exemplo, os Estudos Surdos.

### 3.2 Estudos Culturais e Estudos Surdos: uma mesma matriz teórica

Desvencilhando-se das narrativas ouvintes sobre a surdez e sua aceção clínica, os Estudos Surdos, fruto dos movimentos surdos, surgem com a intenção de problematizá-las, e até desconstruí-las, apresentando novas narrativas cujas autorias sejam de pessoas Surdas e ouvintes sensíveis às causas surdas, militantes.

Os Estudos Surdos se caracterizam como uma ramificação dos Estudos Culturais, por enfatizarem as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes (SÁ, 2006).

Segundo Carlos Skliar (1998, p. 5),

os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Na perspectiva dos Estudos Surdos, a surdez – patológica, deficiente, incapacitante, que precisa ser tratada/curada e, por muito tempo, se sobressaía à própria

pessoa – é posta de lado com o objetivo de que o enfoque seja voltado para o/a ser Surdo/pessoa Surda.

De acordo com Nakagawa (2012, p. 2),

À surdez assim (re)tratada não cabe outro esforço senão a reabilitação, em que o objetivo redentor é a normalização do corpo danificado e a superação da não-audição. A falta, como força-motriz das práticas de correção, sobressai sobre os possíveis, mas inimagináveis, ganhos.

Considerando essa visão clínica da surdez e a fala de Skliar (op cit), é possível dizer que a surdez não tem/apresenta identidade, não adquire/faz uso de uma língua, não constrói história e não cria nem expressa arte. Essas, como tantas outras possibilidades humanas, são inerentes à pessoa (o ser Surdo), não a uma condição física/clínica (a surdez).

Entender o que significa ser Surdo/a, descobrir quem é o ser Surdo são objetivos que alicerçam epistemologicamente o campo dos Estudos Surdos.

Para Paddy Ladd (2005), pesquisador britânico Surdo, “ser Surdo/a” (*deafhood*<sup>4</sup>) indica o processo de se reconhecer e se afirmar Surdo/a, de se entender como parte de uma minoria – o povo surdo<sup>5</sup> –, de ser diferente.

Ladd (2005) sugere o termo *deafhood* como alternativa ao termo *deafness* (surdez) e afirma que seu conceito não deve ser visto como um estado finito, mas como um processo, pelo qual as pessoas Surdas possam construir suas identidades surdas.

Ser Surdo/a, assim como ser judeu/ia, negro/a, feminista, homossexual, etc., pode ser entendido como uma forma, entre tantas outras, de ser/estar no mundo. Nesse contexto, o que, principalmente, move as lutas das pessoas Surdas e, certamente, da maioria das minorias é a busca pelo reconhecimento de sua diferença e pelo direito de ser diferente.

A lógica da diferença, advinda dos Estudos Culturais e aplicada à realidade das pessoas Surdas, através dos Estudos Surdos, pode ser entendida como

---

<sup>4</sup> O termo, na língua inglesa, é formado pelo uso do sufixo *hood*, que indica condição, estado ou grupo de pessoas/coisas a partilharem a mesma condição/estado – por exemplo, em *brotherhood* (irmandade), *fatherhood* (paternidade), *priesthood* (comunidade de clérigos), etc. *Deafhood*, por isso, pode ser traduzido como “surdidade” ou “ser Surdo”.

<sup>5</sup> “[...] o povo surdo são sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constrói sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, [...] que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico” (STROBEL, 2008, p. 34).

[...] uma espécie de compromisso filosófico – também político com as minorias – tanto de ordem sexual como de ordem étnica ou cultural – e ideológico com a *alteridade*, com os excluídos do discurso moderno, aqueles a quem as tentativas de universalização de um modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal e civilizado tinham mantido à sombra do Iluminismo: mulheres, gays, lésbicas, doentes mentais, ‘selvagens’ e crianças (HEUSER, 2005, p. 75).

Pressupostos de modelos/padrões universais, como no exemplo citado pela autora, originam binarismos – pares de termos que, apesar de parecerem estar em uma oposição horizontal, como se ambos os termos tivessem/representassem *status* semelhante, revelam uma hierarquia, na qual o primeiro remete ao ideal e o segundo ao desvio, ao distanciamento do que é ideal, de valor, padrão. Como exemplo, o principal binarismo ou a principal dicotomia combatida através dos Estudos Surdos é: ouvinte/Surdo. Na qual, o ouvinte representa o padrão, o ideal, o que é normal; e o Surdo o desvio do padrão, o anormal, o inferior.

Adotando a lógica/filosofia da diferença, os Estudos Surdos têm uma outra forma de buscar conhecer, aprender sobre e apreender a pessoa Surda, uma alternativa à dicotomia posta, que olhe/enxergue a pessoa Surda não em comparação à pessoa ouvinte, mas, como nas palavras de Heuser (2005, p. 79), “Um ser que não é único nem análogo, mas é ser da natureza, da diferença, do devir; um ser que pensa e se diz de várias maneiras, mas não se deixa apreender por completo”. Esse ser que não “é”, mas “está sendo”, que tem uma nova maneira de pensar, de sentir, de ser. Para o qual é necessário olhar sem *a priori*, sem preconceitos, desnudado de padrões e classificações pré-estabelecidas, buscando apreender sua essência diferente.

Essa diferença se constitui sócioantropológica, pois

é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências e assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (SKLIAR, 2005, p. 6).

Ao se assumirem diferentes, as pessoas Surdas estão também delimitando as fronteiras de suas identidades, outra categoria fundamental para os Estudos Surdos/Estudos Culturais. De acordo com Woodward (2012, p. 11), “a identidade é marcada pela diferença”. O que implica dizer que a identidade se constrói a partir daquilo

que marca a diferença; além disso, que identidade e diferença são conceitos/categorias que operam de forma intrínseca, que essencialmente estão relacionados/as.

Para a referida autora, “a diferença é sustentada pela exclusão” (2012, p. 9), o que significa dizer, no caso das pessoas Surdas, que quando uma pessoa diz ser Surda, ter/representar uma identidade Surda, ela também está dizendo que não é ouvinte, que não tem/representa uma identidade ouvinte e vice-versa.

Kathryn Woodward (2012, p. 9) afirma que “a identidade é marcada por meio de símbolos”. Para ela, “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (2012, p. 10). No caso dos Estudos Surdos, a língua de sinais, bem como o ato de fazer uso dela, é considerada como uma (senão a principal) marca simbólica da identidade surda, funcionando como um significante da diferença entre Surdos e ouvintes e até entre Surdos/as e pessoas com deficiência auditiva, como já foi abordado anteriormente.

Considerar o uso da língua de sinais como um símbolo da/para identidade surda é tão importante para os Estudos Surdos, bem como para a comunidade surda, que representa uma das principais características distintivas das *identidades surdas* identificadas/categorizadas pela autora Surda Gladis Perlin<sup>6</sup> (2013). Algumas das *categorias de identidades surdas* – nome dado pela própria autora – são a) *identidades surdas* (propriamente ditas), da qual fazem parte os/as Surdos/as que utilizam a língua de sinais e partilham de uma existência baseada na experiência visual<sup>7</sup>, que, direta ou indiretamente, participam dos movimentos surdos; b) *identidades surdas híbridas*, identificadas em Surdos/as que nasceram ouvintes e que, com o tempo, se tornaram Surdos/as; c) *identidades surdas de transição*, representadas pelos Surdos/as que foram mantidos em “cativeiro” da hegemônica experiência ouvinte, impedidos de adquirir e fazer uso da língua de sinais, e que, posteriormente, passam a fazer parte da comunidade surda, representam a maioria dos/as ouvintes, uma vez que a maioria dos/as Surdos/as é composta de filhos/as de pais e mães ouvintes e, portanto, geralmente tem como primeiro estímulo o uso da língua oral; d) *identidade surda incompleta*, representada por aqueles/as surdos/as – nesse caso, utilizo a grafia da palavra com inicial minúscula por indicar um sujeito que não faz uso da língua de sinais, não participa de comunidade surda, dentre

---

<sup>6</sup> Autora Surda brasileira pioneira e referência no estudo sobre as diferentes identidades surdas.

<sup>7</sup> Considerada como o primeiro artefato da cultura surda, a experiência visual representa mais do que o simples ato de enxergar/perceber através dos olhos, ela “significa a utilização da visão, em substituição total à audição, como meio de comunicação” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

outras questões – que vivem sob uma ideologia ouvintista latente, que trabalha para socializar os/as surdos/as de maneira compatível com a cultura dominante, muitas vezes, são surdos/as que nunca tiveram acesso à comunidade surda e até desconhecem a existência dela; e e) *identidades surdas flutuantes*, em que estão presentes os/as surdos/as que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos/as ouvintes, podem estar conscientes ou não de serem surdos/as, mas, em sua maioria, querem ser ouvintizados/as a todo custo, rejeitam a comunidade surda, a língua de sinais e tudo que represente a diferença Surda.

Como é possível perceber nas categorias de identidades surdas apresentadas pela autora, além do uso da língua de sinais, a participação na comunidade surda e a militância pelas causas surdas são outras características chave na diferenciação das identidades Surdas. As principais metas da militância são:

- Fazer valer o direito de ter acesso às informações nos mais diversos espaços sociais através da língua de sinais;
- Difundir a língua de sinais entre as pessoas ouvintes e Surdas;
- Garantir a presença de tradutores/as intérpretes de língua de sinais<sup>8</sup> nos mais diversos espaços sociais;
- Garantir a presença de instrutores<sup>9</sup> e/ou professores/as Surdos/as de língua de sinais nas instituições de ensino;
- Reconhecer a pessoa Surda como diferente, e não deficiente;
- Criar escolas bilíngues para Surdos/as; dentre outras.

Essas características indicam que as identidades são construídas tanto simbólica – tendo como símbolo o uso da língua de sinais – quanto socialmente.

As identidades são construídas socialmente através das relações de saber/poder, desenvolvidas entre diferentes sujeitos, que tendem a criar, como diz Woodward (2012, p. 10), “posições-de-sujeito”. Tais posições são fruto da constante tensão existente entre os sujeitos. No caso das identidades surdas, por muito tempo – infelizmente, ainda ocorre –, as pessoas ouvintes, por serem maioria, ou seja, estarem em vantagem na tensão entre ouvintes e Surdos/as, construíam posições-de-sujeito para as pessoas Surdas, tomando a si próprias como ponto de referência, o que põe as pessoas Surdas em uma posição

---

<sup>8</sup> Profissional responsável em viabilizar a comunicação entre Surdos e ouvintes, traduzindo e interpretando da língua de sinais para a língua oral e vice-versa.

<sup>9</sup> Profissional responsável por ensinar a língua de sinais para Surdos e ouvintes.

subjugada às pessoas ouvintes e configura, inclusive, a representação pessoa com deficiência auditiva: uma pessoa semelhante à ouvinte, mas que não ouve.

Na perspectiva dos Estudos Surdos/Estudos Culturais, as pessoas Surdas assumem diversas posições-de-sujeito, diversas identidades. Como nas palavras de Perlin (2013, p. 52), “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.”.

Tal afirmação possibilita pensar que não há como capturar, de forma cristalizada, fixa, a identidade de alguém e, nesse sentido, também não há como classificar a identidade de um sujeito permanentemente. Partindo desse pressuposto, a própria classificação/categorização das identidades surdas, levantadas pela autora, pode ser questionada. Não é fácil definir/delimitar precisamente a identidade de alguém, mesmo porque existem diferenças dentro da(s) mesma(s) identidade(s).

Assim, podemos dizer que as identidades não são absolutas, unificadas, nem autocontidas, muito menos autossuficientes. Elas são relacionais, marcadas pelo que há de diferente entre os indivíduos. E as diferenças são inesgotáveis, sejam elas essenciais ou não essenciais.

De acordo com Woodward (2012, p. 15), “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade.”. A autora utiliza como exemplo a identidade sexual. No caso dos Estudos Surdos, a surdez é uma marca/diferença corporal/biológica que fundamenta a identidade das pessoas Surdas. Não há identidade surda em pessoa não Surda. “Assim como o sexo, que aparece marcado no corpo feminino e no corpo masculino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem” (LOPES, 2011, p. 9).

Vista dessa forma, a surdez representa uma diferença essencial. Entretanto, o enfoque dos Estudos Surdos sobre a surdez não está voltado para a materialidade do corpo. Não é negada a falta de audição da pessoa Surda. Porém, um dos maiores objetivos dos Estudos Surdos é

problematizar a surdez como uma marca que inclui alguns sujeitos e exclui outros, que determina algumas condições de vida e de comunicação e que, principalmente, determina formas de organização de vida em um dado grupo cujas formas de estar e de se relacionar com o outro são compartilhadas (LOPES, 2011, p. 23-24).

Lopes (2011) afirma ainda que a surdez é “uma grande invenção”. Não a surdez como falta de audição, mas como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Todas as interpretações possíveis sobre o que está convencionado como surdez estão associadas a distintas narrativas, produzidas em campos discursivos distintos (clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc.), e são sempre interpretações culturais.

Para ela,

a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade (LOPES, 2011, p. 8).

Esse entendimento sobre a surdez tem sido combatido veementemente pela comunidade surda, através dos trabalhos desenvolvidos no campo Estudos Surdos. A surdez passa a ser (re)inventada a partir do referencial dos/as próprios/as Surdos/as, do que “dizem sobre si quando articulados/as e engajados/as na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos Surdos, e não como sujeitos com surdez.” (p. 9). Como diferentes, e não deficientes.

Assim, a surdez pode ser considerada como um primeiro traço/uma primeira marca de identidade, no/a qual pode se inscrever qualquer saber que tenha como objeto de estudo a surdez ou o sujeito Surdo, seja de cunho culturalista ou mesmo clínico.

No entanto, isso não significa dizer que qualquer saber, narrativa ou discurso que tenha como objeto de estudo a surdez ou o sujeito Surdo se constitua como pertencente aos Estudos Surdos.

De acordo com Lopes (2011), a expressão “Estudos Surdos” surgiu no Brasil a partir de uma tentativa de tradução dos chamados *deaf studies*, que eram realizados por pesquisadores de outros países, principalmente dos Estados Unidos. Sem muita precisão, a autora afirma que um dos pioneiros nos estudos nesse campo foi o linguista William Stokoe, na década de 1960. Seus trabalhos foram sobre a Língua de Sinais Americana – ASL.

Além de contribuir para que a ASL obtivesse *status* de língua, através de estudos sobre a estrutura da língua, Stokoe tornava visível que a “estrutura cultural” dos sujeitos Surdos é constituída de outra forma, uma vez que língua e cultura partilham de uma estreita relação. Esses, dentre outros estudos, representam o início dos *deaf studies* que

tinham por base o estudo da relação entre comunidade, cultura, língua e comunicação entre pessoas Surdas. Atualmente, são acrescentadas as questões de identidade e diferença.

Nesse sentido, é possível afirmar que os olhares médico-clínicos sobre a surdez não fazem parte dos Estudos Surdos. Pelo contrário, tais olhares são repudiados por esse campo.

Assim, os Estudos Surdos, sobretudo em Educação, têm por objetivo problematizar não a surdez, não os/as surdos/as, não as identidades surdas, não a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os/as Surdos/as (SKLIAR, 2013).

### 3.3 Educação Infantil e Estudos Surdos: algumas relações possíveis

A Educação Infantil pode ser entendida de diversas formas, como uma etapa do processo de escolarização, voltada para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; como um direito dos pais e das crianças nessa faixa etária; e, mais amplamente, como um campo de estudos.

As duas primeiras formas apresentadas estão intimamente relacionadas. A inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino, como etapa da educação básica, é uma conquista da sociedade civil, das mulheres, dos partidos políticos, através de suas lutas pela garantia de seus direitos como cidadãos/ãs, trabalhadores/as.

No Brasil, de acordo com Abramowicz (2003), a expressão Educação Infantil advém dos dispositivos da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, Lei 9394/96).

No entanto, é interessante saber que a menção feita na referida Constituição (2012, p. 20), em seu capítulo II, dos Direitos Sociais, artigo 7º, inciso XXV, apresenta como um dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”.

Analisando o disposto, é possível inferir que o foco não estava diretamente relacionado às necessidades da criança, nem à educação delas. Ele estava voltado para necessidades dos/as trabalhadores/as: onde e com quem ficariam seus filhos/as e dependentes enquanto trabalhassem. Refere-se a um direito dos/as trabalhadores/as, não das crianças. Além disso, apesar de citar as creches e pré-escolas como as instituições responsáveis em garantir tal direito aos trabalhadores/as, dispõe sobre a “assistência gratuita”, não sobre o ensino ou a educação para as crianças em questão.

É recente a importância atribuída às crianças. Um passo importante para o enfoque na educação dessas crianças foi a inclusão da Educação Infantil como seção autônoma na LDB, presente no capítulo da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BARBOSA, 2000).

Apesar desse avanço no contexto brasileiro, Barbosa (2000, p. 15) afirma que

o mesmo governo que apoiou a aprovação da lei, e que a divulga vem, contraditoriamente, criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e a qualificação da educação infantil, sendo esta secundarizada nos investimentos das verbas públicas.

Se as outras etapas da educação básica, que estão incluídas nas verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, apresentam inúmeras dificuldades por falta de verbas, quiçá a Educação Infantil, excluída do FNDE. Essa contradição é apenas uma das muitas que caracterizam as circunstâncias e as condições de vida das crianças, principalmente, das mais pobres. E não somente no contexto brasileiro, mas no contexto internacional.

Os professores do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Portugal, Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (1997), apresentam diversos contextos contraditórios da sociedade contemporânea, nos quais estão inseridas as crianças: “paradoxos da infância”.

Segundo os autores supracitados, o principal paradoxo é que “o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo”, decorrente do aumento da esperança de vida e da regressão da taxa de fecundidade, particularmente presente nos países ocidentais.

Fazendo referência à condição paradoxal das crianças no contexto social, eles citam as considerações feitas pelo sociólogo irlandês Jens Qvortrup sobre como tal condição se exprime

no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de “produzirem” cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais viverem o seu quotidiano separados uns dos outros; no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; [...] no facto de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento (QVORTRUP, 1995, p. 9).

Somados aos paradoxos sociais apresentados e de forma complementar, Pinto e Sarmiento (1997) afirmam que os comportamentos infantis são geralmente compatíveis com o caráter paradoxal da infância. Para tanto, eles apresentam as situações identificadas por Pollard (1985, p. 39):

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas “soluções” originais para os problemas.

Os comportamentos paradoxais exigidos às crianças pelos/as adultos/as que, a todo momento, estão mudando seus discursos de um extremo a outro, podem representar uma confusa percepção deles/as sobre as crianças, incluindo a visão de que essas sejam adultos/as em miniatura, em potencial, como “homúnculo” (PINTO; SARMENTO, 1997). O que significa desconsiderar seu *status* infantil.

Anete Abramowicz (2003), ao tratar sobre o direito das crianças à Educação Infantil, discorre sobre o que é ser criança e ter uma infância. Para ela, “a infância tem-se constituído em alvo de saberes e poderes que vem sendo construído e modificado ao longo da história e vem sendo configurada como categoria social” (p. 16). No mesmo sentido, está o termo “criança”, que denota outra categoria social, por também estar sendo produzido e configurado de forma histórica e social, mediante várias linhas de saberes e poderes: políticas, econômicas, jurídicas, médicas, sanitárias, religiosas e educacionais.

São essas várias facetas, dentre muitas outras, que constituem a Educação Infantil como um campo de estudos/saberes bastante complexo e novo. Nas palavras de Claude Javeau (2005), três categorias – ou como ele denomina: campos semânticos – são fundamentais para os estudos desenvolvidos em Educação Infantil: criança, infância e crianças.

Nas concepções de Javeau (2005), o campo semântico que tem por denominação o termo “criança” é de ordem psicológica, originado das disciplinas da psicologia comportamental, do discurso que trata das “fases de desenvolvimento” da criança, considerado canônico e que adquiriu uma forte legitimidade. Depois de Piaget, afirma Javeau (2005, p. 382),

construiu-se um objeto abstrato, a “criança”, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos. Em certos textos, essas etapas adquirem uma coloração normativa, pouco se importando com a variedade dos contextos efetivos nos quais indivíduos concretos são chamados a se “desenvolver”.

A afirmação problematiza a ideia de criar uma universalidade em ser criança, como se todas as crianças fossem por natureza iguais e não construções sociais. Segundo Javeau (2005, p. 382), a criança “não se insere num substrato biológico cuja universalidade não pode ser questionada”, por mais contraditório/paradoxal que pareça ser, “não se nasce criança, vem-se a sê-lo”.

A infância, segundo campo semântico apresentado por Javeau (2005), representa um paradigma que se inscreve numa perspectiva “demográfica”, ou seja, é entendida como uma parcela da população e, como tal, analisada sob uma perspectiva quantitativa. De acordo com Javeau (2005, p. 383), a infância é, geralmente, considerada improdutiva.

No rastro desse paradigma econômico, a imagem do aluno é vista como uma ocasião de investimento. A escola é assimilada a um sistema de produção de competências, cujo efeito diferido é suposto ser útil à conservação e se possível ao incremento do bem-estar material, componente essencial do sistema social global. A demografia escolar, aplicada às gerações sucessivas de alunos, estuda em particular os fluxos de entrada e os fluxos de saída nas escolas, sob o ângulo do critério êxito (sendo este um substrato de uma avaliação do “rendimento” do sistema escolar).

Ou seja, a instituição de educação é entendida como uma fábrica, que tem como produtos, nesse caso, as crianças. Uma fábrica que não pode parar sua linha de produção, pois, se o fizer, estará sujeita a ter suas despesas limitadas, recebendo menos capital/investimento. Isso pode explicar, por exemplo, o porquê de não haver repetência nas séries iniciais da Educação Infantil. Nesse sentido, a infância funciona como um indicativo econômico/contabilista.

O terceiro campo semântico apresentado por Javeau, as crianças, tem sentido deliberadamente antropológico. “Os indivíduos reagrupados sob esse nome constituem um ‘território’ [...] com suas estruturas e seus modelos de comportamentos particulares” (JAVEAU, 2005, p. 384-385).

Abramowicz (2003, p. 18) afirma que:

Quem trabalha com as crianças pequenas conhece as marcas que as diferenciam de outras categorias sociais. Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir-criança.

Isso significa dizer que, entendendo as crianças como representação de um “território” e, mais ainda, como um grupo de indivíduos que partilham de um devir particular, de um estar sendo diferente, as crianças representam uma minoria social.

Em tal caso, Javeau (2005) afirma que

as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações”, ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” etc. (JAVEAU, 2005, p. 385).

Como é possível perceber a partir de todo o exposto, a Educação Infantil, enquanto campo de estudos e mediante a visão sócio antropológica apresentada pelos/as autores/as supracitados/as, abrange inúmeras problemáticas que sozinhas são suficientes para intermináveis discussões.

Entretanto, seguem algumas relações entre algumas das características e das problemáticas presentes na Educação Infantil e nos Estudos Surdos.

Para início de conversa, mas não expressando uma sequência ordinária, é possível dizer que a surdez e a infância, nos mais diversos contextos em que cada uma delas possam estar inseridas, são criações sociais ou, como nas palavras das professoras Lucyenne Vieira-Machado e Aline Bregonci (2010), “invenções/fabricações da modernidade”.

As mesmas autoras apresentam um outro comparativo bastante interessante entre a surdez<sup>10</sup> e a infância, baseadas na frase de Moacyr Scliar (1997, p. 3) “há um país chamado infância, cuja a localização ninguém conhece ao certo” e na de Owen Wrigley (1996) “a surdez é um grande país, porém sem território”.

Nas duas metáforas apresentadas, tanto a infância quanto a surdez são ditas como sendo países. Provavelmente porque as crianças apresentam um jeito de ser diferente do das pessoas adultas, um “devir-criança”, um estar sendo criança, que não se assemelha ao

---

<sup>10</sup> Entenda-se surdez não como marca biológica, mas como os discursos construídos sobre aqueles que não ouvem.

devir, ao modo de ser, das pessoas adultas. “É o jeito que as crianças têm de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 19). No mesmo sentido, é reconhecida a capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. “O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (PINTO; SARMENTO, 1997).

As pessoas Surdas também apresentam um modo diferente de devir, um estar sendo baseado na experiência visual, no uso da língua de sinais. Como já foi abordado anteriormente, um jeito particular de ser que é diferente do da maioria da população, do dos ouvintes, e que lhes institui uma cultura própria: a cultura surda.

Desse modo tanto as crianças, com suas culturas infantis, quanto as pessoas Surdas, com sua cultura surda, podem representar, metaforicamente, povos distintos dentro do povo adulto e do povo ouvinte, respectivamente.

Sobre “ninguém conhecer ao certo” a localização do país chamado infância e o grande país surdez ser “sem território”, é possível supor que as condições paradoxais, sob as quais vivem as crianças, impossibilitam delimitar as fronteiras desse país chamado infância. Além disso, o fato de tais paradoxos serem internacionais amplia as fronteiras étnicas e geográficas desse país.

No caso do grande país surdez, tem-se a ideia de aproximação das pessoas Surdas de todo o mundo, por partilharem de um mesmo modo de viver, através da experiência visual e do uso das línguas de sinais. No entanto, remete a um povo, metaforicamente, sem território próprio/sem nacionalidade, pois, independentemente de em qual nacionalidade/país nasça a pessoa Surda, ela viverá como estrangeira, afinal, não estará apta a fazer uso da língua oficial do país em que vive, na modalidade mais comum, a oral auditiva, e a sua língua de sinais, mesmo sendo nacional, não é difundida socialmente ao ponto de tornar-se de uso corrente, geralmente, seu uso se restringe apenas às outras pessoas Surdas.

São grupo com características tão distintas que o uso de expressões como “mundo dos Surdos”, “mundo dos ouvintes” e “mundo das crianças” são bem comuns em muitos discursos sociais.

Outra relação possível sobre as crianças da Educação Infantil e os/as Surdos/as dos Estudos Surdos é sobre a desqualificação e as dificuldades postas sobre os seus discursos. Por um lado, os discursos, as falas das crianças da Educação Infantil que,

corriqueiramente, são solicitadas, mas que, geralmente, são desconsideradas/desvalorizadas.

De acordo com Abramowicz (2003, p. 20), as rodas de conversa são atividades diárias nas turmas de Educação Infantil, “no entanto, as falas das crianças não são, absolutamente, levadas a sério enquanto falas propositivas, que dizem o que querem, o que pensam, do que gostam”.

Por motivos diferentes, mas semelhantes ao que ocorre com os discursos das crianças, os discursos dos/as Surdos/as também não se fazem audíveis, no sentido de serem percebidos e considerados. Seja por estarem dispostos em um código, uma língua desconhecida pela maioria social, seja por, talvez, não estar em língua alguma como no caso da criança Surda da Educação Infantil que ainda não aprendeu/adquiriu língua de sinais para expressar seus pensamentos e também não usa língua oral, pois nessa faixa etária ainda não sabe escrever.

Fazer relações entre as temáticas/problemáticas da Educação Infantil com as dos Estudos Surdos potencializa tais discussões, ora duplicando uma problemática que pode ser identificada nas crianças Surdas, por serem crianças e por serem Surdas, ora acrescentando um novo problema a ser discutido ou um aspecto ainda não pensado em um ou outro campo.

## 4 UMA CRIANÇA SURDA NO CREI

Este capítulo apresenta breves discussões acerca das categorias escolhidas para este estudo, todas com enfoque nos três campos de estudo abordados nesse trabalho: Estudos Culturais, Estudos Surdos e Educação Infantil. Com a pretensão de ser um capítulo teórico analítico, nele, busco apresentar e comparar os referenciais teóricos deste estudo com a realidade percebida, a partir dos dados coletados, e fazer a análise sobre tal comparação.

### 4.1 Inclusão, Educação Bilíngue e a pessoa Surda

A Inclusão diz respeito a uma proposta política de educação, configurando a atual proposta brasileira de educação voltada para as pessoas com deficiência, baseada em documentos, como a Declaração de Salamanca<sup>11</sup> (UNESCO, 1994), que recomenda a adoção do princípio de educação inclusiva. Mais em forma de política do que de lei, recomenda a matrícula de todos os estudantes em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, linguísticas, entre outras (OMOTE, 1999).

Os documentos norteadores da política de inclusão utilizam o termo “preferencialmente” quando sugerem a inserção das pessoas com deficiência e demais públicos da educação especial na rede regular de ensino; porém, com a política de inclusão, as escolas especializadas foram descaracterizadas como escolas. Algumas passaram a ser centros de apoio à Inclusão, nos quais seus antigos estudantes, agora matriculados em escolas regulares, recebem Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Apesar de fazer referência a escolas regulares, a política de Inclusão estende seu espectro de ação a todas as instituições educacionais, em todos os níveis, incluindo as instituições de Educação Infantil – EI, no caso deste estudo, ao CREI pesquisado.

---

<sup>11</sup> A Declaração de Salamanca é um documento publicado em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais (World Conference on Special Needs Education). Constitui um marco na evolução dos princípios e práticas da educação de crianças com necessidades educativas especiais, representando um documento norteador de práticas inclusivas.

Ela surge em oposição à concepção de integração, advinda da educação especial, na qual as pessoas com deficiência ou com distúrbios da aprendizagem deveriam se adaptar ao sistema educacional, para serem integradas à sociedade. Nessa concepção, o fracasso escolar era atribuído, exclusivamente, aos estudantes.

Na concepção da Inclusão, cabe ao sistema e às instituições se adaptarem para receber e proporcionar aos estudantes com deficiência e com distúrbios de aprendizagem condições para desenvolverem suas potencialidades e serem incluídos educacionalmente. Para tanto, os estudantes com deficiência devem estar, em um turno, frequentando a sala de aula regular, e, em outro turno, recebendo AEE em salas de recursos multifuncionais.

O AEE tem como objetivos proporcionar a adaptação dos estudantes à sala de aula regular, desenvolver habilidades essenciais para que as pessoas com deficiência não se sintam excluídas e que as demais pessoas as vejam com normalidade e garantir acessibilidade e autonomia às pessoas com deficiência.

Com relação aos CREIs, nenhum dos setenta pesquisados possuía sala de recursos multifuncionais para prestar o AEE às crianças com deficiência. Estas salas e seu serviço ficavam a cargo de algumas escolas regulares, porque nem todas as escolas regulares as possuíam.

O regime integral aplicado nos CREIs (a frequência das crianças nos dois turnos) pode, por um lado, dificultar a prática do AEE, porque as crianças deixam de participar de outras atividades conjuntas; e, por outro, contribuir, já que elas já estariam no ambiente escolar no contra turno.

A recomendação, nos casos de estudantes com deficiência, matriculados em escolas regulares que não tenham salas de recursos, é que estes sejam atendidos em outra escola que tenha sala de recursos multifuncionais ou por instituições especializadas, sempre em horário oposto ao da sala regular.

No caso da criança pesquisada – Sérgio –, ele se ausentava do CREI nas quartas-feiras, para ser atendido no AEE da Funad – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência, instituição que atende pessoas com deficiência na cidade de João Pessoa – PB.

Esse tipo de prática é defendida por Rodrigues (2000), que diz:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. [...] É uma escola

que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

O autor parte do princípio de que a Inclusão deveria garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, tivessem acesso a uma educação de qualidade e significativa, de forma *equânime*, estando todos em um mesmo espaço educacional, a sala de aula regular.

É preciso lembrar que o termo *inclusão* tem significação própria e que seu entendimento pode ajudar a compreender e a problematizar a proposta educacional que recebe esse nome.

De acordo com Bueno (2009), o verbete inclusão significa o ato ou efeito de incluir que, para o mesmo autor, denota colocar dentro, abranger, compreender e conter. Considerando esses significados para a palavra incluir, é possível inferir que algo ou alguém esteja incluído quando está posto dentro de um espaço, onde antes não estava ou ao qual não tinha acesso.

Esta significação pode ser suficiente para objetos, materiais, seres inanimados. Entretanto, a inclusão de pessoas não deve ser restrita à mera inserção em determinados espaços (antes não alcançados por elas), mas na sensação de acolhimento, pertencimento, levando em consideração a questão da subjetividade, inerente ao ser humano. Isso quer dizer que nem sempre estar presente significa fazer parte.

Para ilustrar a afirmativa anterior, apresento as situações seguintes:

### **SITUAÇÃO 1**

A professora titular, Paula, estava em pé diante da turma. Esta, por sua vez, estava disposta em semicírculo. Paula fazia uma revisão sobre o vídeo do *Sítio do Pica Pau Amarelo* (obra de Monteiro Lobato), visto no dia anterior, enfocando seus personagens. Ela perguntava às crianças “*quem lembra o nome dos personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo?*”, e as crianças ouvintes respondiam, dialogando com a ela que continuava perguntando “*quem lembra de outro personagem?*”. Durante toda a revisão, Sérgio apenas olhava fixamente para Paula. Ela estava quase de costas para ele, que não participou da atividade.

### **SITUAÇÃO 2**

Enquanto aguardava Paula chegar, a professora auxiliar, Ana, sentou no chão com as crianças ouvintes, formando um círculo. Ela lia um livro bem ilustrado, apresentando as figuras para as crianças, que iam interagindo e discutindo sobre a história contada por Ana. Durante toda a atividade de contação e discussão da história, Sérgio mantinha alguns comportamentos: ficava em pé, olhando para fora da sala de aula, através da porta da sala que estava aberta; sentava à mesinha, olhava para o grupo sentado no chão, para mim, para Ana. Em nenhum momento participou da atividade.

Nas situações apresentadas, é possível perceber que Sérgio, apesar de estar matriculado naquela turma e de ter a mesma faixa etária das outras crianças, parece não fazer parte daquela realidade. Isso pode ser notado, seja pela atitude de Paula de não o envolver na atividade, mesmo quando ele estava atento, olhando fixamente para ela; seja pelo fato de Sérgio não interagir no momento da contação de história/da roda de conversa, momento em que todos os outros interagem. Talvez por não compreender o que Ana e as crianças ouvintes estavam falando e não conseguir se comunicar com elas oralmente.

Vale ressaltar que as duas atividades apresentadas nas Situações 1 e 2 fazem parte da rotina da turma, ou seja, elas acontecem todos os dias: Paula trabalha um conteúdo de forma dialogada com as crianças e Ana faz uma roda de contação e discussão de histórias. Nos dias observados (terças e quintas-feiras), Sérgio não participou dessas atividades.

Essas situações remetem à afirmação feita pelo presidente da Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, de Portugal, David Rodrigues (2014):

Há palavras que exprimem, em certos momentos, o “espírito do tempo”. A palavra “inclusão” é uma delas. Praticamente desconhecida há uma década atrás, inclusão assumiu uma presença cada vez mais frequente nos discursos educacionais, sociológicos e políticos. [...] A palavra “inclusão” tornou-se quase imprescindível no discurso político, usada da direita à esquerda ainda que, certamente, com significados muito diferentes.

Para o autor, a palavra inclusão virou um modismo e vem sendo utilizada, muitas vezes, de forma inadequada. O surgimento do termo inclusão no campo da Educação, da Sociologia e da Política tinha como objetivo designar algo novo, uma alternativa à palavra integração. Surgiu com a ideia de que não são apenas os indivíduos que precisam procurar se integrar à sociedade, à escola, mas que essas estruturas sociais devem se modificar, se adaptar para se aproximarem deles e, assim, apresentarem condições de recebê-los, incluí-los.

Na busca de explicar o que é *estar incluído*, Rodrigues (2014) apresenta o que não significa estar incluído.

O que não significa, certamente, é estar “encerrado” ou “contido”, em suma “obrigado” a pertencer a uma estrutura que não se pediu filiação nem se deseja integrar. Estar incluído numa estrutura indesejada seria até o contrário de inclusão: seria uma violência.

O autor reforça a ideia de que a mera presença física, o simples fato de estar junto/estar perto, não significa estar incluído, podendo representar uma violência contra o indivíduo, mascarada como ato generoso, garantia de direitos, avanço político ou qualquer outro discurso que exalte a inserção dos ditos excluídos em espaços sociais indesejados por eles mesmos.

A expressão “*inclua-me fora disto*” é uma forma de justificar a possibilidade de os indivíduos se sentirem incluídos, estando fora daquilo que lhes foi oferecido, seja por questões de desinteresse, de diferenças ideológicas, culturais, linguísticas, etc., ainda que o espaço ou a situação oferecida seja a socialmente majoritária (o espaço regular/a situação padrão).

Para incluir, é preciso conhecer aquele a ser incluído. Garantir *equidade* de oportunidade e em condições para ser incluído é entender as diferenças e adaptar/adequar as realidades ao que o outro necessita. É não oferecer/possibilitar a ele o que não foi pensado, organizado, estruturado, produzido para outros, o que está nos padrões e voltado para as necessidades de outros, que já está posto socialmente. A falta de possibilidades adequadas envolve também o processo de formação docente.

Durante as entrevistas, quando questionadas sobre o tema formação específica para atender crianças Surdas ou estudo de algum conteúdo sobre surdez durante suas trajetórias, a professora e a auxiliar responderam o seguinte:

*Nunca. Nunca recebi formação (Paula).*

*Não. Eu não sei lidar com esse tipo de deficiência (Ana).*

O desconhecimento apresentado por elas sobre as questões específicas sobre surdez e sobre a criança Surda que atendem se caracteriza como uma grande barreira para a escolha e o planejamento de atividades que contemplem as necessidades/peculiaridades desta criança. O que tende a fazer com que tais necessidades/peculiaridades não sejam contempladas no currículo escolar proposto para aquela criança.

Não é possível pensar em inclusão se as diferenças daqueles a serem incluídos não são consideradas no currículo escolar. Por isso, concordo com Dorziat (2009) que as práticas escolares não têm acompanhado os discursos sobre inclusão. Ela afirma que “embora essas escolas tratem sobre temas como igualdade e solidariedade, continuam sua

trajetória de apagamento das diferenças, por meio de formas subliminares de invisibilidade do outro nos Currículos escolares” (DORZIAT, 2009, p. 64).

Outras situações exemplificam como se dá a participação da criança Surda deste estudo:

### **SITUAÇÃO 3**

A professora Paula estava trabalhando o tema alimentação saudável. Para tanto, apresentou uma música, uma paródia da cantiga popular *Meu lanchinho*. Enquanto ela apresentava a letra modificada da música para as crianças ouvintes e ensaiava/cantava com elas, Sérgio observava e começava a emitir sons orais. Ele gritava enquanto as demais crianças cantavam. Paula costumava trabalhar músicas com a turma.

### **SITUAÇÃO 4**

Paula levou a turma para brincar no pátio. Enquanto as crianças corriam pelo pátio, se organizavam em grupos para brincar, conversar etc., ela conversava comigo. Durante nossa conversa, ela me contou como foram interessantes as atividades que haviam feito em comemoração ao Dia do Índio e chamou todas as crianças para apresentarem para mim a Dança da Chuva. As crianças se organizaram em fila indiana, formando uma roda, e começaram a cantar uma música enquanto caminhavam nesse círculo imaginário. Em alguns momentos da música, elas tocavam com as palmas das mãos na boca, emitindo sons. Sérgio participou da atividade, observando o que as crianças ouvintes faziam, imitando-as. Ele emitiu sons oralmente, gritando, enquanto as crianças ouvintes cantavam.

Essas situações põem à mostra a dificuldade de as professoras considerarem as diferenças de Sérgio nas atividades desenvolvidas. A música é uma excelente forma de trabalhar aspectos cotidianos com crianças pequenas. Através dela, a criança aprende, exercitando a fantasia, a ludicidade, sendo remetida a sensações prazerosas, pelo ritmo e melodia da canção.

No entanto, estas são características a serem exploradas em crianças que ouvem. Trabalhar música com uma criança que não ouve sem o uso de nenhum recurso que lhe possibilite perceber a letra da música, como a tradução em língua de sinais, ou perceber a vibração da música (tablado ou caixas de sons), é desconsiderar sua condição/diferença. Além disso, propor atividades como as descritas nas situações apresentadas para uma turma que tem um estudante Surdo é considerar apenas a maioria ouvinte e, ao mesmo tempo, desconsiderar a presença da criança Surda, invisibilizando-a.

Ao invés de explorar o potencial viso-gestual da criança Surda, atividades como as descritas põem em evidência apenas a sua deficiência. Desconsidera-se a gama de possibilidades existentes em outras atividades que exploram a visualidade, como encenações, pantomimas, imitações etc., e que poderiam ser executadas por todas as

crianças, ouvintes e Surda, evidenciando o imenso potencial visual da criança Surda, aquilo que a torna eficiente, e não sua dificuldade/deficiência.

Esses são aspectos importantes a serem considerados num ambiente inclusivo e que precisam ser repensados, a partir de uma profunda reflexão sobre a continuidade de práticas escolares que contemplam a mesmidade e desconsideram o outro, representado pelos que destoam da norma.

Sobre isso, Abramowicz (2003, p. 19) apresenta as seguintes questões:

O que importa entender e responder é, o que pretendemos fazer com as diferenças que as crianças pequenas trazem quando propomos a inclusão? Ao propor trazer as crianças para essa escola que conhecemos, que trabalha o homogêneo, o disciplinamento do corpo, da palavra e da voz, com currículos unificados e nacionais, o que pretendemos ao trazê-las para essas instituições?

Entendo que essa é uma reflexão que deve ser feita, principalmente, em nível macro, institucional, mas que pode servir de ponto de partida para que os/as profissionais da educação reflitam sobre como suas práticas podem estimular as diferenças trazidas pelas crianças ou apagá-las.

No caso das professoras do CREI, além de os conhecimentos sobre surdez e a pessoa Surda precisarem ser apropriados por elas para servirem de base para um novo currículo e novas práticas que contemplem as diferenças da criança Surda, urge desconstruir visões acabadas e axiomáticas de um currículo único, que impõe a todos/as um só caminho e um só pensar.

Para contextualizar essa discussão sobre currículo, levanto três categorias, que são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente significativa para Surdos/as. São elas: *identidade, língua de sinais e cultura surda*.

É na primeira infância que as crianças iniciam seu processo de construção de identidade, estabelecendo relações naturais e espontâneas com os/as adultos/as e com outras crianças. Essa partilha de comportamentos, ideias, impressões, imitação, é viabilizado em grande escala pela possibilidade de interação linguística. Isso acontece nos ambientes escolares da EI, onde as crianças comungam entre si de uma mesma língua, na modalidade oral.

No ambiente pesquisado, apesar de as crianças apresentarem a mesma faixa etária, elas não compartilhavam da mesma vivência linguística, haja vista a presença da criança Surda.

A existência de problemas comunicativos em muitas escolas, ou seja, estudantes Surdos/as e ouvintes, usuários/as de códigos linguísticos/línguas diferentes, foi contornada com a contratação de Tradutores/as Intérpretes de Língua de Sinais – TILS, para mediar os diálogos. Porém, nem sempre este/a se faz presente, o que implica que são poucos e raros os momentos em que Surdos/as e ouvintes mantêm uma comunicação satisfatória na escola regular.

Vale salientar que, na maioria das vezes, a única concessão/adaptação feita nas salas de aula regulares para os/as estudantes Surdos/as inseridos é a colocação do/a TILS. Embora não seja a situação de conversação ideal, esse/a profissional permite que o/a estudante Surdo/a tenha acesso, em língua de sinais, ao que está sendo dito pelos/as ouvintes em língua portuguesa, e que os/as ouvintes tenham acesso ao que é dito pelo/a estudante Surdo/a em língua de sinais.

Essa iniciativa foi decorrente da Lei nº 10.436/02 (Lei de Libras), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que reconheceu a língua de sinais como a primeira língua dos/as Surdos/as brasileiros/as e determinou o direito de os/as Surdos/as a utilizarem em todos os espaços sociais.

Porém, tem-se constatado que a presença desses/as profissionais em salas de aula regulares não tem sido suficiente para assegurar a inclusão dos/as estudantes Surdos/as, porque o ato educacional envolve outros e complexos aspectos de ordem conceitual e pedagógica. A ideia de que a inclusão educacional desses/as estudantes se dará magicamente com a presença do/a TILS é simplista e superficial.

Sobre isto, Dorziat, Araújo e Paulino (2011, p. 26) afirmam:

Sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais. No entanto, é necessário olhar de modo mais apurado sobre essas práticas, porque quando tratamos da necessidade da língua de sinais, estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como recurso acessório às práticas pedagógicas.

É preciso considerar que o uso da língua de sinais na escola regular, em sua maioria, fica restrito ao/à estudante Surdo/a e ao/à TILS, o que gera uma total dependência dos/as estudantes face ao/à TILS e uma série de implicações para a forma como os/as estudantes Surdos/as vão interagir no ambiente escolar supostamente inclusivo.

Uma das implicações é a impossibilidade de se comunicar/interagir diretamente com qualquer outra pessoa do ambiente escolar, utilizando língua de sinais, principalmente com os/as professores/as, dificultando a relação professor/a-estudante Surdo/a, tão importante para o processo de ensino aprendizagem; prejudicando a autonomia deste/a estudante no ambiente escolar, pois o/a mesmo/a necessitará do/a intérprete para todas as interações comunicativas que faça; causando isolamento comunicativo em situações em que o/a TILS não esteja presente, dentre outras.

No caso do CREI pesquisado, não há intérprete para a criança Surda. Apesar de ser o segundo ano (2014 e 2015) que este CREI é frequentado por crianças Surdas, apenas em 2015, a Secretaria de Educação Especial do município disponibilizou um instrutor de Libras para acompanhar Sérgio. O instrutor também é Surdo.

Segundo a diretora do CREI,

*Foi difícil conseguir. Primeiro, porque a gente tem que ter o laudo, aí, tem que levar pra [sic] Secretaria. Aí, a Secretaria tem que buscar um currículo de alguém que tenha essa experiência, que seja com criança. Então... Aí, depois que conseguir... aí vai pra o setor de contratação. Isso durou mais ou menos um ano pra [sic] a gente conseguir (Dione).*

O papel do/a instrutor/a de Libras é ensinar essa língua de sinais, além de, por ser Surdo/a, ser referencial de adulto/a Surdo/a para a criança Surda. Moura, Lodi e Harrison (apud STROBEL, 2008, p. 45-46) afirmam que

[...] a criança (no contato com modelos surdos adultos) não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como (também) a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência [...] podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá de ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a de ouvinte.

Considerando o papel do instrutor de Libras e o que dizem as autoras, acredito que a presença do instrutor de Libras Surdo na EI de crianças Surdas seja essencial. Inclusive mais importante que a de um/a TILS, pois nesse momento da educação, a criança ainda está adquirindo língua de sinais.

O contato com adultos/as, desde a EI, que entendam e interajam com a criança Surda pode facilitar a aquisição de língua(gem). Esse contato proporcionará também uma maior aproximação com as formas de ser e estar no mundo das pessoas Surdas, através do canal visual, desenvolvendo na criança uma identidade relacionada à cultura surda.

Portanto, o uso pelo/a adulto/a da linguagem da criança, assim como acontece com as crianças ouvintes, pode fortalecer a autoestima da criança Surda e facilitar o contato com professores/as que partilham da mesma língua(gem), repleta de traços culturais.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1999, p. 368),

o indivíduo não possui funções internas que garantem sozinhas o desenvolvimento. O simples contato com objetos também não possibilita o desenvolvimento, pelo contrário, é nas relações sociais, nas intervenções das pessoas, principalmente pela linguagem, que o desenvolvimento ocorre. Essas “ações” contribuem/interferem significativamente na constituição dos sujeitos.

Pensando assim, é possível perceber o quanto a ausência ou escassez de relações significativas, através de um mesmo código linguístico, de uma mesma língua, interfere na formação das identidades, na noção que ele constrói sobre si e sobre o/a(s) outro/a(s).

Ao afirmar o papel central que a linguagem ocupa no desenvolvimento humano, Vygotsky (1999) não se reporta apenas à linguagem oral-auditiva. Para ele, independentemente da forma como a linguagem se apresenta, é nela que se torna possível significar o mundo, as ações, as pessoas, e é baseando-se nessas significações que se pode construir sempre novos conhecimentos, inclusive sobre as próprias pessoas.

A presença do instrutor Surdo, Israel, no CREI pesquisado, não foi bem vinda, embora tivesse tudo para significar um avanço para a educação de Sérgio, por, *a priori*, representar a possibilidade de aquisição/desenvolvimento de língua de sinais e de contato com outra pessoa Surda. A diretora do CREI afirmou que as primeiras participações de Israel em sala aula incomodaram a professora Paula.

Na conversa informal que tive com a diretora do CREI, quando fiz o primeiro contato com a instituição, ela disse que o instrutor dava aula de Libras apenas para Sérgio, mas as outras crianças ficavam observando, deixando de olhar para Paula que, inicialmente, solicitou que ambos, Israel e Sérgio, sentassem no fundo da sala de aula, fora do alcance visual das crianças ouvintes. Posteriormente, decidiu que Israel deveria dar aula para a turma toda.

Essa decisão de ensinar Libras para toda turma pode ser considerada interessante; porém, algumas especificidades precisam ser compreendidas: a metodologia de ensino de Libras para ouvintes é de ensino como língua estrangeira (segunda língua, L2), ou seja, as crianças e os/as adultos/as ouvintes vão aprender outra língua, geralmente, fazendo comparações com a primeira língua – português; e a metodologia de ensino de

Libras para Surdos/as é de ensino da língua materna (primeira língua, L1), ou seja, a criança Surda está em fase de aquisição de língua de sinais – Libras, não tendo ainda adquirido língua alguma.

Isto implica dizer que, quando Israel dava aula de Libras para a turma toda, a metodologia que ele provavelmente utilizava era voltada para ouvintes, não contemplando a necessidade da criança Surda.

Outro agravante percebido, relacionado à participação do instrutor nesse CREI, é que o mal-estar ocorrido entre ele e a professora da turma, aparentemente, fez com que ela enxergasse a participação de Israel como uma contribuição negativa.

Segundo a professora entrevistada,

*Não tá [sic] sendo positiva [a participação do instrutor], porque ele [instrutor Surdo] não sabe trabalhar com ele [criança Surda]. Não sabe! Ele não sabe! E você tá [sic] vendo porque você vem e vê. Quando é no dia que ele [instrutor] não tá [sic], ele [criança Surda] fica mais calmo. Ele fica mais agitado quando o instrutor vem. Eu não sei o que é. Eu também não sei ensinar ele, não sei ensinar ele, mas ele deveria ser mais presente, fazer alguma coisa que cativasse ele [sic] [criança Surda]. Ele não cativa. Não cativa! Você preste atenção! Você tá [sic] vendo, viu como é. Ele não me passa nada. Ele chega com um papelzinho, eu nem vejo. Ele chega calado, tira uma atividade num papelzinho, faz uma atividade ali. O menino é dando, batendo, machucando ele [sic]. Aí, num sei não. Num sei como é (Paula).*

No trecho “*Não tá [sic] sendo positiva porque ele [instrutor Surdo] não sabe trabalhar com ele [criança Surda]. Não sabe! Ele não sabe!*”, a professora Paula faz questão de dizer que a presença de Israel não é positiva para Sérgio, alegando que o instrutor não sabe desenvolver o próprio trabalho. Ela afirma que, na presença do instrutor, Sérgio fica mais agitado e agressivo: “*Quando é no dia que ele [instrutor] não tá [sic], ele [criança Surda] fica mais calmo. Ele fica mais agitado quando o instrutor vem. [...] O menino é dando, batendo, machucando ele [sic]*”.

Mesmo dizendo não saber ensinar o instrutor a fazer o trabalho dele, ela demonstra incômodo por não estar a par das atividades que Israel leva para Sérgio e parece desvalorizá-las quando se refere a elas, utilizando o termo “*papelzinho*”. Ela diz “*Ele não me passa nada. Ele chega com um papelzinho, eu nem vejo. Ele chega calado, tira uma atividade num papelzinho, faz uma atividade ali*”.

Por ser professora veterana no CREI pesquisado, as colocações de Paula parecem exercer muita influência sobre as opiniões das demais pessoas do CREI. As impressões que ela tem sobre o instrutor são partilhadas com a diretora, a psicopedagoga,

a coordenadora pedagógica e até outras professoras que não tiveram contato com ele. Durante sua fala, Paula apela para que eu confirme suas opiniões, dizendo “*E você tá [sic] vendo porque você vem e vê. [...] Você preste atenção! Você tá [sic] vendo, viu como é*”.

O discurso de Paula é influente e apelativo, sendo seguido pela professora auxiliar, Ana, de forma idêntica:

*Bom, eu tô [sic] vendo, na minha opinião, que não tá [sic] tendo resultado. Na presença dele [instructor Surdo], ele [criança Surda] tá [sic] ficando mais agitado, mais agressivo e... Não tô [sic] vendo nada, nada de diferente. Nenhum avanço positivo (Ana).*

Durante entrevista, também a diretora apresentou discurso semelhante. Ela disse:

*No dia que o intérprete [instructor Surdo] não vinha, ele tava [sic] mais tranquilo. No dia que o intérprete vinha, ele ficava super agressivo (Dione).*

O que pude notar sobre isso é que a presença/participação de Israel no CREI realmente é problemática. Além das críticas e aparente rejeição da professora sobre sua atuação, ele é confundido com intérprete/tradutor por todos/as os/as profissionais do CREI. Sua participação no CREI está restrita a apenas três dias por semana, somente no turno da manhã.

*Ele só ficava de sete ao meio dia e três vezes na semana, mas a criança tá [sic] de sete às cinco, todos os dias da semana. [...] não só porque era ele, é porque era o contrato dele, a Secretaria liberou ele para isso (Dione).*

Além desse problema, sua função nesse espaço era quase indefinida, ou seja, não parecia estar clara nem para ele nem para os/as demais profissionais da instituição. O somatório desses fatos tem causado prejuízos para a criança Surda que não tem usufruído das benesses do contato com um adulto/a Surdo/a, não sabendo praticamente nada de Libras, mesmo após quase quatro meses da chegada do instrutor no CREI.

Soares e Lacerda (2004) concordam que situações como esta implicam em prejuízos para os/as Surdos/as, que ficam impossibilitados/as de partilhar uma mesma língua no espaço educacional e, assim, de poderem vivenciar amplamente a polissemia da língua, tão rica e importante para a constituição deles/as como sujeitos.

A ausência de outros/as Surdos/as na escola ou na sala de aula regular é outro fator limitante, trazendo implicações para a constituição da identidade Surda.

Perlin (1998, p. 20) afirma que:

Um surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada, pode constituir uma identidade referenciada nessa ótica. Mas um surdo que vive dentro de sua comunidade possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade.

Além de influenciar na forma como os/as Surdos/as se percebem e constituem sua identidade, essa mudança de percepção está diretamente ligada às relações de poder estabelecidas. A percepção dos/as Surdos/as pelos/as ouvintes é de um/a ouvinte com defeito na audição – visão clínica da surdez. Nessa relação, os/as ouvintes são os/as normais, fazem parte de um padrão, um modelo a ser seguido, e os/as Surdos/as aqueles/as que precisam de conserto, de ajustes para se aproximarem da identidade ouvinte, colocando os/as ouvintes/as em vantagem na relação de poder entre eles/as (Surdos/as e ouvintes).

Por outro lado, a visão dos/as Surdos/as, na ótica da Comunidade Surda, supera a visão de deficiência. Ela os/as enxerga como pessoas que possuem uma diferença linguística e cultural e, por isso, utilizam um modo de comunicação diferente da maioria das pessoas do local onde vivem. Essa visão, se fortalecida, poderia manter Surdos/as e ouvintes num patamar mais equilibrado na relação de poder.

Outro fator importante sobre a importância de Surdos/as conviverem com outros/as Surdos/as é o fortalecimento de sua língua e a manutenção da cultura surda. Para Quadros (1997), levando em consideração o aspecto psicossocial da criança Surda, ela apresentará uma socialização satisfatória e poderá se integrar aos/às ouvintes se tiver desenvolvido uma identidade cultural com o seu grupo (Surdos/as); se isto não ocorrer, não se integrará em nenhum dos contextos, tendo sérias limitações sociais e linguísticas.

Segundo Strobel (2008), é nos contatos com seus semelhantes que os Surdos se identificam com os/as outros/as Surdos/as e encontram relatos, problemas e histórias semelhantes às suas.

Esta rica troca de experiências de vida, entre pessoas que partilham do mesmo modo de vivenciar o mundo, prioritariamente pela experiência visual, tão importante para a constituição das identidades surdas, para o desenvolvimento cognitivo, para o reconhecimento e a afirmação da diferença, não encontra espaço na escolarização de pessoas Surdas junto às ouvintes.

Foi constatado na Situação 4 o quanto a escola regular desconsidera as características das crianças Surdas. A escola não é apenas constituída por ouvintes, mas pensada, organizada, estruturada e proposta por/para eles. Strobel (2008) tem razão, quando diz que não só não se reconhece a surdez como uma diferença, como também não é reconhecida, nem na escola, nem na sociedade, a potencialidade das pessoas Surdas, desenvolvida pelo canal visual.

Tanto no CREI, local dessa investigação, como em outras escolas e espaços sociais, é possível observar a escassez de recursos visuais com fins pedagógicos, para facilitar a acessibilidade dos sujeitos Surdos à vida social. A maioria das anúncios e informações são sonoras.

Esse tipo de escola inclusiva, ao tentar criar um ambiente que propicie o desenvolvimento de crianças surdas, considerando-as ouvintes e tendo-as somente como “corpo físico”, não possibilita o pleno desenvolvimento linguístico, caracterizando a exclusão de tais crianças. A escola parece receber os sujeitos “diferentes” sem fazer qualquer concessão ou adaptação para sua inclusão. Parece haver uma crença de que essa inclusão se dará “magicamente” (SOARES; LACERDA, 2004, p. 128).

Dorziat, Araújo e Paulino (2011, p. 44) afirmam que:

O desconhecimento de língua de sinais como fator fundamental para o desenvolvimento dos surdos é o primeiro sinal de que a escola não tem desenvolvido trabalho de qualificação dos professores, com foco nas diferenças.

As situações anteriores mostraram que é como se Sérgio não existisse. Apesar de estar presente fisicamente, é como se fosse invisível ou como se não tivesse importância considerar sua língua, sua cultura, sua experiência visual. Ou melhor ainda, Sérgio existe, estava lá, não há como negar, mas suas diferenças é que tendem a ser apagadas.

Um trecho de uma das falas da diretora do CREI, sobre como ela orienta tanto o instrutor Surdo quanto uma cuidadora que atua com uma criança autista no mesmo CREI, ilustra bem como as diferenças vêm sendo disfarçadas, apagadas e até invisibilizadas:

*Então, o que a gente sempre orienta ‘olhe, essa criança não pode ser tratada diferente das outras, ela precisa de um atendimento diferenciado, mas as outras*

*peças não precisam saber que ele tem uma peça exclusiva pra [sic] ele' porque, senão, a gente vai acabar criando essa diferença na própria sala de aula (Dione).*

Há uma contradição no trecho anterior. Ao mesmo tempo em que a diretora afirma que tanto a criança Surda quanto a criança com autismo “*não pode[m] ser tratada diferente das outras*”, afirma que “*ela[s] precisa[m] de um atendimento diferenciado*”. É como se houvesse um quê de ilícito em atender às diferenças das crianças, como se fosse preciso esconder/negar o provimento de tal atenção. E ela justifica o porquê da necessidade em esconder/negar a atenção às diferenças quando diz “*senão, a gente vai acabar criando essa diferença na própria sala de aula*”.

Sobre o modo como a escola, dita inclusiva, lida com as diferenças, Abramowicz (2003, p. 21) problematiza o seguinte.

Esta escola como está construída, em seu modelo excludente, dá certo porque nós a forjamos e a alimentamos diariamente e não suportamos as diferenças. Não é fácil fazer outra coisa, não é fácil ampliar as possibilidades de vida e, portanto, de escola. [...] É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica: produzir diferenças, não tolerá-las, nem aceitá-las, apenas.

Com sentido semelhante, a fala a seguir aponta exatamente para isso: a falta de importância atribuída a um aspecto da diferença da criança Surda: a língua de sinais, a Libras. A professora entende a importância de considerar a criança Surda, mas não faz nenhum movimento para mudar a prática.

*Eu acho muito difícil porque, como você nunca fez esse curso... nunca, né? Nunca recebeu formação... é... fica difícil porque a gente quer ensinar do mesmo jeito e não pode ensinar. Faz um jeitinho... manobras... assim, olho uma coisa, pesquiso como é... alguma coisa pra [sic] acompanhar. Eu sei o mínimo! E nem... assim, às vezes, nem me interessa. Não me interessa pra [sic] aprender. Que, geralmente... não sabia que ia ter outro. Geralmente, acho que ninguém se interessa... que eu acho que deveria todos os professores conhecer um pouquinho sobre Libras, aprender sobre Libras. O que eu sei é isso (Paula).*

Destaco o trecho em que a professora afirma que ter uma criança Surda em sala de aula regular é tarefa “*muito difícil*”, devido a falta de formação específica dela e a impossibilidade de “*ensinar do mesmo jeito*” que ensina as crianças ouvintes.

Na continuidade de sua resposta, três questões me chamaram bastante atenção: como Paula faz para considerar a presença de Sérgio em sala de aula; a importância que

ela atribui à busca por conhecimentos específicos sobre a pessoa Surda e a contradição entre dizer o que, realmente, pensa e reproduzir o discurso politicamente correto.

Paula comenta que, por não ter formação específica para atender a criança Surda, ela “*Faz um jeitinho... manobras... [...] alguma coisa*”. Esse trecho de sua fala me fez lembrar de algumas situações observadas, em especial, uma em que ela tenta utilizar Libras durante sua aula:

#### **SITUAÇÃO 5**

Paula estava trabalhando a vogal ‘u’ com a turma. Ela escreveu uma letra de forma ‘U’ no quadro – ela sempre trabalhou com as crianças letras de forma – e perguntou a turma qual letra era aquela. Com facilidade, as crianças responderam corretamente. Sérgio observou a resposta das crianças, fazendo leitura labial, e gritou a mesma letra. Paula olhou para ele e fez o gesto ‘legal’ com a mão fechada e o polegar voltado para cima. Ele repetiu o gesto. Ela olhou para mim e fez a configuração de mão<sup>12</sup> da letra ‘v’, me perguntando “a letra ‘u’ é assim, né?”. Eu disse que aquela era a configuração de mão referente a letra ‘v’ e mostrei a correta. Ela virou para Sérgio e falou oralmente ‘u’ enquanto mostrava para ele a configuração correta. Ele e as crianças ouvintes também mostraram a configuração de mão. Em seguida, ela se voltou para as crianças ouvintes e continuou sua aula, perguntando palavras que começavam com aquela letra. As crianças ouvintes foram respondendo com aparente entusiasmo, como se fosse uma competição, e Sérgio ficou apenas observando atento. Quando as crianças pararam de falar palavras iniciadas pela letra ‘u’, a professora entregou uma folha para cada uma. Nela tinha uma letra ‘U’ grande e vasada, para que pintassem, e algumas linhas para as crianças escreverem a vogal trabalhada. Naquele momento, Sérgio voltou a participar efetivamente da aula.

A partir da situação anteriormente descrita e da fala de Paula sobre fazer um “*jeitinho*”/“*alguma coisa*”, é possível perceber a pobreza na relação entre Sérgio e Paula, em quantidade e qualidade de informações. Enquanto as crianças ouvintes tinham acesso a tudo que era dito, Sérgio apenas observava, sem acesso às informações, como por exemplo, a apresentação sobre o tema da aula. Ele não tinha a possibilidade de dialogar com Paula, como faziam as crianças ouvintes.

O “*jeitinho*”, a “*alguma coisa*” feita por ela foi apenas apresentar uma configuração de mão, inclusive, errada. A aula em questão não foi de forma alguma pensada, considerando a presença de Sérgio. Outro fator escolhido para justificar o exercício proposto na aula foi trabalhar com palavras iniciadas pela vogal ‘u’. Levando em conta que Sérgio não ouve, ele não poderia saber palavras que iniciam pelo som da vogal ‘u’, única estratégia usada na aula, considerando que as crianças ouvintes, assim como Sérgio, ainda não sabiam ler.

<sup>12</sup> Configuração de Mão (CM) é a forma que a mão exerce no momento da execução dos sinais. Cada letra do alfabeto é representada por uma CM diferente.

Se Paula fosse trabalhar a configuração de mão referente a vogal ‘u’, de forma que considerasse a língua da criança Surda, ela não iria solicitar palavras iniciadas pelo som desta letra, mas sinais que utilizam essa configuração mão. A atividade teria o mesmo objetivo, mas com resultado para a criança Surda bem diferente. Vendo a configuração de mão que é uma pista, assim como é para os ouvintes o som da letra ‘u’, a criança Surda poderia fazer sinais que utilizam aquela configuração de mão que, entretanto, não se referem a palavras iniciadas pela letra ‘u’, pois se trata de uma outra língua – Libras – totalmente arbitrária quanto aos sons. Provavelmente, Sérgio indicaria os sinais de FACA, PICOLÉ, CHOCOLATE, dentre outros.

Sobre a importância que ela atribui em adquirir conhecimentos específicos acerca da pessoa Surda, Paula diz: *“Eu sei o mínimo! E nem... assim, às vezes, nem me interessa. Não me interessa pra aprender. Que, geralmente... não sabia que ia ter outro. Geralmente, acho que ninguém se interessa...”*. Essa fala deixa claro que não há interesse da parte dela em buscar conhecimentos sobre língua de sinais, surdez ou a pessoa Surda, pelo motivo de ser uma situação excepcional ter uma criança Surda em sala de aula, mesmo sendo o segundo ano que esse fato se repetia, pois no ano anterior havia uma menina Surda e, agora, Sérgio. Além de ela saber desde o ano anterior que Sérgio estaria matriculado em sua turma, pois ele já estudava no referido CREI desde o ano anterior.

Paula, em sua fala, tenta generalizar seu desinteresse, dizendo que acha que *“ninguém se interessa”*. O mais chocante é não considerar a opinião da professora, de forma isolada, mas perceber o quanto os seres humanos Surdos/as são negligenciados/as. Mesmo sendo obrigados/as a estar no mesmo espaço, suas presenças, necessidades e especificidades são totalmente desconsideradas. Esses espaços, então, não podem se constituir como lugares de pertencimento, ou melhor, de inclusão.

Concordo com Abramowicz (2003, p. 22) quando diz que

a educação só será inclusiva se se prestar à exterioridade, ou seja, se “estes novos alunos”, “se estes pequenos alunos”, se as crianças envergarem a escola, com suas diferenças, e a modificarem.

Para mim, a situação representada na fala da professora Paula é perversa, pois mascara processos excludentes, sob a aura da valorização do outro, de atenção às necessidades do outro, de interesse em incluí-lo. Uma contradição que existe entre o que

diz a proposta Inclusão e o que, realmente, ela significa nos espaços regulares, “inclusivos”.

Contradição desta natureza está presente na resposta da referida professora, ao afirmar que não se interessa e acredita que ninguém se interesse. Ela diz: “*eu acho que deveria todos os professores conhecer um pouquinho sobre Libras, aprender sobre Libras. O que eu sei é isso*”. A frase que encerra essa fala, “*O que eu sei é isso*”, me possibilita inferir que ela se apropriou do discurso da Inclusão para as pessoas Surdas, que ela aprendeu algo sobre esse discurso e agora o reproduz para se mostrar atualizada.

Além disso, posso dizer que ela admite a realidade da criança Surda que tem em sala de aula, a necessidade de ele aprender e usar, junto as outras pessoas em sala de aula, a Libras. Mas não há interesse dela em buscar um conhecimento para atendê-lo, pois ele já está saindo do CREI e ela, provavelmente, acredita que não mais receberá Surdos em sala, inclusive por estar prestes a se aposentar.

A posição da professora entra em choque com o que diz Jovchelovitch (1998, p. 74), quando esclarece que não basta admitir a realidade do/a outro/a, é necessário reconhecê-la como a realidade de um sujeito legítimo que se apresenta como projeto que lhe é próprio e que merece ser reconhecido.

Somados a essas questões, identificamos no CREI pesquisado os mesmos entraves apontados por Marchesi (1995) sobre as limitações do espaço da escola regular para a escolarização de Surdos/as: a escassez de recursos técnicos e a existência de turmas numerosas, o que determina a pouca atenção dos/as educadores/as aos/as Surdos/as, implicando a redução da qualidade educacional; a falta de preparo dos/as professores/as das escolas regulares para o trabalho com crianças Surdas e a marginalização da língua de sinais em função da preferência à língua oral.

Machado (2008) aponta que a ideia de integração/inclusão, que vê como positiva a inserção do/a estudante Surdo/a na escola regular, fundamenta-se na perspectiva de aproximação dos/as Surdos/as (deficientes) aos/as ouvintes (normais). Essa meta, por si só, não tem contribuído para o desenvolvimento escolar dos/as Surdos/as, como apontam alguns estudos (DORZIAT, 2009; SOUSA; GÓES, 2013; SÁ, 2006; LOPES, 2011; dentre outros) sobre Surdos/as que frequentam a escola regular. No caso do CREI, não há repetência, porque as turmas são organizadas com base no critério faixa etária das crianças. Desse modo, as crianças Surdas vão avançando nas turmas sem terem desenvolvido muitas habilidades e conhecimentos como os pares ouvintes.

Essas dificuldades se dão devido aos espaços regulares de ensino não se constituírem como ambientes linguísticos que favorecem a aquisição da língua de sinais pelas crianças Surdas. Esse fator, desenvolvimento linguístico na EI, é fundamental para as crianças Surdas, haja vista que a maioria dos/as Surdos/as são membros de famílias ouvintes, não usuários/as da língua de sinais.

Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua construção histórica, cultural e social. No contexto atual, o surdo vê-se obrigado a acompanhar, a integrar, a participar de um meio que nem sempre o atrai. Não estaria aí a dificuldade de sua aprendizagem escolar? (MACHADO, 2008, p. 78).

É notório que Surdos/as e ouvintes são públicos epistemologicamente distintos. Dentre tantas questões, se considerarmos apenas uma delas, a linguística, já teremos justificativa suficiente para compreender que é inviável atender a ambos os públicos, ao mesmo tempo, sem que um deles ou ambos sejam prejudicados.

Em busca da opinião dos/as participantes deste estudo sobre como deveria ser a educação do estudante Surdo pesquisado, a auxiliar de sala diz:

*Tinha que ser de forma diferente, tinha que ter um acompanhamento na sala de aula para ele. Porque, aqui, a gente não tem. É... não tem o curso. Nós não somos preparadas pra [sic] lidar com ele, então tem que ter uma pessoa preparada na sala de aula (Ana).*

Em sua resposta, Ana afirma que a educação de Sérgio não deveria ser como está sendo. Ela não reconhece a participação do instrutor de Libras como um apoio para tal educação e comenta sobre não ter formação específica para desenvolvê-la de forma satisfatória, não estar preparada. Sua fala, juntamente ao referencial teórico levantado e às situações observadas/apresentadas neste trabalho, me permite inferir que ela é consciente sobre como, da forma que acontece e com os recursos disponíveis, a educação da criança Surda está sendo prejudicada ou mesmo não está acontecendo. Também é possível perceber como Ana se exime das responsabilidades com Sérgio, o dever/a tarefa é de outro, não dela.

A resposta do instrutor de Libras é curta e direta. Israel afirma que “*é bom um grupo só de Surdos, assim eles conseguem se desenvolver*”. Sua resposta indica que não deve ser daquela forma, junto às crianças ouvintes.

Para a professora de Sérgio, a presença de um intérprete facilita o processo educacional da criança Surda. Ela afirma que:

*Com o intérprete é mais fácil de você aprender alguma coisa. Tendo o intérprete, você... já facilita. Quando ele [o intérprete] não tiver, você já sabe como... como mandar fazer alguma coisa. Só isso. O que eu sei é isso (Paula).*

Apesar de usar o termo “intérprete”, Paula estava fazendo referência ao instrutor Surdo, porém, enquanto respondia, ela franzia as sobrancelhas e, com movimento de cabeça, negava o que estava dizendo, indicando que não acreditava no que estava falando, ou seja, embora deixasse registrado no áudio o discurso politicamente correto, indicava gestualmente para mim que o trabalho de Israel não facilitava e que não possibilitava fazer nem “alguma coisa”.

Novamente, ao término de sua resposta, ela coloca “O que eu sei é isso”. Entendo sua resposta como a reprodução de um discurso decorado que, apesar de não ser válido para a própria pessoa que o decora, significa fazer parte da “nova onda”, a Inclusão.

Já Dione, a diretora do CREI, apontou para a obrigatoriedade em receber a criança ainda que sem capacidade para isso. Ela disse:

*Às vezes, a gente fazia de tudo, usava todas as técnicas para entender o que é que ele tava [sic] querendo naquele momento. Por isso que eu digo ‘é uma inclusão que, às vezes, não inclui’ porque a gente precisa receber a criança. Nós recebemos, mas não temos capacitação para isso (Dione).*

A interpretação que faço das quatro respostas é que todas apontam para uma outra forma de educação para a criança Surda, que seja em um outro espaço, em outra instituição, só com crianças Surdas, com profissionais capacitados, de forma diferente.

Outro ponto que merece ser lembrado, é que não se pode pensar a Inclusão de crianças Surdas de forma isolada. É preciso problematizar a realidade atual da escola brasileira, suas condições para os que já estão nela, como fazem Sousa e Góes (1999). Elas refletem sobre o atual estado da educação brasileira dos já incluídos e a situação da política e da economia como condições que marcam a política educacional, bem como a questão pedagógica, o que engendra um quadro ao mesmo tempo dramático e perverso para o/a estudante que deve ser “incluído/a”.

As autoras citadas afirmam:

Ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja a escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva (SOUSA; GÓES, 1999, p.168).

É preciso entender que a realidade das escolas públicas brasileiras é precária, os investimentos têm sido cada vez mais reduzidos e os/as ditos/as já incluídos/as, aqueles/as que já estavam nelas, não encontram, nesta realidade, condições para o acesso e permanência, nem recebem educação de qualidade e de forma equânime.

Ela é moldada pelos organismos de financiamentos internacionais (Banco Mundial, FMI, BID, etc.), obedecendo à matriz para os países considerados em desenvolvimento, definida pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), bem como as demais políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro (MACHADO, 2008).

O envolvimento desses organismos indicam que, segundo Frigotto (apud MACHADO, 2008, p. 44), todas as iniciativas da política educacional têm tido um ponto em comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos.

Isso quer dizer que a proposta de abolir a segregação, denominada Inclusão, não está respaldada em bases sólidas em termos político-pedagógicos, por isso não tem surtido os efeitos desejados. E o pior, tende a ser ainda mais excludente, por pôr em evidência o fracasso escolar dos/as outros/as (entre eles/as, os/as Surdos/as) como sendo responsabilidade deles/as próprios/as, quando, na realidade, tal fracasso só aponta as fragilidades e a ineficácia do modelo educacional vigente. Em contraposição a esse modelo, no caso da educação de Surdos/as, está o modelo de educação bilíngue.

O modelo de educação bilíngue para Surdos/as tem, aparentemente, como pressupostos uma metodologia baseada no uso de duas línguas, a língua de sinais, como a primeira língua dos/as Surdos/as, e a língua oral na modalidade escrita, como a segunda língua.

Para além do observável, o bilinguismo propõe que as pessoas Surdas, ao assumirem sua condição, entendam-na como uma posição política, de respeito às suas formas de organização, sua cultura. A Educação Bilíngue representa, assim, mais que uma opção metodológica ou necessidade para os/as Surdos/as, mas um direito,

considerando que as línguas de sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades surdas.

Ao assumir o bilinguismo, quando da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e do lançamento das novas determinações para a educação de Surdos/as, dentro das propostas da Inclusão (STUMPF, 2009, p. 427), os organismos oficiais brasileiros assumiram-no não somente enquanto opção metodológica, desconsiderando o bilinguismo na sua inteireza, como diz Skliar (1997, p. 144):

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Embora oficialmente implantado, respaldada em leis e decretos, como o 5626/05, que regulamenta a Lei de Libras n. 10436/02, e em seu capítulo VI, no inciso I, do Art. 22, dispõe sobre a garantia de classes e escolas de educação bilíngue, aberta a estudantes Surdos/as e ouvintes, com professores/as bilíngues, na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o bilinguismo não tem sido efetivado verdadeiramente.

De acordo com o § 1º do Art. 22, do Decreto 5.626/05 (op. cit.),

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Considera-se como instituição de ensino bilíngue aquela em que ambas as línguas mantêm o mesmo *status* e a mesma importância, tanto para Surdos/as quanto para ouvintes. No caso do CREI pesquisado, nem a instituição pode ser considerada bilíngue, nem a turma em que está matriculada a criança Surda.

Ainda quanto às escolas “inclusivas”, aos/às estudantes Surdos/as é exigido o conhecimento e uso da língua dos/as ouvintes na modalidade escrita, mas aos/às ouvintes não são feitas exigências acerca da língua de sinais. Do mesmo modo, a língua dos/as ouvintes/as impera no ambiente escolar, enquanto a língua de sinais, quando muito, é utilizada apenas pelos/as estudantes Surdos/as e pelos/as TILS e/ou instrutores/as de Libras. Essa realidade foi constatada no CREI pesquisado, onde apenas o instrutor Surdo sabia Libras. Nem a criança Surda era fluente em Libras.

Por tais motivos, falar sobre escolas bilíngues ou educação bilíngue para Surdos/as não significa fazer referência às escolas inclusivas, mas a espaços/instituições que respeitem os critérios apontados por Stumpf (2009):

- a inserção da disciplina de língua de sinais no currículo com a mesma carga horária da disciplina de língua oral;
- a utilização da língua de sinais em todos os níveis de educação, desde a educação infantil, *lócus* deste estudo;
- o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua;
- o uso da língua de sinais como língua de instrução, sendo os/as estudantes Surdos/as avaliados/as na sua língua e na modalidade escrita da língua oral;
- a inserção da modalidade escrita da língua de sinais no currículo escolar;
- o uso da língua de sinais pelos/as docentes e outros/as profissionais que façam parte do corpo escolar;
- a composição de turmas com número reduzido de estudantes surdos/as, devido à natureza das aprendizagens, que necessitam essencialmente da atenção visual.

Além dos pressupostos abordados pela autora anteriormente citada, Machado (2008, p. 157) apresenta outros: construção da identidade surda e preservação da cultura surda, na convivência com seus pares; aumento da autoestima e confiança, sentimentos positivos que emergem quando a pessoa aprende, quando se sente capaz; presença de professores/as Surdos/as.

Uma educação realmente bilíngue para Surdos/as, que considere todas essas questões, precisa apresentar um currículo escolar que deva

[...] incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhos na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua (QUADROS, 1997, p. 32-33).

Somente desta maneira será possível pensar em uma educação verdadeiramente inclusiva, no sentido mais equânime da palavra, de proporcionar os mesmos direitos, considerando as diferenças daqueles/as para os/as quais os ensinamentos são oferecidos.

Diante disso, é possível inferir que, como nas palavras de Sá (1998, p. 188), escola inclusiva não é sinônimo de escola regular; “Escola inclusiva é sinônimo de escola

significativa”. No caso de Sérgio, a inclusão observada remete a uma experiência sistemática de exclusão.

Nela, é possível que o sentimento de segregação seja maior do que se estivesse em escola específica para Surdos/as, em escola bilíngue. Sobre isso, Skliar (apud MACHADO, 2008, p.165) levanta as seguintes questões:

Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares?

Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas?

Qual será a formação de professores que suponha o domínio da Língua de Sinais?

Essas questões se somam a este estudo, haja vista que ilustram e reforçam a discussão sobre o significado do termo incluir e sobre as problemáticas que a política de inclusão gera quando pretende inserir em escolas regulares estudantes Surdos/as, mantendo as mesmas e precárias condições das escolas públicas regulares de ensino e desconsiderando suas diferenças linguísticas, políticas, culturais, identitárias etc.

#### 4.2 Educação Infantil brasileira e as crianças Surdas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) determina, dentre outras questões, que a Educação Infantil – EI é a primeira etapa da educação básica.

De acordo com a LDB (op. cit.), a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade e se constitui como responsabilidade dos Governos Municipais, sendo seu currículo (competências e diretrizes) estabelecido em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Para Abramowicz (2003, p. 14), muitas razões contribuíram para essa expansão da Educação Infantil e acabaram resultando ou sendo afirmadas, de maneira inédita no Brasil, através da LDB, na ratificação da EI como dever do Estado. Como exemplos dessas razões, a autora cita

a crescente urbanização, a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais, a antecipação crescente da escolarização de crianças, o fim das repetências (progressão continuada), a necessidade de antecipar a escolarização

para colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental, as lutas pelo direito da criança à educação (consubstanciada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – de 1990).

No Brasil, fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estão as normas que têm por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Tais diretrizes articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

As DCNEI objetivam orientar as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil, entendendo a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12).

A partir desse entendimento, são traçados os princípios a que as propostas de pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010, p. 16).

Gostaria de chamar a atenção para os princípios éticos, sobretudo ao que remete ao reconhecimento dos direitos das crianças sobre suas diferenças culturais, ou seja, o direito de serem respeitadas em suas diferenças individuais, sejam elas quais forem. O que acarreta no direito das crianças Surdas em ter, durante o momento de sua EI, suas diferenças linguísticas e culturais reconhecidas. Para ilustrar esta afirmação, apresento mais uma situação observada:

## SITUAÇÃO 6

A professora Paula estava trabalhando o tema natureza com as crianças. Para isso, ela trouxe quatro versos impressos em um cartaz: “Natureza é a água; Natureza é o ar; Natureza é tudo; Natureza é o mundo”. Inicialmente, ela leu as quatro frases para a turma e pediu que elas prestassem bastante atenção para poderem decorar as frases. Então, ela leu mais três vezes os quatro versos e, depois, como um jogral, ela lia a primeira parte de cada verso e as crianças em coro completavam o verso. Ela dizia “*Natureza é a...*” e as crianças completavam “*água*”. Sérgio gritava quando via as crianças respondendo oralmente, como se respondesse com elas.

A situação anteriormente descrita, assim como a maioria das demais apresentadas neste trabalho, serve como exemplo para justificar como o direito de Sérgio de ser diferente e de ter sua diferença respeitada/considerada na sala de aula regular em que ele está inserido não foi garantido. Em outras palavras, a proposta pedagógica da EI, na qual Sérgio está inserido, está em desacordo com o princípio ético do respeito à sua diferença cultural e à sua singularidade: ser Surdo.

As atividades propostas, bem como as metodologias utilizadas pela professora são, em sua maioria, orais auditivas e têm motivo de o ser, afinal aquele era um CREI regular, cheio de pessoas ouvintes que não sabiam língua de sinais, de profissionais que nunca viram nada sobre a temática da Surdez, trabalhando em turmas com uma quantidade média de trinta crianças e que precisavam fazer escolhas didático metodológicas em função de suas turmas.

Nesse sentido, posso dizer que, com as condições encontradas no CREI, tanto profissionais quanto estruturais e de organização, o foco não pode estar restrito apenas à atuação da professora, da auxiliar, do instrutor ou da diretora, mas em problematizar o espaço regular como local para educação de crianças como Sérgio.

Considerando o uso da língua de sinais como expressão cultural e/ou artística, uma vez que representa uma língua, um bem sociocultural, ilustro, através das situações que seguem, de que forma a língua de sinais se fazia presente no CREI pesquisado. Vale lembrar que a única pessoa fluente em Libras na instituição era o instrutor Surdo, o que determinava sobre ele a responsabilidade de disseminar a língua de sinais.

### **SITUAÇÃO 7**

A auxiliar de sala, Ana, estava assumindo a turma no turno da manhã, pois a professora tinha uma consulta médica e, por este motivo, só chegaria ao fim da manhã. Ana já tinha ajudado as crianças a trocarem as roupas com as quais tinham vindo vestidas de casa pelos fardamentos, já tinha levado as crianças para comer, já havia feito a roda de contação de histórias e estava em sala observando as crianças que brincavam. Nesse momento, o instrutor chegou. Ele cumprimentou Ana oralmente, dizendo “bom dia”, e a mim em Libras. Ana olhou para mim e disse que iria aproveitar a presença dele para observar as crianças, enquanto ela iria tomar café da manhã. Ela olhou para o instrutor e disse oralmente que ele poderia dar aula de Libras enquanto ela estivesse

fora da sala, tomando café. Ana guardou os brinquedos com a ajuda das crianças, do instrutor e minha, e pediu a elas que prestassem atenção na aula de Israel. Disse ainda que quem não tivesse bom comportamento ficaria de castigo quando Paula chegasse. Ana saiu e Israel começou a ensinar sinais aleatoriamente, começou a olhar para as paredes da sala, apontar imagens e mostrar os sinais. Inicialmente, Sérgio e outros meninos, somente os meninos, ficaram correndo pela sala, arrastando cadeiras, empurrando uns aos outros. Mas, após algumas repreensões feitas pelo instrutor, Sérgio passou a auxiliá-lo durante a aula. Sérgio andava pela sala, observando se as crianças ouvintes estavam fazendo os sinais corretamente. Ele olhava para o sinal que Israel fazia e corrigia os sinais feitos por algumas crianças ouvintes, tocando em suas mãos.

### SITUAÇÃO 8

Ana estava entregando uma atividade fotocopiada de colorir para cada criança. Enquanto Ana distribuía as atividades, Paula começou a explicar o que fazer naquela atividade. Nesse momento, chegou Israel na sala. Paula explicou para ele que estava distribuindo uma atividade para as crianças e voltou a explicar a atividade para as crianças ouvintes. Israel, como se fosse um intérprete de Libras ficou em pé ao lado de Paula, tentando traduzir para Sérgio a explicação. Ela iniciou a explicação para que ele traduzisse. Na atividade, havia três estrelas, quatro retângulos e três bolas. Paula explicava que as figuras com a mesma forma deveriam ser pintadas de uma mesma cor. Israel sinalizava para Sérgio que ele deveria pintar todas as figuras com cores diferentes. Israel não ouvia o que a professora falava. Ele olhava para ela algumas vezes, fazia leitura labial e sinalizava para Sérgio o que conseguia entender. Porém, enquanto ele estava sinalizando, a professora continuava a explicação. Eu avisei, interpretei para Israel o que a professora estava falando.

Na SITUAÇÃO 7, é possível perceber um certo descaso do instrutor quanto à sistematização de suas aulas, por ter de improvisar uma aula e aparentar não ter ideia do que fazer. Além de, em ambas as situações, ele ter chegado atrasado, algo que aconteceu em todos os dias de observação.

A confusão estabelecida em pensar que o instrutor era um intérprete/tradutor, sendo o mesmo um instrutor/professor de Libras, foi tolerada por ele, talvez pelo fato de ele não ter tido nenhuma orientação quanto ao seu verdadeiro papel; ou, talvez, pelo que me contou a diretora, durante a entrevista, sobre uma conversa que teve com o instrutor, a fim de orientar a prática dele:

*Olhe, você tem que auxiliar o professor... mas, assim... não é pra tá [sic] o tempo todo do lado dele [criança Surda], sentar do lado. Claro que tem uma hora que você faz... que você vai auxiliar (Dione).*

Na prática, independentemente do motivo, o instrutor Israel, na maioria das vezes, deixava de exercer um papel fundamental: ensinar Libras à criança Surda e as demais pessoas da/na instituição. Além disso, sem a criança Surda saber Libras, a interpretação que Israel fazia para ela tinha mais caráter aparente que funcional.

Quando questionado sobre sua atuação, Israel apenas responde:

*Bem, sou novo no CREI, comecei faz três ou cinco meses. Ainda estou me organizando, organizando meu planejamento, meus horários (Israel).*

Apesar de fazer quase um semestre que Israel atuava no CREI pesquisado, um tempo significativo, ele ainda se considerava em processo de organização de sua prática.

Sobre como deve ser a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, o DCNEI (2010, p. 18) recomenda que:

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A afirmação acima citada trata da natureza da EI que tem por objetivo principal o desenvolvimento integral da criança, através de processos educacionais que considerem suas especificidades, suas diferenças. Por serem voltados para crianças pequenas, tais processos envolvem dois objetivos base: o cuidar e o brincar.

O cuidar parece ter sido o objetivo inicial das creches e pré-escolas do Brasil e do mundo. A finalidade social dessas instituições, ao longo da história, apresentou concepções bastante divergentes. O surgimento de boa parte delas estava pautado no objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda, a fim de combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças.

As antigas creches e pré-escolas brasileiras se constituíam instituições só para pobres, atuando de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e suas famílias. O atendimento oferecido por elas era realizado como um favor e tendia a estigmatizar aqueles/as que o recebiam, a população de baixa renda. Eram instituições de caráter assistencialista.

Suas práticas privilegiavam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendiam a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, o que tolhia a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do/a outro/a e do ambiente.

Na concepção mais atual, mais abrangente, o cuidar da EI remete à proteção, à saúde e à alimentação das crianças, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

As crianças possuem um jeito muito próprio de vivenciar o mundo, de senti-lo e de significá-lo. Elas o fazem a partir da ludicidade. O brincar desempenha um papel fundamental para a educação e o desenvolvimento das crianças. É através das brincadeiras que elas apresentam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos. Mais ainda, segundo Almeida e Tavares (2009, p. 164):

o brincar desenvolve a imaginação, estimula a atividade motora, faz criar cumplicidade entre aqueles que jogam e dançam juntos, favorecendo a socialização, independente de seus graus de habilidades/capacidades e das necessidades educacionais especiais.

Podemos dizer que o educar na EI se dá através do brincar. É o modo singular de as crianças compreenderem o mundo. De acordo com as autoras (ALMEIDA; TAVARES, 2009, p. 165), “o brincar é indispensável para o desenvolvimento do potencial das crianças. É brincando que a criança experimenta situações e emoções da sua realidade”.

Para Silva (2006, p. 124),

o lúdico também pode ser interpretado como modo de expressão/representação da criança sobre o mundo, num formato de “leitura” e “escrita” (não gráfica) sobre o real. Ler e escrever se consolidam por meio das impressões que as crianças constroem sobre o seu universo cultural e histórico, representado nas brincadeiras por meio da composição de cenários, na assunção de papéis e organização da cena lúdica.

Nesse processo, as crianças utilizam as mais diferentes formas de comunicação, afinal, o cuidar, o brincar e a construção do conhecimento são atividades fundamentalmente interacionais. Elas são produto das relações interpessoais entre as crianças e as demais pessoas que compõem seu universo.

Os momentos das brincadeiras no CREI eram os momentos mais ricos em interação entre Sérgio e as crianças ouvintes. Nesses momentos, Sérgio encontrava parceiros, colegas, outras crianças para participar com ele das atividades, das brincadeiras. Provavelmente este fosse o principal motivo para Sérgio continuar tentando fazer parte da turma.

Durante o turno da manhã, sempre havia dois momentos para as brincadeiras, um deles dentro da sala de aula e o outro no pátio. Dentro da sala de aula, as brincadeiras

se davam com brinquedos; fora da sala, se constituíam em brincadeiras livres, como por exemplo, apostar corrida, esconder-se, brincar de “pega-pega”.

Sérgio, como as outras crianças ouvintes da turma, também tinha seus parceiros/as preferidos/as para as brincadeiras. Dentre eles/as, dois meninos se destacavam: Otávio<sup>13</sup> e Orlando.

Otávio era conhecido como o estudante mais traquino da turma, e Sérgio era o segundo nesse *ranking*, de acordo com a professora e a auxiliar da turma. Orlando era o menino com quem Sérgio sempre brincava de carrinho. Eles sempre estavam juntos nas brincadeiras e consideradas traquinagens. Otávio e Orlando representavam as duas crianças da turma que mais tinham iniciativa em interagir com Sérgio.

Antes de apresentar a situação 9 que descreve cenas de brincadeiras entre as crianças observadas, considero relevante fazer uma observação sobre o discurso das professoras sobre as crianças. Meu comentário é em favor das crianças que são rotuladas de tudo o que se possa imaginar, algumas por serem quietas demais, outras pelo inverso, muitas pelos *status* sociais de seus pais e mães, dentre outros motivos. Todas têm seus destinos anunciados pelas professoras como se essas os lessem através de seus pais e mães, de suas condições sociais, de seus comportamentos.

No caso de Otávio, Orlando e Sérgio, anunciados como traquinos, eu preferi e prefiro caracterizá-los como crianças que apresentam iniciativa. Essa necessidade de rotular as crianças pode ser decorrente de uma formação de professores repetitiva, assim como os parâmetros curriculares a eles/elas oferecidos. Além disso, a evolução das práticas educacionais não têm acompanhado a velocidade das mídias sociais, tornando o ambiente educacional, na maioria das vezes, menos interessante que qualquer outro espaço social.

Nessas circunstâncias, concordo com o que diz Abramowicz (2003, p. 19-20):

que elas [as professoras] não suportam e sofrem com as condutas desordenadas das crianças, esses corpos cheios de energia que insistem em produzir movimentos. As crianças não param quietas nem um minuto, dizem as professoras; mal se concentram, começam a fazer algo e no minuto seguinte já desejam outras coisas. As crianças são desejanças!

---

<sup>13</sup> Os nomes das crianças ouvintes são fictícios e seguem a mesma regra utilizada em todo este trabalho: iniciar pela letra que os representa. Como são crianças Ouvintes, seus nomes iniciam pela vogal ‘O’ de ouvinte.

Em sua citação, a autora traz uma característica que exprime um modo de ser diferente, inerente às crianças: serem “desejantes”. No entanto, a ideia da autora, que também tomo como minha, não é demonizar as professoras, torná-las culpadas, mas abrir espaço para a reflexão sobre as diferenças. Não somente as que representam deficiências. Ela atenta para as diferenças de modo geral, entendendo que todos somos diferentes.

Para complementar essa ideia, apresento outra citação da mesma autora.

O que temos visto é que temos gostado do modelo de imobilidade, quietude com o qual nós professoras participamos ativamente desse processo, já que vivemos a mesma coisa, pois somos silenciadas também. Trabalhamos para que os nossos alunos acompanhem um modelo que acreditamos ser o verdadeiro, então construímos uma tecedura que é uma camisa-de-força (ABRAMOWICZ, 2003, p. 20).

Deixo esta reflexão como cenário para apresentar a próxima situação, na qual estão descritas cenas do lúdico, de brincadeiras entre as crianças ouvintes e Surda no CREI.

#### **SITUAÇÃO 9**

Era hora de brincar em sala de aula. Estavam em sala a professora e a auxiliar de sala. Elas autorizaram as crianças a pegar os brinquedos. Na sala, assim como os livros, os brinquedos estavam expostos em prateleiras de alvenaria em altura que as crianças os alcançassem, dentro de caixas e bolsas também nestas prateleiras. As crianças buscavam empolgadas as bonecas, as caixas com utensílios culinários, a bolsa cheia de carrinhos em miniatura, dentre outros. Paula estava sentada, atualizando as cadernetas em seu birô. Ana ajudava as crianças na busca dos brinquedos e avisava repetidamente que, ao final, elas próprias iriam guardá-los. Orlando vinha com a bolsa dos carrinhos para entregar a Ana, pois era ela que sempre os distribuía para os meninos, sempre sendo um para cada, mesmo tendo carrinhos em quantidade suficiente para que cada criança pudesse brincar com mais de dois carrinhos. Após a distribuição dos carrinhos, Orlando levou a bolsa de volta e pôs na prateleira. Sérgio foi até a bolsa e pegou mais um carrinho. Orlando avisou a Ana, que ia em direção a Sérgio e falava oralmente “*você quer qual dos dois? Só pode ficar com um!*”. Sérgio pegou os dois da mão dela e foi brincar com Orlando. Ana olhou para mim e disse: “*ele [Sérgio] não entende*”. Sérgio e Orlando ficaram sentados no chão um em frente ao outro com suas pernas abertas. No espaço entre as pernas deles, eles impulsionavam os carrinhos que tinham, um em direção ao outro. Sérgio o fazia com mais força e não esperava que o carrinho impulsionado por Orlando chegasse a ele para poder impulsionar o seu, o que acarretava colisões entre os carrinhos metálicos. Algumas vezes, os carrinhos impulsionados por Sérgio batiam nos testículos de Orlando que fazia expressão de dor e com o dedo indicador o gesto de ‘não’. Sérgio apenas ria/gritava, com aparente empolgação, das colisões e das vezes que isso acontecia. Quando Orlando tentava desistir da brincadeira e se levantava, Sérgio o puxava pelo braço e com uma expressão de arrependimento fazia o gesto ‘não’ e o gesto ‘legal’ com o polegar como se não fosse fazer mais aquilo. Porém, Sérgio continuava e Orlando terminou aceitando manter a brincadeira daquela forma. Paula e Ana ficavam conversando enquanto as crianças brincavam. Elas não observavam as crianças brincando. Apenas quando alguma criança fazia alguma queixa, uma das duas, geralmente a auxiliar, se dirigia ao local para resolver o motivo da queixa.

É possível perceber na situação descrita que, apesar de Sérgio e Orlando não serem usuários de um mesmo código linguístico/uma mesma língua, as expressões corporais e faciais somadas a alguns gestos eram suficientes para interações concretas como a da brincadeira com carrinhos. Essa situação coincide com o que afirma Silva (2006, p. 124), para quem “o corpo, os gestos, as palavras, toda a expressão infantil indica ‘o que ela escreve’, tornando possível a qualquer outro ‘ler’ o que ela percebe, o que ela quer fazer ser entendido”.

Outra inferência possível, a partir da SITUAÇÃO 9, é identificar como Sérgio aproveita de sua limitação na comunicação para tirar benefícios, por exemplo, no momento em que a professora explica que só pode brincar com um carrinho e ele sai com os dois, e no momento em que Orlando diz que está sendo machucado pela forma com que Sérgio impulsiona o carrinho e este continua a rir das expressões de dor que Orlando faz.

Na mesma situação, também é perceptível a falta de atenção das adultas, Paula e Ana, das brincadeiras das crianças. A forma como Sérgio e Orlando brincavam com os carrinhos necessitava da intervenção de alguma delas sobre o cuidado/zelo com os brinquedos e o cuidado em não machucar o outro, lições importantes que têm mais significado quando dadas em momentos práticos como aquele.

Ao/À educador/a da EI cabe a responsabilidade de lançar mão do brincar/lúdico como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, organizando situações de aprendizagens orientadas ou que dependam de intervenção direta dele/a.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998, p. 30), outro documento nacional, afirma que:

a intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc.

Nesse sentido, o/a professor/a deve estar como parceiro/a mais experiente das crianças, aquele/a que tem o papel de propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

No entanto, voltando a pensar na presença da criança Surda em uma instituição regular de EI e considerando a realidade observada por este estudo de caso, posso inferir que tais propostas não podem ser postas em prática com esta criança da forma como acontece no CREI pesquisado. A criança Surda não tem como se apropriar dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens ocorrentes no CREI, por não ter adquirido/desenvolvido nenhum código linguístico, nenhuma língua que lhe servisse de suporte para comunicação. O que a impossibilita de expressar seus sentimentos e ideias e também perceber os sentimentos e as ideias dos/as outros/as. Além disso, a professora ou a auxiliar em questão não têm como intervir de forma explicativa com Sérgio, pois ele não as entende e elas não entendem, ou seja, vivenciam um “abismo comunicacional”.

A falta de conhecimento/formação específica dos/as profissionais, no caso desse estudo, conhecimentos sobre a pessoa Surda, a Libras e a cultura surda, reflete diretamente nas impossibilidades descritas.

#### 4.3 Surdos na Educação Infantil: língua(gem) e corpo

Independentemente do modelo educacional adotado (tradicional, construtivista etc.) ou do nível de ensino (EI, Ensino Fundamental, Médio, Superior etc.), a comunicação sempre é o meio pelo qual o processo de ensino-aprendizagem acontece. É a partir das relações com os/as outros/as que vamos (des)construindo, num processo infinito, nossos conhecimentos e nossa identidade. Essas relações só acontecem de forma satisfatória quando os/as envolvidos/as no processo utilizam uma mesma forma de comunicação.

Existem várias formas de comunicação, classificadas em dois grandes grupos: verbal e não verbal. Em quase todos os momentos do nosso cotidiano, costumamos lançar mão de diversas delas, porém, algumas são mais precisas que outras. Por exemplo, os gestos<sup>14</sup>, comuns às pessoas Surdas e ouvintes, constituem uma forma de comunicação pouco precisa e bastante limitada, pois dão margem a diversas interpretações e podem gerar muita ambiguidade, além de remeterem, quase que exclusivamente, a situações práticas e/ou concretas do nosso cotidiano.

---

<sup>14</sup> Quando faço referência aos gestos, não estou me referindo a língua de sinais. O gesto é qualquer articulação não verbal, não está relacionada às pessoas Surdas que utilizam uma língua que é visual espacial – não composta por gestos, mas por sinais.

Em situações informais, os gestos podem ser bastante úteis, porém, quando pensamos na educação, na qual são transmitidas diversas informações, das mais distintas áreas, faz-se necessária uma forma de comunicação precisa, objetiva e pouco ambígua: a língua.

De acordo com a UNESCO (1953, p. 11), “o melhor meio para o ensino de crianças é através da língua materna”. Essa afirmativa, além de endossar a importância da língua para a educação, apresenta uma característica muito importante sobre que língua deve ser adotada durante o processo de ensino-aprendizagem da criança, uma *língua materna*.

A expressão língua materna faz menção à língua natural do indivíduo, aquela adquirida nas relações com os/as outros/as. Por geralmente ser adquirida em casa, no convívio com os pais e, principalmente, com as mães – mulheres, pois sabemos que, quanto menor a criança, mais as mulheres estão presentes (SAPAROLLI, 1997) –, é conhecida como materna.

No caso dos/as Surdos/as, no entanto, que são em sua maioria filhos/as de pais e mães ouvintes, geralmente eles/as não adquirem uma língua materna no ambiente familiar, uma vez que seus pais e mães são usuários/as de uma língua oral auditiva, não acessível para pessoas que não ouvem. Por esse motivo, a língua materna também é chamada de *primeira língua* ou *L1*.

Vale salientar que, apesar de o ambiente familiar das pessoas Surdas, em sua maioria, não ser propício para a aquisição de uma língua natural para elas (uma língua de sinais), muitas delas, principalmente as crianças, também não frequentam espaços em que possam adquirir uma língua de sinais, nem tem contato com outros Surdos, fluentes em língua de sinais. O que me faz inferir que estas crianças tendem a ingressar nas instituições de ensino sem saberem língua portuguesa, nem língua de sinais, por falta de estímulos linguísticos (contato com a língua, convívio com utentes fluentes dela).

Por esta característica peculiar, quando falo em EI para Surdos/as, estou me referindo principalmente a aquisição de língua(gem). Esse primeiro momento da educação deveria representar, para os/as Surdos/as, a possibilidade de contato com a língua de sinais.

É possível afirmar que, no caso da EI, por se tratar de crianças pequenas, que ainda estão aprendendo a falar e, por este motivo, ambas (Surdas e ouvintes) estarem utilizando gestos e seus corpos para se comunicarem entre si, a língua não seja tão

essencial. Tomando por base essa lógica, atribui-se ao corpo toda a responsabilidade sobre as interações.

Sobre o tema corpo, Le Breton (2007, p. 7) afirma que “é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”, ou seja, é o meio pelo qual as pessoas interagem com tudo e com todos ao redor, junto com a fala e todos os sentidos, os quais são convocados a perceber e fazer relações com o mundo e o seu entorno.

Concordo com o autor que as relações com o mundo são construídas pela mediação do corpo, ou melhor, dos sentidos. E esta afirmação é fundamento para a defesa de que as pessoas Surdas vivenciam o mundo a partir da experiência visual.

Para elas, o corpo tem uma relevância ímpar, uma vez que ele não apenas é fator de existência e de relação com o mundo, mas também forma de expressão de língua. Essa que é fundamentalmente corporal.

As expressões corporais, faciais e manuais das pessoas Surdas – como costumam ser classificadas nos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais – não são meros gestos, como são para os ouvintes, mas constituintes lexicais do seu idioma.

Le Breton (op. cit., p. 9) acrescenta que “A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo”, o que significa que o corpo é transformado, a partir das relações com os outros, nas mais diversas instâncias sociais. Ele ainda discorre sobre a necessidade de o indivíduo fazer parte da teia de significações que cerca e estrutura seu grupo, a fim de desenvolver o sentimento de pertencimento no grupo.

Esse autor localiza a infância e a adolescência como sendo os momentos mais fortes para o processo de socialização da experiência corporal. Segundo ele, tal processo é uma constante da condição social do homem, “a criança está predisposta inicialmente a interiorizar e a reproduzir os traços físicos particulares de qualquer sociedade humana” (LE BRETON, 2007, p. 8).

A partir do exposto, urge refletir sobre como a criança Surda, na EI, inserida em turmas de crianças ouvintes, interioriza e reproduz os traços físicos do grupo no qual está inserida, a fim de fazer parte, de alcançar o sentimento de pertencimento. Porém, acrescente-se a este contexto o fator complicador de não ser ouvinte como as demais e, por isso, não entender as informações socializadas, nem se fazer entender pelas outras com clareza.

Durante o momento de brincar no pátio, a professora Paula chamou as crianças e propôs a elas brincar de 'estátua', uma brincadeira que se consistia no fato de todas as crianças caminharem em direções aleatórias pelo pátio e, quando a professora falava a palavra "estátua", todas congelarem seus movimentos na posição em que se encontravam. Ela explicou para as crianças a brincadeira e pediu que começassem a caminhar. Sérgio participou da brincadeira aparentando estar muito empolgado. A resposta motora de Sérgio nesta brincadeira sempre tinha um atraso em comparação com as das outras crianças, pois para paralisar ele precisava ver que as outras crianças paravam, bem como para voltar a caminhar. Suas paradas não eram na posição em que ele estava, ele sempre escolhia uma outra posição quando parava. Algumas crianças reclamavam que ele estava agindo diferente delas na brincadeira, que ele já deveria ter sido retirado da brincadeira, mas a professora fazia de conta que não ouvia.

Na situação apresentada, é possível perceber que Sérgio precisou reproduzir/copiar os movimentos das crianças ouvintes para fazer parte da brincadeira proposta para sua turma, ou melhor, para fazer parte da turma. Ainda assim, para algumas crianças, ele não estava agindo corretamente, pois não obedecia às regras da brincadeira.

Posso inferir que a tentativa de Sérgio de fazer parte, de buscar o sentimento de pertencimento naquele grupo, naquela realidade, apesar do esforço, não foi contemplada como deveria. Ele não teve acesso a explicação da brincadeira, não atendia aos pré-requisitos esperados para desempenhá-la, não concorria com as crianças ouvintes de forma equânime.

Além disso, é possível dizer que Sérgio apenas reproduziu as ações corporais comuns naquela situação, sem ter a possibilidade de fazer relações semelhantes e significativas como as que puderam fazer as outras crianças (ouvintes), por essas terem acesso à mediação comunicativa e às informações que nelas foram transmitidas, como por exemplo, a de congelar na posição que estivesse. Talvez, Sérgio nem tivesse compreendido que as paradas e retomadas aconteciam mediante um comando oral de Paula e um auditivo das crianças.

De acordo com Fernandes (2000), a dificuldade ao acesso à língua de sinais de forma natural e constante, por aqueles/as que só convivem com pessoas ouvintes, leva-os/as a identificar o mundo de forma concreta, por não lhes ser possível o diálogo.

Para as crianças Surdas que não tiveram contato com outros/as Surdos/as, usuários/as de língua de sinais, provavelmente não há a compreensão da condição de surdez delas mesmas, do não ouvir, principalmente no caso das crianças menores.

Talvez, elas se percebam como as demais crianças da sala de aula, sem fazer distinção entre crianças ouvintes e Surdas. Ou, em contraponto, talvez elas observem os comportamentos dos outros corpos na sala de aula e de como eles se expressam, inclusive

oralmente, e de como essa expressão articulatória oral faz sentido para eles e não o faz para si.

Essa última hipótese deve ser localizada na relação professor/a-estudante, na qual o discurso da professora é recebido e compreendido pelas crianças ouvintes e não pelas crianças Surdas – que terminam acompanhando as ações das crianças que compreenderam o que foi explicitado pela professora, ou seja, imitando.

Entre as crianças, Surdas e ouvintes, é possível que não haja, inicialmente, um estranhamento acerca do não ouvir, principalmente entre as crianças menores, pois ambas ainda estão em processo de desenvolvimento de fala (oral ou sinalizada) e, por isso, as expressões corporais são mais significativas e comuns entre elas.

As expressões corporais, tratadas por Le Breton, como gestualidade, parecem ser suficientes para as relações mais simplistas entre crianças Surdas e ouvintes na Educação Infantil.

Segundo o autor, são “maneiras de consentir ou de negar, movimentos da face e do corpo que acompanham a emissão da palavra, o direcionamento do olhar, a variação da distância que separa os atores, as maneiras de tocar ou de evitar o contato etc.” (p. 44).

O corpo se constitui como um instrumento de expressão de mensagens, ideias, sentimentos etc., seja de modo visual, seja através de formas de contato físico, como por exemplo, um tapa nas costas, um aperto de mão, um cafuné, entre outras. No entanto, cada corpo é um espaço particular, individual, o que sugere que cabe ao indivíduo determinar as formas de contato que aceita.

Sobre isso, a diretora do CREI, Dione, durante a entrevista, apresentou a seguinte situação:

*Teve uma situação, uma vez que a gente teve que levar o menino [ouvinte] no hospital porque ele [Sérgio] pegou um lápis e colocou dentro do ouvido do menino. Era um lápis de pintar. Ele [Sérgio] fez a ponta bem afinadinha e torou a ponta do lápis e botou no ouvido do menino. [...] E a gente tentando entender o motivo por que ele tinha feito isso... ou se foi só por birra mesmo porque tava [sic] arengando ou se tinha algum outro motivo. Depois, a gente descobriu que foi porque o menino ficava tirando o aparelho dele [de Sérgio] [...] Toda vez que ele [ouvinte] falava, ficava botando os lápis assim no ouvido dele [de Sérgio] e a professora dizendo ‘ele não escuta, minha gente’. [...] Então, pra [sic] você ver como essa questão do fato dele [de Sérgio] ser uma pessoa bastante agressiva tava [sic] muito também relacionada a questão da deficiência dele (Dione).*

A imprecisão das mensagens transmitidas através da gestualidade do corpo, somadas ao fato de ter o seu corpo, seu espaço particular, invadido, pela ação da criança

ouvinte de tirar o aparelho auditivo de Sérgio e ficar apontando com um lápis para seu ouvido, acarreta em situações como essa, que, ao meu ver, podem apresentar diferentes motivos. Não há como precisar um motivo específico para a atitude de Sérgio, pois não é possível saber exatamente o que ele entendia quando, por várias vezes, a criança ouvinte aproximava a ponta de um lápis ao seu ouvido.

O que me chama mais atenção na fala de Dione é a forma desigual como ela faz referências as atitudes da criança ouvinte e da criança Surda. Ela relata as ações do menino ouvinte como naturais: tirar o aparelho auditivo de Sérgio e ficar aproximando a ponta de lápis ao ouvido dele. Inclusive, a intervenção da professora, relatada por Dione, parece ter caráter permissivo, pois ela não orienta que aquelas ações não sejam feitas, apenas informa que Sérgio não ouve.

Quanto à forma como Dione relata as reações de Sérgio, são contadas com ar de perversidade, como sendo maquiavélicas. Ela relatou detalhes que transmitem essa impressão: *Ele [Sérgio] fez a ponta bem afinadinha e torou a ponta do lápis e botou no ouvido do menino.*

Será que alguém estava observando atentamente cada passo relatado por Dione? Será que Sérgio também não foi aproximar a ponta de um lápis ao ouvido do menino que fazia o mesmo com ele e, acidentalmente, a ponta estava solta e caiu dentro do ouvido do menino? Meu objetivo com essas questões não é advogar em favor da criança Surda, pois não presenciei a situação, ela é apenas um relato da diretora que tento analisar discursivamente, apresentando outras possibilidades.

O fato é que durante minhas observações no CREI, não percebi empenho por parte das professoras em observar atentamente o que faziam as crianças. Geralmente, elas eram comunicadas pelas crianças do que se passava, após suas ocorrências.

Por fim, Dione ainda acrescenta “*pra [sic] você ver como essa questão do fato dele [de Sérgio] ser uma pessoa bastante agressiva tava [sic] muito também relacionada a questão da deficiência dele*”. Afirmando que Sérgio é uma pessoa bastante agressiva e que essa agressividade é inerente à sua surdez. Em outros momentos da entrevista, Dione fez menção à agressividade que atribuiu a Sérgio, ela disse

*Como eu já disse, ele era muito agressivo. Quando ele não entendia o que a gente queria dizer, ele ficava muito irritado, muito irritado. Aí, ele ficava muito agressivo. Ele era muito, muito, muito agressivo. [...] tem a questão da deficiência dele, que ele se sentia muito limitado (Dione).*

Eu posso dizer que a agressividade descrita por Dione tem relação com a deficiência, mas, diferente dela, não estou me referindo à surdez, à deficiência marcada no corpo de Sérgio, bio e fisiologicamente: o fato de não ouvir. Estou me referindo à deficiência que é criada socialmente e que limita as pessoas Surdas, assim como Sérgio, quando as inserem em instituições regulares de ensino, nas quais a língua de sinais não representa um meio efetivo de comunicação, restritas apenas à língua oral, limitando-as e as impedindo de entenderem o que dizem as outras pessoas Surdas e ouvintes, bem como de se fazerem entender por elas; de ter acesso à atividades e currículos que respeitem e considerem suas diferenças, seus potenciais; de poderem vivenciar suas diferenças plenamente.

Retomando as questões do corpo, posso inferir que o foco do problema não está em compreender como ocorrem as relações práticas, como acontece a percepção do que há de concreto na EI entre crianças Surdas e ouvintes, mas em como as crianças Surdas, sem um aporte linguístico, sem uma língua de sinais, conseguem apreender e (re)significar o que há de abstração, de subjetivo nesse momento da educação, utilizando para isso apenas suas percepções visuais sobre o que expressam os rostos e corpos alheios.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto neste trabalho, posso afirmar que a educação que Sérgio recebia não considerava sua condição como pessoa Surda. Tanto as práticas pedagógicas quanto o currículo proposto eram pensados por e para ouvintes. A educação oferecida a Sérgio não apresentava mudanças que considerassem o fato de ele ser Surdo. Como se a presença dele não tivesse surtido efeito algum sobre as propostas pedagógicas e o currículo da turma em que estava inserido.

As atividades rotineiras da sua turma eram baseadas em paródias, jograis, músicas, danças, contação de histórias, pinturas e reproduções de letras garrafais, dentre outras. Todas mediadas, quase que exclusivamente, pela oralidade em língua portuguesa. Forma que também era a mais comum, utilizada pelas demais pessoas do CREI para interagir com Sérgio.

Tanto a professora titular da turma quanto a auxiliar de sala não tinham formação específica sobre surdez ou sobre a educação de pessoas Surdas. Segundo elas mesmas, também não recebiam apoio nesse sentido por parte da Secretaria de Educação Especial de João Pessoa-PB.

Mesmo apesar de ser o segundo ano de Sérgio no CREI pesquisado, as diferenças que a sua presença causou na referida instituição foram ínfimas e, praticamente, sem efeitos. Restritas à contratação de um instrutor de Libras Surdo e a matrícula da professora titular em um curso básico de Libras, oferecido pela Secretaria de Educação de João Pessoa-PB.

A contratação do instrutor de Libras levou, segundo a diretora do CREI, quase um ano. No momento da pesquisa, era o segundo ano de Sérgio na instituição, fazendo apenas, aproximadamente, quatro meses que o instrutor havia chegado. O que significa que, no ano anterior, Sérgio e outra criança Surda não tiveram apoio nenhum. Isso demonstrava também como os trâmites burocráticos da Secretaria de Educação de João Pessoa-PB são demorados.

A matrícula da professora Paula em um curso básico de Libras, segundo ela mesma, foi por iniciativa própria. Porém, durante minhas observações no CREI, só a vi utilizar um sinal, uma única vez: a configuração de mão que representa a letra 'v', que ela pensava representar a letra 'u'. Ou seja, no momento desta pesquisa, ela ainda não sabia Libras.

Quanto a presença da Libras no CREI, apenas o instrutor era fluente, as crianças ouvintes e Surda, assim como as demais pessoas da instituição, não sabiam Libras. Infelizmente, a Libras não se fazia efetivamente presente no CREI. Durante o tempo que passei lá, não consegui observar ninguém, com exceção do instrutor, utilizando espontaneamente, ao menos, um sinal. Nem a criança Surda fazia uso de sinais. Nem sinais básicos, como um cumprimento, o sinal de água para indicar que iria beber água ou de banheiro, indicando querer ir ao banheiro.

As pessoas ouvintes costumavam falar oralmente com Sérgio, em tom alto e olhando em seu rosto, ou usar gestos, assim como fazia Sérgio quando queria/tentava expressar algo.

Para mim, foi chocante e revoltante tentar, em diferentes momentos, me comunicar com Sérgio, utilizando Libras, e perceber que ele não conhecia sinal algum; que ele não tinha condições de expressar um “Oi!” ou um “Bom dia!” em Libras, nem as configurações de mão das letras do próprio nome, sequência que ele sabia escrever com letras garrafais.

Posso dizer que Sérgio é uma criança ativa, cheia de energia, participativa, atenta, inteligente, brincalhona, determinada quando tinha interesse em algo, astuciosa, dentre outras características/qualidades que identifiquei também nas demais crianças da turma. Nesses aspectos, Sérgio se assemelhava às demais crianças.

No entanto, quanto ao desenvolvimento linguístico, à percepção e produção de discursos, à expressão de suas ideias e pensamentos, à quantidade e qualidade de informações/conteúdos que recebia, Sérgio estava muito aquém das outras crianças de sua idade e até das crianças menores que ele. Qualquer pessoa que já teve contato com crianças nessa faixa etária sabe o quanto elas falam, questionam, discutem, argumentam sobre os mais variados assuntos. Sérgio só utilizava gestos rudimentares que limitavam suas possibilidades de expressão.

Não porque ele tivesse algum déficit cognitivo, algum problema de aprendizagem, ou coisa do tipo, mas porque a instituição na qual ele estava inserido era deficiente para recebê-lo. Porque no CREI, onde Sérgio estudava, uma grande quantidade de faltas se somavam: faltava formação/conhecimento por parte dos profissionais; faltavam atividades que contemplassem e estimulassem a diferença dele; faltava um currículo que considerasse a presença de uma criança Surda em sala; faltava um ambiente linguístico adequado para a aquisição de uma língua de sinais; faltavam outras crianças Surdas para que ele pudesse construir conhecimento junto a seus pares.

Tudo isso considerando apenas as discussões que envolvem a Inclusão de pessoa Surda e a educação dela em instituições regulares de ensino sem considerar, nem ao menos mencionar, as problemáticas que envolvem as crianças pequenas e sua inserção nas instituições formais de educação: Educação Infantil. O que, a meu ver, representa que a criança pequena, sendo Surda, tem sua educação duplamente não contemplada pela forma como estão estruturadas tais instituições.

Para ilustrar, cito as seguintes problemáticas: a discussão sobre a criança da EI ser ou não sujeito ativo na constituição de sua educação; em que medidas são estimuladas as culturas infantis nas instituições da EI; como a estruturação das rotinas da EI podem representar uma preparação para as rotinas do trabalho etc.

Por tudo que expus nessas considerações e no trabalho como um todo, concluo que não há, a meu ver, possibilidade de uma criança Surda, ser contemplada educacionalmente, respeitando os princípios traçados para a Educação Infantil brasileira, presentes nas DCNEI, e as diferenças linguísticas, culturais e de identidade inerentes às pessoas Surdas, estando ela inserida em uma instituição regular de ensino.

Considerando os resultados obtidos por este estudo e tudo o que foi constatado sobre a educação de Sérgio, atento para a necessidade de promover a educação de pessoas Surdas em instituições verdadeiramente bilíngues (escolas bilíngues), onde a língua de sinais seja tão presente quanto a língua portuguesa, ambas utilizadas fluentemente por todas as pessoas que componham o ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ALMEIDA, C. C.; TAVARES, H. M. O brincar da criança com deficiência. **Revista da Católica**. Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 159-168, 2009. Disponível em <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/13-PEDAGOGIA-02.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- BARBOSA, M. C. S. Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil. 283 p. 2000. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC/SEB, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, S. **Dicionário global escolar Silveira Bueno da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Global, 2009.
- COSTA, J. Redesenhando a pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: VORRABER, M.; BUJES, M. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- COSTA, M.; SILVEIRA, R.; SOMMER, L. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.
- DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R. de; PAULINO, F. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. (Org.) **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.19-60.
- ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 133-166.
- FERNANDES, E. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. **Espaço: informativo técnico científico do INES**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 48-51, jun. 2000.
- FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**. v. 16, n. 1, p. 5-20. 2008. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclusão.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

HALL, S.; ROBSON, D.; LOWE, D.; WILLIS, P. (Orgs.) **Culture, Media, Language**. London/New York: Routledge/CCCS, 1980.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

HEUSER, E. M. D. No rastro da filosofia da diferença. In: SKLIAR, C. (Org.) **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 69-98.

JAVEAU, C. Criança, Infância(s), Crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. da. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 7-132.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)coabrindo o outro. In: ARRUDA, A. (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-82.

LADD, P. Deafhood: A concept stressing possibilities, nor déficits. **Scandinavian Journal of Public Health**. v. 33, n. 66, p. 12-17. 2005.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis/RJ. Vozes, 2007.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2, ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MACHADO, L. M. da C; BREGONCI, A. de M. Um país chamado infância e um país chamado surdez: a criança surda como sobrevivente das fronteiras. In: **ANPED SUL 2010**. Londrina: 2010. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Especial/Trabalho/04\\_50\\_47\\_UM\\_PAIS\\_CHAMADO\\_INFANCIA\\_E\\_UM\\_PAIS\\_CHAMADO\\_SURDEZ\\_A\\_CRIANCA\\_SURDA\\_COMO\\_SOBREVIVENTE\\_DAS\\_FRONTIEIRAS.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/04_50_47_UM_PAIS_CHAMADO_INFANCIA_E_UM_PAIS_CHAMADO_SURDEZ_A_CRIANCA_SURDA_COMO_SOBREVIVENTE_DAS_FRONTIEIRAS.PDF)>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL et al. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.7-23.

NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas surdas: o que se vê e o que se ouve**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista**. Revista do Curso de Pedagogia – séries iniciais – Habilitação Educação Especial do Programa Magister, Florianópolis: NUP/CED, UFSC, v. 1, n. 1, p. 4-13. 1999.

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

PERLIN, G. T. T. **História de vida: identidades em questão**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 5, 2003, p. 217-226.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade de Minho, 1997.

POLLARD, A. **The social world of the primary school**. Londres: Cassei Education, 1985.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QVORTRUP, J. Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: LYNNE, C. **Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies**. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1995, p. 17-21.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, D. **O que é a inclusão?** Em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-e-a-inclusao-1628577>>. Acesso em: 17 dezembro 2014.

\_\_\_\_\_. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista Inclusão**, v. 1, p. 7-13, Lisboa, 2000.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SAPAROLLI, E. C. L. Educador Infantil: uma ocupação do gênero feminino. 135 p. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia-Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1997.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

\_\_\_\_\_. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 167-192.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, mai/ago. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf>>. Acesso em 7 jul. 2015.

SCLIAR, M. **Um país chamado infância**. 3, ed. Coleção Para Gostar de Ler. Vol. 18. Crônicas. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6, ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.) **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 121-148.

SOUSA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 4, ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 163-188.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 426-451.

TURNER, G. **British Cultural Studies: an introduction**. Boston: Unwin Hyman, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

\_\_\_\_\_. **The use of vernacular languages in education**. Monographs on Fundamental Education, n. 8, Paris: 1953.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; BREGONCI, A. de M. Um país chamado infância e um país chamado surdez: a criança surda como sobrevivente das fronteiras. In: **ANPED SUL 2010**. Londrina: 2010. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Especial/Trabalho/04\\_50\\_47\\_UM\\_PAIS\\_CHAMADO\\_INFANCIA\\_E\\_UM\\_PAIS\\_CHAMADO\\_SURDEZ\\_A\\_CRIANCA\\_SURDA\\_COMO\\_SOBREVIVENTE\\_DAS\\_FRONTIERS.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/04_50_47_UM_PAIS_CHAMADO_INFANCIA_E_UM_PAIS_CHAMADO_SURDEZ_A_CRIANCA_SURDA_COMO_SOBREVIVENTE_DAS_FRONTIERS.PDF)>.

Acesso em: 14 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZORZI, J. A. **Estudos Culturais e Multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudo em Stuart Hall**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 7-72.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

## APÊNDICES

### Roteiro de Entrevista para as Professoras

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual sua formação?
4. Há quanto tempo atua nesta profissão?
5. O que a fez escolher essa profissão?
6. É a primeira vez que tem contato/trabalha com uma criança Surda? Comente.
7. Em sua formação, houve algum conteúdo sobre surdez ou sobre as pessoas Surdas? Comente.
8. Você recebe algum tipo de apoio para a tender à criança Surda? Comente.
9. Como você acha que deve/deveria ser a educação dessa criança?
10. Como você percebe a participação dela em sala de aula?
11. Comente sobre a criança Surda. Na sua opinião como ela é?
12. Quanto ao instrutor Surdo, como você percebe a participação dele para a educação da criança Surda?
13. Gostaria de falar algo que não foi questionado, mas que considera importante? Fique à vontade.

### Roteiro de Entrevista para o Instrutor de Libras

1. Qual o seu nome e sinal?
2. Qual sua idade?
3. Você nasceu Surdo? Comente.
4. Qual sua formação?
5. Há quanto tempo atua nesta profissão?
6. O que o fez escolher essa profissão?
7. É a primeira vez que tem trabalha com uma criança Surda? Comente.
8. Como foi sua formação para ser instrutor de Libras? Comente.
9. Como é sua relação com as professoras e com a direção da instituição?
10. Você recebe algum tipo de apoio para a tender à criança Surda? Comente.
11. Como você acha que deve/deveria ser a educação dessa criança?
12. Como você percebe a participação dela em sala de aula?
13. Comente sobre a criança Surda. Na sua opinião como ela é?
14. Gostaria de falar algo que não foi questionado, mas que considera importante?  
Fique à vontade.

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual sua formação?
4. Há quanto tempo está como diretora?
5. É a primeira vez que tem contato/trabalha com uma criança Surda? Comente.
6. Em sua formação, houve algum conteúdo sobre surdez ou sobre as pessoas Surdas? Comente.
7. A instituição recebe algum tipo de apoio para a tender à criança Surda? Como acontece?
8. Como você acha que deve/deveria ser a educação dessa criança?
9. Como você percebe a participação dela nesta instituição?
10. Comente sobre a criança Surda. Na sua opinião como ela é?
11. Quanto ao instrutor Surdo, como você percebe a participação dele para a educação da criança Surda?
12. Gostaria de falar algo que não foi questionado, mas que considera importante? Fique à vontade.