

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ALICE CASTRO POSSIDENTE

A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
PRODUÇÃO DE CULTURA NO PROCESSO DE “INCLUSÃO”: O
QUE MUDA OU CALA?

CAMPINAS

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ALICE CASTRO POSSIDENTE

A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
PRODUÇÃO DE CULTURA NO PROCESSO DE “INCLUSÃO”: O
QUE MUDA OU CALA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, para obtenção do título
de licenciatura plena em Pedagogia, sob a
orientação da Professora Doutora Heloísa
Andreia de Matos Lins.

CAMPINAS

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P844c Possidente, Maria Alice Castro, 1991-
A criança surda na educação infantil e a produção de cultura no processo de inclusão: o que muda ou cala? / Maria Alice Castro Possidente. – Campinas, SP: [s.n.], 2014.

Orientador: Heloísa Andreia Matos Lins.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Surdez. 2. Identidade. 3. Educação infantil. 4. Cultura infantil. 5. Inclusão. 6. Exclusão. II. Lins, Heloísa Andreia de Matos, 1974- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

14-046-BFE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Campinas, 06 de janeiro de 2015.

Aprovado por

Orientadora:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Faculdade de Educação - UNICAMP

Segunda Leitora:

Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Faculdade de Educação – UNICAMP

Dedico este trabalho a todas as crianças, para que tenham a liberdade de produzir sua rica cultura infantil e interferir na cultura adulta, e em especial às crianças surdas, que lutam a cada dia por reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pelas oportunidades que colocou em meu caminho.

À minha família que sempre me estimula, me apoia nos momentos de angústia e compartilha minhas alegrias.

À minha orientadora pela paciência, compreensão e auxílio em casa pedacinho deste trabalho.

À segunda leitora deste trabalho que aceitou meu convite de prontidão.

Às minhas colegas de turma que de alguma forma contribuíram na elaboração desta pesquisa e no percurso da nossa graduação.

À escola que me aceitou em seu interior como pesquisadora e me proporcionou situações únicas e ricas, além de me auxiliar no decorrer da pesquisa com tudo que precisei.

À ATEAL, à profissional do AEE e aos pais do V. pelas entrevistas e esclarecimentos oportunos e essenciais.

E em especial à professora e à turminha do grupo 4 C que me acolheram com muito carinho e me fizeram sentir parte da turma.

RESUMO

A educação dos surdos é marcada historicamente pela exclusão, pois, de forma geral, ela foi - e ainda tem sido - pensada a partir de uma concepção ouvinte de educação. Neste sentido, os surdos são considerados pelos ouvintes como dependentes destes, por estarem fora do “padrão de normalidade” construído pelos ouvintes. De acordo com Skliar (1998), as dicotomias presentes entre surdos e ouvintes têm como consequência uma relação desigual de poder e de saber entre eles. Essa mesma relação pode ser observada na relação criança-adulto, pois conforme os estudos realizados por Faria e Finco (2011), Qvortrup (2010, 2011), Corsaro (2011), entre outros, a criança é concebida pelo adulto como um sujeito dependente dele e, portanto, submetida aos interesses adultos. Neste sentido, a criança surda - foco desta pesquisa -, acaba sendo duplamente excluída nessa lógica “ouvinte-adultocêntrica”. Assim, tensionamos a inserção da criança surda na escola regular, procurando conhecer mais detalhadamente como as relações criança-criança e criança-adulto e a produção de cultura infantil se constroem para que o processo de “inclusão escolar” se efetive. Este trabalho é de cunho etnográfico, baseando-se nas ideias de Ludke e André (1986) e Viégas (2007), utiliza-se da abordagem qualitativa. Foi realizado por meio da observação participante, a partir de um estudo de caso feito em uma pré-escola pública do município de Jundiaí. As observações ocorreram de abril a dezembro de 2014 em uma turma de crianças de 4 anos, onde havia um menino surdo. Tais observações foram registradas em um diário de campo. Além disso, foram realizadas entrevistas com as pessoas envolvidas no processo chamado de inclusão, tais como professores, familiares, profissionais da instituição de apoio e profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. Os dados foram analisados a partir de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013), que permitiram perceber que a educação da criança surda na escola regular ainda é submetida à lógica ouvinte, e os sentimentos e desejos da criança surda, que é o principal sujeito deste processo de “inclusão”, nem sempre são levados em consideração, confirmando a hipótese de que a criança surda é duplamente excluída.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Identidade surda; Educação infantil; Culturas infantis; Inclusão/Exclusão.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATEAL – Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA- Educação de Jovens e Adultos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Língua 1, ou seja, língua materna

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1 - LUTA POR RECONHECIMENTO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA .6 | |
| CAPÍTULO 2 - LUTA POR RECONHECIMENTO DOS SURDOS: A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO INTERIOR DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA ATUAL | 31 |
| 2.1 Os caminhos da “inclusão” escolar dos surdos..... | 32 |
| 2.2 A educação bilíngue reivindicada pelos surdos..... | 42 |
| 2.3 Fatores que permeiam a “inclusão” no contexto escolar atual | 45 |
| CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO | 49 |
| 3.1 A escolha pelos participantes da pesquisa | 54 |
| 3.2 A análise dos dados coletados | 59 |
| CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA A PARTIR DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS E IMPOSSÍVEIS... | 64 |
| 4.1 Núcleo de significação 1: A relação criança-criança e criança-adulto no processo de “inclusão escolar” | 65 |
| 4.2 Núcleo de significação 2: Concepções e práticas relacionadas à “inclusão escolar” | 79 |
| 4.3 Núcleo de significação 3: A relação entre os sujeitos responsáveis pela “inclusão escolar” | 96 |
| CAPÍTULO 5 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 102 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| ANEXOS | 122 |

INTRODUÇÃO

Quando pensava em um tema para pesquisa, pensava em conciliar algo que me fosse de interesse e que pudesse de alguma forma contribuir para uma mudança social.

No meu terceiro ano da Pedagogia, comecei a levar em consideração o tema “Educação Especial”, pois não é um tema tratado de forma muito específica durante o curso. Há disciplinas referentes a esse tema apenas ao final da grade curricular. Tinha consciência de que precisaria afunilar o tema, só não sabia ainda em que direção seguir.

No meu quarto ano do curso, lembrei através de uma colega que em Jundiaí havia curso de LIBRAS e eu, que sempre tive interesse em aprender uma língua nova, busquei aprender uma que fosse importante para mim tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

Fiz o curso básico I de LIBRAS com um professor surdo que era oralizado. O entusiasmo dele em dar aula e o interesse dele de que eu e meus colegas do curso tomássemos conhecimento da língua, conhecêssemos um pouco da história da educação dos surdos e a realidade em que muitos destes vivenciavam, foram fatores que me instigaram muito a conhecer mais sobre o grupo, a história e a cultura surda.

No semestre seguinte realizei meu estágio obrigatório em Educação Infantil pelo curso de Pedagogia da Unicamp em uma pré-escola do município de Jundiaí e nela havia uma criança surda.

Assim que me deparei com aquela situação pensei de forma extremamente ingênua: “Existem crianças surdas e elas frequentam a escola regular.”.

A partir daí inúmeros questionamentos apareceram: Como essa criança, os colegas da turma e a professora se comunicam entre si? Será que eles já conhecem a LIBRAS? De que forma essa criança se relaciona com os colegas e com sua professora? Ela é excluída do grupo? Ela se sente excluída? Ela está feliz na escola? Ela e as outras crianças brincam

naturalmente ou é necessária uma mediação entre a professora e as crianças? Como seria o desenvolvimento da criança surda em meio a crianças ouvintes? Seria positivo para ela? Como as crianças surdas pensam e organizam suas ideias? Que estratégias são utilizadas no processo de inclusão? Entre muitos outros. Parecia que finalmente a “ficha tinha caído”.

Decidi que meu tema de pesquisa seria, então, educação de surdos e afunilei o assunto para a inclusão da criança surda na pré-escola regular, pois tracei como objetivo aprofundar os conhecimentos acerca das relações entre crianças surdas e ouvintes e a cultura produzidas entre elas. Seria possível que esta produção de cultura influenciasse no processo de inclusão?

Focando na produção de cultura infantil entre crianças ouvintes e surdas em pré-escolas, deixei a questão da alfabetização fora do centro da pesquisa, enfatizando a relação de interação e comunicação entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Realizei uma busca nas bases virtuais de teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos de algumas das principais universidades públicas brasileiras, como UNICAMP, USP, UNESP, UNIFESP, UnB, e também no Scielo¹, procurando por pesquisas que entrelaçassem a produção de cultura infantil, a educação infantil e a surdez, mas não encontrei nenhum trabalho a respeito, fator que me instigou ainda mais a manter o meu objeto de pesquisa.

Nesta direção busquei por bibliografias que tratassem especificamente da cultura infantil, a qual segundo Corsaro (2011) é constituída pelas relações construídas entre as crianças, e percebi que esta concepção está intimamente relacionada com a sociologia da infância e também com a pedagogia da infância.

Esta abordagem da Sociologia e da Pedagogia apresentada por autores como Mauss (1937), Corsaro (2011), Qvortrup (2010, 2011), Faria e Finco (2011), Faria (1999), Abramowicz (2011), entre outros, rompe com a ideia de que a criança é inferior e

¹ A busca foi feita também no Scielo por este ser uma base de dados significativa que arremonta a produção acadêmica de importantes pesquisadores de diversas instituições de ensino e pesquisa em nível nacional, em acordo com os objetivos desta pesquisa.

inteiramente dependente dos adultos, das ações e da cultura destes, ideia esta que causa a invisibilidade infantil nas descrições históricas e sociais. A Sociologia e a Pedagogia da Infância apresentam uma concepção de criança como um sujeito social ativo e criativo, que “produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas,” (Corsaro, 2011, p. 15).

Ou seja, a criança não é apenas influenciada pelo mundo adulto, mas também influencia as pessoas com quem estabelecem contato e contribui para mudanças sociais, pois é protagonista nestes processos e sua cultura deve ser, portanto, valorizada. Desta forma, as crianças se tornam parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade.

De acordo com Finco e Oliveira (2011) a socialização das crianças amplia-se na educação infantil. Neste sentido, a escola de educação infantil é um espaço que deve promover interação entre as crianças, estimulando sua produção de cultura, autonomia das crianças, além da conscientização do poder de interferência na sociedade que as crianças têm.

Essas relações entre infância, produção de cultura infantil e possibilidade de intervenção por parte das crianças na realidade social, serão aprofundadas no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, tratarei de forma mais específica sobre a criança surda na educação infantil, levando em consideração as relações de inclusão e exclusão, uma vez que a educação dos surdos é marcada historicamente pela exclusão. Ela foi se construindo a partir do objetivo principal que foi a capacitação do surdo para adquirir um código linguístico e certa instrumentalização para o trabalho, pois a concepção existente era de que a surdez era um fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar.

O código linguístico citado anteriormente diz respeito à linguagem oral que predomina em nossa sociedade e marca, desta forma, a exclusão dos surdos e a ilegitimidade da realidade linguísticas deles, a Língua de Sinais.

Será que hoje, após a promulgação da Lei 10. 436 de 2002, a qual oficializou a Língua Brasileira de Sinais, o Decreto 5.626 de 2005, que dispõe sobre a referida língua, entre outros documentos que valorizam a língua e a cultura surda, houve mudanças na relação de dominação entre ouvintes e surdos?

Nessa direção, tenciono a inclusão da criança surda na escola regular procurando conhecer as relações que se estabelecem e as concepções que se constroem no interior do ambiente escolar, levando em consideração as ideias de Sawaia (1999a, 1999b) em relação à dialética exclusão/inclusão, onde a inclusão é vista como uma estratégia de coesão social, ou seja, adaptação à lógica social excludente.

No terceiro capítulo, tratarei detalhadamente da metodologia utilizada para a coleta e registro de dados, explicitando o motivo para a escolha do cunho etnográfico, da observação participante, da entrevista semi-estruturada, da opção por um estudo de caso e os critérios para a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa, tomando como embasamento as ideias de André (1995), Angrosino (2009), Ludke e André (1986), entre outros.

No quarto capítulo, apresentarei as análises dos dados coletados durante a construção da pesquisa, tendo como aporte teórico a abordagem histórico-cultural, utilizando, fundamentalmente, os trabalhos de Vygotsky (1988, 2010), Silva (2002), além dos estudos de Corsaro (2011), Qvortrup (2010, 2011), Mauss (2010), Faria e Finco (2011) a respeito da Sociologia da Infância².

² Este trabalho não tem a pretensão de discutir exhaustivamente as aproximações e/ou distanciamentos entre a psicologia histórico-cultural e os estudos da sociologia da infância. Contudo, assume uma possibilidade de diálogo entre ambos os campos e procura tecer aqui alguns aspectos da cultura infantil que podem ser debatidos de forma bastante próxima nessas áreas epistemológicas.

A partir dos dados coletados, farei na sequência algumas considerações que julgo centrais acerca da forma como as crianças constroem seus espaços de sociabilidade e a cultura infantil, a partir da interação entre surdos e ouvintes e a relação criança-criança e criança-adulto, em função da experiência observada em campo. Além disso, discutirei a forma pela qual a construção de cultura contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em questão.

CAPÍTULO 1 - LUTA POR RECONHECIMENTO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

A infância tem-se construído nos estudos da chamada pedagogia da infância (onde se destaca o enfoque também da sociologia da infância), como uma categoria permanente na estrutura social; uma categoria geracional que, conforme afirma Qvortrup (2011), influencia a organização da sociedade. Assume-se, então, que os indivíduos que fazem parte da categoria geracional da infância afetam e são afetados pelos mais diversos setores que compõem a sociedade, tais como o político, o econômico e o educacional.

Corsaro (2011) explica que a infância como forma estrutural da sociedade significa que a infância é uma categoria ou uma parte da sociedade, como as classes sociais e os grupos de idade.

Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (CORSARO, 2011, p. 15-16).

Entretanto, esta concepção de infância apresentada por Corsaro (2011) e outros autores como Qvortrup (2010; 2011), Mauss (2010), Faria (1999), Faria e Finco (2011), Abramowicz (2003), é uma concepção que vem ganhando espaço mais atualmente, do ponto de vista histórico-científico.

Ariès (1981), que relata a história social da família e da criança europeia – especialmente francesa – entre os séculos XIII e XIX, revela que até por volta do século XVII, a criança não era reconhecida pela arte e muito menos representada na iconografia. Ela era retratada como um mini adulto, não levando em consideração sua especificidade e importância no processo sociológico.

Nessa iconografia, por volta do século XVIII surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno. O primeiro foi o anjo representado com a aparência de um rapaz bem jovem; depois as representações do Menino Jesus e da Virgem Maria menina, onde a infância era ligada à maternidade da Virgem. Houve também a representação da criança nua, representando a alma.

Segundo Ariès (1981), a partir desse tratamento religioso, destacaria-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. Contudo, a criança ainda não era representada sozinha, mas sim com sua família, como aprendiz de um ourives ou de um pintor.

O autor expõe a ideia de que a representação da criança sempre na companhia de alguém devia-se ao fato de que não havia separação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Os jogos e brincadeiras para crianças e adultos eram os mesmos e ambos realizavam as mesmas atividades, como ouvir histórias, fazer os serviços da casa, participar de festas. Segundo o autor, os jogos e brincadeiras tinham mais valor do que o trabalho na sociedade antiga e era um meio de a sociedade estreitar seus laços e manter-se unida.

Entretanto, devido ao aprofundamento dos costumes católicos ao longo dos séculos XVII e XVIII, revelou-se uma preocupação com a preservação da moralidade da criança e também de sua educação, proibindo-se assim jogos então classificados como “maus”. Daí surge um sentimento de infância atrelado à preocupação moral e à disciplinarização dos costumes, revelando desta forma, o reconhecimento da criança e da infância como uma categoria diferente da adulta - mesmo que entrelaçada a esta - que requer uma atenção especial para que a criança se torne, futuramente, um adulto disciplinado segundo a lógica adultocêntrica.

Todavia, o período considerado como infância era muito mais breve do que nos dias atuais. Ariès (1981) relata que a partir dos 7 anos de idade, o menino, que até então tinha algumas particularidades infantis - como por exemplo, dormir em um berço - passa a fazer

apenas atividades de adultos, e sua educação deixa de ser responsabilidade das mulheres – mães e amas – e passa a ser de responsabilidade dos homens.

Este fato revela a falta de sentimento de infância, que significa a conscientização das particularidades infantis que distinguem a criança do adulto em sua essência.

A infância era vista como um período de transição, de imperfeição, por isso deveria ser logo ultrapassado e, sua lembrança, logo perdida. Além disso, até o século XVIII o índice de mortalidade infantil era muito elevado e Ariès (1981) revela que as pessoas não se apegavam muito a algo que era considerado uma “perda eventual”. Portanto, o sentimento de infância e o reconhecimento da infância eram muito frágeis pelo fato de a possibilidade da perda ser tão grande.

A partir dos 7 anos de idade, quando se admitia que a criança havia passado desse período de fragilidade, os meninos iam para a escola (mas nem todos). Ia-se quando podia, ou muito cedo ou muito tarde. Este fato fez com que não houvesse um valor privilegiado para a formação infantil, nem uma especialização na participação das crianças na sociedade, como também salienta Ariès (1981).

Com a escolarização, o autor afirma que as crianças foram retiradas da sociedade dos adultos e que a escola “(...) confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso (...)” (ARIÈS, 1981, p. 195).

Em relação ao vestuário, do século XIII ao XVII o traje das crianças não as diferenciava dos adultos. Apenas a partir do século XVII é que os filhos da nobreza e da burguesia apresentavam diferenciações que tornavam visíveis as etapas do crescimento que tornava o menino, adulto. As meninas, ao contrário, independente da classe social ou da idade, sempre se vestiam como mini adultas.

A diferenciação dos trajés dos meninos e dos adultos representa uma preocupação de separar as crianças dos adultos, tendo-se assim um sentimento de infância. No entanto, essa separação só ocorreu nas famílias nobres e burguesas.

É possível observar que a separação entre crianças e adultos ocorria apenas em situações de interesse dos adultos. Não havia ainda reconhecimento dos direitos e deveres da criança; elas não participavam ativamente da vida social e não tinham seus interesses respeitados e muito menos garantidos. Elas eram passivas, agindo de acordo com as necessidades do mundo adulto.

De acordo com Ariès (1981), a criança só passou a ter maior reconhecimento no século XVII, quando devido a uma cristianização mais profunda dos costumes, reconheceu-se que a criança tinha, assim como os adultos, uma alma imortal.

A partir de então, a família passou a dar mais cuidado à criança e esta passou a ser representada na literatura, por exemplo, fazendo suas lições e brincando. Nos retratos em família, estas tenderam a se organizar em torno das crianças. Surge então um novo sentimento de infância, o da infância “engraçadinha”, a qual, segundo o autor, sempre existiu entre as mães e as amas, mas nunca de forma tão ambiciosa. Esse sentimento está ligado à ideia de “paparicação”, onde a criança se torna para o adulto, especialmente para as mulheres, uma fonte de distração e relaxamento e passa a ter uma atenção diferenciada no seio familiar, sem, entretanto, fazer da criança o centro das atenções da família, conforme afirma Badinter (1985).

A autora reforça a falta de predisposição e de importância que o amor – tal como o concebemos nos dias atuais - tinha na sociedade até meados do século XVIII, tanto entre os casais - pois os casamentos eram arranjados - quanto entre pais e filhos.

Essa situação é reafirmada por Ariés (1981) quando ele observa que mesmo a família do século XVII sendo diferente da medieval, ela ainda não apresentava a ternura e a intimidade na relação entre o casal e seus herdeiros.

Além disso, neste mesmo sentido, Badinter (1985) chama a atenção para o fato de que, até meados do século XVIII, a criança era considerada um ser amedrontador ou um estorvo. Amedrontador, devido ao fato de por muito tempo a teologia cristã ter concebido a criança como um indivíduo muito mais propenso ao pecado do que o adulto, pois evidenciava como a natureza humana podia ser facilmente corrompida e se precipitar para o mal. Desta forma,

A infância não somente não tem nenhum valor, nem especificidade, como é o indício de nossa corrupção, o que nos condena e do que devemos nos livrar. A Redenção passa, portanto, pela luta contra a infância, ou seja, a anulação de um estado negativo e corrompido. (BADINTER, 1985, p.55).

Isso significa que a infância era considerada um período de imperfeição e propensão ao pecado e por isso amedrontava. Consequentemente, este período deveria ser passado rapidamente para que o indivíduo deixasse de ser corrompido.

Além disso, muito mais que um ser amedrontador, a criança era considerada um estorvo, como já afirmado anteriormente. Isso porque parte da atenção da mãe, que antes era total e completa para o marido, voltava-se para a criança, além do fato que os cuidados e a fadiga que o bebê representava aos pais nem sempre agradava a estes.

Como muitos desses pais não podem — e também alguns, mais numerosos do que habitualmente se pensa, não querem — fazer o necessário sacrifício econômico ou o de seu egoísmo, não foram poucos os que pretenderam se desembaraçar desse fardo. (BADINTER, 1985, p. 63).

A fim de se libertarem de tal “fardo”, os pais, especialmente das classes com menos condições financeiras para sustentar uma criança- mas também das classes mais abastadas, em diferentes momentos - mandavam seus filhos para que amas-de-leite cuidassem deles, como

salientado por Badinter (1985). Quem tinha um poder aquisitivo mais alto, ou contratava uma ama-de-leite a domicílio ou conseguia enviar seus filhos para amas mais perto de suas cidades. As famílias com poder aquisitivo inferior, só conseguiam as amas mais distantes. As amas cuidavam de muitos bebês ao mesmo tempo, o que causava frequentes mortes dos bebês que estavam sob seus cuidados.

Para Badinter (1985), a recusa da mãe a amamentar sua criança e conseqüentemente entregá-la a uma ama-de-leite constitui-se um sinal de rejeição e um ato de abandono dessa criança, não a reconhecendo como parte de sua família e da sociedade em que está inserida.

Nesta direção, Honneth (2003) que embora tenha como objetivo a análise dos movimentos e lutas sociais, tece considerações sobre o reconhecimento que podem ser úteis também a essa compreensão de abandono. Segundo o autor, o reconhecimento se dá por três dimensões: amor, direitos e solidariedade³. A primeira forma de reconhecimento apresentada pelo autor está intimamente ligada com a rejeição e o abandono dos filhos por suas famílias, pois diz respeito às relações primárias, ou seja, as primeiras relações que a criança estabelece com as pessoas ao seu redor, em especial sua família. O autor considera essas relações como de natureza afetiva:

(...) o reconhecimento deve possuir aqui o caráter de assentimento e encorajamento afetivo; nesse sentido, essa relação de reconhecimento está também ligada de maneira necessária à existência corporal dos outros concretos, os quais demonstram entre si sentimentos de estima especial. (HONNETH, 2003, p. 160).

Desta forma, o abandono da criança por parte da família é um não reconhecimento da criança na dimensão do amor, na relação afetiva, não dando importância, portanto, aos sentimentos da criança, fator levado em consideração nos estudos da sociologia da infância e na sociedade atual, onde o amor, o cuidado e a proteção para com a criança estão mais

³ Para maior aprofundamento sobre o assunto, vide Honneth, A. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, Editora 34, 2003.

presentes, inclusive por conta da legislação atual, como será analisado no decorrer deste capítulo.

No entanto, ao contrário do que ocorre na contemporaneidade (pelo menos do ponto de vista mais amplo, pois o fenômeno não desapareceu e está longe disso), na situação do abandono, a criança era compreendida socialmente como um sujeito insignificante, indigno de estima.

Além da situação de abandono, Badinter (1985) aponta outros indícios da insignificância da criança até meados do século XVIII, na França. Um destes indícios era na área médica, pois não havia uma medicina infantil pelo fato de os médicos julgarem que tratar de doenças infantis era muito mais difícil do que tratar de doenças adultas, pelo simples fato de as crianças pequenas ainda não falarem. “Ora, a fonte principal de informações eram as perguntas feitas aos doentes e não a auscultação.” (BADINTER, 1985, p. 79).

Outro indício da inferiorização das crianças é o lugar conferido às mesmas na literatura até a primeira metade do século XVIII - como acontece também na iconografia, conforme apresentado por Ariès (1981) -, pois segundo Badinter (1985) a criança era considerada um objeto tedioso, indigno de reter atenção, o que deixa claro a indiferença e a insensibilidade dos adultos em relação às crianças, o que reforça a ideia da falta de reconhecimento dos pequenos no âmbito do amor, ou seja, afetivo.

Em relação à educação infantil, a autora revela a ideia de “criança-máquina”, presente na França no século XVIII. Segundo os médicos retratados pela autora, a criança era uma máquina cujas molas, forma e matéria, seriam fáceis de reformar de acordo com a vontade do adulto, o que dá a entender que:

(...) poderia[-se] reconstruir, remodelar uma criança segundo um novo modelo, graças à medicina e à educação. Tal concepção só era possível negando-se a especificidade da criança, pensando-se que ela devia ser aquilo que se faria dela. (BADINTER, 1985, p. 79).

Essa quase insignificância conferida às crianças da época e a falta de atenção dada aos interesses, desejos e sentimentos delas, explica como os pais conseguiam suportar a morte de seus filhos e abandoná-los com amas-de-leite, fazendo-os crescer longe do seio familiar.

De acordo com Ariès (1981) essa situação começou a mudar na segunda metade do século XVIII, com o surgimento do sentimento de infância de “paparicação”, conforme explicitado anteriormente.

Badinter (1985) acrescenta ainda que foram necessários três discursos diferentes em defesa da criança para que a concepção de criança e de infância começasse a mudar e as crianças pudessem sobreviver ao período de amamentação, ultrapassando-o sãs e salvas. Esses discursos eram ideias, representações que circularam a respeito das crianças e da infância.

O primeiro foi um alarmante discurso econômico, voltado para os homens esclarecidos, onde se ressaltava a importância da população para um país, tendo como alicerce os estudos demográficos.

O segundo discurso foi filosófico, baseado na filosofia das Luzes e era voltado para ambos os sexos. Esse discurso favoreceu o desenvolvimento do amor e de sua expressão por conta das ideias de felicidade individual e igualdade.

O terceiro discurso era voltado especificamente para as mulheres e buscava conscientizá-las de seu papel na sociedade como “responsáveis pela nação”. Para isso, o discurso baseava-se especialmente na obra de Rousseau, *Émile*, publicada em 1762, na qual constava que a mulher deveria cuidar, educar, aconselhar e consolar os homens quando crianças, jovens e adultos.

Mesmo assim, Badinter (1985) afirma que ainda no século XVIII havia uma indiferença persistente na sociedade em relação às crianças, o que fazia com que elas nem sempre ocupassem uma posição verdadeiramente significativa no interior das famílias.

No Brasil, Marcilio (2011) mostra que do século XVIII até a década de 1950 havia a roda dos expostos, onde os pais abandonavam seus filhos. A roda dos expostos era formada por religiosos que, a pedido do Estado, cuidavam dessas crianças abandonadas. A roda foi por quase um século e meio a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil.

Isso mostra a falta de cuidado com as especificidades da criança no interior das famílias e a consequente invisibilidade que elas tinham não só no âmbito familiar, mas no social também.

Além disso, a criança tinha - e ainda tem - uma relação de total e completa dependência do universo adulto. Esta dependência ao longo da história teve como consequência, de acordo com Qvortup (1993), a invisibilidade da criança em descrições históricas e sociais, o que é ricamente ilustrado na análise iconográfica de Ariès (1981), a qual foi aqui ligeiramente esboçada.

Essa invisibilidade é rompida por estudos voltados para a criança, como os estudos da sociologia da infância, realizados por diversos autores como Qvortrup (2010; 2011), Mauss (2010), Faria (1999), Faria e Finco (2011), Corsaro (2011), Abramowicz (2003), como já afirmado anteriormente.

No interior da sociologia da infância, a criança, mesmo pequena, é vista como parte fundamental do processo de socialização, e não assume apenas uma posição passiva em relação à cultura.

Qvortrup (2011) coloca a infância como uma forma particular na estrutura social da sociedade, ou seja, uma categoria permanente na estrutura social e não um período de transição. A infância permanece enquanto categoria independentemente de quantas crianças entram ou saem dela.

O autor considera também a infância como parte integrante da sociedade, pois as crianças influenciam e são influenciadas por qualquer pessoa com quem estabeleçam

contatos, tais como pais e professores. Além disso, ainda segundo o autor, elas ocupam espaço na divisão do trabalho, principalmente do trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral.

A presença da criança influencia fortemente os planos e projetos dos pais e do mundo social e econômico; portanto, a infância interage estruturalmente com outros setores sociais.

Tudo o que acontece na sociedade, inclusive decisões políticas e crises financeiras, influenciam de alguma forma o cotidiano infantil. Por isso, elas têm reivindicações a serem consideradas nas análises de qualquer questão social maior, o que torna plausível que os interesses das crianças sejam atendidos, que a criança baseada em suas necessidades reivindique recursos sociais além dos que são autorizadas a receber como membros de uma família particular.

Pelo fato de a sociedade ser um terreno comum para todos os grupos etários, a infância é exposta às mesmas forças sociais que os adultos, mas de forma particular. Qvortrup (2011) ilustra essa ideia com o exemplo do desemprego, que apesar de parecer atingir apenas os adultos, atinge também as crianças que tem os pais desempregados, pois elas irão vivenciar a situação desconfortante do desemprego, a procura dos pais por um novo local de trabalho e a preocupação constante com a renda familiar.

Outro exemplo é a progressão em direção ao pleno emprego de homens e mulheres. Este fator tem contribuído para o crescimento da institucionalização das crianças e assim a vida delas sofre mudanças, pois vão para a escola cada vez mais cedo, muitas vezes passam o dia todo na instituição, estabelecendo relações com outras crianças e com educadores. O tempo para a relação familiar diminui e esse conjunto de fatores estabelece diferenças no modo de vida da criança que antes ficava a maior parte do tempo em casa, com alguém de sua família.

Nesta direção da relação entre criança e família, Qvortrup (2011) afirma que a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses das crianças, pois elas são vistas como responsabilidade dos pais. Estes, por sua vez, estabelecem uma relação com a criança em que ela é dependente deles e conseqüentemente dos seus interesses e do que eles julgam que é melhor para o desenvolvimento dela, sem muitas vezes levar em consideração as necessidades e interesses que ela aponta para si mesma.

Essa dependência da criança do universo adultocêntrico faz com que as crianças sejam concebidas como um grupo minoritário, marginalizado e paternalizado, tendo menor status social e menos privilégios em relação ao grupo dominante, o dos adultos.

Para Qvortrup (2011) há duas características que definem a infância na sociedade moderna, características estas que são definidas socialmente pelos adultos. São elas a escolarização, onde o término desta coincide com o término da infância e os termos legais, ou seja, o lugar da criança como menor, dependente, portanto, da lógica adultocêntrica.

O autor ilustra com essa afirmação que até a definição de infância vai de acordo com a definição adulta do que é infância e os indivíduos que realmente compõem esta categoria na estrutura social não têm voz ativa. Eles são vistos como incapazes de manifestar suas vontades e ideias, por isso, precisam ser representadas pelos adultos – pais, familiares, professores – e as ideias adultas, tendo como intenção a proteção da criança, acabam passando por cima das ideias infantis, mostrando que a infância é pensada partindo da lógica adulta, o que não deixa de ser uma prática social de controle.

Esta última afirmação vem de encontro à seguinte ideia de Qvortrup (2011) que aponta: “(...) a tese das crianças como participantes na construção do mundo é radical o suficiente para tornar-se uma ameaça à ordem social.” (p. 207). Isto é, manter os interesses das crianças sob os interesses da sociedade adulta mantém a ordem social através de controle

do grupo minoritário, no caso, as crianças, fazendo perpetuar assim a concepção adultocêntrica da criança e da infância, a qual está submetida aos valores adultos.

Além disso, na atual organização social, a criança é vista como sujeito que deve ser protegido, cuidado e educado para se tornar cidadão quando adulto, mas como afirma Nascimento (2011), “Paradoxalmente as crianças são vistas como cidadãos do futuro, mas afastadas do espaço público no presente, ou seja, resguardadas de um pleno convívio social.” (p. 40).

Se as crianças não participarem ativamente da vida social no contexto em que estão inseridas, como o processo de cidadania se tornará válido para elas? Como elas saberão o que fazer, como se portar, como entender e resolver conflitos sociais, enfim, como saberão viver em sociedade se a sociedade as exclui de suas atividades, fazendo com que estas não sejam parte do universo infantil?

Se nos apropriarmos da concepção de infância proposta pela sociologia da infância, onde a criança é agente na sociedade, sendo capaz de transformar e não só ser transformada por ela, contribuindo assim para a construção da cultura, tanto intra quanto intergeracional, iremos conceber as crianças como sujeitos de direito, que podem e devem reivindicar interesses, participando ativamente da vida em sociedade e não sendo mais deixadas de fora.

Nesta concepção, o cotidiano das crianças e suas vivências passam, portanto, a ser socialmente relevantes e suas especificidades marcam suas condições sociais de vida.

Os direitos das crianças como cidadãs são garantidos pela Constituição Federal de 1988, conforme é apresentado no artigo 227 presente no capítulo referente à família, à criança, ao adolescente, ao jovem e ao idoso, conforme segue:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a

salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em relação à educação, a referida Constituição Federal garante no artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Além disso, consta no artigo 208 da mesma seção referente à educação, que a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos, ou seja, abrange parte da educação infantil, a qual vai dos 0 aos 5 anos de idade. Desta forma, entende-se que foi assegurado à criança o direito à educação e que a educação infantil deve cumprir com os objetivos presentes na Constituição, logo, deve “preparar as crianças para o exercício da cidadania”.

Contudo, apesar de ser compreendida pela Constituição Federal como sujeito de direito, a criança é muitas vezes apenas *preparada* para exercer sua cidadania, no que diz respeito a agir de forma socialmente ativa. Isso significa que a criança não é plenamente compreendida como cidadã, o que leva ao questionamento se o mundo adultocêntrico realmente dá chance de a criança participar de espaços sociais e exercer sua cidadania.

Até mesmo o fato de uma parte da educação infantil - pré-escola - ter se tornado obrigatória a partir da Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009), gera ideias controversas. Apesar de ser um direito da criança à educação, procurando por meio de diretrizes e orientações - que se iniciaram com a passagem da educação infantil para a educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – melhorar as propostas pedagógicas do sistema de ensino, como afirmam Oliveira e Guimarães (2012), integrar o “cuidar” e o “educar”, buscar o desenvolvimento integral da criança e valorizar a cultura infantil e as infâncias, a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos pode ter o objetivo de preparar a criança para o ensino fundamental, esquecendo que a referência deve ser a criança e não a próxima etapa da escolarização.

Entretanto, Silva (2012) chama a atenção para o fato de que se não se pretende que a educação infantil seja uma preparação para o ensino fundamental, é importante que de qualquer forma os educadores criem condições para que as crianças obtenham sucesso nas fases escolares posteriores à educação infantil.⁴

Além da Constituição Federal de 1988, há o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, o qual garante os direitos pessoais e sociais da criança e do adolescente através de oportunidades para o desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade.

O ECA apresenta uma doutrina de proteção integral, assegurando os direitos de todas as crianças e adolescentes sem discriminações de qualquer tipo, como é apresentado, por exemplo, no artigo 5 do estatuto:

Art. 5. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também ampara os direitos da criança como cidadã no que tange a educação. Além de assegurar a educação como direito da criança, logo no primeiro artigo, inciso 2º, consta que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

No artigo 29 da seção referente à educação infantil, é apresentado que uma das finalidades da educação infantil é o desenvolvimento social da criança, como é possível observar a seguir:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos

⁴ Para saber mais sobre a educação obrigatória a partir dos 4 anos, ver, entre outros, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e CARDONA;GUIMARÃES. *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma, 2012.

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Aliás, a finalidade não é só o desenvolvimento social, mas este complementando a ação da família e da comunidade, o que vem de encontro com a ideia de que a criança deve ter uma participação social ativa.

Além disso, neste mesmo artigo consta que a educação infantil faz parte da educação básica, dando assim visibilidade e importância para a educação das crianças pequenas, garantindo que estas tenham acesso à educação pública gratuita. A LDB garante também que a educação oferecida seja de qualidade.

Nesta direção, foi elaborado pelo Ministério da Educação, uma síntese dos principais fundamentos para o monitoramento de qualidade da educação infantil. Esta síntese se concretizou no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em 2006. Três anos mais tarde, foi elaborado o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” que visava traduzir e detalhar os parâmetros em indicadores operacionais para que os educadores e as comunidades atendidas pelas instituições infantis pudessem se apoiar para garantir a qualidade da educação infantil.

Esses documentos indicam uma atenção especial dada à educação infantil, garantindo que as crianças tenham acesso à educação de qualidade.

A LDB delibera no artigo 62 que a formação dos docentes que atuam na educação básica, o que inclui a educação infantil, deve ser:

(...) em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Este artigo revela uma preocupação com a formação dos docentes para que este seja mais um fator que garanta a qualidade da educação.

No Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado para o decênio de 2014-2024, a primeira meta se refere especificamente à educação infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Esta meta demonstra que as crianças estão tendo uma atenção especial no que tange a educação, e que a especificidade infantil está sendo reconhecida. As crianças estão sendo representadas no âmbito legislativo, tendo, desta forma, esforços voltados para que seus direitos sejam garantidos. No caso desta meta, o direito ao acesso escolar.

Há também uma meta que defende uma educação de qualidade, desta vez não voltada apenas para a educação infantil, mas abrangendo todas as etapas da educação básica:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.

A 5ª meta do PNE representa o direito das crianças à alfabetização:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

As três metas acima citadas e os outros documentos apresentados demonstram que estamos passando por um período de lutas por conquistas sociais básicas pelos direitos das crianças, o que gera mudanças na organização social. As crianças que até o século XVIII sequer eram reconhecidas na iconografia, agora têm sua especificidade reconhecida no âmbito legal.

Outro exemplo de reconhecimento da singularidade infantil é a elaboração de Referenciais Curriculares Nacionais pra a Educação Infantil (RCNEI), divididos em três volumes.

A proposta desses referenciais, conforme apresentado no primeiro volume, é fornecer um conjunto de referências e orientações pedagógicas para que a educação infantil possa ser de qualidade e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças. As propostas dos referenciais estão baseadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, vol.1, p. 13).

Estes princípios revelam uma preocupação com o universo infantil e sua especificidade, procurando garantir os direitos da criança à educação de qualidade, ao brincar, ao cuidado, à socialização.

As propostas dos RCNEI visam mudar a concepção assistencialista da educação infantil que ainda apresenta resquícios até hoje, dando atenção a diversos aspectos do desenvolvimento das crianças pequenas que vão além dos aspectos legais.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (RCNEI, vol.1, p. 21).

Além dos RCNEI, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecida pelo CNE nº 05/2009 e publicado pelo MEC em 2010 em formato de livro. Nessas diretrizes concebe-se que a Educação Infantil deve oferecer recursos para que as crianças tenham seus direitos civis, humanos e sociais garantidos, além de reconhecer as singularidades individuais e coletivas das crianças.

Assim, é possível notar que essa concepção de criança e de infância apresentada nas DCNEI, nos RCNEI, na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no ECA, no PNE de 2014 e nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, divergem das concepções mostradas por Ariés (1981) e Badinter (1985), quando as crianças não tinham sequer reconhecimento social, muito menos participação social e vêm de encontro em muitos aspectos com a concepção apresentada por Qvortrup (2011) que destaca a criança como um sujeito social, que se expõe às mesmas forças sociais que os adultos e são capazes de intervir e construir não só a infância, mas a sociedade em que está inserida. Isso significa que a criança constrói também sua história e é (ou deve ser) protagonista dela. Não é simplesmente passiva às decisões dos adultos. De acordo com o autor, todas as vezes que as crianças se integram e se comunicam com a natureza, com a sociedade ou com outras pessoas, tanto adultas quanto outras crianças, elas contribuem para a formação tanto da infância quanto da sociedade.

A educação infantil deve, portanto, tornar acessíveis elementos da cultura que enriqueçam o desenvolvimento e a inserção social da criança, mas deve, primordialmente, dar espaço para o protagonismo dela. A criança não aprende apenas o que é ensinado a ela. As crianças são criadoras e inventivas e, assim sendo, devem ser co-construtoras de seus conhecimentos, devem poder expressar suas ideias e hipóteses sobre aquilo que pretendem desvendar. Desta forma, a educação infantil deve proporcionar um ambiente de socialização que seja “(...) excitante, fértil, seguro e irresistível, onde as crianças lancem suas ideias ao ar

para que colidam umas com as outras, em pensamentos, gestos, palavras faladas e escritas (...)” (CADWELL et al, 2012, p. 167).

A criança deve ser ouvida e entendida nas diferentes linguagens que faz uso, como a brincadeira, o desenho, as canções, os gestos, ou seja, a cultura infantil deve ser valorizada, assim como ocorre nas escolas de Reggio Emilia⁵, onde os professores “sabem escutar as crianças, como permitir que tomem a iniciativa e, também, guia-las de formas produtivas.” (GARDNER, 1999, p. xi). Além disso, os educadores de Reggio pensam o planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e solução de problemas de forma aberta, valorizando o protagonismo infantil⁶.

Nesta direção, a relação criança-adulto é positiva, pois as atividades realizadas são baseadas em questões de interesse de ambos e os adultos estão propensos a ajudar as crianças, mostrar que os esforços intelectuais e as ideias delas os interessam, dando atenção aos desejos das crianças e à produção de cultura infantil.

Assim, a criança se relaciona com os adultos e com seus pares, construindo conhecimento coletivamente, tendo participação ativa em seu processo de socialização, criando, significando e ressignificando a cultura que vivencia.

O RCNEI também destaca o direito da criança à brincadeira, algo bem específico do universo infantil que é base das relações entre as crianças, além de ser fundamental para desenvolvimento das mesmas⁷. As DCNEI (2010) apontam, inclusive, que a brincadeira é um eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil.

⁵ Para saber mais sobre as escolas de Reggio Emilia, ver EDWARDS et al. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁶ Há experiências nesse campo bastante significativas em Bologna, Parma, Milão, Pistoia, Roma, Carpi e Firenze, por exemplo, onde a Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria realiza pesquisas há vários anos.

⁷ Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília, DF, 2012

Em relação ao desenvolvimento, Vygotsky (2010) afirma que há dois tipos principais de atividade humanas: a reprodutora e a criadora. Segundo o autor, a atividade reprodutora está ligada à memória e reproduz ou repete meios de conduta elaborados anteriormente. Entretanto, possui também plasticidade para realizar alterações necessárias e conservar essas alterações.

Isso justifica o fato de as crianças reproduzirem situações vivenciadas anteriormente por elas em suas brincadeiras, como quando brincam de casinha, de cozinha, de dirigir, entre outros.

Contudo, a criança não só reproduz as situações e a cultura que vivencia, mas também as reinterpreta, recria e ressignifica⁸. Por isso, há a atividade criadora, onde é possível criar novas imagens ou ações. De acordo com Vygotsky (2010), o cérebro humano “(...) reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.” (p. 14). Essa atividade é denominada na psicologia de imaginação ou fantasia, conforme apresenta o autor. Por meio da imaginação, da brincadeira, a criança pode interferir na cultura que vivencia, ressignificar objetos, reelaborar criativamente as impressões vivenciadas, construir uma nova realidade que corresponde aos seus desejos.

Nesta direção, é possível fazer uma aproximação das ideias de Vygotsky (2010) com as de Corsaro (2011), quando este apresenta que “As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares.”⁹ (p. 53). Ou seja, a partir de uma apropriação criativa da realidade que a criança vivencia, ela reelabora (VYGOTSKY, 2010) / reproduz de forma interpretativa (CORSARO, 2011) a experiência

⁸ O que Corsaro (2011) denomina de “reprodução interpretativa”. Ver em: CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Tradução por Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica por Maria Letícia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

⁹ Quando Corsaro (2011) se refere a “cultura de pares”, ele se refere a “parceiros”, “iguais”, no caso, outras crianças. Para maior entendimento ver: CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Tradução por Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica por Maria Letícia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

vivida e produz sua cultura a fim de “responder às preocupações de seu mundo.” (CORSARO, 2011, p. 53). Essa apropriação criativa pode ser feita por meio da brincadeira.

Através da brincadeira a criança aprende a agir numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera meramente visual externa, ou seja, ela deixa de utilizar apenas instrumentos materiais visíveis e passa a utilizar, também, instrumentos simbólicos, fazendo com que a construção de seu pensamento seja cada vez mais complexa e desenvolvida, conforme afirma Vygotsky (1998).

Desta forma, a brincadeira permite que a criança aja no plano abstrato além do concreto, aperfeiçoando assim seu desenvolvimento cognitivo, além do desenvolvimento afetivo e da imaginação, um fator que está intimamente relacionado com a atividade criadora específica do ser humano, que só é possível, segundo Vygotsky (2010), no âmbito das relações sociais, pois para a atividade criadora ocorrer, é necessária mediação por instrumentos e signos.

A criança internaliza, por meio da brincadeira, as relações sociais por que convive (VYGOTSKY, 1998; 2010), resignificando-as e recriando-as de acordo com a cultura que vai construindo com seus pares. Ou seja, como argumenta Corsaro (2011), ela compreende e se apropria da cultura adulta e a reinterpreta, reconstruindo e transformando o mundo adulto através das relações que estabelece com as pessoas a seu redor, tanto outras crianças como adultos, negociando novas significações, criando e recriando cultura.

No entanto, mais do que o direito ao brincar, a educação infantil deve proporcionar o direito da criança à infância, sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental, ou seja, a referência da educação infantil deve ser a criança em si e não a próxima etapa da educação básica.

Deve-se valorizar, conforme afirma Cerisara (2007), não o “sujeito escolar”, mas o “sujeito criança”¹⁰, levando em conta suas necessidades básicas e suas especificidades, valorizando o espaço para a brincadeira, o lúdico, a música, as conversas e a contação de histórias, além do afeto e do prazer, permitindo que as crianças explorem o espaço em que estão e construam conhecimentos a partir das relações com seus pares e com os adultos que fazem parte de seu círculo social.

A criança, portanto, deve ser compreendida como um sujeito de direitos. Parte destes direitos já está garantida por lei, agora é necessário que as novas concepções de infância presentes na Constituição Federal, no ECA, na LDB, no PNE, nos RCNEI e nas DCNEI se efetuem no cotidiano da educação infantil e dos outros âmbitos sociais que as crianças fazem parte, para que ela possa agir realmente como cidadã, sendo protagonista de sua história, da sua construção de conhecimentos e no seu processo de socialização.

Isso se relaciona com o reconhecimento do sujeito na dimensão dos direitos, segunda forma de reconhecimento explorada por Honneth (2003).

De acordo com o autor, o reconhecimento dos direitos diz respeito às relações jurídicas, onde os direitos dos sujeitos devem ser respeitados e a privação dos direitos e a exclusão seriam, conseqüentemente, formas de desrespeito.

Ademais, o autor afirma que para ter reconhecimento jurídico, o indivíduo deve ter um papel social com uma distribuição de direitos (para todos) e encargos (no caso dos adultos), pois:

¹⁰ Para maior conhecimento do assunto, ver, entre outros:

- 1) SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar* In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112. p.7-31, mar. 2001.
- 2) MARCHI, R. de C., LOSSO, C. D. *A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil*. Revista do programa de pós-graduação em educação da Faculdade Federal de Blumenau, v.6, n.6, p.603-631, 2011.
- 3) SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- 4) SARMENTO, M. J. *Os Ofícios da Criança*. In: Congresso Internacional – os mundos sociais e culturais da infância. Atas. v. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

(...) só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respeito do outro: apenas da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2003, p. 179).

Ou seja, para que um sujeito tenha seus direitos garantidos, ele deve exercer funções sociais que garantam o direito do outro. Será que os adultos estão garantindo os direitos das crianças para que possam, conseqüentemente, garantir os seus?

Sabe-se que os direitos garantidos atualmente às crianças foram conseguidos pelos adultos, mas isso não significa que o adulto proporcionou espaço para que a criança pudesse participar ativamente nos processos sociais. Isso resulta em um não reconhecimento pleno da criança no âmbito dos direitos, uma vez que se se priva a criança do seu direito de participação social. Neste contexto, o adulto domina o processo de socialização infantil, tomando como referência apenas sua própria cultura e não a cultura infantil, desvalorizando ou ignorando a cultura produzida pelas crianças.

Corsaro (2009 *apud* NASCIMENTO, 2011), afirma que a socialização é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. As crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si. As crianças são, portanto, co-construtoras da infância e da sociedade e as culturas adulta e infantil se entrecruzam de diferentes maneiras no espaço e no tempo.

As crianças não podem esperar para viver um futuro que os adultos supostamente constroem para elas. Elas não são recipientes vazios em busca de conhecimento. Elas são atores sociais que contribuem para a construção da cultura, tanto adulta quanto infantil. Aliás, em sua cultura infantil, elas questionam a cultura adulta, resistem e até se opõem a ela, construindo novas relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras, conforme afirmam Faria e Finco (2011).

As singularidades das crianças devem ser levadas em consideração e elas devem ser pensadas no tempo presente, e não como membros da “próxima geração”, pois, de acordo com Abramowicz (2011), a criança é contemporânea e deve ser pensada na contemporaneidade e não como um “vir a ser”.

Assim, a educação infantil deve ter em vista uma educação emancipatória, onde a criança pode questionar, enfrentar, resistir e se opor livremente aos valores do mundo adulto, ou seja, a criança é concebida como protagonista dos processos sociais do contexto em que está inserida, onde a cultura infantil é valorizada.

Desta forma, a educação infantil deve proporcionar diversos ambientes de socialização em que a cultura infantil mediada pelos educadores, ressignifique e até modifique a cultura adulta, como no caso da convivência entre as diferenças.

De acordo com Faria (2007) a educação infantil deve proporcionar ambientes onde as crianças possam “conviver com todas as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas etc.), combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação, e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo (...)” (p. 75).

Isso significa que os educadores, junto com as crianças – protagonistas do processo – devem construir uma pedagogia das diferenças onde sejam pensadas, como afirmam Finco e Oliveira (2011), novas formas de organização dos tempos, espaços e práticas cotidianas que favoreçam uma educação que permita a diversidade, o respeito à diversidade, para que as desigualdades sejam superadas e a plena cidadania possa ser garantida às crianças.

De acordo com Faria e Finco (2011), no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades e nas relações que estabelecem com seus pares, constroem a cultura infantil. A partir disso, é possível fazer uma leitura muito próxima em Vygotsky (1998), pois o autor afirma que é no meio social que a criança vai aprendendo a realizar de

forma independente, o que ainda não consegue. O autor chama isso de zona de desenvolvimento proximal, que é:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 112).

Nesta direção, de que forma o processo de socialização e a produção de cultura infantil mediada por educadores influenciam no processo da chamada inclusão escolar? É possível que a criança na relação com seus pares e com os adultos crie uma cultura infantil, e até uma cultura intergeracional, que faça o que ainda nem crianças nem adultos são capazes de fazer de forma independente, ou seja, criar uma cultura que seja realmente inclusiva, onde a diversidade é favorecida e respeitada?

Estas questões serão aprofundadas e debatidas nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO 2 - LUTA POR RECONHECIMENTO DOS SURDOS: A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO INTERIOR DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA ATUAL

As relações sociais presentes na atual organização da sociedade são bastante marcadas por relações de exclusão e dominação. Essas relações são reflexo do sistema político e econômico que compõe a sociedade - o sistema capitalista - e garantem a perpetuação deste sistema.

Segundo Fontes (1996) as análises a respeito da exclusão realizadas durante o século XX encaravam a exclusão como uma disfunção social ou inadaptação individual à vida social, como resultado de deficiências ou limitações a serem superadas pelo sistema educacional, por psicólogos, assistentes sociais etc.

Esses profissionais seriam “responsáveis”, por sua vez, pela inclusão desses sujeitos no âmbito social. Entretanto, conforme Fontes (1996), essa inclusão é forçada e gera uma exclusão interna, uma vez que ela não assegura a integração efetiva das populações atingidas. Além disso, a inclusão ocorre através de uma “patologização” dos sujeitos que não se “adaptam” à sociedade e esta os limita, quando impõe sobre eles a cultura da “maioria”, dos “normais”.

Com base nessas ideias de Fontes (1996), é possível afirmar que a inclusão social ocorre de forma forçada, porque inclui-se nos moldes da cultura “dominante”, ignorando as outras culturas. Consequentemente, exclui-se internamente, pois uma cultura não necessariamente se integra à outra, por isso as culturas dos grupos “minoritários” são desrespeitadas e excluídas no interior da cultura “majoritária”.

Nessa situação de inclusão forçada e exclusão interna estão os surdos, conforme destacam Sánchez (1990) e Góes (2002), os quais são concebidos como fora do padrão de normalidade criado culturalmente pela “maioria”, no caso, os ouvintes.

Neste sentido, a “maioria” ouvinte constitui, conforme afirma Skliar (1998), relações desiguais de poder com os surdos, forçando-os a entrar em um processo de “normalização”, tornando-os dependentes da lógica ouvinte e desvalorizando - e até ignorando - a cultura e a identidade surda.

Desta forma, de acordo com Skliar (1998), a educação dos surdos foi se construindo a partir das oposições: normalidade X anormalidade; saúde X patologia; surdo X ouvinte; maioria X minoria; oralidade X gestualidade, onde, segundo a norma cultural, há o privilégio do primeiro termo e o segundo é concebido como dependente hierárquico, que não existe fora do primeiro, mas dentro dele.

Assim, a educação de surdos é marcada historicamente pela dominação e exclusão.

2.1 Os caminhos da “inclusão” escolar dos surdos

Inicialmente, a educação de surdos tinha como objetivo fundamental a capacitação desse sujeito para adquirir o código linguístico oral, pois a concepção presente era que a surdez seria um fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar, afinal, conforme o pensamento aristotélico, o ouvido era considerado o órgão mais importante para a educação (WERNER, 1949 *apud* SOARES, 2005). Desta forma, Soares (2005) afirma que conforme a concepção de educação de surdos presente na época, “todos os conceitos relacionados às disciplinas contidas no currículo escolar devem inicialmente ser aprendidas através da linguagem oral e, a partir desta aquisição, é que gradativamente vai sendo exposto o conteúdo escolar.” (p.2).

Neste sentido, a autora argumenta que a concepção presente no início da educação de surdos pressupunha que o sujeito, mesmo não possuindo o nível de audição para perceber os sons da fala, poderia se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral. Este pensamento deslegitima a realidade linguística dos surdos que é a língua de sinais.

Aliás, Gesser (2009) apoiada nos estudos de Padden e Humphries (1988) relata que a maioria das escolas proibia o uso da língua de sinais para a comunicação entre os surdos, “forçando-os a falar e a fazer leitura labial. Quando desobedeciam, eram castigados fisicamente, e tinham as mãos amarradas dentro das salas de aula.” (GESSER, 2009, p. 25).

Essa concepção oralista, ou seja, focada na comunicação oral, se disseminou com mais força após o Congresso de Milão, realizado em 1800, no qual um grupo de maioria ouvinte declarou a superioridade do método oral puro sobre o método gestual para a instrução dos surdos no mundo todo.

Quando se diz método oral puro, significa que nem mesmo a comunicação total - ou bimodal - seria utilizada. Isto significa que a combinação entre fala e gesto, que era uma metodologia utilizada em alguns casos onde os gestos eram ferramentas para que o surdo adquirisse a língua oral, não seria mais utilizada. Assim, foi negado aos surdos seu direito à aquisição da linguagem, não da língua oral, língua dos ouvintes, mas da língua dos surdos, a língua de sinais.

No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro desde sua fundação em 1857, seguiu o que ficou decidido no Congresso de Milão. Até durante a década de 1950, Soares (2005) relata que a então diretora do INES, Ana Rímoli de Faria Dória, afirmava que o domínio da linguagem oral era pré-requisito para que o surdo adquirisse a instrução escolar. Segundo a autora,

A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer

tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou através da fala, preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples, comum, cotidiana. (SOARES, 2005, p. 115).

Estas ideias apresentadas pela autora mostram a subordinação de todo o currículo educacional dos surdos ao ensino da oralidade, além da imposição de pré-requisitos orais para um hipotético progresso na escolarização.

Sacks (2010) afirma que nada disso seria um problema se o oralismo funcionasse. Contudo, o autor reforça que o efeito foi o contrário do desejado e “pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala” (SACKS, 2010, p. 35), pois o oralismo e a supressão da língua de sinais ocasionou uma deterioração do aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral. Isso, segundo o autor, porque se gastou - e ainda se gasta - muito tempo ensinando as crianças surdas a falar, não se preocupando em compartilhar informações, cultura, habilidades complexas ou qualquer outra coisa.

As ideias de Sacks (2010) e Soares (2005) reafirmam que a educação dos surdos é marcada pela negação da primeira língua (L1) deles - a língua de sinais -, a negação do sujeito surdo como “normal”, além da negação de seus direitos como cidadão, como o direito à educação de qualidade. O oralismo, portanto, reprime a língua de sinais, a cultura e a comunidade surda.

Assim, o foco na educação de surdos era apenas a “normalização” dos mesmos, ou seja, a imposição da cultura e da língua ouvinte à cultura e à língua dos surdos, considerando que a suposta “mudez” era um empecilho para que os surdos tivessem uma instrução adequada.

Desta forma é possível perceber que a educação de surdos se construiu baseada em concepções e representações dos ouvintes, excluindo as concepções, opiniões, pensamentos e desejos dos surdos, negando-lhes o direito à educação de qualidade e que servisse aos interesses dos surdos, como afirma Sánchez (1990).

Skliar (1998) chega até a afirmar que os surdos sofreram um holocausto linguístico, cognitivo e cultural, o que revela o desrespeito ao reconhecimento da estima social (HONNETH, 2003) dos surdos, pois eles eram - e ainda são - desrespeitados por meio de degradação e ofensas quando, aos olhos dos ouvintes, eram/são concebidos como sujeitos que em sua cultura não tinham/ têm condições de contribuir para a realização dos objetivos sociais colocados pelos ouvintes.

A Carta de Salvador (2006), documento elaborado pela comunidade surda da Bahia, deixa claro que atualmente o aluno surdo em classe inclusiva ainda é obrigado a se igualar à cultura ouvinte, seguindo os fundamentos linguísticos, históricos, políticos e pedagógicos desta cultura, e com isso, nega a singularidade do indivíduo surdo. Isto parece indicar que para muitos ouvintes, o surdo e sua cultura não tinham ou têm o mesmo valor ou estima social que os ouvintes.

A ideia de holocausto linguístico, cognitivo e cultural apresentada por Skliar (1998) também mostra o desrespeito aos direitos dos surdos, pois estes foram privados de seus direitos e excluídos no interior da sociedade ouvinte, fatores que, segundo Honneth (2003), são formas de desrespeito no âmbito jurídico.

Em relação ao reconhecimento dos direitos, o autor afirma que para que o sujeito tenha seus direitos garantidos, ele deve exercer funções sociais que garantam o direito do outro.

Neste sentido, que funções sociais os ouvintes estão exercendo para que o direito dos surdos seja garantido?

Avanços têm ocorrido em relação às perspectivas da universalização da educação com especial atenção para as diversidades presentes na educação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 208 que o dever do Estado com a educação será garantida, também, através de Atendimento Educacional Especializado (AEE),

garantindo, ao menos no âmbito legal, o acesso dos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” à educação.

O direito de todos à educação é reafirmado com a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, onde se reconhece a necessidade de garantir a educação para todas as crianças, jovens e adultos “com necessidades educativas especiais”. Para tanto, a declaração assegura a inclusão destes sujeitos na escola regular promovendo a integração deles com os demais alunos da rede regular de ensino.

Este documento marcou o início de inúmeros esforços em busca de um ambiente escolar inclusivo e foi nele que o termo “inclusão” foi oficializado.

De acordo com a declaração, as escolas regulares seguindo a orientação inclusiva:

Constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (p. ix)

Tendo em vista este trecho da Declaração de Salamanca, seriam as escolas regulares realmente ambientes capazes de promover relações menos discriminatórias? E se fossem capazes, será que a inclusão forçada, conforme concebe Fontes (1996), deixaria de existir?

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), temos posto no Capítulo III, art. 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.”. No capítulo 5, art. 58. § 1º consta que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais.

Há também a Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades.

Além disso, há a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estes entre outros documentos, como a Resolução CNE/CEB nº 4 e o Parecer CNE/CEB nº 13, que instituíram, em 2009, diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, apresentam uma proposta de educação inclusiva para que possa ocorrer a universalização do ensino, ou seja, para que todos possam ter acesso à educação, e isso inclui os surdos.

Na educação inclusiva visa-se, segundo Damázio (2007), a transformação do ensino regular e da educação especial, implementando diretrizes e ações que reorganizem o Atendimento Educacional Especializado oferecido a todos os alunos que apresentem necessidades educativas especiais, buscando a complementação da formação dessas pessoas, e não mais a substituição do ensino regular.

Damázio (2007) afirma que os ambientes escolares comuns devem ser estimulantes para o surdo a fim de que sua capacidade possa ser explorada. Além disso, defende que:

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. (p. 14).

Para que a inclusão possa acontecer, a autora defende que a escola comum deva se aperfeiçoar em favor das necessidades de seus alunos, tanto ouvintes quanto surdos. Deve também fazer uso da língua de sinais, apesar de afirmar que este não é o único empecilho para o desenvolvimento da criança surda, pois se fosse, nenhum ouvinte teria dificuldades de aprendizagem, pois já entram na escola com a língua oral desenvolvida. Nesse sentido, deve-se pensar nas dificuldades de escolarização dos surdos para além da língua de sinais, levando em conta também os campos sócio-políticos.

É possível observar que o direito à educação tem sido reconhecido e garantido aos surdos por bases legais, contudo, será que as ideias e vontades dos surdos estão presentes nesse reconhecimento de direito? Será que o AEE, apesar de ser uma garantia legal de educação para os surdos, atende às reais necessidades destes ou ainda está baseado na lógica ouvinte de educação, o que acaba por não proporcionar aos surdos espaços para a participação ativa deles nos processos sociais, negando a eles o reconhecimento pleno de seus direitos?

Góes (2002) afirma que a inserção da criança surda na escola regular é justificada como “oferta de oportunidades educacionais uniformes e de tratamento do diferente como igual” (p. 48). Além disso, MARCHESI (1987 *apud* GÓES, 2002) apresenta outros pontos favoráveis à integração da criança surda na escola regular, como o desenvolvimento da comunicação oral, a adaptação da criança surda ao entorno social e um suposto aumento de compromisso do sistema educacional oficial.

Entretanto, a própria Góes (2002) e outros autores como Sánchez (1990) argumentam que essa visão não é real e que são necessárias condições educacionais diferenciadas para a educação dos surdos, pois quando há a inserção deles no ensino regular, se desvaloriza a identidade deles, marginalizando a língua de sinais e as singularidades da cultura surda em detrimento da cultura ouvinte. Isso sem contar, como afirma Góes (2002), com o despreparo

dos professores para receber esses alunos, tendo reduzidas as possibilidades de atenção individualizada a eles.

Neste sentido, mesmo o AEE sendo um direito legal que pode ser usado pelas famílias que o queiram, o movimento surdo o considera uma forma de controle para que o indivíduo surdo se adapte aos moldes da escola regular, incluindo-o, portanto, de forma forçada, conforme explicitado anteriormente.

Nesta direção, a Carta de Salvador (2006) apresenta que a inclusão não ocorre de fato, pois “há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o saber ouvir, o ser ouvinte, trazendo uma relação excludente entre os ouvintes e seus pares.” (p. 298).

Isso mostra que o surdo é incluído de forma forçada nos moldes regulares, baseados nas concepções ouvintes de educação, e acaba sendo excluído internamente, afinal, para ser incluído ele precisa de um atendimento especializado para se “igualar” aos ouvintes, aos “normais”.

Além disso, a comunidade surda da Bahia afirma na Carta de Salvador (2006) que no sistema educacional brasileiro,

As aulas não são apropriadas para o aluno surdo, são utilizadas apenas técnicas de memorização, apenas por verbalizações sobre o objeto a ser aprendido, de forma mecânica e descontextualizada. Não há recursos suficientes, nem sensível interesse para a realização de ações pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo desses alunos propiciando a todos os alunos o contato com os objetivos a serem aprendidos, utilizando-se apenas modelos ouvintistas. (p. 298).

Nesse mesmo íterim, o relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue elaborado pela comunidade surda (BRASIL, 2014), que contém subsídios acerca da língua de sinais, argumenta que a escolarização dos surdos necessita de imediata revisão de sua base política, uma vez que esta:

(...) reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram (as escolas especiais com seriação dupla interrompida no ensino

primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE etc). (p. 3).

Assim, nos documentos legais parece haver certa valorização da identidade surda, mas nos documentos elaborados pela comunidade surda, as dicotomias - ouvinte X surdo; saúde X patologia; normalidade X anormalidade – são ressaltadas, e o primeiro termo torna o segundo dependente dele, excluindo-o dentro de sua lógica dominante. Quanto sofrimento há nessa relação de exclusão?

Em relação à exclusão, a socióloga Bader Sawaia é uma importante referência no Brasil. Segundo a autora (1999) a exclusão deve ser compreendida a partir de três diferentes dimensões: a dimensão objetiva da desigualdade social, dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento.

Desta forma, a exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro, pois para Sawaia (1999b), a ideia de humanidade e as emoções, que são matéria-prima básica da condição humana, onde deve-se prestar atenção à dor do outro, se colocar no lugar do outro, devem ser posicionadas no centro das reflexões acerca da exclusão, junto com as discussões sobre poder, economia e direitos sociais.

Assim, a autora reforça que os que têm rótulo de “excluídos” - como é o caso dos surdos -, sofrem com essa condição que lhes é imposta:

O sofrimento ético-político retrata a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Esse sofrimento, determinado pela organização social, revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade, na negação imposta socialmente às possibilidades de a maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, bem como de se movimentar no espaço público e de expressar emoções humanas, como desejo e afeto. (SAWAIA, 1995 *apud* SAWAIA, 1999b, p. 104-105).

Por conta disto, o processo de inclusão deveria ocorrer de forma mais profunda, preocupando-se com as reais causas da exclusão, para que não se reproduzam novas formas de sofrimento ético-político.

Entretanto, assim como Fontes (1996), Sawaia (1999a, 1999b) compreende a inclusão como um processo perverso, pois representa uma estratégia de adaptação à ordem social construída pelos ditos “normais” e que é, portanto, excludente em sua natureza. Assim, para Sawaia (1999a, 1999b) a inclusão que se dá no sistema capitalista sempre estará atrelada à exclusão.

Desta forma, a sociedade em sua atual organização não se preocupa em incluir realmente os que estão excluídos. Em vez disso, ao realizar o que chama de inclusão, acaba por excluir, pois a atual estrutura social se baseia nas desigualdades para se manter.

As políticas públicas de cunho “inclusivo”, conforme apresenta Santos (2014), são formas de adaptação à ordem social, e não ações efetivas que compreendem as causas profundas de exclusão. “Ao incluir perversamente, a ordem social legítima e desenvolve o sofrimento ético-político tolhendo a humanidade e negando as necessidades básicas do ser humano.” (SANTOS, 2014, p. 43).

Pensando na educação inclusiva, baseando-nos nas concepções apresentadas por Sawaia (1999a, 1999b) e Santos (2014), é possível perceber que muitas crianças e jovens surdos, considerados como “diferentes” ou “deficientes” – termos que são fruto da desigualdade gerada no interior do sistema capitalista - podem estar vivenciando a escolarização como meros espectadores. Isso ocorre porque, apesar de estarem inseridos no mesmo ambiente que os ditos “normais”, nem sempre são levados em consideração os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade e etnia dos “diferentes”, como os surdos, afinal, a cultura dominante se impõe sobre as “minoritárias”.

Neste sentido, qual seria o papel da educação na busca por práticas menos excludentes? Que possibilidades se encontram atualmente? A comunidade surda da Bahia, na Carta de Salvador (2006), afirma que deve se propor alternativas que viabilizem a qualidade do ensino para os surdos.

Nesta direção, tem-se a educação bilíngue, cuja reivindicação é feita pela comunidade surda em detrimento do AEE.

2.2 A educação bilíngue reivindicada pelos surdos

Para Quadros (1997), a proposta de educação bilíngue busca captar o direito das pessoas surdas a utilizar a língua de sinais tanto no seu processo educacional como em todas as situações de seu cotidiano, isto é, a língua de sinais fazendo parte da cultura surda.

Quadros (1997) aponta a necessidade de o surdo conhecer as duas línguas: a língua de sinais e também a língua oral, pois ambas são formas de integração social. No entanto, a autora reforça a indispensabilidade de permitir que a criança surda desenvolva sua capacidade natural para a linguagem - língua de sinais - para que ela possa construir, desde cedo, sua identidade surda.

Entretanto, ainda há falta de conhecimento em relação ao bilinguismo. De acordo com Damázio (2007),

As propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05 que regulamentou a lei de Libras. Esse Decreto prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional. (p. 20).

Após a promulgação da Lei 10.436 de 2002, a língua brasileira de sinais (LIBRAS) passa a ser considerada oficialmente como a primeira língua dos surdos e o português como

segunda língua destes. Isso é reforçado com o Decreto 5.626/05, na qual consta que deve-se apoiar o uso e a difusão da LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, diretores e familiares que compõem a comunidade escolar.

Nesta direção, Fernandes (2003) amplia a ideia de educação bilíngue e aponta uma ideia de bilinguismo *na educação*, onde a comunidade de surdos é envolvida, não incluindo apenas os educadores, mas os familiares - surdos ou ouvintes – estendendo ao meio social em que vive o indivíduo, para proporcionar interlocuções constantes. Desta forma, a educação bilíngue não se reduz ao âmbito escolar, ou à sala de aula, mas se amplia à toda comunidade, de forma que o sujeito surdo não fique apenas exposto a duas línguas na escola, mas participe da cultura que permeia cada língua. Para que isso ocorra, é necessário que todos tenham conhecimento, além do português, sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O Decreto 5.626/05 apresenta que a formação dos docentes para o ensino de LIBRAS será realizada em nível superior, e que a LIBRAS deverá ser incorporada no currículo das licenciaturas.

Além disso, uma das estratégias apresentadas no PNE 2014-2024 é:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Esses documentos revelam uma preocupação para viabilizar a educação bilíngue, valorizando assim a cultura e a identidade surda.

Tendo esta ideia em vista, o relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue feito pela comunidade surda (BRASIL, 2014) entende que a educação bilíngue LIBRAS – Português é:

(...) a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. (p.6).

É possível perceber no relatório que o Português é considerado uma língua importante para o aprendizado escolar, mas não a única importante. Nesta concepção apresentada em relação à educação bilíngue, as duas línguas – Português e LIBRAS – devem coexistir sem desvalorizar uma cultura em detrimento da outra, ou seja, sem que uma cultura - ouvinte ou surda - seja dominada por outra.

No entanto, com exceção do PNE, as outras bases legais não propõem, muito menos oferecem, uma educação bilíngue, como a comunidade surda reivindica. Elas propõem apenas uma educação inclusiva, que apesar de ser uma conquista legal que possibilita a inserção dos surdos no ensino regular e, portanto, ser direito das famílias que o prefiram, o AEE é a única possibilidade de acesso à educação que os surdos têm. O problema é que, conforme a comunidade surda apresenta nos documentos elaborados por ela, o AEE não garante a valorização da cultura surda, o uso da língua de sinais - que é a primeira língua dos surdos – e muitas vezes nem ao menos uma figura de referência em relação à cultura surda, como um intérprete ou contato com grupos surdos. Assim, o AEE garante apenas uma simples inclusão do surdo no universo ouvinte, demonstrando que ainda há um domínio das representações ouvintes acerca da educação de surdos.

Nesta direção, Sawaia (1999b) argumenta que a inclusão representa uma estratégia de adaptação à ordem social que é excludente em sua natureza, ou seja, a inclusão perpetua a exclusão, tendo-se, portanto, uma dialética “exclusão/inclusão”, onde um termo está intimamente relacionado com o outro, sendo até possível afirmar que um é dependente do

outro. Neste contexto, a “minoria surda” continua dependente da lógica normalista, que se construiu dominante histórica e socialmente.

Levando em conta que o contexto educacional que se tem posto atualmente para os surdos está imerso na dialética exclusão/inclusão, como a escola pode construir práticas pedagógicas que ao menos comecem a desconstruir esta dialética?

2.3 Fatores que permeiam a “inclusão” no contexto escolar atual

Abramowicz (2011) defende que a escola deve proporcionar o convívio e a interação entre as diferenças, sendo estas respeitadas e vistas não como motivo de segregação e exclusão, mas sim como riqueza nas relações sociais, na produção de cultura, na construção do conhecimento e da cidadania.

Além disso, o professor enquanto educador e mediador das relações que se estabelecem no cotidiano escolar, deve saber desenvolver o potencial de cada aluno, respeitando suas especificidades - afinal, a diversidade faz parte dos seres humanos - e mediar relações que sejam no mínimo menos excludentes.

Além da mediação do professor, há a interação entre os educandos, que neste trabalho serão focadas as crianças. Estas estabelecem relações construídas coletivamente não apenas com adultos, mas entre si. Nesse contexto, a cultura é reproduzida, produzida, compartilhada e recriada.

Pensando nisso, de que forma a cultura ouvinte e a cultura surda têm se relacionado na educação infantil? A produção de cultura infantil reproduz as relações de dominação históricas dos ouvintes sobre os surdos ou desconstrói essa concepção? E como a criança surda se sente imersa nesse sistema de “inclusão”?

A criança surda tem seu direito à educação garantido, tem o direito de usar a sua primeira língua, que é a LIBRAS, e tem o direito de ter sua cultura valorizada. Contudo, o que “é dito” e o que “é feito” estão caminhando paralelamente ou não?

Este trabalho buscou acompanhar uma realidade da chamada inclusão escolar para tentar achar algumas respostas para essas perguntas. Por isso, foi observada uma realidade em que crianças surdas e ouvintes tinham oportunidade de se relacionar, interagir, reproduzir e produzir culturas no interior da escola regular.

Nesse processo, qual seria a forma de comunicação e interação entre as crianças surdas e ouvintes, tendo em mente a importância de não sobrepor a língua e a cultura ouvinte à língua e cultura surda, dando o devido valor e respeito a cada uma delas?

Karnopp e Quadros (2001) ressaltam o quanto é essencial que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais assim como as crianças ouvintes têm acesso à linguagem oral-auditiva. Para as autoras, dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional de surdos.

Por isso, segundo as autoras, se a criança chega à escola sem língua, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição de linguagem através da língua de sinais.

Garantir o acesso à língua de sinais é garantir o acesso à aquisição da linguagem, dos valores, culturas e padrões sociais que perpassam através do uso da língua. Desta forma, a aquisição da língua de sinais constitui a identidade emocional e social da criança surda.

Ademais, a língua é fator primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, além de ser uma forma de integração social.

Segundo Vygotsky (1995), “Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível.” (p. 5). Assim, a língua de sinais torna a comunicação mais complexa, pois segundo o autor, a linguagem

fundamenta a construção do pensamento: “(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1995, P. 44).

Tendo em vista que a língua do surdo é a língua de sinais, a aquisição desta se torna essencial para o desenvolvimento da criança surda, pois é assim que o surdo poderá interferir e compreender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro.

A linguagem proporciona ações mais complexas, como comunicação e desenvolvimento de pensamento, fazendo com que a interação entre as crianças seja mais rica e fazendo com que as crianças possam estabelecer relações mais complexas com seus pares.

Uma das formas da criança estabelecer relações com o outro, em especial seus pares, é por meio da brincadeira, fator bastante específico do universo infantil. Através dela, a criança cria, significa e ressignifica a cultura que vivencia.

A criança pode tornar a brincadeira mais complexa a partir da linguagem, pois é por meio dela que a criança se torna capaz de agir no plano imaginário, permitindo que a brincadeira não se limite apenas a objetos concretos e avancem para as brincadeiras de “faz de conta”. Desta forma, a relação objeto-ação passa a ser uma situação de significado-objeto, onde a criança pode estabelecer diferentes sentidos para os objetos com que está se relacionando:

(...) se por um lado os objetos determinam uma ação, por outro a linguagem, o uso de recursos expressivos inserem novos elementos nas atividades lúdicas, elementos que não estão presentes no real, transformados pela imaginação. (SILVA, 2002, p.24).

A língua também permite, segundo a autora, a flexibilização dos significados e a diversidade na assunção de papéis pelo fato de a criança poder atuar no plano abstrato e não apenas no concreto.

Nesse sentido a brincadeira pode ser compreendida como uma forma de entender a interpretar a cultura do outro, uma forma da troca e compartilhamento de experiências culturais entre crianças surdas e ouvintes, podendo elas internalizar a relação surdo-ouvinte como natural.

Silva (2002) enfatiza que para Vygotsky é na dinâmica interativa, nas atividades coletivas que os mecanismos de compensação podem ser ativados.

Além disso, pode ser uma forma interessante para as crianças trabalharem seus aspectos emocionais e afetivos, tanto na inserção solitária da criança na brincadeira quanto em parceria.

É necessário, entretanto, que a mediação feita pelo adulto seja cuidadosa e planejada para que as relações estabelecidas entre as crianças nas brincadeiras sejam de interação e de trocas, não de segregação. Além disso, a mediação também é necessária, conforme Beyer (2005), para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança.

A escola deve ser compreendida como um espaço para oportunizar reflexões acerca do respeito às diferenças, aceitação da cultura, da língua, da comunidade tanto surda quanto ouvinte. Desta forma, permite-se que as crianças reinventem e reinterpretem a cultura e a relação de dominação entre ouvintes e surdos, permitindo que essa relação se modifique e seja mais igualitária.

Nessa direção, seria a valorização da cultura surda possível dentro do processo de inclusão? A criança surda continua excluída internamente e sofrendo com a rotulação de “diferente”, ou seria possível que na produção de cultura infantil, entre crianças surdas e ouvintes, houvesse a desconstrução da lógica “ouvinte-adulta” de dominação?

Essas questões serão discutidas no capítulo 4, a partir da análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Como já salientado, o principal objetivo deste trabalho foi a percepção das relações criança-adulto, criança-criança, da produção de cultura infantil e da dialética inclusão/exclusão no contexto da inserção de uma criança surda na educação infantil regular. Por isso, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois esta dialogava diretamente com as especificidades do trabalho em questão.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de pesquisa. Tendo em vista o contexto que se pretendia analisar, a inserção na escola e em sua rotina, configurou-se como a alternativa mais efetiva para o alcance dos objetivos em questão.

Além disso, a preocupação com o processo de “inclusão” e as relações que nele se estabelecem mostraram-se muito maiores do que com o resultado da pesquisa em si, fator que também define a pesquisa qualitativa, segundo as autoras acima referidas.

Viégas (2007) aponta que uma das formas de fazer a pesquisa qualitativa em educação é o estudo de caso etnográfico, o qual, segundo a autora, vem ocupando um lugar crescente no campo da educação. Além disso, ela explica que é uma modalidade de pesquisa que une características da etnografia e do estudo de caso.

De acordo com Geertz (1989 *apud* VIÉGAS, 2007), a etnografia é:

Um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser ‘descrição cultural’. Assim, ela representa a tentativa de estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua ‘descrição densa’, entendida como mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador. (p. 104).

Entretanto, a presente pesquisa é um estudo de caso de *cunho* etnográfico, o que significa que apesar de procurar estudar um determinado grupo social e a cultura e as relações que ali se produzem, seus valores e práticas, tendo em mente o processo de ensino-aprendizagem dentro desse contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986), a descrição deste estudo não é tão densa.

Não se pretendeu agir como antropólogo (a), dadas as condições concretas de execução desta pesquisa e os objetivos esboçados. Foram acompanhadas cerca de 70 horas da rotina escolar. Dado esse recorte no tempo, procurou-se uma reflexão sobre uma situação social que tem em seu interior relações excludentes. A partir disto, afirmamos o compromisso social deste trabalho e a busca por uma transformação social/educacional, em alguma medida e dadas as devidas proporções.

Assim, procurou-se colocar em relevo a situação estudada, além dos materiais produzidos pelos informantes (como entrevistas, documentos, canções, desenhos, por exemplo), ou seja, produtos que ilustram a maneira deles de verem o mundo e suas próprias ações. Esses fatores, segundo WOLCOTT (1975 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986) são importantes critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola.

Neste ínterim, o estudo de caso deu-se na rede municipal de Jundiaí, numa turma de Educação Infantil, em uma escola na periferia da cidade, como será explicado mais adiante na escolha dos sujeitos de pesquisa.

Deste modo, pudemos analisar algo singular, com um valor em si mesmo e debater a questão da inclusão e da educação de surdos a partir desta realidade estudada, fatores que justificam a escolha pelo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Mesmo que esse caso venha a ter semelhança com outros, o interesse inicial por ele se dá por suas particularidades.

Outra característica do estudo de caso é a ênfase na descoberta. Ludke e André (1986) afirmam que “Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo” (p. 18).

Mesmo tendo entrado em contato com várias bibliografias relacionadas ao tema, o estudo de caso foi apresentando novos conflitos e discussões sobre os quais não necessariamente se esperava. Por isso o problema de pesquisa foi redescoberto no decorrer do estudo do campo.

Há ainda mais fatores apresentados por Ludke e André (1986) que caracterizam a pesquisa com o estudo de caso e um deles é que estes estudos se utilizam de uma variedade de fontes de informação. Neste sentido, o pesquisador recolhe dados em diferentes momentos e com diversos informantes, o que está relacionado com a “interpretação em contexto”. Vale ressaltar que o estudo de caso, conforme afirma Fonseca (1999), pode dizer mais do que a respeito do caso estudado, ou seja, é possível que os resultados dos estudos desta pesquisa se apliquem a um conjunto de situações semelhantes.

Tendo em mente a “interpretação em contexto”, optamos pela observação da rotina escolar: entrada, saída, merenda, hora de parque, roda de histórias e de músicas, brincadeiras com brinquedos de casa, etc - tendo-se em mente as relações criança-criança e adulto-criança - e ouvir a professora, os pais da criança surda, as terapeutas que fazem acompanhamentos de apoio na ATEAL (Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem) e a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de entrevistas.

Em síntese, o objetivo era comparar todas essas informações para discutir possíveis hipóteses, descobrir novos dados e levantar novas hipóteses para poder compreender essa instância singular, redescobrimo a cada momento o problema de pesquisa, analisando-o sob outros vieses.

A fim de observar as relações que se estabeleciam no contexto estudado, em especial entre as crianças no processo de suposta inclusão, seria necessário fazer observações de campo e registrá-las para conseguir perceber “de perto” e minuciosamente essas relações.

Para tanto, contamos com um caderno de campo, onde foram feitas descrições do ambiente, da situação que estava ocorrendo, dos sujeitos envolvidos, além da reconstrução de diálogos, tudo da forma mais detalhada possível, para que ao analisar os dados, combinando tais elementos com a transcrição das entrevistas gravadas e com o material bibliográfico levantado, tivéssemos elementos suficientes de compreensão e atribuição de sentidos sobre as relações de inclusão/exclusão entre as crianças e entre adultos e crianças de modo a perceber a forma como essas relações influenciavam no processo da chamada inclusão escolar, possibilitando o que Ludke e André (1986) chamam de “interpretação em contexto”. Isso significa que além da descrição de tudo o que ocorre no contexto, deve-se levar em consideração os significados que os sujeitos dão aos acontecimentos que ocorrem no interior de tal contexto e as relações que esses sujeitos estabelecem entre si, para, a partir disso, construir sentidos (ANGROSINO, 2009 *apud* SANTOS, 2014). Esse fator justifica a escolha dos sujeitos da pesquisa, questão que será explorada mais adiante, neste capítulo.

Para que a interpretação em contexto possa ocorrer, Angrosino (2009 *apud* SANTOS, 2014) afirma que é essencial que o pesquisador esteja inserido na cultura que pretende estudar e que entre em contato intersubjetivo com seu objeto de estudo, ou seja, a autora defende a essencialidade da observação participante na pesquisa qualitativa. Esta observação, mesmo que possa provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, e se basear muito na interpretação pessoal - críticas apontadas por Ludke e André (1986) - permite perceber melhor e de forma mais aprofundada as relações estabelecidas, pois conforme Marconi e Lakatos (2010), na observação participante o pesquisador se incorpora ao grupo, participando das atividades cotidianas/habituais deste.

A forma de observação participante realizada foi artificial (MARCONI; LAKATOS, 2010), pois não se pertencia ao grupo estudado, mas se procurou uma integração com o mesmo, com a finalidade de obter informações.

Neste sentido, o objetivo inicial foi ganhar a confiança do grupo para conseguir tal integração, fator que será explicitado mais adiante, juntamente com a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Em seguida, estabelecemos “o quê” e “como” observar, pois conforme Ludke e André (1986), é de suma importância delimitar o objeto de estudo no preparo das observações. Neste sentido, definimos que “o quê” seria observado seriam as relações criança-criança (ouvintes e surdas) e criança-adulto (sendo a criança ouvinte ou surda) e o “como” se daria através de sessões que compunham a rotina escolar e em que haveria possibilidade de interação maior entre os sujeitos da pesquisa. Exemplos dessas sessões foram a roda de histórias, roda de música, parque, pátio, refeitório, entre outros.

Durante essas sessões foi possível perceber de perto as relações que as crianças ouvintes estabeleciam entre si e/ou com a criança surda, do que brincavam, como se comunicavam, como se portavam em sala de aula, no parque ou no pátio. Da mesma forma, percebia-se as relações que os adultos estabeleciam com todas as crianças e vice-versa, além do significado que o grupo construía nessas relações e o que era específico, singular naquele grupo.

Assim, nesta pesquisa o foco não foi apenas o adulto, mas foi dada ênfase às crianças e às culturas que elas estão produzindo no interior do processo de inclusão/exclusão, proporcionando um momento para registrar e conhecer essas culturas e concebendo a criança como partícipe da história, e, portanto, sujeitos de pesquisa, como afirmam Filho e Prado (2011). Essa ideia também será explorada mais adiante.

Outro fator importante na observação participante é, segundo Ludke e André (1986), a definição do grau de participação no trabalho. Inicialmente procurou-se interferir o mínimo possível no ambiente, mas as crianças ficaram curiosas com a presença de uma pesquisadora e sempre chegavam perto para perguntar algo, pedir ajuda, contar alguma coisa, ou ainda pedir para brincar com elas. Por conta desses fatores, decidimos pelo envolvimento com as crianças quando elas solicitavam e, quando isso não ocorria, procurou-se não interferir nas situações, para garantir que a presença de um pesquisador não interferisse muito no ambiente e na rotina das crianças e dos adultos observados. Assim, procurou-se estabelecer uma interface entre o papel de espectadora e o papel de participante, dependendo do que acontecia no ambiente.

3.1 A escolha pelos participantes da pesquisa

Conforme explicitado na introdução desta pesquisa, o parâmetro inicial era o interesse em observar e analisar a inserção de uma criança surda na Educação Infantil da rede regular pública e as relações que se estabelecem nessa situação.

Neste sentido, é importante enfatizar a essencialidade da criança como participante da pesquisa que contribui para a obtenção de dados¹¹. De acordo com Filho e Prado (2011), as crianças são “sujeitos privilegiados para os (as) pesquisadores (as) perguntarem, observarem, conversarem, fotografarem, filmarem, e registrarem, trazendo as diversas formas que as crianças vivem suas infâncias.” (p. 4).

Desta forma, buscamos através da observação das relações entre as crianças surdas e ouvintes e entre as crianças e o adulto no processo de “inclusão”, qualificar suas formas de sociabilidade e de produção cultural (FILHO; PRADO, 2011), valorizando, assim, o protagonismo infantil.

¹¹ Para saber mais a respeito da criança como participante da pesquisa, ver, entre outros, FILHO, A.J.M. e PRADO, P.D. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

A partir desta valorização, a criança deixa de ser mero objeto de observação e passa a ser concebida como importante participante da pesquisa, conforme afirma Demartini (2011):

Ao incorporarmos crianças não apenas como objetos de investigação, mas como atores importantes no próprio processo de pesquisa, como já foi sugerido por Martins (1991), podemos, assim, obter informações diferenciadas das que foram produzidas por sujeitos adultos. (p. 15).

Tendo esta concepção em mente, entrou-se em contato com as escolas de Educação Infantil de Jundiaí, perguntando se havia uma criança surda, mas não foi encontrada.

Vale indicar que essas escolas se localizavam próximas ao centro da cidade, pois este fator foi determinante para o pensamento que tivemos a seguir. Pensamos que como não havia crianças surdas matriculadas nas escolas próximas ao centro, talvez houvesse nas escolas dos bairros mais afastados.

Procuramos na internet pelos telefones de algumas escolas que atendessem crianças entre 4 e 5 anos e que fossem localizadas em bairros mais afastados do centro da cidade. A escolha da faixa etária deu-se pela opção que fizemos por realizar a pesquisa em uma pré-escola e não numa creche.

Por sorte, na terceira escola que ligamos havia uma criança surda matriculada.

Houve uma conversa com a diretora, onde explicamos o tema da pesquisa. Combinamos um dia para conversarmos pessoalmente e ela prontamente aceitou a presença da pesquisadora na escola. Como só havia uma criança surda na escola, ficamos na turma em ela estava matriculada.

Isso explica a “escolha” pela escola, pela turma, pela professora e pela criança surda que foram participantes desta pesquisa.

Para conquistar a confiança do grupo escolar, elaboramos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo I) para ser assinado – não só para os membros da escola, mas também os profissionais de apoio, como os da ATEAL e do AEE - no qual constava uma

explicação do tema da pesquisa, quais os objetivos traçados para as observações e também pedimos autorização para gravar entrevistas, enfatizando que seus nomes não seriam revelados, portanto, a pesquisa manteria sigilo de suas identidades. Por conta disto, os nomes que são apresentados no trabalho são fictícios. O documento foi entregue em duas vias, sendo uma para o participante e a outra para a pesquisadora. Desta forma, os participantes da pesquisa se tornaram cientes do motivo e do objetivo do trabalho e também todos os dados coletados estavam devidamente autorizados por cada participante.

As observações se iniciaram no dia 11/04/2014. A ida à escola ocorria uma vez por semana, às sextas-feiras, e acompanhávamos inicialmente o período todo de aula: das 13h às 18h. Entretanto, após um mês de observação, foi necessário diminuir um pouco a carga horária e ficar das 13h às 17h por motivos pessoais. As observações foram realizadas até o dia 06/12/2014 e pelo fato de terem ocorrido toda semana, de abril a dezembro, os laços de confiança entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa foram fortalecidos.

Além disso, com o passar do tempo, as relações estabelecidas entre pesquisadora e participantes da pesquisa foram de modificando, como comenta Viégas (2007):

(...) a relação estabelecida entre pesquisador e participantes da pesquisa geralmente vai sendo transformada, deixando o formalismo inicial de lado para dar lugar ao estreitamento de um vínculo de confiança e afeto. Isso se dá, sobretudo, com as crianças, que, de forma carinhosa, partilham segredos pessoais e angústias estudantis. (p. 112).

E foi exatamente isso que ocorreu durante a pesquisa, o que inclusive afetou na escolha pelo grau da participação da pesquisadora durante o trabalho, como foi explicado anteriormente.

No decorrer das observações foram surgindo algumas dúvidas, pois estávamos vendo apenas um fragmento da vida da criança surda que estávamos acompanhando.

Nessa direção, GEERTZ (2001 *apud* SANTOS, 2014) aponta que quando o observador está inserido no grupo singular em que ele está estudando, ou seja, realiza a observação participante, a pesquisa se realiza por meio de alguns procedimentos, dentre os quais são consagradas, além da observação - que já foi descrita anteriormente -, as entrevistas e a análise documental.

Assim, realizamos entrevistas com a professora da turma, o que deixou claro a posição dela perante o processo de inclusão, as angústias e dificuldades que sentia, além de explicar situações que ocorreram antes do início das observações que ajudaram a entender fatores que estávamos observando.

Entretanto, essa entrevista - somada às observações - ainda não era suficiente para entender todo o processo de inclusão que V., a criança surda, estava inserido. Por isso, buscamos contato com os outros sujeitos que fazem parte desse processo: os pais, as profissionais da instituição de apoio (ATEAL) e a profissional do AEE.¹²

Optamos por fazer entrevista com essas pessoas porque elas nos ajudariam a obter informações diferentes ou complementares às observações, o que nos auxiliaria a entender melhor o contexto em que V. estava inserido fora do ambiente escolar.

Em relação ao objetivo da entrevista, compartilhamos os apresentados por Sellitz (1965 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2010), em especial a determinação das opiniões sobre os “fatos”, que significa conhecer o que as pessoas pensam sobre os fatos; a determinação de sentimentos, ou seja, compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios e por fim os motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas de conduta, isto é, descobrir quais fatores podem influenciar esses fatores e por quê.

¹² Tendo em mente a perspectiva da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, seria importante ter realizado uma entrevista com V., sujeito fundamental nesta pesquisa. Contudo, ele não tinha uma língua socialmente compartilhada, e mesmo se fizesse uso da LIBRAS, não havia intérprete na escola. Esses fatores dificultaram a entrevista com V. e por isso não foi realizada. Neste sentido, procuramos perceber/inferir as opiniões e sentimentos de V. através “da superfície” de seu comportamento e atitudes tomadas durante o período de observação.

O tipo de entrevista que utilizamos foi a semi-estruturada (LUDKE; ANDRÉ, 1986), que é semelhante ao que Marconi e Lakatos (2010) denominam de “entrevista focalizada”, na qual há um roteiro de entrevista (vide anexo III) com tópicos relativos ao problema que se vai estudar, mas “o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180), afinal, mesmo elaborando um roteiro de entrevista, outras questões surgem a partir dos relatos do depoente, e isso pode enriquece a entrevista ainda mais. Por isso, no tipo de entrevista semi-estruturada o entrevistador pode fazer as adaptações necessárias.

As entrevistas foram registradas por meio de um gravador de voz portátil e de anotações realizadas no caderno de campo. Em seguida foi feita uma transcrição parcial delas, pois conforme Ludke e André (1986), esta operação é trabalhosa e consome muitas horas de trabalho, produzindo um resultado bastante “cru”, ou seja, para as autoras, “as informações aparecem num todo mais ou menos indiferenciado, sendo difícil distinguir as menos importantes daquelas realmente centrais.” (p. 37).

Por conta disto, decidimos ouvir as entrevistas gravadas, selecionar as partes centrais, isto é, que estivessem mais relacionadas com a discussão que este trabalho apresenta, como as concepções de surdez apresentadas pelos participantes da pesquisa, as impressões que eles tinham das relações que estabeleciam entre si e com as crianças, as impressões que tinham das relações entre as crianças, qual a concepção de inclusão escolar que eles tinham, que propostas e angústias apresentavam em relação àquela situação, e apenas após essa seleção e reflexão a partir dessa prévia seleção, é que transcrevemos as partes relevantes da pesquisa para poder discutir com o material coletado nas observações e no levantamento bibliográfico. As transcrições das partes relevantes das entrevistas para o objetivo deste trabalho irão

aparecer no corpo do texto do próximo capítulo, à medida que formos fazendo a descrição e análise dos dados.

Realizamos ao todo 5 entrevistas: uma com a professora, uma com a mãe da criança surda, duas com profissionais da ATEAL e uma com a professora do AEE. Cada entrevista durou cerca de 40 minutos e com exceção da entrevista com a mãe - que foi registrada no diário de campo por conta de falhas no aparelho de gravação da pesquisadora -, todas foram gravadas.

Utilizamos também conversas informais, como mostra Garzella (2013), especialmente com a professora da turma em que foram realizadas as observações de campo, com a diretora e a coordenadora da escola e também com as crianças, pois nem sempre temos um tempo em especial - ou autorização, no caso das crianças - para fazermos uma entrevista. Por isso, questões que foram levantadas no decorrer das observações, no dia a dia da rotina escolar, foram conversadas em horários possíveis dentro da rotina e descritas no caderno de campo.

3.2 A análise dos dados coletados

Após a coleta de dados realizada a partir de entrevistas e de registros de observações no caderno de campo, era necessário um espaço para reflexão e análise desses dados.

A análise foi possível por meio da organização dos dados coletados e de uma prévia análise bibliográfica relacionada ao tema, tendo como aporte teórico a abordagem histórico-cultural, pois conforme Ludke e André (1986),

(...) o observador se defronta com a difícil tarefa, que é a de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente. Essa tarefa exigirá certamente que ele possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. (p. 17).

A fim de selecionar os aspectos mais relevantes do caderno de campo, foram feitos protocolos de observação, (vide Anexo II) nos quais descrevemos, primeiramente, a situação observada de uma forma geral. Em seguida enfatizamos a descrição da interação da criança surda com as ouvintes, das crianças ouvintes entre si, da interação dos adultos com as crianças, tanto ouvintes quanto surdas, e finalmente alguns comentários e observações feitos pela pesquisadora a respeito da situação descrita.

Utilizamos os mesmos critérios de observação para cada protocolo a fim de que a comparação entre as situações ocorridas pudesse ser feita de forma adequada, ou seja, vendo o que se assemelha ou não entre os protocolos.

Para combinar as informações dos protocolos de observação e das partes transcritas das entrevistas, buscamos perceber tendências e padrões relevantes entre eles para em seguida, após a reavaliação desses padrões, buscar outras relações e inferências (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Bardin (1977 *apud* GRANDIN, 2008) afirma que:

(...) A inferência exige que se faça uma comparação entre a mensagem estudada e o conhecimento que o pesquisador já tem sobre o objeto de investigação. A interpretação será dada pela relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a “aparente” realidade, o que significa realmente o discurso enunciado. (p.62)

Nessa direção, Aguiar e Ozella (2013) afirmam que o estabelecimento de relações e inferências ocorre através de signos, que segundo os autores, são constitutivos do pensamento como meio de atividade interna e representam “uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.” (p. 303).

Desta forma, os significados se referem, segundo os autores, aos conteúdos instituídos, que são apropriados pelas pessoas e configurados a partir de sua própria subjetividade.

Assim, após diversas leituras do material coletado - transcrição de entrevistas e registros das observações de campo - destacamos alguns conteúdos semelhantes, contraditórios e complementares e então elaboramos indicadores para auxiliar na apropriação dos dados e na realização das inferências, constituindo o que Aguiar e Ozella (2013) chamam de núcleos de significação.

Para selecionar os indicadores que compõem esses núcleos, os autores sugerem que o critério básico para essa seleção seja o grau de importância para a compreensão do objetivo da pesquisa.

Por conta disto, elaboramos indicadores, que julgamos condizer com nosso objetivo: as relações criança-criança e criança-adulto - sendo as crianças surdas e/ou ouvintes - no processo de inserção da criança surda na escola regular, tendo em mente que esse processo de construção de núcleos de significação é, conforme Aguiar e Ozella (2013), construtivo-interpretativo, “pois é atravessada pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.” (p. 310).

Os indicadores elaborados foram:

| INDICADORES |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comunicação entre a criança surda e as crianças e adultos ouvintes |
| Produção de cultura infantil |
| Dialética inclusão/exclusão relacionada à interação entre a criança surda e as crianças e adultos ouvintes |
| Mediação |
| Implante coclear |
| Aparelho auditivo |
| Acompanhamento com AEE e ATEAL |
| Cultura surda |
| Cultura ouvinte |
| Influência (ou não) entre os sujeitos responsáveis pela “inclusão escolar” |
| Estratégias de enfrentamento e superação de dificuldades |
| Rotina no cotidiano infantil |

Os indicadores compõem uma fase mais descritiva da formação do núcleo de significação. Em seguida, conforme Aguiar e Ozella (2013), o pesquisador deve analisá-los e interpretá-los, articulando-os e formando núcleos de significação, levando em consideração o contexto da situação estudada para que a compreensão dos sujeitos de pesquisa e das situações descritas na sua totalidade seja possível.

Após esse processo, ocorre uma análise intra e inter núcleos que deixará explícito semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento dos sujeitos. Esse processo ocorrerá “à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria”. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Através desse procedimento, Bispo (2013) afirma que o pesquisador “amplia sua capacidade de interpretação e análise do fenômeno, avançando do empírico para o interpretativo, ou seja, da fala exterior para o seu sentido.” (p. 48).

Desta forma, buscamos a partir dos núcleos de significação, estabelecer relações com a teoria estudada previamente para poder realizar a interpretação dos dados coletados referentes à relação criança-criança e criança-adulto, além da produção de cultura infantil no contexto da suposta inclusão da criança surda na escola regular.

Assim, a partir dos indicadores criados, os seguintes núcleos de significação foram desenvolvidos:

| NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO | INDICADORES RELACIONADOS |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>1. A relação criança-criança e criança-adulto no processo de “inclusão escolar”</i> | 1.1 Comunicação entre a criança surda e as crianças e adultos ouvintes |
| | 1.2 Produção de cultura infantil |
| | 1.3 Dialética inclusão/exclusão relacionada à interação entre a criança surda e as crianças e adultos ouvintes |
| | 1.4 Mediação |
| <i>2. Concepções e práticas relacionadas à “inclusão escolar”</i> | 2.1 Implante Coclear |
| | 2.2 Aparelho Auditivo |
| | 2.3 Acompanhamento com AEE e ATEAL |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| | 2.4 Cultura surda |
| | 2.5 Cultura ouvinte |
| | |
| <i>3. A relação entre os sujeitos responsáveis pela “inclusão escolar”</i> | 3.1 Influência (ou não) de um sobre o outro |
| | 3.2 Estratégias de enfrentamento e superação de dificuldades |
| | 3.3 Rotina no cotidiano infantil |

No próximo capítulo serão articuladas informações advindas da realidade social e cultural pesquisada, ou seja, os dados concretos, com os núcleos de significação e os conhecimentos científicos produzidos sobre a área em questão. Assim, buscamos analisar uma nova realidade que surge, “mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 319), em relação à temática da suposta inclusão escolar.

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA A PARTIR DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS E IMPOSSÍVEIS...

Como já explicado no capítulo anterior, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola na periferia do município de Jundiaí, a qual atendia crianças entre 4 e 5 anos de idade (pré-escola).

As crianças atendidas moravam, em sua maioria, em casas próximas à escola. Por isso, muitas delas iam a pé, levadas pelos pais, avós ou, às vezes, irmãos mais velhos. Algumas crianças iam de perua e pelo que pudemos observar, nenhuma ia de carro¹³.

A escola não era muito grande. Quatro turmas de crianças de 4 anos eram atendidas no período da tarde e quatro turmas de crianças de 5 anos, no período da manhã. Cada turma tinha em média 25 crianças.

A turma que foi observada nesta pesquisa era de crianças de 4 anos, na qual havia um menino surdo, V.¹⁴, com perda auditiva profunda e bilateral.

Após a organização dos dados obtidos em protocolos de observação (vide Anexo II) e de transcrições de partes das entrevistas que estivessem relacionadas com o objetivo do trabalho¹⁵, bem como com os protocolos¹⁶, foi possível realizar a descrição e análise desses dados.

¹³ Esses dados são referentes ao período da tarde, que foi o período em que as observações foram realizadas.

¹⁴ A fim de preservar a identidade da criança, o nome dela será substituído por “V.”.

¹⁵ Ou seja, a relação criança-criança e criança-adulto no interior do processo de inserção de uma criança surda na escola regular.

¹⁶ As formas de coleta de dados foram descritas e fundamentadas teoricamente no capítulo 3, referente à metodologia da pesquisa. Aqui fazemos uma breve retomada com o objetivo de localizar o leitor no processo pelo qual os dados coletados passaram até que a análise pudesse ser realizada.

Tomamos como base central os núcleos de significação¹⁷ construídos no decorrer do trabalho e buscamos mostrar que esses núcleos permeiam possíveis condições de sentido presentes na realidade observada.

Os núcleos formados foram: *A relação criança-criança e criança-adulto no processo de “inclusão escolar”*; *Concepções e práticas relacionadas à “inclusão escolar”* e *A relação entre os sujeitos responsáveis pela “inclusão escolar”*.

Ao apresentarmos cada núcleo temático, descreveremos os indicadores que os compõem e estabeleceremos relações com o que foi fundamentado teoricamente nos dois primeiros capítulos desta pesquisa.

Vale ressaltar que a fim de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, estes serão identificados por letras ao final de cada protocolo ou entrevista utilizados e quando forem citados no decorrer do texto (Exemplo: professora A.; criança B.).

4.1 Núcleo de significação 1: A relação criança-criança e criança-adulto no processo de “inclusão escolar”

Este núcleo apresenta dados acerca da comunicação entre a criança surda e as crianças e adultos ouvintes, da produção de cultura infantil, da dialética inclusão/exclusão e da mediação.

Os excertos a seguir, referentes ao Protocolo de Observação 1 (vide anexo II), ilustram essas relações:

A professora explicou para as crianças que aqueles sinais [das letras do alfabeto] eram da língua de sinais e que o V. se comunicaria daquela forma. Ela disse também que o V. estava aprendendo os sinais na outra escola – que julguei ser no AEE - e que ele estava ficando “craque”. Por isso eles tinham que treinar também para ficarem “craques” iguais ao V..

¹⁷ Como evidenciado no capítulo 3.

Ela falava o nome da letra, fazia o sinal e olhava para cada criança para se certificar se eles estavam fazendo o sinal corretamente.

Eu auxiliava as crianças a fazer os sinais de forma correta. (Protocolo de Observação nº 1, Anexo II).

As crianças não paravam de perguntar:

- É assim, prô?

- Eu tô fazendo direitinho?

Se não estivessem conseguindo fazer, elas pediam para professora, ou para mim, ou para um colega que estivesse próximo para auxiliá-las.

As crianças também diziam:

- Olha! Essa é a minha letra!

Quando a professora chegou no “U”, um menino falou:

- O “U” é fechadinho e o “V” é aberto, né prô? – se referindo à posição dos dedos nos sinais correspondentes a essas letras.

Como a professora estava seguindo a ordem do alfabeto, ordem que já está sendo memorizada pelas crianças, quando ela ia passar do “N” para o “O”, um menino, antes de a professora ir para o “O”, já falou “O” e fez o sinal correspondente à letra. (Protocolo de Observação nº 1, Anexo II).

Na situação descrita neste protocolo, parece que a mediação da professora C., ao ensinar o alfabeto em língua de sinais, foi essencial para favorecer as trocas dialógicas entre as crianças, conforme a perspectiva vygotskiana, permitindo que elas pudessem interagir entre si para se ajudarem e possibilitar que a cultura infantil, criada naquela situação, auxiliasse as crianças a se apropriarem da língua de sinais.

A professora C. inclusive relata na entrevista cedida que essa interação na atividade do alfabeto não ocorre apenas entre as crianças ouvintes. V. também interage com elas: “Quando ele:... [V.] tá lá que ele tá... fazendo ele fica olhando as crianças - - eu acho muito engraçado isso - - e se tiver errado ele vai lá e pega a mãozinha [do colega] pra corrigir ((risos)) é muito interessante...” (Professora C.).

É importante ressaltar que a professora C. não ficou “barrando” a manifestação das ideias das crianças, portanto, elas puderam expressar suas opiniões, dizendo que o “‘U’ é fechadinho e o ‘V’ é aberto”, estabelecendo relações de forma que as crianças pudessem se apropriar com mais facilidade do conteúdo ensinado sem que as ideias da professora se sobrepusessem às delas¹⁸.

¹⁸ Lembrando que o objetivo deste trabalho não é analisar detidamente o currículo estabelecido pela escola.

Além disso, no interior da produção de cultura daquele grupo, as crianças estavam aprendendo a reconhecer as letras que compunham seus nomes tanto nas letras do alfabeto em português, que é a primeira língua dos ouvintes, quanto nos sinais do alfabeto em LIBRAS, que é a primeira língua dos surdos, e através da oportunidade de entrar em contato com essas duas línguas, as crianças puderam começar a se apropriar do uso dessas línguas. A intenção da professora era que posteriormente a comunicação entre as crianças ouvintes e a criança surda da turma pudesse ocorrer de forma mais efetiva¹⁹.

Elas ainda não conseguem realizar essa comunicação de forma efetiva e independente, mas de acordo com Vygotsky (1998) é na relação com os adultos e com seus pares que a criança vai se tornar capaz de realizar de forma independente o que ainda não consegue, que é o que o autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

Ademais, a mediação da professora C. proporcionou no grupo um sentimento de coletividade, ou seja, uma vez que aquela turma tinha uma criança surda, todos deveriam ter contato com a LIBRAS de forma que todos pudessem se comunicar.

Entretanto, a professora C. parece sentir que seus esforços ainda não são suficientes, pois na entrevista ela afirma que:

Você ainda fica se sentindo assim... NOSSA...é::...é muito complicado porque você se sente como se você não tivesse fazendo nada às vezes eu olho pra ele e falo meu Deus que que eu tô contribuindo...sabe... você fica...ainda...perdida às vezes, achando que você não tá fazendo nada que possa ajudar (...) (Professora C.).

Neste trecho, a professora C. parece estar preocupada apenas com a questão linguística na educação do menino surdo, que apesar de essencial, não é o único fator a se preocupar. Ela deve considerar, além das trocas dialógicas, as trocas lúdicas entre as crianças e entre as

¹⁹ Neste trabalho não estamos nos posicionando em relação à alfabetização, por não ser objetivo específico do nosso trabalho, mas sim às relações estabelecidas neste processo. Para maior conhecimento acerca do tema, ver, entre outros, LINS, H. A. M., DINIZ, N. L. B. *Repensar o currículo na Educação Infantil: implicações sobre o brincar e a língua(gem)*. Campinas, Silvamartin, 2012.

crianças e os adultos, pois de acordo com a perspectiva vygotskyana e da pedagogia da infância, é na relação com o outro que o indivíduo se desenvolve, como foi tratado nos capítulos 1 e 2 deste trabalho.

De todo modo, apesar dessa preocupação (ou angústia?) apresentada pela professora, durante a atividade descrita no Protocolo de Observação 1, V. ficou concentrado e não saiu do lugar, como faz em outras situações onde a linguagem oral é mais utilizada. Parece que o alfabeto na língua de sinais foi uma atividade minimamente significativa para ele no grupo, uma atividade em que ele provavelmente não se sentiu excluído por não ter o domínio da língua oral (evento único ou raríssimo nessas relações), afinal, ela não era necessária naquela situação.

V. teve sua atenção despertada, estava com um sorriso no rosto e parecia estar muito contente com aquela atividade, pois ele estava inserido nela junto com todos os seus colegas, sem demonstrar sofrimento ou irritação, pois a sua primeira língua estava sendo utilizada. Assim, ele não estava inserido de forma forçada (FONTES, 1996) na atividade, exceto pela priorização da língua portuguesa utilizada pela professora C. e pelas crianças ouvintes no decorrer dela. Parece que as crianças ouvintes foram, de certa forma, colocadas no lugar da criança surda sem que esta fosse tratada como inferior, subalterna e inútil (SAWAIA, 1999b), mas sim com um pouco mais de respeito, tentando atender as necessidades básicas de comunicação da criança surda.

Outra situação em que as relações elencadas neste primeiro núcleo de significação aparecem é a descrita no Protocolo de Observação 2 (vide Anexo II).

Os excertos a seguir permitirão uma análise mais aprofundada:

Meninas e meninos brincam em grupos separados. As meninas falam mais entre si do que os meninos. (Protocolo de Observação nº 2, Anexo II).

V. está com um cone de plástico na mão. Um menino pega um boneco Max Steel e faz “tchiii”, lançando raios em V. Este faz do cone de plástico um escudo para se proteger dos raios.

O menino vai embora e V. começa a brincar com o cone de plástico como se fosse um volante de carro. Ele gira o cone e vai andando pelo pátio sozinho.

Uma menina pega o cone de plástico da mão de V. e eles começam a brincar de pega-pega. Olham um para o outro e riem.

V. vê uma guitarra de plástico e corre na direção dela, desistindo de brincar com a colega. Ele faz como se estivesse cantando, mas não sai som de sua boca. Ele canta, toca e pula como se fosse um cantor de rock.

Depois de um tempo a mesma menina devolve o cone de plástico para V. e eles voltam a brincar de pega-pega. V. corre para o corredor, mas a menina permanece no pátio, mas na verdade as crianças só podem brincar no pátio. Não sei se V. tem consciência disso, pois durante o tempo no pátio ele vai e volta para o corredor diversas vezes.

A menina deixa o cone no chão e vai brincar com outra menina de boneca. V. volta do corredor, pega o cone e volta a brincar de carro com ele. (Protocolo de Observação nº 2, Anexo II).

O tempo que as crianças brincam no pátio é um momento em que elas brincam de forma mais livre e independente dos adultos²⁰. Como afirma Rocha (2007), é um espaço em que não há priorização de conteúdos e práticas escolarizantes dentro das situações de brincadeiras, portanto, não é um momento de brincadeira didatizada²¹. Por conta disto, no pátio havia a possibilidade de observar mais claramente a produção de cultura infantil no âmbito das brincadeiras.

Conforme mostrado nos excertos, as crianças, em especial V., conseguem ressignificar o brinquedo que têm em mãos, possibilitando que um cone de plástico seja uma hora um escudo, em outro momento um volante, em outro ainda, um objeto “precioso” para ser pego de volta e/ou um objeto que incita uma brincadeira de pega-pega.

²⁰ A esse respeito, ver por exemplo as seguintes obras de Corsaro, em que há discussão acerca dos rituais de acesso e comunicação verbal e não verbal como formas de acesso às brincadeiras por parte das crianças:

1) CORSARO, W. 'We're friends right'? Children's use of access rituals in a nursery school'. In: *Language in Society*, v. 8, p. 315-336, 1979.

2)_____. Discourse processes within peer culture: from a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization. In: ADLER, P.; ADLER, P. (Eds.). *Sociological Studies of Child Development*. Greenwich, CT: JAI Press, 1986b. p. 81-101.

²¹ Para maior conhecimento acerca do que Rocha (2007) define como didatização da brincadeira, ver, entre outros, a seguinte obra da autora: ROCHA, M. S. P. de M. L. da. *O ensino da psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil*, ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. 2, p. 266-277, 2007.

Essas ressignificações parecem indicar que V. apresenta uma atividade criadora (VYGOTSKY, 2010), pois recria significados para um mesmo objeto, criando assim, novas ações e comportamentos.

Por outro lado, V. apresenta também o que se configura como uma atividade reprodutora (VYGOTSKY, 2010), que está ligada à memória e reproduz ou repete meios de conduta elaborados anteriormente, como no caso do escudo. V. provavelmente viu em algum lugar alguém se protegendo com um escudo e usou o brinquedo que tinha nas mãos para fazer o mesmo na brincadeira com o outro menino. Essa mesma situação parece ter ocorrido quando ele pega a guitarra e toca e canta como se fosse um cantor de rock.

Dizemos que parece ser, pois como afirma Vygotsky (2010), “Toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa.” (p. 35). Portanto, não sabemos ao certo por quais processos V. passou até que pudesse apresentar os comportamentos descritos anteriormente.

A respeito das interações entre V. e as crianças ouvintes, normalmente não há uso da fala nem o uso da LIBRAS, como exemplificado no excerto acima. Nessas interações, normalmente a criança ouvinte não emite som algum, só faz gestos, “lança” sorrisos e olhares, faz uma ação para que V. possa imitar e V. faz o mesmo com a criança ouvinte com quem está brincando. A criança ouvinte já sabe, por meio da convivência com o colega surdo, que não vai ser por meio da língua oral que ela vai se comunicar com ele.

Outro exemplo disto é relatado pela professora C. na entrevista: “outro dia ele [V.] tava lá chutando areia em todo mundo...eu falei eu NÃO acredito ((risos)) ele viu um dos meninos fazendo e foi lá copiar...” (Professora C.)

Neste sentido, é importante enfatizar o papel da imitação para Vygotsky (1998). Segundo o autor, a criança só imita o que é capaz de imitar, ou seja, quando ela já tem funções mentais maduras o suficiente para que ela possa reproduzir o que ela deseja imitar.

Além disso, o autor afirma que “numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.” (VYGOTSKY, 1998, p. 115) que futuramente, à medida que ela for internalizando, ela será capaz de realizar sozinha.

Isso significa que na interação com o outro, V. pode se desenvolver ainda mais cognitivamente e socialmente.

Contudo, apesar de as crianças convidarem V. para brincar, durante os momentos de brincadeira livre (como a que aparece nos excertos), o contrário não ocorre. V. só vai até as crianças ouvintes quando quer trocar um brinquedo, ou quer um brinquedo emprestado.

Esta situação se repete no Protocolo de Observação 6:

V. foi até um grupo de meninas que estava brincando de cabelereiro e pegou um secador para brincar. Um menino viu e disse para a professora que V. estava brincando de cabelereiro.

Após a resposta da professora o menino voltou a brincar com outros meninos.

Apesar de V. estar brincando com os brinquedos das meninas e perto do grupo delas, V. não interagiu com elas e nem elas o fizeram. (Protocolo de Observação nº 6, Anexo II).

Este fato nos intrigou, pois de acordo com Vygotsky (1995 *apud* SILVA, 2002) é nas atividades coletivas que os mecanismos de compensação podem ser ativados, ou seja, quando um indivíduo que consegue fazer algo sozinho auxilia o outro que ainda não consegue, o primeiro compensa o que “falta” no segundo. Logo, na interação com o outro há maior oportunidade de desenvolvimento. Entretanto, se V. não interage com o outro, como ele pode usufruir das habilidades de seus pares para o seu próprio desenvolvimento?

Em relação à interação de V. com as crianças ouvintes, a professora C. relata o seguinte:

olha...no início eu... eu achava, assim, eu não sei se ele já tem o costume de brincar um pouco sozinho então ele ficava muito assim ali eu falava com as crianças “chama o V. pra brincar”... “vai lá”... né e aí ele não queria não ele ficava assim né ele tava

bem na dele lá... brincava lá tranquilo mas na dele...agora eu já vejo que ele se entrosa melhor que nem às vezes as meninas estão lá com o baldinho brincando ele vai lá brincar junto... eu já vejo que ele já tá assim se entrosando melhor já tá assim...compartilhando mais a brincadeira porque antes ele tinha muita...assim...ele ia lá na balança ele subia lá no...queria subir nos pneus, mas ele tava sempre... buscando o que ele queria, mas sem se importar né de companhia pra brincar...agora esses tempos agora tô observando ele no parque ele já fica mais perto das meninas com o baldinho já pega a:... já faz uma TROCA ali né... (Professora C.).

Silva (2002) apresenta uma concepção do brincar entre crianças surdas e ouvintes como uma forma de as crianças surdas compreenderem e interpretarem uma cultura marcada pela oralidade. Contudo, a autora também argumenta que é por meio da língua de sinais que o surdo compreende e interfere no mundo. A língua de sinais, portanto, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do surdo e para sua interação social. Consequentemente ela é importante também para auxiliar nas brincadeiras e nas interações com os pares e com os adultos.

Desta forma, se V. não tem uma língua para se comunicar, que em seu caso, por ser surdo, seria a língua de sinais, a dificuldade de interação se torna cada vez maior. Ao que parece, este é o motivo pelo qual ele não busca a interação com as crianças ouvintes e espera que elas venham até ele, fator que é negativo tanto para V. quanto para as crianças ouvintes, pois de acordo com as ideias apresentadas por Vygotsky (1998) e Silva (2002), se se perde a interação, perde-se a oportunidade de maior desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, como mostra Luria (1987 *apud* GERKEN, 2008), a linguagem possibilita que o ser humano saia dos limites de sua realidade imediata e passe a pensar o mundo em suas relações complexas e abstratas, ultrapassando os limites da percepção sensível²². Para o autor, a palavra é elemento essencial da linguagem, pois ela codifica as experiências permitindo que a reflexão abstrata possa ocorrer. Um exemplo disso, no caso das crianças, é a brincadeira de “faz de conta”, onde elas usam sua imaginação para ir além do plano concreto.

²² Para maior conhecimento acerca do assunto, ver: LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

Contudo, V. não possui um mecanismo de codificar suas experiências, porque ele não tem língua. Por isso ele fica mais limitado ao mundo sensível, o que parece ser um empecilho para ele brincar com as crianças ouvintes, afinal estas, por dominar a língua oral, conseguem desenvolver o que na concepção vygotskyana é chamado de funções psicológicas superiores, que são justamente os mecanismos para os pensamentos abstratos mais complexos.

Assim, pela falta de língua V. parece não conseguir agir plenamente no plano abstrato e isso restringe suas possibilidades de brincadeiras e de interação com os colegas ouvintes.

Quando dizemos que V. não tem língua, estamos nos referindo a uma língua socialmente partilhada. É claro que ele tem linguagem - como será ilustrado mais adiante -, compreendida como “capacidade de manifestação comunicativa humana” mais ampla. Da mesma forma, concebemos as “cem linguagens” da criança (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999) que permitem uma comunicação, mesmo que lacunar, entre V. e as crianças ouvintes. A diferenciação entre língua e linguagem será tratada em breve.

Em relação à incompletude na comunicação com V., na entrevista realizada com a professora C., ela demonstra sua angústia em relação à essa falha na comunicação com V.:

(...) parece que as coisas assim... você...fazendo...é:...a prática é muito complicado né...você tem toda a teoria ali tal mas quando você chega na hora da prática você assumir uma sala...é difícil...porque não tem como você pegar só ele pra dar atenção e nem como você também deixar ele lá de lado né. Então é muito complicado...eu acredito que se é uma criança maior que já tem o conhecimento da LIBRAS você consegue até...é:... conciliar melhor...mas no casinho dele que ainda tá...assim...sem nada né é muito difícil.... (Professora C.).

eu ainda sinto essa dificuldade porque...não tem como...tem hora que você está falando com os demais que ele tá lá perdidinho e não tem o que você possa fazer né...então isso daí ainda é um desafio assim bastante...FORTE pra mim... (Professora C.).

Tanto a fala da professora C. quanto o episódio descrito no Protocolo de Observação 2, parecem revelar uma prática de inclusão forçada (FONTES, 1996), pois V. não consegue interagir de forma efetiva neste grupo em que a língua oral predomina.

Mesmo que as crianças e a professora tenham consciência de que V. não se comunica através da língua oral, a primeira língua de V., ou seja, a LIBRAS, raras vezes é utilizada para que as trocas dialógicas ocorram, fazendo com que V. seja excluído internamente, afinal, apesar de estar inserido no grupo, ele não consegue se comunicar com os colegas ouvintes usando uma língua. Não há um intérprete e nem alguma outra figura de referência em que V. possa se apoiar a fim de conseguir usar uma língua para que as trocas dialógicas com os ouvintes seja possível. Por conta disto, a comunicação se torna bastante limitada.

Entretanto, na entrevista realizada com a mãe de V., ela relata que ele gosta da escola: “Teve um dia que ele chorou e não quis ir embora!” (S., mãe de V.).

Assim, mesmo com a comunicação bastante comprometida, onde a falta de uma língua compartilhada impede a troca linguística entre V. e os ouvintes, mesmo com práticas de inclusão forçada, V., de forma geral, ainda se sente bem no contexto escolar, pois há práticas que buscam inseri-lo na escola. Exemplos disto são o alfabeto em LIBRAS - mostrado no Protocolo de Observação 1 - e alguns sinais básicos usados em sala pela professora e pelas crianças, como “sentar”, “água”, “comer”, “banheiro”, entre outros, além de gestos que o grupo cria em seu interior como forma de suprir a falta de uma língua em comum, como será mostrado no Protocolo de Observação 3. Além disso, é possível que o carinho que as crianças e os adultos da escola demonstram por V., sentimento percebido nas observações de campo, ajude-o a se sentir melhor na escola. Contudo, até quando isso será suficiente? O relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue elaborado pela comunidade surda (BRASIL, 2014) mostra dados alarmantes acerca do acesso dos surdos à escola:

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2012) o total de alunos surdos na Educação Básica é de 74.547, os dados indicam a fragilidade da oferta e, conseqüentemente, da matrícula na educação infantil (4.485); a dificuldade de acesso à educação profissional (370), a predominância de matrículas no ensino fundamental (51.330); a queda das matrículas no ensino médio (8.751); a crescente evolução de matrícula na EJA (9.611). (p. 3)

A partir desses dados, observa-se que os surdos não permanecem por muito tempo na escola. Um dos motivos talvez seja justamente a falta de uma língua em comum que permita a comunicação adequada entre eles e os ouvintes.

Ainda em relação à comunicação, a mãe de V. na entrevista cedida, diz que para se comunicar com ele, ela usa a fala, supondo que ele exercite a leitura labial, faz alguns sinais em LIBRAS, pois a ATEAL - instituição em que V. frequenta desde os 2 meses de idade, mas começou efetivamente com os tratamentos em fevereiro de 2013 - oferece um curso de LIBRAS aos pais das crianças que frequentam a instituição, e utiliza também “gestos universais”. Isso significa que não é só na escola que V. não tem uma língua para se comunicar, o que afeta a possibilidade de interação social dele, como afirma Quadros (1997).

Outro ponto sobre o episódio descrito no Protocolo de Observação 2 que é interessante ressaltar, é que meninas e meninos brincam separados uns dos outros. O mesmo ocorre no Protocolo de Observação 6, conforme ilustrado nos excertos a seguir:

V. foi até um grupo de meninas que estava brincando de cabelereiro e pegou um secador para brincar. Um menino viu e disse para a professora que V. estava brincando de cabelereiro. (Protocolo de Observação nº 6, Anexo II).

A professora disse ao menino: “Qual o problema? Menino também não vai no cabelereiro cortar cabelo?” (Protocolo de Observação nº 6, Anexo II).

Além dessa resposta dada pela professora C., onde ela visa mostrar para os meninos que não há necessariamente uma separação de brincadeiras entre meninos e meninas, na sala de aula ela faz a mediação para que nas mesinhas - que cabem quatro crianças – sentem-se dois meninos e duas meninas, de forma a favorecer a interação entre os gêneros. Contudo, há outros momentos em que ela acaba reforçando a separação entre meninos e meninas, como na hora de organizar a fila.

Desta forma, na separação voluntária entre os gêneros, na hora da brincadeira mais livre, as crianças transgridem as regras impostas pela professora C. dentro da sala de aula e,

ao mesmo tempo, reproduzem uma situação que a professora C. medeia em relação à separação entre meninos e meninas, como apresenta Finco (2011). A partir dessas duas propostas de organização que as crianças vivenciam, elas podem construir aspectos da cultura infantil, onde, no pátio, menino não brinca com menina e vice-versa. Todavia, no pátio, tanto meninas quanto meninos brincam com V.

É possível perceber, portanto, que neste processo de socialização das crianças no pátio, está posta uma relação de gênero, a qual é entendida por Scott (1995 *apud* FINCO, 2011) como a organização social da diferença sexual.

Neste sentido, tudo indica que a separação por gênero nas brincadeiras mais livres revelam uma estratégia de organização dessas brincadeiras por parte das crianças mesmo, as quais levam em conta as situações que vivenciam em seu dia-a-dia.²³

Todavia, como relatado anteriormente, tanto meninas quanto meninos brincam com V.. Talvez seja porque a professora faz mediações para que todos brinquem com V.. Na entrevista ela diz que sempre falava para as crianças: “vai lá...chama o V. pra brincar...” (professora C.), Isso tanto para as meninas quanto para os meninos. Possivelmente essa mediação proporcionou que crianças dos dois gêneros se aproximassem de V. e procurassem interagir com ele.

No Protocolo de Observação 3, há mais exemplos relacionados com os indicadores listados neste primeiro núcleo de significação:

V. bateu na cabeça da menina com o cone para brincar com ela, pois ele bateu, sorriu e ficou esperando a reação dela. Quando ela começou a chorar, ele ficou sério e preocupado com ela. Ele saiu de perto dela...Depois voltou meio receoso...Chegou pertinho da colega e sorriu para ela. Ficou tocando o dedo indicador dele na bochecha da colega como se fosse para ela se virar para ele e ver que ele estava sorrindo. Parecia que estava pedindo desculpas à ela. (Protocolo de Observação nº 3, Anexo II).

²³ Para maior conhecimento acerca das relações de gênero, ver, entre outros, FINCO, D. *Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas*. In: FILHO, A. J. M; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

A menina chega perto dele e lhe dá um beijo na bochecha. Ele sorri e senta ao lado da colega. Ele fica sorrindo para ela um tempo, ela sorri de volta e ele sai de perto dela para voltar a brincar. (Protocolo de Observação n° 3, Anexo II).

Quando V. saiu de perto da menina, chamei-a e perguntei:

- O que aconteceu? O V. te machucou?

Ela respondeu:

- Não...ele só bateu aqui um pouquinho. – e mostrou a lateral da cabeça.

- E você chorou? – perguntei a ela.

Ela fez que sim com a cabeça.

- E o que o V. fez? – perguntei.

- Ele ficou sentado do meu lado. – ela respondeu.

- Ele pediu desculpas?

Ela fez que sim com a cabeça e correu pra continuar a brincar. (Protocolo de Observação n° 3, Anexo II).

Nestes excertos é possível notar que apesar da falta de comunicação usando uma língua, houve comunicação, pois ambos entenderam a mensagem que queriam passar: V. queria pedir desculpas, a menina entendeu isso e mostrou a ele que o desculpou. Ambos usaram formas alternativas à língua oral e à língua de sinais: V. sorriu e a menina lhe deu um beijo na bochecha.

Assim, mesmo sem uma língua sistematizada, ou seja, ligada a um “conjunto de regras gramaticais que identificam suas estruturas nos diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e da classe de palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso)” (FERNANDES, 2003, p. 16), eles conseguiram estabelecer uma linguagem, que segundo Fernandes (2003) é qualquer meio de comunicação, como a linguagem corporal e as expressões faciais utilizadas na situação relatada acima. Além disso, essa comunicação estava dotada de sentido, afinal, ao que tudo indica, V. tinha consciência que havia machucado a colega e lhe devia um pedido de desculpas ou alguma forma de consolá-la.

Essa forma de linguagem que V. e a colega construíram para se comunicar é algo genuíno na cultura infantil, pois faz parte da produção de cultura realizada pelas crianças.

Além disso, essa situação deixa claro que a criança não é passiva, mas participa ativamente do seu processo de socialização, criando, significando e ressignificando a cultura

que vivencia e contribuindo, como afirma Qvortrup (1993), tanto para a formação da infância quanto da sociedade.

Neste sentido, parece que as crianças retratadas no Protocolo de Observação 3, de certa forma, transgrediram a condição de exclusão do surdo presente na sociedade e mostraram que a interação e comunicação entre surdos e ouvintes é possível.

Contudo, em situações de maior conflito, onde V. e as crianças ouvintes não conseguem se comunicar, V. normalmente tem um comportamento agressivo. Isso será discutido no núcleo de significação 2.

Outra situação em que isso ocorre é relatada pela professora C. na entrevista:

eu achei muito interessante outro dia...que ele fez um desenho lá...na folha do Ciranda²⁴ e aí ele veio...aqui pra mim e fez assim [sinal de carro]...e aí eu peguei e eu entendi que ele queria que eu desenhasse um carrinho pra ele...aí eu peguei fiz uma rodinha fiz um desenho de um carrinho mas ele ficou TÃO feliz...ele ficou MUITO feliz...você tem que ver...ele saiu rindo e o olhinho BRILHAVA...eu falei nossa gente eu acho que eu entendi o que ele queria ((risos))... (Professora C.).

Assim, levando em conta a concepção de infância proposta pela sociologia da infância²⁵, o trecho da entrevista acima mostrado e os excertos, em especial os referentes aos Protocolos de Observação nº 2 e nº 3, apontados ao longo deste primeiro núcleo de significação, ilustram que a criança é capaz de transformar a sociedade e não só ser transformada por ela, contribuindo para a construção da cultura, tanto intra quanto intergeracional e para a reinvenção das relações sociais. Contudo, elas são barradas por conta de atitudes adultas, como a falta de comunicação e uma organização social excludente devido o modelo capitalista (SAWAIA, 1999a, 1999b). Mesmo assim, as crianças tentaram se organizar para que a interação entre ouvintes e surdos pudesse ocorrer e que o colega surdo se

²⁴ Material didático adotado pela prefeitura de Jundiaí para a educação infantil da rede municipal. Neste trabalho não vamos entrar na discussão acerca do uso de um material didático pronto. Para maior conhecimento sobre o tema, ver, entre outros: FREITAG, B.; COSTAS, W. F.; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

²⁵ Vide capítulo 1.

inserir na escola regular. Com isso elas mostraram, como afirma Corsaro (2009 *apud* NASCIMENTO, 2011), que assim como os adultos, elas são “participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.” (p. 44). O problema é o universo adulto nem sempre querer aceitar isso.

Dentro da produção de cultura infantil surgem novas formas de linguagem (MAUSS, 1937) que vão tentando suprir a relação de inclusão/exclusão (SAWAIA, 1999b) presente no contexto escolar, como é mostrado nos Protocolos de Observação, em especial os números 1 e 2. Neste sentido, a brincadeira deve ser concebida como um dos principais processos promotores de aprendizagem e desenvolvimento (SILVA, 2002), afinal ela é um dos meios em que a criança produz a cultura infantil e, ao mesmo tempo, reproduz e também ressignifica a cultura adulta. Além disso, neste caso a mediação por parte da professora parece ter sido fundamental para que nas relações entre as crianças pudessem ser práticas menos excludentes do que as práticas recorrentes no universo adulto.

Tendo em mente que a criança é protagonista do seu processo de socialização, constrói e reinventa a cultura que vivencia, suas ideias devem ser ouvidas, levadas em consideração pelo universo adulto. Estes devem permitir que a criança manifeste suas ideias e opiniões, afinal, como foi ilustrado nos Protocolos de Observação, as crianças têm muitas atitudes a ensinar ao mundo adulto. Por isso, elas devem ser mais valorizadas, mais respeitadas e vistas como sujeitos de direitos que não são apenas influenciados pela sociedade, mas a influenciam profundamente.

4.2 Núcleo de significação 2: Concepções e práticas relacionadas à “inclusão escolar”

Este núcleo apresenta dados relacionados às concepções e práticas relacionadas à dialética inclusão/exclusão, à LIBRAS e à surdez, levando em consideração o uso de aparelho

auditivo, o implante coclear, o acompanhamento da criança surda com o AEE e com a ATEAL, além da cultura surda e da cultura ouvinte.

No núcleo de significação 1 foi relatado o episódio descrito no Protocolo de Observação 1, em que a professora C. estava ensinando para as crianças o alfabeto em LIBRAS. Este acontecimento tem também contribuições para este núcleo de significação 2.

Nos excertos apresentados em relação a esse episódio, é possível perceber que a cultura surda estava sendo valorizada (ainda que de forma bastante frágil), pois a professora não estava ensinando o alfabeto apenas em português, mas em LIBRAS também, trazendo, ao que parece, uma concepção da LIBRAS como primeira língua da criança surda e, por isso, V. deveria ter a oportunidade de aprender o alfabeto na língua de sinais.

Outro fator que é importante enfatizar neste episódio é que a atividade foi feita com a turma toda, mostrando não uma relação de dominação entre língua oral e língua de sinais, nem uma separação entre as duas línguas, sendo a língua oral apenas para ouvintes e a língua de sinais apenas para os surdos, mas uma possibilidade de igualdade de valor entre as duas línguas e de necessidade de conhecimento das duas línguas em um contexto em que tanto o surdo quanto o ouvinte estão inseridos.

Além disso, V. parecia feliz e acolhido naquela atividade pelo fato de a professora não estar focando apenas nele. Ele não estava se sentindo “o diferente”, pois todos estavam fazendo a atividade junto com ele.

Quando perguntada sobre a razão de fazer essa atividade com todas as crianças, a professora respondeu:

é porque assim ó...eu acredito que...eu sei que eles ainda são pequenininhos pra eles também é:: muito difícil mas se o V. começar com esse trabalho igual ele já foi chamado lá no Deodato²⁶ pra fazer o...o cursinho de LIBRAS tal...se ele começar com esse trabalho e...eles aqui não souberem NADA não vai adiantar o que ele tá fazendo lá e o que ele tá fazendo...aqui...né...eu acho que já é uma forma assim de

²⁶ Um das escolas municipais onde ocorre o AEE, no caso, a escola em que V. realiza o AEE.

you prepare them that in some way they can communicate with him...né despite that I still think that they get along very well despite everything...but I think that TEM that he...I think that...é::...you have to prepare them in some way for them to have a way of communicating better... equal they already know when V. does it for them [hand signal] that V. wants to go to the bathroom they already know then just like the small things that people are passing for them I think that it already facilitates...but the entanglement of them (...). (Professor C.)

In this sense, it seems that the mediation of the professor to teach for all the children fragments of LIBRAS, besides being able to facilitate the interaction between them, made it so that the deaf children had a clear idea that V. does not communicate in oral language, but rather, through signs.

This observation can be better illustrated with the Observations 5 and 7:

A boy saw that V. was walking through the canteen and knew that he should be sitting. When V. passed by him, he waved his hand to get V.'s attention and made the "sit" sign (which the professor uses constantly in the classroom) and tapped his hand lightly in the empty space next to him, showing V. to sit there. V. sat down. He looked at the other children. He got up, took an apple to eat and went back to the side of his classmate. (Protocol of Observation nº 5, Annex II).

M. asked:

- Where is V.?
- He's over there with the director. She is making a gesture with V. – answered L.
- What is the gesture? – asked M.
- It's to do it like that, ó: [made a gesture with the hand] not like that. – said L.
- Making a gesture is not talking, né? – said U. who was next to M. and L.

I asked U., a moment after the conversation:

- U., what is the gesture?
- It's to do it like V. [made some gestures with the hands that not necessarily had any meaning] for him not to bite, for him to talk that he cannot bite. – he answered.
- Why don't you talk with V.? – asked.
- Because he doesn't hear. – answered U. (Protocol of Observation nº 7, Annex II).

Thus, the relationship that the deaf children establish with V. does not seem to be a relationship of unequal power. They know that V. does not hear, for that reason they need to communicate with "gestures", as the children understand, but they all deal with this aspect in a natural way, since it is already part of their daily lives.

Another example of what deafness does in the daily life of the class occurred when the children were making a free drawing to take home and a girl, who was in

mesma mesa que ele, disse que ia desenhá-lo. Ela fez um desenho de uma forma humana. Olhou para seu desenho e disse “Ah! Esqueci do aparelho!” e desenhou dois semi círculos ao lado da cabeça do desenho de V.. Segue o desenho de V. feito pela colega:



(Desenho de V. realizado por sua colega de 4 anos).

As crianças sabem que V. usa aparelho auditivo para tentar ouvir, mas ao mesmo tempo elas têm consciência, através da mediação da professora e também da relação com V. no dia-a-dia escolar, que ele não as escuta e que por isso elas tem que usar “gestos” para se comunicar com ele.

Através da comunicação por “gestos”, V. fica mais atento à rotina do grupo, seguindo o que deve ser feito em cada momento, pois ele entende o que deve fazer, afinal os sinais permitem que haja interações um pouco mais significativas entre ele e seus colegas ouvintes.

Desta forma, a instituição escolar procurou se adaptar às necessidades e direitos da criança surda sem tentar forçá-la a se adequar aos modelos ouvintes. Apesar de nem todos da escola saberem se comunicar usando a língua de sinais, (e os que sabiam, era em um nível básico) todos tinham consciência que deviam se comunicar com V. usando esta língua. Havia cartazes espalhados pela escola indicando os sinais de “banheiro”, “sala de aula”, “cozinha”,

“sala da diretora”, “secretaria”, “sala dos professores” etc., mostrando uma tentativa de inserir a criança surda na escola regular sem que ocorresse um processo de exclusão interna.

Neste sentido a cultura surda parece ter sido reconhecida na dimensão da solidariedade (HONNETH, 2003), pois V. e sua primeira língua tinham valor dentro do âmbito escolar e as crianças e adultos ouvintes estavam aprendendo “a reconhecer em igual medida os significados das capacidades e propriedades do outro.” (HONNETH, 2003, p. 209).

Entretanto, não havia intérprete na escola e as pessoas que não sabiam se comunicar em língua de sinais, se comunicavam com V. usando português sinalizado. Esses fatores mostram que apesar de a escola apresentar atitudes que aparentemente respeitam a cultura surda, ela apresenta, ao mesmo tempo, outras ações que acabam desvalorizando essa cultura.

No segundo semestre do ano letivo, a situação revelou aspectos até então não diretamente percebidos nas relações presentes no processo de “inclusão”. Houve um “estudo de caso”, que é quando a escola, a família, a instituição de apoio e o AEE se reúnem para conversar a respeito de um caso específico.

No estudo de caso de V., realizado no começo do ano de 2014, após ele ter sido encaminhado pela ATEAL para a instituição escolar, ficou decidido que a LIBRAS seria trabalhada com V.. Este fator é inclusive lembrado no relatório de observação referente ao estudo de caso realizado no segundo semestre (final do mês Julho de 2014).

Todavia, neste estudo de caso realizado ao final do mês de Julho de 2014, que é quando as crianças voltam de férias, outras questões foram acertadas, o que influenciou no trabalho com a comunicação de V.

Estava sendo discutida a questão de V. ter um intérprete de LIBRAS ou não. No relatório de observação deste estudo de caso, consta que a supervisora relatou aos membros da escola e do AEE que:

(...) a mãe optou pelo implante coclear o que não permite o trabalho com libras, não sendo necessário o trabalho de um intérprete de libras em sala de aula regular. (...) a mãe decidiu definitivamente pelo implante recentemente (...) (Trecho retirado do diário de campo, referente ao relatório de observação do estudo de caso realizado ao final do mês de Julho).²⁷

Em entrevista com a mãe de V. no dia 29 de agosto de 2014, ela confirma que fez a escolha pelo implante coclear e justifica os motivos da escolha:

Eu preferia o implante. Não que ele precise falar, porque a LIBRAS eu vou continuar. Mas quero que ele possa ouvir, pra saber o que a gente tá explicando pra ele. Quero que ele entenda, não necessariamente falar. Quero que ele ouça e entenda o que tá acontecendo ao redor dele. (S., mãe do V.. Trecho tirado do diário de campo.).

Na entrevista realizada com a terapeuta ocupacional e a fonoaudióloga da ATEAL que fazem atendimentos com o V., é afirmado que a opção pelo implante, ou não, é feita pela família da criança:

então na verdade é assim eu tô com o V. desde junho...porque ele era atendido por outra fono que...entrou em licença-maternidade...só que normalmente como ocorre a gente é quando a criança entra em atendimento a gente vê as características como a N. falou depende da criança...se ele chega aqui pra gente com...4 anos não tem nenhuma forma de comunicação a gente vai introduzir LIBRAS e aí a partir daí a gente vai ver ó tem a possibilidade de fazer implante ou não... (...) a fonoaudióloga que atendia...explicou pra mãe todo o caso como seria feito se tivesse a possibilidade de cirurgia e a mãe se interessou...então assim é passado...é dado a opção pra família também pra conhecer...e as maneiras que...pode ter o desenvolvimento dessa criança né...é a família que opta... (J., Fonoaudióloga).

na verdade não é a gente que encaminha assim como uma coisa imposta...a gente apenas avalia...é feita uma avaliação e aí em cima dessa avaliação ó a gente acredita...QUE se ele fosse pro implante por exemplo ele teria um ganho muito...um ganho muito bom...né...ou não...aí a abordagem a gente...a fono avaliando ela oferece pra mãe...orienta a mãe...aí a família escolhe (...). (N., Terapeuta Ocupacional).

A profissional do AEE relata que a princípio a ATEAL queria realizar o trabalho com LIBRAS, mas que os pais do V. foram resistentes a isso:

²⁷ Os registros dos documentos relacionados a V. presentes na escola foram feitos no diário de campo, pois a coordenadora e a diretora permitiram que os documentos fossem analisados, mas por questão de segurança, não autorizaram a realização de xerox desses documentos.

no caso dele [V.] a ATEAL queria...iniciar com LIBRAS já...não queria fazer o implante...assim não era... é:... a posição deles era que...no caso do V. como que...ele já...ele gosta MUITO...ele é muito interessado em LIBRAS...como ele já apresentava esse interesse o legal era fazer o trabalho...mas os pais...os pais foram meio receosos a aceitar... essa questão...porque assim é:... a dificuldade de trabalhar com deficiente auditivo é que como TOD criança com deficiência os pais passam pelo período de luto...mas pro deficiente auditivo tem pais que ainda não aceitam essa questão...que nem pra MÃE [do V.] ela acha que ele colocou...ele fez o implante ele vai ouvir NORMALMENTE...não é...a gente não sabe o GRAU a gente não sabe que ele vai ouvir se ele vai ouvir mais ruídos se ela vai ouvir a voz...se ele vai conseguir distinguir o que é ruído o que é voz (...). (R., Profissional responsável pelo AEE com V.).

Parece que a resistência dos pais ocorreu por conta de uma ideia de “normalização” que se daria com o implante coclear. Talvez essa foi a impressão que eles tiveram a partir da avaliação e da orientação feitas pela ATEAL. Esta questão será melhor trabalhada mais adiante.

Por conta disto, V. foi encaminhado para fazer o implante coclear. A responsável pelo AEE explica que o motivo pelo qual a ATEAL decidiu parar com o trabalho da aquisição da LIBRAS foi o seguinte:

(...) se a criança chegasse pra fazer o teste do implante e o:...a pessoa que tivesse fazendo o teste pedisse pra ele pegar qualquer coisa e ele fizesse o gesto em LIBRAS...ele não iria conseguir...eu nunca tinha ouvido falar... (...) a A. que é a coordenadora do...da ATEAL falou que...a... é...foi recentemente que eles colocaram essa...essa questão porque aí faz com que a criança ou a pessoa que fez o implante ela seja obrigada a tá se esforçando mais...que mesmo com o implante...se a pessoa já sabe LIBRAS ela não entendeu ela vai fazer lá o sinal e vai se comunicar...daí eles colocaram a questão de ser muito caro...dinheiro público...colocaram todas essas situações... (R., responsável pelo AEE com V.).

Uma vez que o objetivo do implante coclear é fazer com que o surdo passe a ouvir e a se comunicar na língua oral, como será problematizado mais adiante, se ele, mesmo depois do implante continuar se comunicando apenas em língua de sinais, seria um gasto de dinheiro público “à toa”, afinal o objetivo não foi alcançado. Por isso, decide-se extinguir a comunicação por sinais até que o implante seja realizado, forçando o surdo a se comunicar na língua oral e, enquanto o implante não ocorre, o surdo fica sem língua.

Quando a professora, a diretora e a coordenadora da escola e a responsável pelo AEE questionaram de que forma elas se comunicariam com V., já que não poderia mais usar a língua de sinais, a ATEAL sugeriu que “(...) deve se utilizar com V. a comunicação alternativa, gestos universais, trabalhar com atividades visuais e manter a questão do reforço positivo e negativo (cara de brava ou cara feliz).” (Trecho retirado do diário de campo, referente ao relatório de observação do estudo de caso). Esta questão será melhor discutida mais adiante.

Esse trecho revela o uso do que aparenta ser a comunicação total, metodologia utilizada na educação de surdos²⁸ que combinava fala e gestos, onde os gestos eram ferramentas para que o surdo adquirisse a língua oral.

Neste sentido, parece que a história da educação dos surdos²⁹ se repete com V., e mesmo mais de dois séculos após a conferência de Milão³⁰, os surdos continuam privados do direito de aquisição de sua própria língua nativa, ou seja, a língua de sinais.

A escola acaba aceitando essa condição imposta pela área clínica-terapêutica e se silencia diante desta situação por se sentir dependente das decisões tomadas pelos pais e pela ATEAL.

Em conversa informal, a professora mostra a sua dificuldade de lidar com a situação:

Ele responde, entende os gestos universais, mas tem coisa que a gente não sabe falar sem usar a LIBRAS...

Aí a gente fica perdida, porque a gente não quer ir contra ao que ficou decidido, ao que a família optou [implante coclear]. (Professora C. – Trecho retirado do diário de campo).

Pela falta de uma língua em comum, V. não consegue se comunicar de forma adequada com seus colegas. O seu direito à LIBRAS, garantido pela Lei 10.436 de 2002 na

²⁸ Conforme mostrado no capítulo 2.

²⁹ Conforme relatada no capítulo 2.

³⁰ Conforme relatada no capítulo 2.

qual consta que a LIBRAS é a primeira língua do surdo, não está sendo garantido de forma efetiva, e não apenas por parte da instituição escolar, mas de todas as instituições que estão envolvidas no processo de “inclusão escolar”. Isso demonstra uma forma de desrespeito no âmbito dos direitos (HONNETH, 2003), pois a garantia do direito da aquisição de uma língua é completamente desigual em relação aos ouvintes.

Por isso, ele tem que criar formas alternativas para se comunicar, o que é importante do ponto de vista da produção de cultura infantil, contudo, se ele está sem língua (ou só possui fragmentos de uma), isso afeta a qualidade da interação entre ele seus colegas ouvintes e com os adultos ouvintes também, gerando problemas também no seu desenvolvimento mais amplo. Sacks (2010) afirma que

(...) se a comunicação for imprópria, haverá consequências para o crescimento intelectual, o intercuro social, o desenvolvimento da linguagem e as atitudes emocionais, simultânea e inseparavelmente. E isso, é óbvio, é o que pode ocorrer, e de fato ocorre com grande frequência, quando uma criança nasce surda. (p. 60).

Assim, apesar de as crianças e os adultos ouvintes terem construído uma linguagem para se comunicar, como mostrado nos Protocolos de Observação 2 e 3, há a falta de uma língua efetiva em comum entre surdos e ouvintes (poderíamos argumentar que há uma “pseudolíngua” ou “intenção comunicativa”, quando muito), ou seja, uma comunicação mais sistematizada, rica em intenção comunicativa, o que, segundo Sacks (2010), na sua ausência não há o favorecimento ao progresso de aprendizagem da criança e, assim, acaba havendo uma comunicação insuficiente que limita e até impede o desenvolvimento da criança surda³¹.

As ideias apresentadas por Vygotsky (1995) vão na mesma direção, pois o autor afirma que a transmissão racional e intencional de experiência só pode ocorrer através de um sistema mediador, que no caso é a língua.

³¹ Para saber mais, consultar a obra “Que palavra que te falta” (SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta?* Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.)

Portanto, se não há trocas comunicativas em LIBRAS, se não há a mediação de um surdo que use LIBRAS, ou de um intérprete, ou mesmo um ouvinte que saiba usar a LIBRAS, nem V. nem os ouvintes irão aprender essa língua.

Sacks (2010) ressalta que não é só a língua que deve ser ensinada, mas o pensamento também, se não a criança fica presa ao mundo concreto e perceptivo e isso afeta seu desenvolvimento cognitivo.

Nesta direção Vygotsky (1998) afirma que quando a criança se desprende dos objetos meramente visuais e concretos e passa a utilizar - em suas brincadeiras, por exemplo - instrumentos simbólicos, ela faz com que a construção de seu pensamento seja cada vez mais complexa e desenvolvida.

Assim, agindo no plano abstrato, além do concreto, a criança se desenvolve mais cognitivamente, e também se desenvolve no âmbito afetivo e imaginário, o que está relacionado com a atividade criadora, a qual segundo Vygotsky (2010) só é possível através da mediação por instrumentos e signos.

Contudo, se não há mediação para que a língua de sinais seja aprendida pela criança surda, ela fica sem língua. Sem língua, muitas atividades do pensamento, a imaginação, a atividade criadora, ficam comprometidas.

Isso está relacionado à fala egocêntrica, que de acordo com Vygotsky (1995), se difere da fala comunicativa. Para o autor, a fala egocêntrica ocorre nas crianças e representa o “pensar para si próprio”. A criança externaliza essa organização do seu pensamento e quando adulta, esta fala é chamada por Vygotsky (1995) de “fala interior”, pois não precisa mais ser verbalmente externalizada para que o indivíduo organize suas ideias.

Desta forma, antes que a criança consiga amadurecer a função da fala interior, ela passa pelo processo de desenvolvimento da fala egocêntrica. Assim, quando a criança se

utiliza da fala egocêntrica para organizar suas ideias, seus pensamentos, sua imaginação, ela faz uso de uma língua.

Neste sentido, se V. está com o processo de aquisição de uma língua comprometido, e até impedido, como ele conseguirá desenvolver (ao menos) a fala egocêntrica e, assim, desenvolver seu pensamento de forma plena e conseqüentemente funções mais complexas?

Tendo em vista esses fatores, é possível perceber que apesar de a cultura surda parecer valorizada em alguns momentos da rotina escolar, ela ainda não está realmente em paridade com cultura ouvinte de forma que as duas coexistam sem que uma se sobreponha à outra.

O que se pôde observar foi uma tentativa de inserir a criança surda no ensino regular, contudo, as relações que se estabelecem neste processo de “inclusão escolar” entre família, escola, instituição de apoio e Atendimento Educacional Especializado, acabam deturpando as concepções acerca da valorização da cultura surda e da língua de sinais. Este ponto será melhor desenvolvido no núcleo de significação 3.

A opção da família pelo implante coclear, decisão esta tomada a partir da avaliação e da orientação da ATEAL, acabou por gerar maior imposição da cultura ouvinte sobre a cultura surda, pois se a LIBRAS não deveria ser usada, formas de comunicação “alternativas” tiveram que ser construídas para que houvesse um mínimo de comunicação possível entre V. e os ouvintes com quem se relaciona, ou seja, a família, os profissionais e colegas da escola, os profissionais da ATEAL e do AEE.

A sugestão dada pela ATEAL, como relatado anteriormente, foi a utilização de “gestos universais”. Todavia, esses “gestos universais” são universais para os ouvintes, e em algumas situações complementa a comunicação oral, a língua oral, mas não é uma língua em si.

Portanto, V. foi aprendendo, a partir do segundo semestre de 2014, uma forma de comunicação que não é real, nem mesmo para os ouvintes, quanto mais para os surdos. Com isso ele perde a oportunidade de aprender e de se comunicar em sua primeira língua - língua

de sinais - e acaba se comunicando apenas através de um meio impróprio (SACKS, 2010) que apenas pessoas com quem ele se relaciona atualmente vão entender (“língua caseira”).

Mas e quando ele crescer mais, mudar de escola e de colegas? A comunicação dele ficará cada vez mais comprometida e conseqüentemente seu pensamento também, como já explicado anteriormente.

Nesta direção, Sacks (2010) argumenta que a língua expressa nosso pensamento, nossas aspirações e nossa visão de mundo. Mas se V. está sem língua, como será possível que ele expresse tudo isso? Está presente, portanto, uma relação de dominação da lógica ouvinte sobre a lógica surda, pois impedindo V. de adquirir a língua de sinais, impede-se que ele se expresse, reprimindo assim os desejos e opiniões do surdo.

A realização do implante coclear, que é uma intervenção cirúrgica atrelada “ao ideal de um indivíduo que fala e ouve” (GESSER, 2009, p. 76), ou seja, ao desejo de tornar os surdos “normais”, fazer com que eles se “curem” e possam ouvir, ilustra essa relação de dominação dos ouvintes sobre os surdos.

Com o implante, o surdo teoricamente se “torna” ouvinte e pode se comunicar na língua oral. Dizemos teoricamente, pois não é certeza que o implante funcione 100% das vezes, afinal, como afirma Gesser (2009), o “sucesso” da cirurgia depende da

(...) idade do surdo, tempo de surdez, condições do nervo auditivo, quantidade de eletrodos implantados, situação da cóclea, tempo da surdez, trabalho fisioterápico do fonoaudiólogo, acompanhamento periódico do médico para ativação e ajustes no dispositivo implantado etc. (p. 75).

Desta forma, se o implante coclear não der certo, a criança fica sem ter como aprender a língua oral e perde a oportunidade de aprender a língua de sinais o quanto antes. Isso compromete ainda mais seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e, além disso, a criança surda pode acabar sendo colocada na “interface” dos mundos ouvinte e surdo, afinal

ela pode não ser considerada surda, porque é “implantada”, mas ao mesmo tempo não é considerada ouvinte.

É nesta situação que V. se encontra. Ele está na fila para a realização do implante coclear, está fazendo exames, mas o processo é bastante demorado, como afirmado pela professora C. e pela profissional do AEE. Enquanto isso, ele está sem língua e com seu desenvolvimento comprometido por conta de práticas de dominação da lógica ouvinte sobre a surda.

Outra exemplo desta situação pode ser percebido no episódio relatado no Protocolo de Observação 6 (Anexo II). No excerto apresentado no núcleo de significação 1, V. pega os brinquedos que as meninas estavam brincando e, apesar de ficar próximo à elas, ele não interage com elas e o contrário também não ocorre.

Devido à falta de língua para que uma interação pudesse ocorrer de forma efetiva, é possível perceber que as crianças ouvintes, mesmo que em alguns momentos como os mostrados anteriormente se mobilizem para interagir com V., em outros momentos elas simplesmente o deixam de lado, reproduzindo a cultura ouvinte em que estão inseridas, que é excludente em sua essência, por não haver língua compartilhada. Isso mostra a importância da mediação feita pelo adulto, pois é a partir dela que as relações entre crianças surdas e ouvintes podem ser mais de interação e de trocas, e não de segregação. Além disso, a mediação também é necessária, conforme Beyer (2005), para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança.

Se não há língua, por causa da imposição da lógica ouvinte sobre a surda, e se não há mediação adequada de alguém que saiba usar a LIBRAS e tenha uma formação pedagógica adequada, a interação criança-criança e criança-adulto não ocorre.

Pelo que foi observado na pesquisa de Campo, apesar de V. em alguns momentos - como nas interações entre as crianças - parecer se contentar com o pouco de comunicação que

lhe é “permitido” e não parecer se importar de brincar sozinho e não participar de todas as atividades realizadas pelas outras crianças, há momentos em que ele demonstra irritação com essa situação.

Durante as atividades em que a linguagem oral predomina e ele não entende o que deve fazer, ela começa a andar pela sala a procura de outra coisa: ele vai atrás de brinquedos, livros, canetinha.

Essa irritação se agravou no segundo semestre do ano de 2014, após a volta das férias, pois como decidido no estudo de caso, a LIBRAS não seria mais trabalhada com V., o que significa que as poucas situações em que a LIBRAS era utilizada e que V. tinha a possibilidade de participar das mesmas atividades que seus colegas ouvintes e se comunicar em especial com eles e com a professora, foram eliminadas.

Diante desta situação, V. demonstrou maior dificuldade em seguir a rotina da turma, dificuldade de obedecer a professora e a demonstração de sua irritação, e muito provavelmente tristeza e até frustração, ficaram cada vez mais aparentes.

Um exemplo disto é relatado no Protocolo de Observação 4 (vide Anexo II), quando em uma roda de história V. parece demonstrar sua irritação acerca dessa atividade:

A princípio V. se junta ao círculo, mas um minuto depois sai e começa a andar pela sala mexendo na mochila dos colegas, tomando água, pegando outros livros. A professora o pega e coloca entre suas pernas de forma que enquanto ela lê, ele possa olhar para o livro e assim se concentrar mais na história.
V. dá um tapa no livro. A professora “bate” no livro e faz que não com o dedo. Isso acontece mais duas vezes até que V. para de bater no livro. (Protocolo de Observação nº 4, Anexo II).

Nesta situação, a história está sendo contada usando a língua oral. Como não há intérprete na sala - isso desde o início do ano de 2014, quando V. entrou na escola - V. não teve muita oportunidade de participação e entendimento daquela atividade.

Além da falta de um intérprete, a situação revela uma imposição da cultura ouvinte sobre a surda, pois na roda de histórias as crianças, apesar de fazerem algumas intervenções, devem sentar e *escutar* a história.

Como V. não escuta, aquela atividade se torna insignificativa para ele e talvez a atitude de bater no livro demonstre que ele não quer, não aceita e não se sente incluído nessa prática ouvinte de contação de histórias.

Além disso, a atitude de V. parece revelar também a presença do sofrimento ético-político tratado por Sawaia (1999b)³², o qual retrata a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior e sem valor e revela a tonalidade da vivência cotidiana da desigualdade.

Mesmo assim, a professora tentou fazer com que aquela atividade fosse mais significativa para ele, de forma peculiar:

Enquanto a professora mostrava as figuras do livro para as outras crianças, ela beijava e abraçava V. Parecia que desta forma ele se sentia acolhido na roda, ficava mais calmo e sorria para a professora, mostrando que estava gostando dos carinhos que esta lhe proporcionava. (Protocolo de Observação nº 4, Anexo II).

Apesar de a professora ter tentado acolher V. naquela prática ouvinte, de forma que ele pudesse de alguma forma participar, será que V. se sentiu realmente participante da roda de histórias? Ou será que ele foi coagido a se acalmar por uma prática de controle, mesmo que talvez sem real consciência por parte da professora?³³

De qualquer modo, essa situação demonstra mais uma vez que a “inclusão escolar” ultrapassa as boas intenções dos educadores, vai além da interação entre as crianças, além da mediação por parte da professora, além do Atendimento Educacional Especializado, e implica instâncias que nem sempre são discutidas no âmbito político-pedagógico e que fragilizam a criação de cultura infantil.

³² Conforme apresentado no capítulo 2.

³³ Neste ínterim, ver: FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução por Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.

Há muitas discussões que devem ser levadas em consideração, como, por exemplo, a presença de um intérprete em sala de aula, formação profissional, políticas públicas, cultura, enfim, fatores que foram apresentados no capítulo 2 desta pesquisa.

Outra situação que demonstra que o desenvolvimento afetivo de V. está comprometido é relatado no Plano de Desenvolvimento Individual dele. Neste documento consta que:

Nem sempre conseguimos [membros da instituição escolar] identificar aquilo que ele tenta nos comunicar e/ou sermos compreendidos por ele em nossas tentativas de comunicação. Diante desses momentos em que não é compreendido, V. **demonstra irritabilidade (grita, bate, morde, empurra, segura o rosto, e braço e pega os objetos das mãos dos colegas**³⁴. (Trecho retirado do diário de campo, referente ao documento de Plano de Desenvolvimento Individual de V.).

Neste sentido, é importante ressaltar o desejo dos surdos por escolas bilíngues. Apesar de o AEE ser uma conquista legal e a única forma, por enquanto, de os surdos terem acesso ao ensino regular, é possível observar pela pesquisa de campo realizada neste trabalho que com o AEE, o surdo apesar de se integrar, não interage de fato com as outras crianças e com os adultos na escola regular, ficando com seu desenvolvimento comprometido.

Por conta de experiências semelhantes a esta é que os surdos propõem uma educação bilíngue, conforme foi explicitado no capítulo 2 desta produção.

A ideia da escola bilíngue é que a língua de sinais e a língua oral possam coexistir, sem que uma domine a outra, mesmo que haja ênfase no aprendizado inicial de LIBRAS e que o contato com a língua portuguesa seja realizado na modalidade escrita, em outra fase da educação básica. Desta forma, tanto surdos quanto ouvintes podem ter a oportunidade de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, sem que isso fique comprometido por conta da falta da língua. Além disso, proporciona que cada cultura, surda e ouvinte, tenha o direito de utilizar suas primeiras línguas, mas que também possam interagir na segunda língua. Isso proporciona a oportunidade que a cultura ouvinte e a surda ocupem o mesmo espaço.

³⁴ Grifos nossos.

Nesta direção, Quadros (1997) enfatiza a necessidade do conhecimento das duas línguas, pois ambas são meio de interação social.

Contudo, Fernandes (2003) não limita a concepção de educação bilíngue à presença de um intérprete na sala de aula, mas amplia para uma concepção de bilinguismo *na educação*, conforme mostrado no capítulo 2 deste trabalho. A concepção dela vai de encontro com o que ficou decidido através do Decreto 5.626/05, no qual consta que deve-se apoiar o uso e a difusão da LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, diretores e familiares que compõem a comunidade escolar e que todo o processo avaliativo e curricular seja realizado em LIBRAS.

Assim, a educação bilíngue não se reduz ao âmbito escolar, ou à sala de aula, mas se amplia à toda comunidade, de forma que o sujeito surdo não fique apenas exposto a duas línguas na escola, mas participe da cultura que permeia cada língua. Para que isso ocorra, é necessário que todos tenham conhecimento, além do português, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Além disso, uma das estratégias apresentadas no PNE 2014-2024 para efetivar a meta 4, ou seja, a universalização da educação para as pessoas “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, é o oferecimento de educação bilíngue para os surdos.

Neste sentido, é necessário o reconhecimento da identidade e da cultura surda de modo que a surdez não seja vista como uma fatalidade. Como afirma Sacks (2010), “A surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem.” (p. 101).

Assim, a visão médica da surdez deve ser demovida e deve-se adquirir uma visão cultural dos surdos como formadores de uma comunidade que tem língua e cultura própria (SACKS, 2010), sem que sejam vistos como dependentes dos ouvintes e sem que sejam incluídos de forma forçada na lógica educacional e social ouvinte.

Por isso a comunidade surda critica a escola inclusiva e defende a educação bilíngue.

4.3 Núcleo de significação 3: A relação entre os sujeitos responsáveis pela “inclusão escolar”

Este núcleo apresenta dados relacionados à relação entre as instituições que atuam no processo de “inclusão escolar”, ou seja, a escola, a família e a ATEAL, além do AEE. Procura-se analisar a influência (ou não) de uma instituição sobre a outra, as estratégias de enfrentamento e superação de dificuldades e como a questão da rotina influencia cada instância.

Pelo que foi analisado nos núcleos 1 e 2, é possível perceber que apesar de todos os sujeitos responsáveis pelo processo de “inclusão escolar” não se encontrarem com muita frequência, a ação de cada um deles está intimamente ligada com as ações dos outros.

Primeiramente, foi a ATEAL que encaminhou V. para a instituição escolar, alegando na declaração de encaminhamento que “É de fundamental importância que esta criança esteja inserida em ambiente escolar para que consiga se desenvolver melhor.” (Trecho retirado do diário de campo.).

Na entrevista realizada com as profissionais da ATEAL, a terapeuta ocupacional afirma que esse encaminhamento foi essencial para o estabelecimento de uma rotina para V.:

quando ele entrou na escola - -que quando ele chegou aqui ele não tava na escola- - quando ele começou na escola...deu uma outra melhorada porque a rotina da escola obriga ele a sentar [e] comer... a ter hora de atividade...ter hora de soninho...ter hora do parque...não é a hora que ele quer...ir no parque não é a hora que ele quer pegar o brinquedo...né? então foi um facilitador...então hoje ele vem ela senta aqui ela espera pra mim falar o que que é que tem que fazer...né? coisa que antes ele não fazia...então HOUVE uma melhora só que essa melhora é gra-da-ti-va né porque você tem que investir bastante...né? (N., terapeuta ocupacional).

Além disso, as profissionais da ATEAL fizeram com a mãe de V. um trabalho para que ela também inserisse uma rotina no ambiente familiar, pois a terapeuta ocupacional relata na entrevista que V. comia na frente da televisão, em cima da cama, “pega brinquedo hora come...elas [mãe e avó de V.] ficam correndo atrás dele pra dar comida...não tem ROTINA nenhuma tá...e ISSO reflete nas outras situações dele do dia-a-dia... né?”. (N., terapeuta ocupacional).

Desta forma, o trabalho da ATEAL com a mãe de V., somado ao encaminhamento de V. para a escola, ajudou a fazer com que V. tivesse uma rotina e respeitasse mais o que poderia ser feito em cada momento do seu dia-a-dia, e que nem tudo ele poderia fazer na hora que ele quisesse.

A mãe relata na entrevista que a ida à escola também ajudou na construção da rotina em casa, mas afirma que a rotina da semana deixa ela e V. muito cansados: “É difícil acordar cedo pra ir na ATEAL, aí ainda tem o AEE, a escola, e a ATEAL duas vezes na semana, ele demora pra dormir. Ele dorme tarde. Aí a gente fica muito cansado.” (S., mãe de V.. Trecho retirado do diário de campo).

Outra questão relacionada à rotina, é que às quintas-feiras V. faz atendimento na ATEAL até meio dia³⁵, o que lhe impede de ir à escola neste dia da semana, pois não há tempo hábil para que ele volte pra casa e almoce para chegar a tempo à escola.

Por isso, nesse dia V. perde as atividades realizadas na instituição escolar.

Outro exemplo de que a ação de uma instituição influencia a outra, é o caso do implante coclear, relatado no núcleo de significação 2. A família optou pelo implante, a ATEAL relatou que para isso ocorrer o trabalho de aquisição de LIBRAS deveria ser parado e isso afetou o trabalho da responsável pelo AEE e da escola, que tiveram que se organizar para criar uma comunicação através de “gestos universais”.

³⁵ No outro dia da semana que V. frequenta a ATEAL, os atendimentos terminam mais cedo, às 10h.

Entretanto, o AEE e a escola ficaram presos à decisão tomada pela família a partir da influência da ATEAL e não mostraram algum movimento contrário, assumindo assim apenas a visão clínico-terapêutica e não antropológica acerca da surdez. Com isso, a identidade e a cultura surda não são devidamente valorizadas.

Além disso, obviamente V. é afetado com todo esse processo, pois as consequências de a família de V. ter optado pelo implante, fez com que ele fosse privado do direito de uma aquisição de língua, em especial sua L1, que é a LIBRAS.

Com isso, seu desenvolvimento fica comprometido e seu comportamento se modifica, como é apresentado no Plano de Desenvolvimento Individual de V.:

Desde julho/2014 notamos uma brusca mudança no estado emocional e consequentemente comportamento do aluno no ambiente escolar. V. **demonstra nervosismo e agitação demasiada, o que não era notado no primeiro semestre de aula.**³⁶ (Trecho retirado do diário de campo, referente ao documento de Plano de Desenvolvimento Individual de V.).

A imposição da cultura ouvinte e da língua oral para V. afetam não só seu desenvolvimento afetivo, como mostrado no excerto acima, mas interfere na rotina escolar também, pois quando ele fica irritado, ele acaba agredindo seus colegas, ele sai da sala de aula, não acompanha a rotina escolar, quer fazer só o que ele quer e se irrita ainda mais se alguém, adulto ou criança, faz alguma intervenção para impedi-lo de fazer “o que não pode”.

Assim, a decisão tomada por uma instituição reflete no que acontece nas outras. Neste caso, todas as ações de valorização da cultura surda, do trabalho para a aquisição da LIBRAS, das atividades realizadas em língua de sinais (mesmo frágeis) foram suprimidas para dar lugar a uma prática ouvinte, ou seja, uma prática em que a criança deve escutar e se comunicar na língua oral.

³⁶ Grifos nossos.

Mesmo assim, não se pode negar ações positivas advindas da relação entre os sujeitos responsáveis pelo processo de “inclusão escolar”.

Isso pode ser exemplificado na entrevista dada pela responsável pelo AEE com V.:

a C. foi uma professora assim...que se interessou muito e também começou a ARRISCAR... eu falei vamos arriscar você vê que tá dando certo a gente vai fazendo...as meninas também tanto a A. coordenadora quanto a L. diretora...a gente também começou a fazer isso...a gente falava ó tá dando certo ESSE mecanismo.... (...) aí eu fiz uns cartazes...é:...uns cartões mesmo...então eu fiz uma criança chorando...é...peguei figuras de crianças...é...batendo uma na outra e a outra chorando... eu fiz até aquele sinal de positivo e negativo... até ela colocou...os cartazes na sala...tanto que assim...eu só fiz os cartõezinhos ela teve TODO o trabalho todo o CUIDADO [de fazer um painel para colocar os cartões]...você vê que é muito de...de professor tá...tá interado também porque ela não tinha...ela podia simplesmente falar tá não tenho especialização você...não...ela foi buscando também...isso que foi legal... (R., Profissional responsável pelo AEE com V.).

Neste caso, R. e a professora C. se uniram para criar e compartilhar formas para que elas e as outras crianças tivessem um meio de se comunicar com V. e vice-versa. Mesmo que o tipo de comunicação tenha sido impróprio, como mostra Sacks (2010), era uma das únicas formas que elas encontram para não ir contra ao que a família decidiu em relação ao implante e ao que a ATEAL aconselhou quanto a não usar mais a LIBRAS, e nem extinguir de vez uma forma de comunicação com V.. Elas estavam de mãos atadas, mas não desistiram, não deixaram V. de lado. Elas se esforçaram para que um mínimo de comunicação ocorresse. Mesmo assim, fica claro a dominação das decisões da saúde sobre a educação, e a educação acaba consumindo passivamente os saberes clínico-terapêuticos.

Por meio das observações de campo, foi possível perceber que a escola tem uma relação bem próxima com a mãe do V., que tanto a escola, quanto a ATEAL e a responsável pelo AEE com o V. procuram conversar com ela e aconselha-la sobre formas de educar o V., para que ele compreenda limites, que ela deve fazer alguns sacrifícios, como acordar cedo para ir à ATEAL, leva-lo à escola, ao AEE, fazer o curso de LIBRAS na ATEAL - para o

caso de o implante não dar certo -, para que V. tenha possibilidades de se desenvolver no âmbito físico, social e afetivo.

Além disso, todas as instâncias - família, escola, ATEAL e AEE – mostram-se abertos ao diálogo entre si, mesmo que, em algumas situações, a decisão de uma se sobrepusesse às das demais.

Na realização das entrevistas, todos, sem exceção, mostraram-se muito receptivos, demonstrando segurança e abertura para falar de todos os assuntos tratados nelas.

Parece que cada instância está se esforçando para fazer, dentro do possível, o que é melhor para V, mas este não é consultado acerca dos processos que dizem respeito a ele, o que evidencia uma colonização da infância e também dos corpos das crianças.

De qualquer modo, a questão da chamada inclusão vai além dos esforços de cada um, como já apresentado anteriormente neste capítulo. Há a questão da valorização e do respeito em relação à cultura surda e à língua de sinais, além do reconhecimento do sujeito como surdo e, antes disso, como pessoa e como criança. Há também questões políticas, pois “incluir-se” sem ter uma base para que isso seja minimamente possível.

Há a questão da formação dos profissionais, falta de formação adequada, falta de oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Além disso, em algumas instâncias o lado clínico-terapêutico é mais enfatizado, mas será que o lado *humano* tem sido posto no centro das discussões?

Sawaia (1999b) ressalta a importância da ideia de humanidade, da ideia de um prestar atenção à dor e ao sofrimento do outro e das emoções nas discussões e reflexões acerca da exclusão, mas as instituições envolvidas no processo de “inclusão”, ao não levarem em conta os desejos, sentimentos e opiniões de V., acabam não tendo como centro das discussões o lado humano da situação.

Como apresentado neste e em outros capítulos desta produção, por conta de todos os fatores acima citados, a inclusão ocorre de forma tão forçada, tão sofrível, que o “incluído” é excluído no interior do sistema, gerando o que Sawaia (1999b) chama de dialética inclusão/exclusão. Portanto, a inclusão, na perspectiva da autora não ocorre efetivamente como categoria em si, sem a contrapartida excludente, nesse modelo de produção capitalista e de disciplinarização dos corpos (“úteis” e “saudáveis”) para o mundo do trabalho³⁷.

³⁷ Vale ressaltar que essas ideias apresentadas por Sawaia (1999b) são baseadas em: FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAPÍTULO 5 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta pesquisa foi perceber como se dá a relação criança-criança e criança-adulto no interior do processo de inserção de uma criança surda na escola regular.

A partir da análise dos dados, pode-se perceber que a educação dos surdos ainda é dependente de uma concepção ouvinte de educação, onde a maior parte das atividades feitas na escola requer que a criança fale (oralmente) e escute.

No contexto analisado, a língua de sinais, que é a primeira língua dos surdos, foi suprimida pela concepção ouvinte de que a criança deve ouvir para poder se inserir efetivamente na sociedade. Assim, em detrimento do ensino e estimulação da língua de sinais, opta-se por fazer o implante coclear para que a criança surda “se transforme” em ouvinte. Isso mostra uma relação de dominação entre ouvintes e surdos e dos adultos que fizeram a opção pelo implante sobre a criança surda que passará por esse processo, pois as vontades, opiniões e desejos desta criança não foram levados em consideração, mostrando que a criança surda é duplamente excluída: pelos adultos e pelos ouvintes.

Desta forma, o surdo acaba sendo incluído na sociedade de forma forçada (FONTES, 1996) e sofre com essa submissão à lógica ouvinte que não valoriza a cultura e a identidade surdas. Assim, essa forma de inclusão pode ser vista como uma força centrífuga, que visa apagar as diferenças, e não valorizá-las.

Além disso, as reivindicações do movimento surdo por uma educação que atenda às suas necessidades, como a educação bilíngue, não são atendidas de forma efetiva, mesmo que presentes em documentos legais como o Plano Nacional de Educação 2014-2024. O que se oferece para que a educação de surdos possa ocorrer no ensino regular é a “inclusão”, com base no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Neste contexto de “inclusão”, a interação entre as crianças e a mediação do professor têm papel essencial para a tentativa de práticas menos excludentes no ambiente escolar.

Na pesquisa de campo, a mediação da professora parece ter sido importante para que as crianças entendessem que o colega surdo não entendia e não se comunicava através da linguagem oral. Contudo, essa mediação se mostrou insuficiente em alguns momentos, como quando V. demonstrava irritação e apresentava comportamentos agressivos pelo fato de não conseguir se fazer entender ou não entender os outros.

Pela ausência de uma língua em comum entre surdos e ouvintes, as crianças criaram outras formas de comunicação, como olhares, sorrisos, alguns gestos para tornar a interação entre surdos e ouvintes possível.

Assim, elas construíram aspectos de sua cultura infantil e tentaram transformar a sociedade em que estão inseridas e não só serem passivas a ela, afinal, dentro de uma sociedade que, segundo Sawaia (1999a, 1999b), é excludente em sua natureza (dado o modelo capitalista), as crianças procuraram produzir práticas que pareciam fazer com que o colega surdo se inserisse no ambiente escolar regular.

Contudo, as crianças também reproduzem práticas de exclusão, mesmo que não intencionalmente, em especial ao que se refere à questão linguística, pois não há uma *língua* compartilhada entre elas devido uma imposição adulta, conforme explicado no capítulo 4 desta pesquisa.

Mesmo que elas criem formas de linguagem, que conforme Fernandes (2003) é qualquer forma de comunicação (expressão corporal, expressão facial etc.), elas não têm uma língua em comum para surdos e ouvintes que permita que as interações entre eles sejam mais significativas, e com isso a situação de exclusão interna (FONTES, 1996) perpetua.

Ainda a respeito da relação criança-criança, vale ressaltar que a presença da criança surda na escola fez com que as crianças ouvintes se mobilizassem para tentar criar práticas

menos excludentes que fizessem com que a interação entre a criança surda e as crianças ouvintes acontecesse. Desta forma, as crianças ouvintes tiveram a oportunidade de conhecer uma realidade diferente da ouvinte, de entrar em contato com uma outra língua (LIBRAS) e de se desenvolver social, afetiva e cognitivamente por meio do desenvolvimento de culturas infantis.

Contudo, o mesmo não ocorreu com V., pois ele nem sempre se beneficiava dessa relação com as crianças ouvintes. Teria a falta de língua comprometido o desenvolvimento criativo dele e com isso, conforme Vygotsky (2010), ele não consegue criar novas situações e comportamentos, que é o que o autor denomina de imaginação? E, por conta disto, não conseguia interagir com os colegas ouvintes?

A partir das observações feitas, V. parece não conseguir realizar muitas interferências na cultura que vivencia de modo a construir uma nova realidade que corresponda aos seus desejos, portanto, a sua inserção na escola regular acaba beneficiando mais os ouvintes do que ele, surdo.

Ainda em relação à interferência das crianças no meio em que estão inseridas, buscamos, neste contexto, uma aproximação entre a psicologia histórico-cultural, apresentada por Vygotsky (1995, 1998, 2010) e a sociologia da infância, a partir das ideias de Qvortrup (2010, 2011) e Corsaro (2011). Ainda que não haja consenso a respeito dessa aproximação por parte de muitos pesquisadores e não haja também tantas pesquisas que tratem desta articulação, a partir deste trabalho foi possível perceber alguns pontos de diálogo entre esses dois campos.

Apesar de a psicologia vygotskyana apontar para especificidades mais subjetivas do sujeito, tanto ela quanto a sociologia da infância apresentam a interação social, e em especial a interação entre pares, como fator fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Outro ponto de articulação é o que Vygotsky (2010) denomina de “atividade criativa” e Corsaro (2011) apresenta como “apropriação criativa”. Ambos se referem à capacidade criativa da criança, que se apropria/ ressignifica as situações vivenciadas em seu contexto social e com isso modifica essa situação para que esta se adeque às necessidades e aos interesses dela. Essa modificação ocorre de acordo com a cultura que a criança vai construindo com seus pares e esta conseqüentemente interfere na cultura adulta. Desta forma, novas significações são negociadas e a cultura intergeracional é criada e recriada. A cultura, inclusive, é uma questão central tanto na psicologia histórico-cultural quanto na sociologia da infância.

Neste sentido, pontuamos algumas articulações possíveis entre as duas áreas que foram coerentes com os objetivos deste trabalho, mas acreditamos que outros pontos de diálogo podem ser investigados³⁸, sem que haja pretensão de esgotar ou resolver a questão de forma decisiva, uma vez que a própria história marca essa dualidade entre psicologia e sociologia, mesmo dentro da própria psicologia³⁹.

Em relação ao processo de “inclusão”, durante a pesquisa de campo foi possível notar que cada um (pais, escola, ATEAL, responsável pelo AEE) se esforçava para fazer a sua parte e fazer com que V. se incluísse na escola regular, interagisse com as outras crianças e que o aprendizado fosse significativo para ele.

Entretanto, nos vários momentos em que V. apresentou comportamentos agressivos por conta de não conseguir se comunicar e não entender o que as pessoas a sua volta estavam dizendo, a decisão tomada a partir da opção pelo implante coclear, ou seja, de não utilizar mais a LIBRAS, não foi repensada. Mesmo observando que a “comunicação” por “gestos universais” e por imagens não estava sendo efetiva, cada um ficou preso à decisão do outro.

³⁸ Como mostra, por exemplo, LOPES, J. J. M. *Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias*. Revista de Educação Pública, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

³⁹ Ver: FERREIRA, M. C. *A psicologia social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais*. In: Revista Psicologia: teoria e pesquisa. v. 26, n. especial, p. 51-64, 2010.

Não foi feito de fato um estudo sobre as consequências daquelas decisões tomadas pelos adultos ouvintes, participantes do processo de “inclusão”, e com isso V. foi tendo sua língua e sua identidade surda suprimidas. Como afirma Lane (1992 *apud* OLIVEIRA; SANTOS, s.d.), quando o sujeito surdo realiza o implante coclear, ele assassina seu maior patrimônio cultural que é a língua de sinais. No caso, não foi a criança surda que fez isso, mas os adultos ouvintes.

Todavia, a “inclusão escolar” perpassa também outras questões.

Ela vai além da interação entre as crianças, além da mediação por parte da professora, além do Atendimento Educacional Especializado, além da instituição de apoio e implica instâncias que nem sempre são discutidas no âmbito político-pedagógico no que se refere à “inclusão”.

Um exemplo é a formação de professores⁴⁰. Será que os cursos de graduação dão conta de formar profissionais capacitados para atuar com todas as “diferenças”? E em especial, no caso deste trabalho, com a surdez?

A partir do estudo de caso realizado nesta pesquisa pode-se afirmar que não, pois apesar de algumas ideias parecerem estar claras, como o fato de que a criança surda precisa aprender a LIBRAS para poder se comunicar, que a interação entre as crianças surdas e ouvintes é importante para o desenvolvimento das mesmas, o “como” e o “que” fazer para que a criança surda consiga se desenvolver em meio a crianças ouvintes ainda está defasado, talvez por falta de conhecimento, de tempo para fazer cursos de formação continuada e de apoio no âmbito das políticas públicas e de outras instituições envolvidas no processo de “inclusão”.

É certo que a partir do decreto 5.626 de 2005 a LIBRAS é disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, mas quanto tempo é dedicado a esta disciplina?

⁴⁰ Para maior conhecimento acerca do tema ver, entre outros, SOARES, R. da S. *Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Normalmente um semestre, como é o caso da Faculdade de Educação da Unicamp, onde é ensinado o básico da língua e, obviamente, ninguém termina o curso sabendo usar a LIBRAS de forma fluente.

Além disso, ter conhecimento da LIBRAS não capacita um profissional para lidar com educação de surdos, pois esta ainda deve incluir uma concepção de surdez não como uma patologia, mas de valorização da língua de sinais e da cultura surda de forma que o surdo não seja excluído no ambiente escolar e na sociedade, mas sim que suas especificidades sejam reconhecidas, garantindo-lhes o direito de se expressarem, de serem cidadãos e de poderem contribuir de alguma forma com a construção da cultura mais ampla.

Conforme argumenta Fernandes (2003):

(...) se há o que reconstruir, não é o surdo, mas, sim, o projeto educacional destinado a ele. E quando nos propomos a discutir um projeto educacional, não nos referimos, apenas, a incluir a língua de sinais brasileira como “recurso facilitador para aquisição de conteúdos”, denominando esta simples iniciativa “educação bilíngue para surdos”. (p. 54).

Nesta direção, entra a questão do intérprete na escola⁴¹, o qual, no modelo de educação “inclusiva”, deve trabalhar em parceria com o professor para que a educação dos surdos seja mais significativa para estes na escola regular. Contudo, na escola observada na pesquisa de campo, não houve intérprete em momento algum, fator que dificultou a comunicação entre surdos e ouvintes, pois os profissionais da escola tinham um conhecimento baixo a respeito da LIBRAS, e o pouco que sabiam e utilizavam com V. acabou suprimido por conta da opção pelo implante coclear e das conseqüentes atitudes que vieram a partir dessa decisão, como aqui apontado.

⁴¹ Para aprofundamento do assunto ver, entre outros, QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

Outra questão que surge a partir desta pesquisa é o processo de avaliação na educação infantil⁴², pois conforme o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ela deve ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção.

Neste sentido, que desenvolvimento pode ser acompanhado na criança surda inserida na escola regular que não possui uma língua para se comunicar? Observa-se aprendizagem sem se observar a qualidade do ensino oferecido, ao que nos pareceu, e mesmo assim de forma bastante questionável.

Cumprе ressaltar que é possível perceber um desenvolvimento social e afetivo, pois V. apesar de ainda apresentar comportamentos agressivos quando não consegue fazer com que os outros o entendam ou sigam sua vontade, ele aprendeu a pedir as coisas para os colegas: ele aponta o que ele quer e depois aponta a palma da mão. Antes, ele simplesmente tirava os objetos das mãos dos colegas.

No começo do ano ele não gostava muito que os colegas o abraçassem. Agora V. os abraça e os beija tanto para demonstrar afeto quando para pedir desculpas, por exemplo.

Houve também um desenvolvimento biológico, pois no começo do ano ele ainda usava fraldas, mas agora ele vai ao banheiro sozinho.

Mas e o desenvolvimento cognitivo, emocional e as tantas linguagens da criança? Como é possível acompanhar e registrar isso se V. não tem uma língua para se expressar? Talvez as linguagens da criança não sejam suficientes para isso.

Desta forma, é possível notar que além da relação criança-criança e criança-adulto, ainda há muitas questões a serem discutidas no contexto da “inclusão escolar” e o quão eficiente/lacunar tem sido esse processo.

⁴² Para maior conhecimento acerca desse tema ver, entre outros, CARDONA, M. J., GUIMARÃES, C. M. *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma, 2012.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. *O direito das crianças à educação infantil*. Pro-posições, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003.
- ABRAMOWICZ, A. *A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância*. In: FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- AGUIAR, W. M. J. de., OZELLA, S. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BEYER, H. O. *Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva?* Revista Educação Especial, n. 26, p. 1-4, 2005.
- BISPO, C. F. B. *Escolarização da literatura infantil na alfabetização: uma trama de múltiplos fios e alguns nós*. 2013. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 77/2014, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 41 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série textos básicos; n. 82). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.* Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de

Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Lex*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília, DF, 2012

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9ª edição. *Lex*. Brasília, DF, Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Lex*. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Lex*. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Lex*. Brasília, DF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Lex*. Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

CADWELL, L. et al. *O ateliê*. In: GANDINI, L. et al. *O papel do ateliê na educação infantil*. Porto Alegre; Penso, 2012.

CARTA DE SALVADOR. A educação que nós, surdos, queremos e temos direito. Salvador, 2006. Documento elaborado pela comunidade surda da Bahia a partir do Encontro de Surdos na Bahia, realizado na Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2 de novembro de 2006. Disponível em <www.eusurdo.ufba.br/.../educacao_surdos_querem.doc>. Acesso em: 02 de dezembro de 2014.

CERISARA, A. B. *A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*. In: FARIA, A. L. G de, PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Tradução por Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica por Maria Leticia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez*. Curitiba: Gráfica e Editora Cromos, 2007.

DEMARTINI, Z. de B. F. *Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa*. In: FILHO, A. J. M; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G. de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas: Cortez, 1999.

FARIA, A. L. G. de. *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil* In: FARIA, A. L. G de, PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007.

FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. *Apresentação*. In: FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, M. C. *A psicologia social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais*. In: Revista Psicologia: teoria e pesquisa. v. 26, n. especial, p. 51-64, 2010.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FILHO, A. J. M, PRADO, P. D. *Apresentação*. In: FILHO, A. J. M; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, D. *Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas*. In: FILHO, A. J. M; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, D., OLIVEIRA, F. de. *A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raças nas instituições de educação infantil*. In: FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FONSECA, C. *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 58-78, 1999.

FONTES, V. *Capitalismo, exclusões e inclusão forçada*. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, p. 34-58, 1996.

GARDNER, H. *Prefácio – Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia*. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARZELLA, F. A. C. *A disciplina de Cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos*. 2013. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GERKEN, C. H. de S. *A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 549-558, jul./set. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n3/v13n3a16.pdf>>. Acesso em: 09 de dezembro de 2014.

GESSER, A. *LIBRAS, que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GRANDIN, L. A. *As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memórias de formação*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução por Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

KARNOPP, L. B., QUADROS, R. M. de. *Educação Infantil para surdos*. In: ROMAN, E. D., STEYER, V. E. (orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: ULBRA, 2001.

LOPES, J. J. M. *Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias*. Revista de Educação Pública, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI, R. de C., LOSSO, C. D. *A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil*. Revista do programa de pós-graduação em educação da Faculdade Federal de Blumenau, v.6, n.6, p.603-631, 2011.

MARCILIO, M. L. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950*. In: FREITAS, M. C. de. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MAUSS, M. *Três observações sobre a sociologia da infância*. Pro-posições, Campinas, v. 21, n. 63, p. 237-244, set./dez. 2010.

NASCIMENTO, M. L. B. P. *Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações*. In: FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, D. R. de, GUIMARÃES, C. M. *Estudos sobre a avaliação na/da educação de infância: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011)*. In: CARDONA, M. J., GUIMARÃES, C. M. *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma, 2012.

OLIVEIRA, Z. S. de; SILVA, T. dos S. A. da. *Implante coclear: limites e benefícios*. [s.n.t]. Disponível em: <[http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Zenaide Souza de Oliveira.pdf](http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Zenaide_Souza_de_Oliveira.pdf)>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

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

QVORTRUP, J. *A infância enquanto categoria estrutural*. Tradução por Giuliana Rodrigues. Revisão Técnica por Maria Letícia Nascimento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, J. *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”*. Tradução por Maria Letícia Nascimento. *Pró-posições*, Campinas, v. 22, n.1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. *O ensino da psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o*

desenvolvimento psicológico infantil, ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. 2, p. 266-277, 2007.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, T. D. dos. *Letramento e a dialética exclusão/inclusão: a função social da escrita por uma criança com paralisia cerebral*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014.

SARMENTO, M. J. *Os Ofícios da Criança*. In: Congresso Internacional – os mundos sociais e culturais da infância. Atas. v. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

SAWAIA, B. Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, I. L. da. *Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância*. In: CARDONA, M. J., GUIMARÃES, C. M. *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma, 2012.

SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar* In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112. p.7-31, mar. 2001.

SKLIAR, C. *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*. In: SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÉGAS, L. de S. *Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação*. Diálogos Possíveis, janeiro/junho, 2007. Disponível em: <www.fsba.edu.br/dialogospossiveis>. Acesso em: 14 de outubro de 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução por Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução por Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução por Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010.

ANEXOS

ANEXO I

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

Sou estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste lhe convidar para participar como voluntária da minha pesquisa que tem por tema “A produção de cultura na interação entre crianças surdas e ouvintes na pré-escola regular”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo observar, descrever e analisar o processo de inclusão de uma criança surda em uma pré-escola regular da rede pública de Jundiaí, procurando conhecer mais detalhadamente como as práticas pedagógicas estão sendo construídas e efetivadas no que se refere à produção de culturas infantis e à presença da criança surda nesse contexto.

Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável da pesquisa, através de entrevistas e observações em sala de aula. Por meio deste documento, peço a autorização para fotografar/filmar suas aulas e suas entrevistas. É importante enfatizar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem aos seus alunos.

Ressaltamos que esta pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma sala de aula estabelecem no processo de inclusão.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins desta pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Garanto que seu nome e de seus alunos serão preservados e alterados. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido.

A sua recusa e/ou não autorização para a realização desta pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para seus alunos.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Maria Alice Castro Possidente
Graduanda em Pedagogia
E-mail: lilipossidente@hotmail.com
Telefone para contato: (11) 9 8595-6930

Ciente:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Orientadora
E-mail: hmlins@unicamp.br
Telefone para contato (19) 9 9949-8504

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Jundiaí, _____ de _____ de 2014.

Nome da professora: _____

Assinatura da professora.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Diretora,

Sou estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste lhe convidar para participar como voluntária da minha pesquisa que tem por tema “A produção de cultura na interação entre crianças surdas e ouvintes na pré-escola regular”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo observar, descrever e analisar o processo de inclusão de uma criança surda em uma pré-escola regular da rede pública de Jundiaí, procurando conhecer mais detalhadamente como as práticas pedagógicas estão sendo construídas e efetivadas no que se refere à produção de culturas infantis e à presença da criança surda nesse contexto.

Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável da pesquisa, através de entrevistas e observações em sala de aula. Por meio deste documento, peço a autorização para fotografar/filmar suas entrevistas. É importante enfatizar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem aos seus alunos.

Ressaltamos que esta pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma escola estabelecem no processo de inclusão.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins desta pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Garanto que seu nome e de seus alunos serão preservados e alterados. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido.

A sua recusa e/ou não autorização para a realização desta pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para seus alunos.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Maria Alice Castro Possidente
Graduanda em Pedagogia
E-mail: lilipossidente@hotmail.com
Telefone para contato: (11) 9 8595-6930

Ciente:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Orientadora
E-mail: hmlins@unicamp.br
Telefone para contato (19) 9 9949-8504

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Jundiaí, _____ de _____ de 2014.

Nome da diretora: _____

Assinatura da diretora.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Coordenadora,

Sou estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste lhe convidar para participar como voluntária da minha pesquisa que tem por tema “A produção de cultura na interação entre crianças surdas e ouvintes na pré-escola regular”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo observar, descrever e analisar o processo de inclusão de uma criança surda em uma pré-escola regular da rede pública de Jundiaí, procurando conhecer mais detalhadamente como as práticas pedagógicas estão sendo construídas e efetivadas no que se refere à produção de culturas infantis e à presença da criança surda nesse contexto.

Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável da pesquisa, através de entrevistas e observações em sala de aula. Por meio deste documento, peço a autorização para fotografar/filmar suas entrevistas. É importante enfatizar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem aos seus alunos.

Ressaltamos que esta pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma escola estabelecem no processo de inclusão.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins desta pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Garanto que seu nome e de seus alunos serão preservados e alterados. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido.

A sua recusa e/ou não autorização para a realização desta pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para seus alunos.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Maria Alice Castro Possidente
Graduanda em Pedagogia
E-mail: lilipossidente@hotmail.com
Telefone para contato: (11) 9 8595-6930

Ciente:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Orientadora
E-mail: hmlins@unicamp.br
Telefone para contato (19) 9 9949-8504

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Jundiaí, _____ de _____ de 2014.

Nome da coordenadora: _____

Assinatura da coordenadora.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais,

Sou estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste pedir para que seu filho possa participar da minha pesquisa. Além disso, convido-os a participarem como voluntários deste estudo que tem por tema “A produção de cultura na interação entre crianças surdas e ouvintes na pré-escola regular”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo observar, descrever e analisar o processo de inclusão de uma criança surda em uma pré-escola regular da rede pública de Jundiaí. Procuo conhecer mais detalhadamente como as práticas pedagógicas estão sendo construídas e efetivadas no que se refere à produção de culturas infantis e à presença da criança surda nesse contexto, além de conhecer como a relação entre família e escola influencia no processo de inclusão.

Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável da pesquisa, através de entrevistas e observações em sala de aula. Por meio deste documento, peço a autorização para fotografar/filmar suas entrevistas e as expressões (como desenhos, conversas, etc.) do seu filho nas situações de interação com os colegas e com a professora da turma. É importante enfatizar que a pesquisa não trará nenhum risco a você, ao seu filho, à escola, às professoras e nem aos outros alunos.

Ressaltamos que esta pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma sala de aula estabelecem no processo de inclusão.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins desta pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Garanto que seu nome e de seu filho serão preservados e alterados. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido.

A sua recusa e/ou não autorização para a realização desta pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para seu filho.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Maria Alice Castro Possidente
Graduanda em Pedagogia
E-mail: lilipossidente@hotmail.com
Telefone para contato: (11) 9 8595-6930

Ciente:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Orientadora
E-mail: hmlins@unicamp.br
Telefone para contato (19) 9 9949-8504

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Jundiaí, _____ de _____ de 2014.

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

RG: _____

Assinatura do responsável.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais,

Sou estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste pedir para que seu filho possa participar da minha pesquisa. Além disso, convido-os a participarem como voluntários deste estudo que tem por tema “A produção de cultura na interação entre crianças surdas e ouvintes na pré-escola regular”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo observar, descrever e analisar o processo de inclusão de uma criança surda em uma pré-escola regular da rede pública de Jundiaí. Procuo conhecer mais detalhadamente como as práticas pedagógicas estão sendo construídas e efetivadas no que se refere à produção de culturas infantis e à presença da criança surda nesse contexto, além de conhecer como a relação entre família e escola influencia no processo de inclusão.

Procuo também conhecer de que forma a relação entre família, escola e a instituição de apoio (ATEAL) refletem no processo de inclusão escolar.

Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável da pesquisa, através de entrevistas com as profissionais da escola e da ATEAL, e observações em sala de aula e nos atendimentos. Por meio deste documento, peço a autorização para fotografar/filmar as expressões (como desenhos, conversas, etc.) do seu filho nas situações de interação com os colegas e com a professora da turma na escola e na ATEAL. É importante enfatizar que a pesquisa não trará nenhum risco a você, ao seu filho, à escola, à ATEAL, às profissionais que atuam nestas instituições e nem aos outros alunos.

Ressaltamos que esta pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma sala de aula estabelecem no processo de inclusão escolar, além da influência de uma instituição de apoio neste processo.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins desta pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Garanto que seu nome e de seu filho serão preservados e alterados. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido.

A sua recusa e/ou não autorização para a realização desta pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para seu filho.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Maria Alice Castro Possidente
Graduanda em Pedagogia
E-mail: lilipossidente@hotmail.com
Telefone para contato: (11) 9 8595-6930

Ciente:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Orientadora
E-mail: hmlins@unicamp.br
Telefone para contato (19) 9 9949-8504

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Jundiaí, _____ de _____ de 2014.

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

RG: _____

Assinatura do responsável.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Responsável pelo Atendimento Educacional Especializado,

Sou estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste lhe convidar para participar como voluntária da minha pesquisa que tem por tema “A produção de cultura na interação entre crianças surdas e ouvintes na pré-escola regular”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo observar, descrever e analisar o processo de inclusão de uma criança surda em uma pré-escola regular da rede pública de Jundiaí, procurando conhecer mais detalhadamente como as práticas pedagógicas estão sendo construídas e efetivadas no que se refere à produção de culturas infantis e à presença da criança surda nesse contexto.

Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável da pesquisa, através de entrevistas e observações em sala de aula. Por meio deste documento, peço a autorização para fotografar/filmar suas entrevistas. É importante enfatizar que a pesquisa não trará nenhum risco a você, à escola, às professoras e nem aos alunos.

Ressaltamos que esta pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma escola e do Atendimento Educacional Especializado estabelecem no processo de inclusão.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins desta pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Garanto que seu nome será preservado e alterado. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido.

A sua recusa e/ou não autorização para a realização desta pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Maria Alice Castro Possidente
Graduanda em Pedagogia
E-mail: lilipossidente@hotmail.com
Telefone para contato: (11) 9 8595-6930

Ciente:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Orientadora
E-mail: hmlins@unicamp.br
Telefone para contato (19) 9 9949-8504

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Jundiaí, _____ de _____ de 2014.

Nome da responsável pelo Atendimento Educacional Especializado:

Assinatura da responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Fonoaudióloga,

Sou estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste lhe convidar para participar como voluntária da minha pesquisa que tem por tema “A produção de cultura na interação entre crianças surdas e ouvintes na pré-escola regular”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo observar, descrever e analisar o processo de inclusão de uma criança surda em uma pré-escola regular da rede pública de Jundiaí, procurando conhecer mais detalhadamente como as práticas pedagógicas estão sendo construídas e efetivadas no que se refere à produção de culturas infantis e à presença da criança surda nesse contexto.

Procuo também conhecer de que forma a relação entre família, escola e a instituição de apoio (ATEAL) reflete-se no processo de inclusão escolar.

Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável pela pesquisa, através de entrevistas, observações nos atendimentos realizados na instituição de apoio e conversas com os envolvidos mais diretamente no caso.

Por meio deste documento, peço a autorização para gravar suas entrevistas e observar alguns atendimentos realizados por você na instituição. É importante enfatizar que a pesquisa não trará nenhum risco à você e nem às crianças que possam estar envolvidas nos atendimentos.

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma escola e da instituição de apoio estabelecem no processo de inclusão.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins dessa pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Garanto que seu nome será preservado e alterado para que se mantenha em sigilo. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas seu anonimato será garantido.

A recusa e/ou não autorização para a realização desta pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Maria Alice Castro Possidente
Graduanda em Pedagogia
E-mail: lilipossidente@hotmail.com
Telefone para contato: (11) 9 8595-6930

Ciente:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Orientadora
E-mail: hmlins@unicamp.br
Telefone para contato (19) 9 9949-8504

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõem.

Jundiaí, _____ de _____ de 2014.

Nome da fonoaudióloga: _____

Assinatura da fonoaudióloga.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Terapeuta Ocupacional,

Sou estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste lhe convidar para participar como voluntária da minha pesquisa que tem por tema “A produção de cultura na interação entre crianças surdas e ouvintes na pré-escola regular”.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo observar, descrever e analisar o processo de inclusão de uma criança surda em uma pré-escola regular da rede pública de Jundiaí, procurando conhecer mais detalhadamente como as práticas pedagógicas estão sendo construídas e efetivadas no que se refere à produção de culturas infantis e à presença da criança surda nesse contexto.

Procuo também conhecer de que forma a relação entre família, escola e a instituição de apoio (ATEAL) reflete-se no processo de inclusão escolar.

Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável pela pesquisa, através de entrevistas, observações nos atendimentos realizados na instituição de apoio e conversas com os envolvidos mais diretamente no caso.

Por meio deste documento, peço a autorização para gravar suas entrevistas e observar alguns atendimentos realizados por você na instituição. É importante enfatizar que a pesquisa não trará nenhum risco à você e nem às crianças que possam estar envolvidas nos atendimentos.

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma escola e da instituição de apoio estabelecem no processo de inclusão.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins dessa pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Garanto que seu nome será preservado e alterado para que se mantenha em sigilo. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas seu anonimato será garantido.

A recusa e/ou não autorização para a realização desta pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Maria Alice Castro Possidente
Graduanda em Pedagogia
E-mail: lilipossidente@hotmail.com
Telefone para contato: (11) 9 8595-6930

Ciente:

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins
Orientadora
E-mail: hmlins@unicamp.br
Telefone para contato (19) 9 9949-8504

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõem.

Jundiaí, _____ de _____ de 2014.

Nome da terapeuta ocupacional:

Assinatura da terapeuta ocupacional.

ANEXO II

Protocolos de Observação

Protocolo nº 1 – Alfabeto

Data da sessão de campo: 30/05/2014

Forma de registro: anotações no caderno de campo.

Participantes: Professora, crianças (ouvintes e V.) e pesquisadora.

Data da transcrição: 01/08/2014

| | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição geral | <p>O alfabeto faz parte da rotina da turma. As letras, feitas de E.V.A., estão afixadas na parede da sala e a professora vai apontando letra por letra na ordem alfabética enquanto as crianças vão falando os nomes das letras. Acima das letras de E.V.A, há o alfabeto em LIBRAS. Em cada retângulo há uma letra e ao lado da letra o sinal em LIBRAS correspondente a ela. As letras junto com seus sinais estão organizadas em ordem alfabética também. As crianças ficam sentadas no chão, viradas de frente para a parede em que se encontram os alfabetos. Primeiro a professora faz com a turma o alfabeto oral e em seguida o gestual, pedindo que as crianças além de falar o nome da letra, façam também o sinal dela em LIBRAS.</p> |
| Interação do V. com os ouvintes | <p>V. se mostrou feliz no decorrer da atividade, olhava para os amigos com um sorriso no rosto e se concentrou durante toda a atividade fazendo os sinais junto com a turma.</p> <p>Teve um momento em que ele levantou e foi até a professora para contestá-la, apontando para a letra “I” e fazendo o sinal da letra “L”.</p> <p>A professora olhou para ele, fez “não” com o dedo, aponto para a letra “I” e fez o sinal de “I” e em seguida apontou para a letra “L” e fez o sinal de “L”. Ela fez isso duas vezes, pois V. não estava aceitando o que ela dizia.</p> <p>Após a segunda vez V. olhou para as letras, olhou para a professora, repetiu os sinais que a professora fez e ficou olhando para ela aguardando confirmação. Ela fez “sim” com a cabeça e lhe deu um sorriso. Ele sorriu de volta e voltou para o seu lugar.</p> |

| | |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Interação entre crianças ouvintes</p> | <p>As crianças não paravam de perguntar: - É assim, prô? - Eu tô fazendo direitinho? Se não estivessem conseguindo fazer, elas pediam para professora, ou para mim, ou para um colega que estivesse próximo para auxiliá-las. As crianças também diziam: - Olha! Essa é a minha letra! Quando a professora chegou no “U”, um menino falou: - O “U” é fechadinho e o “V” é aberto, né prô? – se referindo à posição dos dedos nos sinais correspondentes a essas letras. Como a professora estava seguindo a ordem do alfabeto, ordem que já está sendo memorizada pelas crianças, quando ela ia passar do “N” para o “O”, um menino, antes de a professora ir para o “O”, já falou “O” e fez o sinal correspondente à letra.</p> |
| <p>Relação do adulto com V. e com os ouvintes</p> | <p>A professora explicou para as crianças que aqueles sinais eram da língua de sinais e que o V. se comunicaria daquela forma. Ela disse também que o V. estava aprendendo os sinais na outra escola – que julguei ser no AEE - e que ele estava ficando “craque”. Por isso eles tinham que treinar também para ficarem “craques” iguais ao V.. Ela falava o nome da letra, fazia o sinal e olhava para cada criança para se certificar se eles estavam fazendo o sinal corretamente. Eu auxiliava as crianças a fazer os sinais de forma correta.</p> |
| <p>Comentários</p> | <p>OBS: neste protocolo, no item “interação entre crianças ouvintes”, incluiu-se a relação entre o adulto ouvinte e as crianças ouvintes também, pois foi um fator marcante no episódio. *Crianças conheceram e se interessaram pela língua de sinais, começando a se apropriar dela; *valorização da cultura surda através da atividade planejada pela professora e feita com a turma toda; *V. se sentiu feliz, importante e acolhido, pois a professora não estava ensinando os sinais só para ele, mas para toda a turma; *produção de cultura infantil quando um ajuda o outro a fazer os sinais e quando reconhecem as letras de seus nomes tanto em sinais quanto escritas; *A mediação da professora garantiu as trocas dialógicas, a interação, a comunicação, as trocas de conhecimento; *Incentivo da professora para que todos aprendessem o alfabeto em língua de sinais; *V. participou da atividade do início ao fim, sem querer ficar saindo do lugar e mexer em outras coisas como ele faz durante as atividades em que a professora utiliza mais a linguagem oral. Foi uma experiência significativa para ele no grupo; * Sentimento de grupo, de coletividade.</p> |

Protocolo nº 2 – Brincando no pátio com os brinquedos de casa

Data da sessão de campo: 22/08/2014

Forma de registro: anotações no caderno de campo.

Participantes: Crianças (ouvintes e V.) e pesquisadora

Data da transcrição: 01/10/2014

| | |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição geral | <p>Sexta-feira é dia trazer brinquedos de casa. Enquanto a professora organiza as agendas das crianças (cola bilhetes, escreve recados, responde mensagens enviadas pelos pais etc.), as crianças brincam no pátio com esses brinquedos. Quem esquece de trazer brinquedo, pode escolher um da caixa de brinquedos da sala.</p> <p>As meninas normalmente trazem bonecas, barbies e kit de cabelereiro. Os meninos preferem trazer bonecos e carros (especialmente carros).</p> <p>Durante a brincadeira, a turma forma grupinhos de meninas e grupinhos e meninos. Nem sempre os integrantes dos grupos são os mesmos e durante as brincadeiras as crianças trocam de grupos, mas é raro ver meninos e meninas misturados no mesmo grupo. Meninos e meninas normalmente ficam em grupos separados, não porque a professora peça, mas sim por uma organização deles.</p> |
| Interação do V. com os ouvintes | <p>V. está com um cone de plástico na mão. Um menino pega um boneco Max Steel e faz “tchiii”, lançando raios em V. Este faz do cone de plástico um escudo para se proteger dos raios.</p> <p>O menino vai embora e V. começa a brincar com o cone de plástico como se fosse um volante de carro. Ele gira o cone e vai andando pelo pátio sozinho.</p> <p>Uma menina pega o cone de plástico da mão de V. e eles começam a brincar de pega-pega. Olham um para o outro e riem.</p> <p>V. vê uma guitarra de plástico e corre na direção dela, desistindo de brincar com a colega. Ele faz como se estivesse cantando, mas não sai som de sua boca. Ele canta, toca e pula como se fosse um cantor de rock.</p> <p>Depois de um tempo a mesma menina devolve o cone de plástico para V. e eles voltam a brincar de pega-pega. V. corre para o corredor, mas a menina permanece no pátio, mas na verdade as crianças só podem brincar no pátio. Não sei se V. tem consciência disso, pois durante o tempo no pátio ele vai e volta para o corredor diversas vezes.</p> <p>A menina deixa o cone no chão e vai brincar com outra menina de boneca. V. volta do corredor, pega o cone e volta a brincar de carro com ele.</p> |

| | |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Interação entre crianças ouvintes</p> | <p>Meninas e meninos brincam em grupos separados. As meninas falam mais entre si do que os meninos. As meninas conversam umas com as outras para ver quem vai ser a mãe, a tia, a irmã, a babá etc.; conversam sobre que situação irão vivenciar, discutem se não concordam umas com as outras, pedem brinquedos emprestados, chamam umas as outras para brincar. Os meninos se limitam a fazer sons (de carro acelerando, freando, de bonecos gritando, caindo, lançando poderes...) e se comunicam entre si em poucos momentos, por exemplo, quando querem algum brinquedo emprestado, quando querem trocar de brinquedo com outro menino e para decidir o local do pátio em que vão brincar.</p> |
| <p>Relação do adulto com V. e com os ouvintes</p> | <p>A professora estava organizando as agendas enquanto as crianças brincavam. Em vários momentos olhava para eles para se certificar que estava tudo bem e de vez em quando resolvia alguns conflitos entre as crianças. Eu estava observando. Em alguns momentos auxiliava na resolução de conflitos entre as crianças e às vezes segurava alguma boneca que uma menina pedia para eu “tomar conta” enquanto ela ia fazer outra coisa.</p> |
| <p>Comentários</p> | <ul style="list-style-type: none"> * O tempo no pátio é um momento em que as crianças podem brincar livremente sem muita interferência do adulto; * É interessante que na produção de cultura infantil desse grupo, meninas e meninos brincam separados uns dos outros, apesar de na sala de aula a professora pedir que em cada mesa sentem-se dois meninos e duas meninas. Entretanto, tanto meninos quanto meninas brincam com V. (relação de gênero); *V. consegue interagir com as crianças ouvintes, mas nessa interação não há fala nem sinais em LIBRAS. Eles interagem por imitação, por olhares. (papel da imitação para Vygotsky); * As crianças ouvintes procuram V. para brincar. Normalmente o contrário não ocorre. V. só vai até elas quando quer algum brinquedo emprestado ou quando quer trocar o brinquedo (falta de língua); *V. consegue mostrar o que se configuraria como uma atividade reprodutora, que está ligada à memória e reproduz ou repete meios de conduta elaborados anteriormente, como no caso do escudo. Ele viu em algum lugar alguém se protegendo com um escudo e usou o brinquedo que tinha nas mãos para fazer o mesmo na brincadeira com o outro menino; *Aparentemente, V. também apresenta atividade criadora, pois consegue ressignificar o brinquedo que tem em mãos. Uma hora este é um volante, na outra um escudo e depois um objeto para incitar uma brincadeira de pega-pega. |

Protocolo nº 3 – O pedido de desculpas

Data da sessão de campo: 29/08/2014

Forma de registro: anotações no caderno de campo.

Participantes: V., uma menina ouvinte e a pesquisadora.

Data da transcrição: 03/10/2014

| | |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição geral | <p>É sexta-feira. As crianças estão brincando no parque com os brinquedos de casa. V., mesmo tendo trazido brinquedos, quis brincar com o cone de plástico que é um brinquedo da escola. A professora estava organizando as agendas.</p> |
| Interação do V. com os ouvintes | <p>V. bateu na cabeça da menina com o cone para brincar com ela, pois ele bateu, sorriu e ficou esperando a reação dela. Quando ela começou a chorar, ele ficou sério e preocupado com ela. Ele saiu de perto dela...Depois voltou meio receoso...Chegou pertinho da colega e sorriu para ela. Ficou tocando o dedo indicador dele na bochecha da colega como se fosse para ela se virar para ele e ver que ele estava sorrindo. Parecia que estava pedindo desculpas à ela. A menina chega perto dele e lhe dá um beijo na bochecha. Ele sorri e senta ao lado da colega. Ele fica sorrindo para ela um tempo, ela sorri de volta e ele sai de perto dela para voltar a brincar.</p> |
| Interação entre crianças ouvintes | <p>Meninas e meninos brincando em grupos separados. As meninas falam mais entre si do que os meninos. As meninas conversam umas com as outras para ver quem vai ser a mãe, a tia, a irmã, a babá etc.; conversam sobre que situação irão vivenciar, discutem se não concordam umas com as outras, pedem brinquedos emprestados, chamam umas as outras para brincar. Os meninos se limitam a fazer sons (de carro acelerando, freando, de bonecos gritando, caindo, lançando poderes...) e se comunicam entre si em poucos momentos, por exemplo, quando querem algum brinquedo emprestado, quando querem trocar de brinquedo com outro menino e para decidir o local do pátio em que vão brincar.</p> |
| Relação do adulto com V. e com os ouvintes | <p>Quando V. saiu de perto da menina, chamei-a e perguntei: - O que aconteceu? O V. te machucou? Ela respondeu: - Não...ele só bateu aqui um pouquinho. – e mostrou a lateral da cabeça. - E você chorou? – perguntei a ela. Ela fez que sim com a cabeça. - E o que o V. fez? – perguntei. - Ele ficou sentado do meu lado. – ela respondeu. - Ele pediu desculpas? Ela fez que sim com a cabeça e correu pra continuar a brincar.</p> |

| | |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comentários | <p>*Houve certa comunicação entre V. e a menina, sem fala, nem LIBRAS, apenas com a linguagem corporal; Os gestos que V. fez para a menina foi para ela como um pedido de desculpas e a resposta que ela deu a V. foi para ele como uma aceitação das desculpas;</p> <p>* Mesmo “sem língua”, ou seja, sem uma língua sistematizada, os dois construíram uma forma de se comunicar, pedir desculpas e desculpar;</p> <p>*Essa construção é genuína da produção de cultura infantil;</p> <p>* V tinha consciência de que machucou sua colega e que lhe devia um pedido de desculpas, ou alguma forma de consolá-la.(havia um sentido nessa comunicação).</p> |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Protocolo nº 4 – Roda de História

Data da sessão de campo: 26/09/2014

Forma de registro: anotações no caderno de campo.

Participantes: Professora, crianças (ouvintes e V.) e pesquisadora.

Data da transcrição: 05/10/2014

| | |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição geral | <p>Hora da história. A professora canta uma música para que as crianças façam a roda e enquanto isso ela escolhe um livro da biblioteca da sala para ler. Todas as crianças vão para o centro da sala e fazem um círculo. Os ajudantes do dia (sempre um menino e uma menina) ficam um de cada lado da professora.</p> |
| Interação do V. com ouvintes | <p>Não houve.</p> |
| Interação entre crianças ouvintes | <p>As crianças, no decorrer da história, se cutucam para fazer algum comentário relacionado com a história, como “Olha o leão! Eu sei imitar o leão.” Ou mesmo fazem comentários nem um pouco relativos a história pelo fato de se distraírem.</p> |
| Relação do adulto com V. e com os ouvintes | <p>A princípio V. se junta ao círculo, mas um minuto depois sai e começa a andar pela sala mexendo na mochila dos colegas, tomando água, pegando outros livros. A professora o pega e coloca entre suas pernas de forma que enquanto ela lê, ele possa olhar para o livro e assim se concentrar mais na história. V. dá um tapa no livro. A professora “bate” no livro e faz que não com o dedo. Isso acontece mais duas vezes até que V. para de bater no livro.</p> <p>Enquanto a professora mostrava as figuras do livro para as outras crianças, ela beijava e abraçava V. Parecia que desta forma ele se sentia acolhido na roda, ficava mais calmo e sorria para a professora, mostrando que estava gostando dos carinhos que esta lhe proporcionava.</p> |
| Comentários | <ul style="list-style-type: none">*Imposição da cultura ouvinte sobre a cultura surda: “Sente e escute a história”;*Não há intérprete na sala;* Tentativa da professora de tornar aquela prática ouvinte significativa para V.;*Preocupação da professora para que V. pudesse participar da atividade;*Ele se sente acolhido pela professora, mas será que ele se sente participante da roda de histórias?* Talvez a atitude de V. de bater no livro demonstre que ele não quer essa prática ouvinte de contação de história;*Inclusão ultrapassa as boas intenções do professor para que esse processo seja efetivado. |

Protocolo nº 5 – Um sinal

Data da sessão de campo: 05/09/2014

Forma de registro: anotações no caderno de campo.

Participantes: V. e um menino ouvinte.

Data da transcrição: 06/10/2014

| | |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição geral | Hora da colação. Tinha maçã. Todas as crianças pegaram uma maçã e sentaram à mesa do refeitório, mas V. não quis a fruta e ficou andando pelo local enquanto as outras crianças comiam. |
| Interação do V. com os ouvintes | Um menino viu que V. estava andando pelo refeitório e sabia que ele deveria estar sentado. Quando V. passou perto dele, ele balançou a mão para chamar a atenção de V. e fez o sinal de “sentar” (que a professora usa constantemente em sala de aula) e bateu com a mão de leve no espaço vazio ao seu lado, mostrando para V. sentar ali. V. sentou. Olhou para as outras crianças. Levantou, pegou uma maçã para comer e sentou de volta ao lado do colega. |
| Interação entre crianças ouvintes | As crianças estavam comendo maçã e conversando sobre se gostavam de maçã ou não, que outras frutas preferiam, sobre suas famílias e brinquedos. |
| Relação do adulto com V. e com os ouvintes | A professora da turma tinha dado uma saída rápida para ir ao banheiro enquanto a professora da outra turma, que faz colação no mesmo horário, observava as crianças. No momento em que esta situação ocorreu, ela estava auxiliando um de seus alunos. |
| Comentários | *Colação é um lanche antes da merenda; * Reconhecimento do sinal como forma de comunicação; * V. aprendendo com seus pares que ele deveria sentar na hora da colação para comer; * Interação entre surdo e ouvinte. |

Protocolo nº 6 – Brincando fora da brincadeira

Data da sessão de campo: 26/09/2014

Forma de registro: anotações no caderno de campo.

Participantes: Crianças ouvintes, professora e V.

Data da transcrição: 07/10/2014

| | |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição geral | Sexta-feira. As crianças estavam brincando com os brinquedos de casa dentro da sala de aula. |
| Interação entre crianças ouvintes | Meninos e meninas em grupos separados, brincando com seus brinquedos. |
| Interação do V. com os ouvintes | V. foi até um grupo de meninas que estava brincando de cabelereiro e pegou um secador para brincar. Um menino viu e disse para a professora que V. estava brincando de cabelereiro. Após a resposta da professora o menino voltou a brincar com outros meninos. Apesar de V. estar brincando com os brinquedos das meninas e perto do grupo delas, V. não interagiu com elas e nem elas o fizeram. |
| Relação do adulto com V. e com os ouvintes | A professora disse ao menino: “Qual o problema? Menino também não vai no cabelereiro cortar cabelo?” |
| Comentários | *V. está inserido no mesmo ambiente que as crianças ouvintes, mas em muitos momentos está alheio à brincadeira delas. Ele pode estar próximo, brincando com os brinquedos delas, mas nem sempre faz parte da brincadeira, da brincadeira ouvinte delas. Ele se fecha em sua própria imaginação; *Está presente também uma relação de gênero e sexualidade entre as crianças. |

Protocolo nº 7 – O que é gesto?

Data da sessão de campo: 14/11/2014

Forma de registro: anotações no caderno de campo.

Participantes: Pesquisadora e crianças ouvintes.

Data da transcrição: 15/11/2014

| | |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição geral | As crianças estavam na mesa da merenda comendo e conversando sobre o que tinha acontecido 10 minutos antes: V. havia mordido um colega. |
| Interação do V. com os ouvintes | V. e o colega que ele mordeu estavam conversando com a coordenadora da escola. |
| Interação entre crianças ouvintes | M. perguntou: - Cadê o V.? - Tá lá com a diretora. Ela tá falando gesto com o V. – respondeu L. - O que é gesto? – perguntou M. - É fazer assim, ó: [fez que não com o dedo] não pode. – disse L. - Fazer gesto é não falar, né? – disse U. que estava perto de M. e L. |
| Relação do adulto com V. e com os ouvintes | V. estava na sala da coordenadora. Perguntei para U., um tempinho após a conversa deles: - U., o que é gesto? - É fazer assim pro V. [fez alguns gestos com as mãos que não necessariamente tinham algum sentido] para ele não morder, pra falar que não pode morder. – ele me respondeu. - E por que você não fala com o V.? – perguntei. - Porque ele não escuta. – respondeu U. |
| Comentários | * Está presente uma concepção de surdez onde as crianças sabem que V. não se comunica na língua oral porque ele “não escuta”. Por isso a língua de sinais, chamada pelas crianças como “gestos” deve ser utilizada. Esta ideia parece estar clara para as crianças ouvintes da turma de V; * Produção de cultura infantil para definir o que é “gesto” e para que ele “serve”. |

ANEXO III

Roteiros de Entrevista

Roteiro de Entrevista para a professora

Há quanto tempo está nesta escola?

Há quanto tempo atua na área da educação infantil?

Já trabalhou na educação infantil onde houvesse uma criança surda na turma, ou é a primeira vez?

Qual seu curso de formação?

Quais os motivos a levou a atuar nessa área?

Você sente necessidade de atualização profissional? Por quê?

Você fez algum curso de LIBRAS?

Na escola há momentos de formação coletivos? Há momentos em que vocês discutem, trocam ideias coletivamente de como trabalhar com uma criança surda na sala?

Existem referenciais teóricos que fundamentam sua prática? São referenciais individuais ou compartilhados na escola? Quais são as principais?

Que tipo de atividades você julga trabalhar com mais frequência na sala de aula? (artes plásticas, teatro, leitura e escrita, expressão corporal, roda de conversa, dinâmicas variadas etc)

Como e em que momento planeja suas atividades profissionais?

Há momentos de planejamento coletivo?

Como registra e avalia o trabalho realizado?

Como é o seu relacionamento com a família do V.?

Quais as dificuldades encontradas no seu dia-a-dia, considerando que você tem uma criança surda na turma?

Que estratégias você utiliza com V. que você julga facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Você já teve contato com pessoas surdas em algum momento da sua vida tanto pessoal quanto profissional? Se sim, como foi?

Você utiliza materiais adaptados com o V.?

Você acredita que a relação do V. com os colegas pode proporcionar maior desenvolvimento dele?

Você acha que ele não ter contato com pessoas surdas ou com a LIBRAS influencia no seu desenvolvimento?

Como é o relacionamento entre você e as pessoas que o atendem na ATEAL (Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem)?

Você acha que as outras crianças se relacionam com o V. da mesma forma como se relacionam com as demais? Quais limitações/facilidades você percebe nessa relação?

Como você avalia seu papel de mediadora entre o V. e as outras crianças?

O que você espera do V. e das outras crianças ao colocar alguns sinais da LIBRAS na sala de aula, como o alfabeto, as cores, alguns animais?

Como você se comunica com V.?

O que você pensa sobre o implante coclear e da LIBRAS? E sobre as escola/salas bilíngues?

Roteiro de Entrevista para os pais

Desde quando o V. faz atendimento na ATEAL?

No que vocês acham que esses atendimentos auxiliam?

O que os levou a matricular o V. na escola?

É a primeira vez que ela frequenta a escola. Como está sendo esta experiência? Como vocês reagiram nos primeiros dias de aula?

Vocês acreditam que a experiência escolar foi positiva para ele? Em que sentido?

Vocês já tiveram contato com a Língua de Sinais?

O que pensam sobre a Língua de Sinais?

Como vocês se comunicam com o V.?

Encontram dificuldades no dia-a-dia, em seu relacionamento com ele?

O que vocês esperam do V. com a entrada dele na escola regular?

Como vocês se comunicam com V.?

Ele se relaciona com outras crianças fora do ambiente escolar?

Ele tem contato com outras pessoas surdas? Vocês acham que isso influencia no desenvolvimento dele?

O que vocês pensam sobre o implante coclear e da LIBRAS? E sobre as escola/salas bilíngues?

Como é o relacionamento entre vocês e a escola?

Como é o relacionamento entre vocês e a ATEAL?

Roteiro de Entrevista para profissionais da ATEAL

Há quanto tempo está na ATEAL?

Quais os motivos a levaram a atuar nessa área?

Você fez curso de LIBRAS?

Há momentos em que vocês e a escola discutem, trocam ideias coletivamente de como trabalhar com uma criança surda na sala de aula regular?

Qual o objetivo seu objetivo nos atendimentos de uma criança surda que esteja frequentando uma escola regular?

Como planeja suas atividades profissionais?

Há momentos de planejamento coletivo entre os profissionais da ATEAL?

Como registra e avalia o trabalho realizado?

Como se dá o relacionamento com as famílias? Elas normalmente cooperam com o trabalho que é feito na ATEAL?

O que você considera de mais desafiador no dia-a-dia com crianças surdas?

Que estratégias você utiliza com as crianças surdas que você julga facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Você acredita que, em uma escola regular, a relação da criança surda com os colegas na escola pode proporcionar maior desenvolvimento dela?

De que forma você acredita que deve ocorrer a comunicação da criança surda com a professora, com os colegas da turma e com os outros membros da escola?

Você acha que o contato ou não com pessoas surdas e/ou com a LIBRAS influencia no desenvolvimento da criança surda?

O que você pensa sobre a LIBRAS?

O que você pensa sobre o implante coclear?

O que você pensa sobre escolas/salas bilíngues?

Há momentos em que vocês e a escola do V. discutem, trocam ideias coletivamente de como trabalhar com uma criança surda na sala de aula regular?

Qual o objetivo seu objetivo nos atendimentos do V.?

Como é seu relacionamento com a família do V.?

Você encontra dificuldades nos atendimentos do V.?

Que estratégias você utiliza com V. que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem?

Você acredita que a relação do V. com os colegas na escola pode proporcionar maior desenvolvimento dele?

Como você se comunica com V.?

Roteiro de Entrevista para a responsável pelo AEE com V.

Há quanto tempo está na AEE?

Qual seu curso de formação?

Quais os motivos a levaram a atuar nessa área?

Você sente necessidade de atualização profissional? Por quê?

Você fez curso de LIBRAS?

Há momentos em que vocês e a escola discutem, trocam ideias coletivamente de como trabalhar com uma criança surda na sala de aula regular?

Existem referenciais teóricos que fundamentam sua prática? São referenciais individuais ou compartilhados coletivamente na escola? Quais são as principais?

Que atendimento o V. faz no AEE?

Qual o objetivo de vocês nesses atendimentos?

Como planeja suas atividades profissionais?

Como registra e avalia o trabalho realizado?

Como é o seu relacionamento com a família do V.?

Há dificuldades encontradas no seu dia-a-dia com ele?

Que estratégias você utiliza com V. que você julga facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Você acredita que a relação do V. com os colegas na escola pode proporcionar maior desenvolvimento dele?

Você acha que ele não ter contato com pessoas surdas ou com a LIBRAS influencia no seu desenvolvimento?

Como você se comunica com V.?

Como é o relacionamento entre você e a escola?

O que você pensa sobre o implante coclear? E LIBRAS? E sobre as escola/salas bilíngues?