

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINA CARVALHO PALOMO FERNANDES

CRIANÇA SURDA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
OUVINTIZAÇÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO DA REDE MUNICIPAL DE
CURITIBA/PR

CURITIBA

2022

CAROLINA CARVALHO PALOMO FERNANDES

CRIANÇA SURDA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
OUVINTIZAÇÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO DA REDE MUNICIPAL DE
CURITIBA/PR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Sueli Fernandes

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Fernandes, Carolina Carvalho Palomo

Criança surda pequena na Educação Infantil : a ouvintização
no contexto inclusivo da Rede Municipal de Curitiba/PR / Carolina
Carvalho Palomo Fernandes. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Sueli Fernandes

1. Crianças surdas – Educação. 2. Crianças com deficiência
auditiva – Educação. 3. Educação especial. 4. Inclusão
educacional. 5. Escolas municipais – Curitiba (PR). I. Fernandes,
Sueli. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAROLINA CARVALHO PALOMO FERNANDES** intitulada: **CRIANÇA SURDA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A OUVINTIZAÇÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA/PR**, sob orientação da Profa. Dra. SUELI DE FATIMA FERNANDES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica

12/04/2022 15:39:53.0

SUELI DE FATIMA FERNANDES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/05/2022 09:22:00.0

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO)

Assinatura Eletrônica

12/04/2022 14:26:11.0

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 174289

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 174289

Dedico às crianças surdas atuais, aos/às adolescentes adultos/as idosos/as
que um dia já foram crianças surdas e às crianças surdas que ainda virão.

Todo esforço até aqui foi pensando em vocês.

AGRADECIMENTOS

A palavra “agradecer” vêm do latim (“gratus”) que significa ser acolhido ou acolher de forma agradável. Durante a minha trajetória no mestrado fui acolhida por tantas pessoas que sei que não estaria aqui sem elas e, por isso, o mínimo que posso fazer é agradecê-las. Confesso que essa trajetória apesar de ser deliciosa e deixar um gostinho de querer sempre mais, é extremamente cansativa e não foram poucas as vezes em que pensei em desistir.

Primeiramente meus agradecimentos são para DEUS, meu alicerce em todos os momentos. Quantas vezes implorei por socorro e mais um pouquinho de forças... E quantas vezes clamei em agradecimento por ter chegado ao fim de mais uma “simples” tarefa. Como Ele mesmo diz: “Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (Josué 1:9).

Agradeço à minha família, especialmente meu pai Afonso, minha mãe Nilza e meu esposo Rômulo, por todo colo nos momentos de desespero, todo incentivo que me fizeram querer ir mais além e toda ajuda nos momentos em que eu sozinha não daria conta.

À minha professora desde a época da graduação, Sueli Fernandes. Você é um exemplo de pesquisadora, militante e professora para mim e tantos outros estudantes. Espero que um dia consiga ser um pouco do que você está sendo para a comunidade surda e acadêmica. Não tenho palavras para descrever a minha profunda admiração por você! Sou imensamente grata por todo ensinamento até aqui!!!

Às professoras da banca, Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Patrícia Luiza Ferreira Rezende e Sandra Eli Martins pelo aceite em participar da qualificação e defesa desta pesquisa. Suas contribuições me tocaram profundamente e me ensinaram a ser uma acadêmica melhor.

Aos tradutores e intérpretes de Libras da UFPR que são numerosos, mas em especial ao Jonatas Rodrigues Medeiros e ao Rhaul de Lemos Santos que

me acompanharam na maioria das disciplinas do mestrado, por todo o trabalho exemplar que fizeram durante esses anos. Admiro imensamente a potência e qualidade de seus trabalhos! Os conhecimentos nunca estiveram tão compreensíveis e contextualizados em toda a minha trajetória escolar.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que apoiaram a continuação dos meus estudos e compreenderam a minha flexibilidade nos horários para poder conciliar os horários de estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba por autorizar a pesquisa.

À unidade educativa por autorizar a realização da pesquisa, a todas as profissionais da instituição e, principalmente, às crianças por me permitir adentrar em seus cotidianos e refletir para a construção desta pesquisa.

À comunidade surda por tanta força e esperança frente às adversidades do ouvintismo. Espero que esta pesquisa chegue para somar nossas lutas e que eu possa contribuir sempre na busca de uma sociedade mais empática e justa.

Agradeço a todas as pessoas que se juntaram a mim nessa trajetória! Minha sincera gratidão!!!

"A resistência surda é um ato de coragem e amor! Coragem, pois os obstáculos são numerosos e na maioria das vezes vêm de dentro de seu próprio seio familiar, e amor pela língua de sinais e pela libertação de si mesmo." (Frase da autora)

RESUMO

O objeto deste estudo são as práticas de ouvintização nas infâncias surdas, sobretudo na educação infantil em contexto inclusivo. A dissertação tem por objetivo compreender os processos de constituição da norma nas experiências de inclusão da criança surda pequena em uma instituição de educação infantil, em Curitiba. Para a realização da pesquisa, a metodologia empregada foi a etnografia, complementada pelos registros fotográficos, de conversas informais com as professoras, de diálogos com as crianças, base para a produção do diário de campo. Para a construção da base teórica, dialoguei com a Sociologia da Infância e os Estudos Surdos em Educação, de modo a identificar e compreender as estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva no espaço material e simbólico e nas experiências educativas da criança surda com adultos e seus pares na educação infantil. A pesquisa busca propor a reflexão sobre uma nova categoria conceitual analítica – a ouvintização – significada como referência à naturalização da norma ouvinte em processos e estratégias sociais que privilegiam a pessoa ouvinte e sua cultura oral-auditiva como norma. A partir dela, buscou-se refletir e apreender o privilégio ouvinte nas experiências educativo-pedagógicas, focando a análise nos atores e suas interações na unidade educativa. De forma complementar, realizou-se a análise documental de concepções e diretrizes da política municipal de Curitiba para crianças surdas na educação infantil e em documentos oficiais e institucionais do Centro Municipal de Educação Infantil. Nos resultados encontrados, ficou evidente que o privilégio ouvinte está presente na supervalorização e naturalização dos símbolos e práticas educativas da cultura oral-auditiva, que invisibiliza a criança surda, sua experiência visual e suas formas de comunicação. A norma ouvinte se constitui nas inúmeras vantagens materiais e simbólicas que reiteram o lugar de destaque e de positividade das referências do ouvir e falar nas práticas de educar e brincar na educação infantil. O estudo aponta para a necessidade de aprofundamento teórico de categorias analíticas que contribuam nos processos de problematização da ouvintização e do privilégio ouvinte como norma, em direção ao respeito e valorização da cultura surda em contextos educacionais inclusivos.

Palavras-chave: Criança Surda. Ouvintização. Ouvintismo. Educação Infantil. Estudos Surdos.

ABSTRACT

The object of this study is the practices of hearing in deaf childhoods, especially in early childhood education in an inclusive context. This dissertation aims to understand the processes of constitution of the norm in the experiences of inclusion of young deaf children in an early childhood education institution in Curitiba. In order to carry out the research, the methodology used was ethnography, complemented by photographic records, informal conversations with teachers, dialogues with children, enabling the production of the field diary. For the construction of theoretical basis, I have dialogued with the Sociology of Childhood and Deaf Studies in Education in order to identify and understand the strategies of (re)production of oral-hearing culture in the material and symbolic space and in the educational experiences of deaf children with adults and their peers in early childhood education. This research seeks to propose a reflection on a new analytical conceptual category – the hearing – signified as a reference to the naturalization of the hearing norm in social processes and strategies that privilege the hearing person and their oral-auditory culture as a norm. Based upon it, we have sought to reflect and apprehend the listening privilege in the educational-pedagogical experiences, focusing the analysis on the actors and their interactions in the educational unit. Complementarily, a documental analysis of conceptions and guidelines of Curitiba's municipal policy for deaf children in early childhood education and official and institutional documents of the Municipal Center of Childhood Education has been developed. According to the results found, it was evident the hearing privilege is present in the overvaluation and naturalization of symbols and educational practices of the oral-hearing culture, which makes the deaf child, his visual experience and his forms of communication invisible. The listening norm is constituted by the numerous material and symbolic advantages which reiterate the prominent place and positivity of the references of listening and speaking in terms of educating and playing in early childhood education. The study points to the need for theoretical deepening of analytical categories which contribute for processes of listening problematization and the hearing privilege as norm, towards to respect and appreciation of deaf culture in inclusive educational contexts.

Keywords: Deaf child. *Ouvintização*. Audism. Child education. Deaf Studies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – GRUPO NO CONGRESSO DE PARIS – 1889 (GALLAUDET, UNIVERSITY WASHINGTON)	21
FIGURA 2 – BANQUETE EM JULHO DE 1912, ANTECEDENDO O BICENTENÁRIO DE ABBÉ DE L'EPÉE	21
FIGURA 3 - OBRA “ <i>MECHANICAL EAR</i> ”	23
FIGURA 4 – APARELHOS DE SURDEZ.....	29
FIGURA 5 – AS ORELHAS DE “ABANO”	30
FIGURA 6 – A INTRODUÇÃO DO <i>BALLET</i>	31
FIGURA 7 – MINHA PRIMEIRA TURMA DE LIBRAS DA FENEIS.....	33
FIGURA 8 – SÍNTESE DA ANALOGIA.....	36
FIGURA 9 - TROTE DE CALOURAS DA PEDAGOGIA.....	28
FIGURA 10 – DEFESA TCC CURSO DE PEDAGOGIA.....	39
FIGURA 11 – FORMATURA DE PEDAGOGIA.....	40
FIGURA 12 – OBRA “ <i>EYE HAND</i> ”	59
FIGURA 13 – MOVIMENTO “SURDOS QUE OUVEM”	64
FIGURA 14 - OBRA “ <i>THE FAMILY DOG</i> ”	73
FIGURA 15 – OBRA “ <i>VISUAL ACESS</i> ”	75
FIGURA 16 – OBRA “ <i>MOUNTH LOCKED FOR NO ORAL COMMUNICATION</i> ”	77
FIGURA 17 – OBRA – “ <i>DOG SMILING IN THE SUNSET</i> ”	78
FIGURA 18 – FAMÍLIA SURDA: FRANCIELLE, FABIANO, FIORELLA E FLORENCE.....	81
FIGURA 19 – DISCURSO DE FIORELLA NA CÂMARA DOS VEREADORES	81

FIGURA 20 – FIORELLA CONTANDO SOBRE SEUS APARELHOS.....	82
FIGURA 21 – HELLEN KELLER	99
FIGURA 22 – FRETE DA INSTITUIÇÃO.....	99
FIGURA 23 – ESPAÇO EXTERNO DA INSTITUIÇÃO.....	100
FIGURA 24 – ROSA	103
FIGURA 25 – HALL DE ENTRADA	111
FIGURA 26 – CORREDOR PRINCIPAL	112
FIGURA 27 – REFEITÓRIO	114
FIGURA 28 – BANHEIROS INFANTIS	114
FIGURA 29 – PORTA DE ENTRADA DA TURMA DO MATERNAL II.....	115
FIGURA 30 – CAIXAS DE BRINQUEDOS	116
FIGURA 31 – NICHOS PARA GUARDAR SEUS PERTENCES.....	117
FIGURA 32 - CHAMADA E CALENDÁRIO	118
FIGURA 33 – ORELHÃO	118
FIGURA 34 – PAINEL SONORO	119
FIGURA 35 – BONECAS COM PRÓTESES AUDITIVAS	123
FIGURA 36 – CANTINHO DO ESCRITÓRIO COM DIVERSOS TELEFONES	125
FIGURA 37 – CANTINHO DA FANTASIA COM MICROFONES.....	126
FIGURA 38 – CANTINHO DE DIVERSOS COM RÁDIO	126
FIGURA 39 – CAIXA MUSICAL	128
FIGURA 40 – DANÇA DAS CADEIRAS	129
FIGURA 41 – CANTINHO DA LEITURA	130
FIGURA 42 – LIVROS DISPONÍVEIS	131
FIGURA 43 – OUTROS LIVROS DISPONÍVEIS	132
FIGURA 44 – CAPAS DE LIVROS DA LITERATURA SURDA.....	134
FIGURA 45 – ROSA MOSTRANDO A PULSEIRA E SINALIZANDO “BORBOLETA” E “PEIXE”	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.....	47
QUADRO 2 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO GOOGLE ACADÊMICO.....	48
QUADRO 3 - DISSERTAÇÕES E ARTIGOS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA.....	49
QUADRO 4 – LEVANTAMENTO DE MATRÍCULAS DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE DE CURITIBA.....	89
QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS 2019.....	102

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO SURDA DE 0 A 4 ANOS NO BRASIL, PARANÁ E CURITIBA	89
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Libras – Língua Brasileira de Sinais

ONGs – Organizações Nacionais e Não-Governamentais

PNE – Plano Nacional de Educação

Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS: A MULHER SURDA COMO INTERLOCUTORA DOS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA	17
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	43
1.2 AS INFÂNCIAS SURDAS EM FOCO: O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA E AS DECISÕES METODOLÓGICAS.....	47
2 ALGUMAS DIMENSÕES DA INVISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS SURDAS	55
2.1 CRIANÇAS SURDAS EM FAMÍLIAS OUVINTES E SUAS INVISIBILIDADES.....	72
2.2 FAMÍLIAS SURDAS, A EXPERIÊNCIA VISUAL E AS INTERAÇÕES VERBAIS NA INFÂNCIA.....	77
3 AS INFÂNCIAS SURDAS E AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR.....	84
3.1 O PERCURSO DE PRODUÇÃO DE DADOS NO CAMPO DA PESQUISA	88
3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS/AS EM CURITIBA	91
3.3 A COMUNIDADE EDUCATIVA E OS ATORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	98
3.4 QUEM É ROSA?.....	103
4 A (RE)PRODUÇÃO DA CULTURA ORAL-AUDITIVA, A OUVINTIZAÇÃO NA INFÂNCIA SURDA E AS RESISTÊNCIAS SURDAS	108
4.1 O ESPAÇO MATERIAL E SIMBÓLICO	110
4.2 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	121

4.3 AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES.....	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
APÊNDICES	150



Arquivos da autora (2000)

PALAVRAS INICIAIS: A MULHER SURDA COMO INTERLOCUTORA DOS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA

1 PALAVRAS INICIAIS: A MULHER SURDA COMO INTERLOCUTORA DOS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA

O objeto deste estudo são as práticas de ouvintização nas infâncias surdas, sobretudo na educação infantil em contexto inclusivo. Partindo da minha história pessoal e profissional busco revelar experiências pedagógicas com crianças surdas pequenas, na educação infantil, que normalizam a experiência de ser ouvinte e seus privilégios de se comunicar e aprender por meio da língua portuguesa, em detrimento da cultura visual e dos saberes da criança surda.

Minha história de vida se constitui como parte da trajetória de luta dos/as surdos/as. Acredito ser necessário apresentar minha história para que o leitor compreenda o contexto das lutas surdas, até mesmo antes de eu assumir a minha identidade surda, pois a opressão e a ouvintização esteve presente na minha vida, desde que perdi a audição.

Tomarei emprestada nesta introdução a metáfora do museu de Paddy Ladd, pesquisador e ativista britânico do movimento surdo, usada em seu livro *“Understanding Deaf Culture – In Search of Deafhood”*, publicado em 2003, em língua inglesa. Em seu primeiro capítulo, *“Inside the Museums, Deafness Goes on Trial”* (Dentro do museu a surdez vai a julgamento), ele pede que seus leitores se imaginem entrando por um prédio que possui um letreiro escrito “SURDEZ” na porta principal; dentro da sala há “objetos ligados à opressão oralista: aparelhos de surdez de todas as épocas, modelos e tamanhos, até pinturas representando um futuro no qual a manipulação genética, altamente evoluída, seria capaz de recriar a audição.” (TERCEIRO, 2018, p. 46).

Apesar do destaque dado a essa sala com uma visão de surdez como deficiência a ser corrigida, Ladd chama a atenção para uma porta no fundo: atrás da parede, há outra sala com objetos, pinturas e fotografias que expressam uma epistemologia em defesa da língua de sinais e da cultura surda. É exatamente isso que acontecerá no decorrer da minha introdução: várias imagens de objetos e relato de situações de opressão oralista, mas também uma porta trancada que leva a outra sala: na nova porta, agora derrubada, que passará a ser a porta principal de entrada do museu onde nós lemos a inscrição *“Cultura Surda e Deafhood”*, em que figuras dos quadros contam apaixonadamente histórias dos artefatos culturais do povo surdo (LADD apud TERCEIRO, 2018).

Considero-me uma pesquisadora surda subalterna, termo cunhado por Paddy Ladd (1999), que significa a posição de poder assumida pelo/a pesquisador/a surdo ao denunciar o colonialismo ouvinte. O pesquisador subalterno se encontra em posição de resistência e se movimenta contra as narrativas que se baseiam na visão dos/as surdos/as como deficientes e incapazes. Trarei aqui uma contranarrativa, na qual os/as surdos/as são vistos a partir da sua diferença linguística e cultural.

Historicamente, os/as surdos/as foram vistos pela sociedade como “incapazes”, por não possuírem “linguagem” falada e, portanto, não serem capazes de raciocinar. Essa crença equivocada persistiu por muitos anos, fazendo com que pessoas surdas não recebessem educação, não tivessem direitos, fossem marginalizadas e muitas vezes condenadas à exclusão.

É comum aprendermos que o Congresso de Milão foi o principal evento histórico, o marco do projeto oralista na educação de surdos. No entanto, pouco sabemos sobre outros fatos históricos que foram realizados no século XIX, também importantes para compreender Milão. Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2021) explicam que no período de 22 a 24 de setembro de 1879 aconteceu o “Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos Surdos-Mudos”, na cidade de Lyon, onde se mostrou que o debate acerca dos métodos de ensino de surdos, já iniciado no Congresso de Paris (1878), poderia enfraquecer, caso continuasse acontecendo na França. A França defendia o método misto, que combinava a prática da articulação com o uso de sinais e o relatório das discussões entre os participantes não foi logo publicado oficialmente por razões desconhecidas (somente seis anos depois que publicaram em uma revista). Milão foi, então, escolhida como sede do evento e lá havia duas escolas oralistas: o Instituto Real e o Instituto dos Surdos-Mudos Pobres de Campanha. Assim, além de Milão ter sediado o congresso a fim de que os participantes pudessem ver o funcionamento do “método oral puro”, a família Pereire (que instituiu um colégio na França que trabalhava o método oral) patrocinou a viagem de muitos professores franceses para tal Congresso.

Antes do evento principal, também aconteceram dois outros congressos em Milão: entre os dias 02 e 05 de setembro de 1880 ocorreu o “Primeiro Congresso Internacional de Laringologia” e, entre os dias 06 e 09 de setembro, ocorreu o “Segundo Congresso de Internacional de Otologia”. Esses encontros

não foram coincidências, mas sim oportunidades de encontro dos professores de surdos com personalidades que estudavam acerca da surdez (percebe-se que focam a surdez como patologia) e eram a favor do método oral puro. Cada movimento foi um ponto a favor do método oral.

O fato mais marcante desse processo de exclusão é datado entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880, no Congresso de Educação de Surdos, em Milão, na Itália, no qual se reuniram educadores para definir o melhor método para a educação de surdos. Dentre os métodos estavam presentes o gestualismo e o oralismo. A comunidade surda era a favor do gestualismo, ou seja, a favor do uso da língua de sinais em seu processo educacional. Infelizmente, o grupo de delegados era composto por ouvintes e negada a participação dos surdos na votação, assim sendo instituída a supremacia do ensino da fala (Oralismo) como proposta educacional, perpetuando-se por mais de um século, em todo o mundo.

Dentre as resoluções transcritas pelo secretário do evento, Arthur Kinsey ([1880] 2011), estava “a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo [sic] à sociedade” e afirmação de que “o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais oferece prejuízo à fala, à leitura labial e à precisão de ideias” (INES, 2011, p. 5).

Essa decisão determinou que o melhor método compreendesse estimular e ensinar surdos a falar e a encontrar meios de ouvir. As línguas de sinais eram vistas como mímica, primitivas e incapazes de oferecer uma comunicação clara, abstrata e profunda. As escolas para surdos se tornaram locais de reabilitação e normalização dos surdos, em diferentes países. A visão que predominava na sociedade e nas escolas era de que a língua de sinais era proibida, pois prejudicava o aprendizado da língua oral. Em muitos lugares, os surdos foram trancados em porões ou armários, punidos com as mãos amarradas e até fisicamente castigados ou ridicularizados em público, quando vistos sinalizando.

Rodrigues, Machado e Vieira (2020) afirmam que o Congresso de Milão provocou a invisibilidade de outros eventos que aconteceram anteriormente e posteriormente, no século XIX, em que eram discutidos temas relacionados à educação de surdos. Na época eram proibidas reuniões políticas e, em substituição, aconteciam os chamados banquetes, que eram espaços para debates e encaminhamentos das demandas dos surdos na França. O Comitê dos Surdos-Mudos (1834 a 1838), Sociedade Universal dos Surdos-Mudos

(1867 a 1887), Sociedade Geral de Educação (1850), Sociedade de Apoio Fraternal dos Surdos-Mudos (1880) foram alguns dos banquetes organizados como espaços de resistências surdas. Após o Congresso de Milão, outros encontros continuaram a acontecer no mundo todo, sendo agora não organizados por professores de surdos, mas pelas associações de surdos-mudos[sic] que buscavam a restauração da língua de sinais nas escolas de surdos.

FIGURA 1 – GRUPO NO CONGRESSO DE PARIS – 1889 (GALLAUDET, UNIVERSITY WASHINGTON)



FONTE: Chambellan (1890)

FIGURA 2 – BANQUETE EM JULHO DE 1912, ANTECEDENDO O BICENTENÁRIO DE ABBÉ DE L'EPÉE



FONTE: Cantin (2014)

Apesar dessa resistência, no contexto do capitalismo do século XX, a indústria de próteses auditivas e aparelhos de amplificação de sons foi crescendo e as famílias faziam o que fosse possível para buscar a “cura” dos seus filhos(as) que eram forçados a usá-los. Os surdos eram vistos como seres que possuíam déficit auditivo, que necessitavam de correções para que pudessem viver e ser aceitos na sociedade. Tudo isso trouxe o afastamento de alguns surdos da família devido à limitação na comunicação. Muitos surdos também ficaram com traumas e dificuldades psicológicas, receberam o estigma de incapacidade e limitação na linguagem devido à dificuldade em compreender a língua oral, apresentaram atrasos nos processos de desenvolvimento e baixas expectativas educacionais.

Esses atos de violência física e psicológica simbolizam o que Lane (1992) classifica como o processo de colonização ouvinte sobre os surdos. A proibição da língua de sinais e seu legado cultural marcou esse período de exclusão com grande prejuízo à inclusão social e escolar dos surdos, até mesmo nos dias atuais. O Oralismo expressa uma forma de colonialismo pela opressão linguística sofrida pelas pessoas surdas, como também pela influência na construção social de um modelo denominado clínico-terapêutico na educação de surdos. Este modelo se resume em procurar normalizar os surdos, aproximando-os o mais próximo do padrão ideal (no caso os ouvintes) pela reabilitação da fala, terapias fonoaudiológicas e uso de aparelhos auditivos. Uma das obras que representa fortemente o oralismo é a pintura “Orelha Mecânica” (*Mechanical Ear* - 1973) do artista surdo Chuck Baird:

FIGURA 3 – OBRA “MECHANICAL EAR”



FONTE: Chuck Baird (1973)

A obra mostra uma orelha com vários aparelhos, fios e pilhas tentando transmitir a ideia de que o oralismo busca “consertar” a nossa orelha e que somos vistos como defeituosos. O Oralismo e o modelo clínico-terapêutico estiveram presentes em toda a minha infância e adolescência e infelizmente ainda hoje percebo consequências da influência dele, tais como comparação com os ouvintes, necessidade de falar para ser incluída e dependência dos aparelhos auditivos.

A opressão dos ouvintes para com os surdos existe há muitos anos, mas o termo que pudesse representar essa opressão surgiu apenas quando o professor surdo estadunidense Tom L. Humphries reuniu professores e surdos na Universidade de Gallaudet para discutir um novo conceito: “audismo” (do inglês “*audism*”). Apenas em 1975, Humphries pode aprofundar este conceito em sua tese de doutorado e explicar que o audismo baseia-se na ideia de colonialismo, ou seja, na relação de poder desigual entre ouvintes e surdos em que os ouvintes controlam e impõem sua ordem cultural por meio de práticas de normalização. Martins e Klein (2012) elucidam que assim como os termos “racismo” e “sexismo”, o audismo consiste no preconceito e na discriminação sofrida pelos surdos. O termo “audismo” ficou esquecido e apenas quinze anos depois o pesquisador Harlan Lane o trouxe novamente para o debate (MARTINS; KLEIN, 2012). Segundo Lane (1992, p. 45), o audismo é o “modo como os ouvintes dominam, se reestruturam, e exercem a autoridade sobre a comunidade surda”. O oralismo, a partir dessa definição, é uma manifestação

de audismo, pois é uma prática de controle do corpo dos/as surdos/as para que ele aprenda a falar e ouvir.

No Brasil, o termo audismo foi traduzido por Skliar (2016, p.15) por “ouvintismo”, contribuindo para o aprofundamento e exemplificação dessas práticas no campo da educação, evidenciando as representações dos ouvintes para que os surdos assumissem identidades próximas da cultura ouvinte. Sendo assim audismo e ouvintismo possuem o mesmo significado, mas no Brasil, o termo “ouvintismo” é mais difundido como forma de denunciar o colonialismo relativo aos surdos. Podemos observar algumas práticas audistas nos dias de hoje, como, por exemplo, a pressão em utilizar próteses auditivas ou implante coclear, a proibição ou preconceito com a língua de sinais, exigência em desenvolver a oralidade, ausência de adaptações metodológicas que potencializam o desenvolvimento de alunos surdos durante o percurso escolar, barreiras na comunicação em vários segmentos sociais (encontros familiares, lojas, bancos, ônibus, entre outros), entre tantas outras práticas.

Essa perspectiva clínico-terapêutica começa a mudar quando o movimento mundial pela inclusão das pessoas com deficiência se fortalece na década de 1990, objetivando assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades e cidadania das pessoas que possuíam limitações permanentes, fossem elas originadas por deficiência visual, auditiva, física ou intelectual (FERNANDES; MOREIRA, 2014). No caso do movimento surdo a luta tem como objetivo o reconhecimento político da língua de sinais e o combate a todas as formas de audismo/ouvintismo praticadas, sob o paradigma do modelo clínico-terapêutico.

Fernandes e Moreira (2014) explicitam que dois fatores colaboram para o fortalecimento da agenda política do movimento inclusivo para surdos: a primeira vertente, liderada pelo movimento surdo, buscava o reconhecimento dos surdos como uma minoria linguística e defendia o direito ao acesso e uso da língua de sinais brasileira como língua materna, no ambiente familiar, e sua ampla utilização como língua principal em todas as instâncias sociais, na escola e no trabalho. A outra vertente inaugurava um campo discursivo acadêmico denominado “Estudos Surdos em Educação”, que buscava a ruptura com as discussões da surdez no contexto da Educação Especial e das deficiências, fortalecendo pesquisas sobre a língua de sinais, as comunidades surdas e a

cultura surda, bem como denunciava a opressão e colonização linguística dos surdos no último século.

A partir da organização política do movimento surdo, mundialmente, e, também, da criação do campo epistemológico dos Estudos Surdos em Educação (*Deaf Studies*), inicia-se um processo de conquistas de direitos sociais pelas pessoas surdas. Os Estudos Surdos são uma ramificação dos Estudos Culturais, que focam temáticas relacionadas às culturas, práticas discursivas, diferenças e lutas por poderes e saberes com protagonismo das comunidades surdas. Um dos conceitos mais utilizados nos Estudos Surdos é o *Deafhood*, desenvolvido por Paddy Ladd (2013), que busca narrar a experiência de Ser Surdo (reconhecer-se e afirmar-se surdo) de forma coletiva e cultural. *Deafhood* permite deslocar um movimento pela descolonização do corpo surdo e conscientização da história de opressão e normalização sofrida pelos surdos (TERCEIRO, 2018).

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março. Neste evento foi definido um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, elaborado por representante de vários governos, organizações nacionais e não-governamentais (ONGs) e pela primeira vez foram incluídas as pessoas com deficiência, buscando reduzir as desigualdades de oportunidades.

No ano de 1994 aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca na Espanha com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca também trouxe contribuições acerca da educação de surdos ao afirmar que as políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e situações individuais e afirmar a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos, principalmente para o acesso à educação.

Entre os anos 1990 e 2000, o movimento surdo no Brasil buscava por participação plena em igualdade de condições, o que envolvia a luta pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais para a comunicação em várias esferas da vida social (SOUZA, 1998; BRITO, 2013)

Nasci quando a luta da comunidade surda estava se fortalecendo e as primeiras pesquisas socioantropológicas da surdez sendo divulgadas, mas

ainda era muito forte a onda do oralismo e da visão clínica-terapêutica na educação. Vim ao mundo na madrugada de 10 de abril de 1994 por meio de um parto normal sem complicações. Sendo a primeira filha, fui planejada e idealizada. Como todas as mães e pais, sonhavam com uma filha perfeita e saudável e, na época, não foi feito o teste da orelhinha¹, que ainda não era um exame obrigatório.

Conforme o tempo passava, fui me desenvolvendo dentro do esperado para um bebê. Neste ano, em 25 de setembro, houve o marco da ascensão do movimento social surdo no Brasil com as reivindicações por cidadania plena do grupo “Surdos Venceremos” liderado pelo surdo Nelson Pimenta de Castro, na Praia de Copacabana no Rio de Janeiro (BERENZ, 2003).

Em 1997, quando eu estava com três anos, as coisas começaram a mudar. As professoras da creche começaram a desconfiar que eu apresentava uma perda de audição. Até então, eu telefonava todos os dias para a minha vó para contar sobre o meu dia e continuei fazendo isto, mas agora eu começava a falar antes de ela atender ao telefone e não respondia às perguntas dela. Minha mãe e meu pai me levaram ao médico e foram feitos alguns exames que afirmaram que eu era ouvinte, sem nenhuma perda de audição.

Mais um ano se passou e tudo permaneceu igual. Minha família começou a desconfiar do antigo resultado, pois eu realmente demonstrava não ouvir determinados sons e não compreender algumas falas. Um novo exame foi realizado e o resultado mudou: perda neurossensorial profunda bilateral. Minha mãe e meu pai não acreditaram no resultado do exame. Não era possível eu ter perdido tão rápido quase toda a minha audição. Foram feitos novos exames e consultei-me com mais dois especialistas, que confirmaram o diagnóstico. De acordo com os médicos, foi uma perda rápida sem causa comprovada. “Recomendaram” o uso de próteses/aparelhos auditivos e a mudança para uma escola especial já que, segundo eles, eu jamais poderia acompanhar aulas em uma classe regular. Os discursos dos médicos resumiam-se em me aproximar do padrão e isso exigia um processo terapêutico de reabilitação de audição e da fala

¹ O teste de Orelhinha, ou “exame de emissões otoacústicas evocadas” é um método para constatar perda de audição nos recém-nascidos. É produzido um estímulo sonoro e captação do seu retorno por meio de uma sonda introduzida na orelha do bebê.

e do uso de próteses auditivas como meios predominantes para a integração social.

Patrícia Rezende (2012), líder política e pesquisadora surda, denomina esses discursos e práticas de processo de normalização surda, ou seja, um processo de compreensão da surdez como algo patológico e os/as surdos/as como alguém que necessita de correções em seu corpo para que corresponda à norma ouvinte. De acordo com Skliar (1999), a normalidade ouvinte se refere à necessidade de o surdo se aproximar da identidade ouvinte para que se encaixe do padrão ideal aceito pela sociedade, ou seja, o ser produtivo e normal.

A autora reforça que o corpo dos/as surdos/as é vigiado e assim que descoberta a dita “anormalidade”, inicia-se o processo para normalizá-lo e apagar a sua diferença. A soberania ouvinte “captura não apenas o surdo, mas a sua forma de viver, de ser e de estar no mundo, na sociedade, na família e na escola” (REZENDE, 2012, p. 117). A partir de então, tudo o que os surdos realizam para ser considerados normais precisa corresponder aos padrões ouvintes. Por isso, o esforço das famílias e da educação normalizadora em ensinar a leitura labial, em buscar terapias de reabilitação auditiva pelo uso de próteses ou implante coclear, apoiando o aprendizado da fala e, conseqüentemente, afastando a língua de sinais e a cultura surda.

Voltando aos impactos da descoberta da surdez na minha família, o diagnóstico fechado resultou no luto com a “morte” da filha ideal. O que seria a filha ideal? Seria aquela dentro do padrão cultural considerado normal? Eu já não era a filha que foi idealizada. Eu já não poderia viver os sonhos que meus pais tinham para mim exatamente do jeito que eles haviam imaginado. Várias indagações vieram à mente de minha mãe, meu pai e de outros familiares: “o que faremos?”, “será que a causa foi a mesma da tia-avó paterna e do primo?” (Há relatos na família de uma tia-avó que nasceu surda, a qual não cheguei a conhecer e um primo mais velho que também nasceu surdo), “será que foi a infecção auditiva que ela teve uma vez?”, “será que foi a pancada da cabeça no chão quando ela caiu da rede?”, “será que colocar aparelhos vai fazê-la ouvir normalmente? “será que ela se desenvolverá como as outras crianças?”. Todas as perguntas iniciavam com “será” e de muitas dúvidas e tentativas de descobrir a causa. Nenhum exame foi capaz de provar o que motivou a minha perda da audição.

Mesmo com o luto, minha família foi atrás de todas as tentativas possíveis para que eu me desenvolvesse “normalmente”. Minha mãe e meu pai se negaram a aceitar que eu não poderia estudar em classe regular e acreditavam que com os estímulos “adequados” (terapia com a fonoaudióloga, uso de próteses auditivas e incentivos deles para que eu falasse e reconhecesse os sons) eu acompanharia meus colegas. Em 2000, aos cinco anos, mudei para uma escola particular religiosa de renome. Minha primeira professora nessa escola me discriminava: deixava-me de lado, não dava o apoio necessário, brigava constantemente e me deixava suja quando acontecia de eu urinar ou evacuar na roupa. Tenho vagas lembranças dela, mas não entendia nada do que acontecia. Eu nem mesmo entendia que eu era diferente. Minha mãe procurava conversar com a professora na tentativa de resolver, mas sempre com medo de que eu pudesse perder a vaga numa escola que era muito boa.

Na escola conheci a freira Clarisse, assistente social e apoio pedagógico, que me orientou em grande parte da minha trajetória naquela escola. Clarisse conversou com minha mãe e meu pai e recomendou o tratamento fonoaudiológico. Foi-me indicada a fonoaudióloga Ione, da qual tenho profundo carinho. Ione incentivou o uso de próteses auditivas e levou minha família para conhecer algumas escolas que atendiam surdos, tais como o Colégio Estadual para surdos Alcindo Fanaya Junior e a Centrau (atual Escola Estadual para Surdos Guilherme Eduardo Jacobucci). Minha família decidiu ver primeiro meu desempenho na escola regular e, caso eu tivesse muita dificuldade, pensaria nessas alternativas especiais.

Nesse mesmo ano, iniciei o uso de próteses auditivas que, no começo, me foi estranho (dizia que minhas orelhas iam cair com o peso delas), e até hoje não as dispensei. Algumas pessoas me questionam o porquê de eu continuar utilizando-as e os motivos são dois: primeiro porque sinto que seria como passar por cima de todo o esforço da minha mãe e do meu pai e segundo porque dou aula para crianças ouvintes e necessito das próteses auditivas para compreendê-las. Ainda que consciente do processo de normalização, sinto a pressão em utilizar as próteses auditivas e a necessidade em oralizar. Na foto (figura 4), está o meu primeiro aparelho auditivo acima (o qual usei aos cinco anos) e o meu aparelho atual, permitindo comparar visualmente os avanços tecnológicos e,

também, o quanto o primeiro aparelho era grande para a orelha de uma criança pequena.

FIGURA 4 – APARELHOS DE SURDEZ



FONTE: Acervo da autora (2020).

Nesta mesma época, o movimento surdo se mobilizava cada vez mais em luta para o reconhecimento da língua de sinais e da cultura surda e como consequência dessa organização foi elaborado o documento “A Educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999), no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na cidade de Porto Alegre – RS, no ano de 1999. Este documento reivindicava a língua de sinais nas escolas e classes de surdos, assegurando direitos linguísticos e culturais e apresenta as principais pautas do movimento surdo, incorporadas à legislação nas décadas posteriores.

Em 2001, foi publicado o documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Resolução - CNE/CEB n.02/2001 e Parecer CNE/CEB n. 017/2011) que assegurava a organização de classes de educação bilíngue para surdos na escola regular. Este documento representou um avanço na trajetória para uma educação que respeite às diferenças, pois até então os surdos frequentavam classes especiais e escolas especiais mantidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), junto com crianças com deficiência intelectual. Neste ano, com seis anos de idade, eu continuava alheia a essas conquistas e apresentei um atraso na alfabetização, mas com muita ajuda da fonoaudióloga, da minha mãe e do meu pai consegui superar. A fonoaudióloga preparou várias propostas que puderam facilitar o processo de

alfabetização que minha mãe e meu pai reforçavam me auxiliando e explicando, além de realizar todas as tarefas de casa.

De 2001 até 2005, todas as noites minha mãe sentava comigo à mesa e me ajudava a fazer as atividades escolares, ou me apoiava quando eu estava tendo dificuldade. Admiro todo o esforço dos meus pais em me ajudar, que não parou nem mesmo quando estavam doentes. Foi nessa idade que percebi: “*sou diferente! eu falo estranho! eu tenho dificuldade em entender o que as pessoas falam!*”. Percebi tudo isso porque meus colegas questionavam o que eram meus aparelhos auditivos e a minha fala diferente. Algumas amigas me ajudavam a falar do “jeito certo”, sabendo que eu era diferente. Comecei a ter vergonha de usar meus aparelhos auditivos e tentava esconder com o cabelo. Odiava quando minha mãe fazia tranças ou qualquer outro penteado. Morria de vergonha de falar em público, porque alguns colegas davam risadas do jeito que eu falava. Eu me sentia um ET, uma estranha, deslocada. Em alguns dos meus aniversários cheguei a brigar com meus pais para ir para a escola sem os aparelhos auditivos, pois me sentia “igual” aos demais (mesmo com a minha fala diferente). Os aparelhos me deixavam com “orelhas de abano” e eu sentia muita vergonha (figura 5).

FIGURA 5 – AS ORELHAS DE “ABANO”



FONTE: Acervo da autora (2020).

Outra prática que entrou na minha vida nesta época foi o *ballet* (Figura 6). Uma paixão que começou simplesmente vendo minhas colegas dançando na minha frente e que se estende até hoje. Lembro-me que as aulas do *ballet* já haviam começado e insisti para que minha mãe me matriculasse. A diretora da

escola de ballet não gostou da minha entrada e disse que a sua filha, minha professora na época, iria se esgotar porque já fazia muitas coisas e eu iria dar muito trabalho. Ainda que não totalmente consciente, senti preconceito naquele momento.

Permaneci nessa escola durante sete anos e sentia muita dificuldade: não compreendia os nomes dos passos por ser a maioria em francês, algumas correções eram feitas aos gritos e fora do alcance da minha leitura labial, imitava a professora e minhas colegas, aprendi a dançar pela percepção visual e pela contagem rítmica. Infelizmente a escola não soube adaptar o ensino e muito menos as relações de modo geral (acolhimento, conversas, brincadeiras, entre outros) respeitando às minhas necessidades; como eu ainda era criança também não sabia dizer como poderia me sair melhor nas aulas. Eu só sabia que amava a dança e que era o momento em que eu me expressava livremente, do meu jeito (Figura 6). Não era preciso eu oralizar e eu não me esforçava para ouvir a música, porque aquele era o meu momento, o momento de meu corpo falar.

FIGURA 6 – A INTRODUÇÃO DO *BALLET*



FONTE: Acervo da autora (2020).

Permaneci na mesma escola de 1999, até o início de 2009. Durante todo o processo tive o apoio dos meus pais e da fonoaudióloga e não fiquei nem mesmo em recuperação em alguma matéria e, quem diria, reprovar. Os médicos estavam errados quando disseram que eu não poderia estudar em uma escola

regular, mas não podemos negar o trabalho árduo e sofrido que eu e minha família tivemos para ocupar esse espaço.

Enquanto eu seguia minha trajetória de esforço adaptativo, a sociedade avançava em políticas de inclusão social e escolar para surdos, ainda ignoradas na maioria das escolas. Mais precisamente em 24 de abril de 2002, foi aprovada a Lei de Libras (Lei Federal nº 10.436/02), oficializando legalmente a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação da comunidade surda e conquistando o *status* de língua. Essa lei foi um marco para a comunidade surda brasileira, pois além de reconhecer a Libras como um idioma também possibilitou a reflexão sobre a necessidade do respeito à sua língua em diferentes espaços. Em 2005, houve mais um avanço em direção ao respeito dos direitos da comunidade surda: o Decreto nº 5.626 que regulamentava a Lei de Libras. Este documento instituiu o ensino de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas, a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; dando preferência aos profissionais surdos; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e a formação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. O decreto abordou vários temas de enorme importância para que os direitos dos surdos fossem respeitados.

Já em 2007, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, documento que norteou diretrizes de políticas de inclusão mundiais, a partir da reivindicação dos movimentos sociais, declarou especificamente sobre os surdos: “[...] o direito, em condição de igualdade com os demais, ao reconhecimento e apoio a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (ONU, 2007, artigo 30, inciso 4)”. Os princípios da Convenção são a base da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que reiteram a identidade linguística e cultural dos surdos como direito humano básico.

Em abril de 2009, com quinze anos, me mudei para outra escola particular religiosa da mesma rede da minha antiga escola, mas esta tinha a possibilidade de fazer o ensino médio juntamente com o curso Normal (antigo Magistério). A escolha por mudar de escola era minha preocupação em ter alguma preparação para ingressar no mercado de trabalho, que aconteceria alguns anos depois. Eu não me via como professora, mas minha mãe insistiu que seria melhor do que

trabalhar em empresa. Foi ali que iniciou a minha carreira no magistério e que com o passar dos anos comecei a amar. Nesse momento também precisei abrir mão do ballet, pois não havia tempo de sobra e isso me afetou. Não havia mais um momento em que eu pudesse me expressar livremente.

Voltando à metáfora inicial do museu de Paddy Ladd, foi no ano de 2010 que a porta da cultura surda e *Deafhood* se abriu para mim. Com dezesseis anos, decidi aprender a língua brasileira de sinais por pura curiosidade. Inscrevi-me no curso de Libras ofertado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis (Figura 7). Também comecei a ir à praça de alimentação do Shopping Estação, ponto de encontro dos surdos há vários anos, para conviver e aprender mais. Tive o apoio da minha mãe nesse processo, mas com meu pai tive sérios conflitos. Segundo ele, era uma decisão “desnecessária” e que estava inventando “moda”.

FIGURA 7 – MINHA PRIMEIRA TURMA DE LIBRAS DA FENEIS



FONTE: Acervo da autora (2020).

Ele demorou para compreender que a Libras me fez me olhar de outra perspectiva: eu não era mais deficiente auditiva, eu era surda! Eu não precisava mais tentar ser igual aos ouvintes, eu não era estranha, eu não possuía um déficit! Eu era surda! Era diferente e me sentia completamente confortável e feliz quando sinalizava. Todas as dificuldades em entender e todo aquele esforço na hora de conversar não fazia parte quando eu estava com a comunidade surda.

A pesquisadora surda Gladis Perlin, primeira surda brasileira doutora em educação, menciona que pertencer à comunidade surda “pode trazer outras representações que não estão voltadas para a incapacidade de ouvir, para o aparelho auditivo, para o disfarce da surdez através do comportamento de esconder a prótese por entre os cabelos, etc.” (1998, p.14). O encontro com o “semelhante”, ou seja, com outros surdos leva a constituição de uma identidade surda. O meu encontro com a comunidade surda e com a Libras fez modificar totalmente a minha identidade e, principalmente, a forma negativa que eu me olhava (visão de falta e de precisar me esforçar cada vez mais para falar e ouvir bem para ser aceita na sociedade). Assumir uma identidade surda, ao ver de Gladis Perlin, significa ter “a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais” (1998, p. 20). Isso significa reconhecer a sua diferença e olhar si mesmo como um ser capaz por si só, sem comparações.

Ao mesmo tempo em que despertava ainda mais a minha identidade surda, também surgiam cada vez mais problemas. Muitos amigos começaram a me julgar e eu via comentários como “agora você resolveu ser a coitadinha”, “não sei para que ela inventou que agora é surda e precisa da Libras” e “ela não é mais a Carol de antes”. Amigos que eram próximos, eu vi se afastarem. Começaram também piadinhas na internet, ou melhor, *cyberbullying* com comentários e perguntas pejorativas sobre a minha surdez. A maioria deles aconteceram na página *formspring.me*, na qual havia a opção de fazer qualquer pergunta em anonimato. Não contei para ninguém para não preocupar e também por medo de criar mais problemas.

A ausência do ballet, a mudança de identidade, os conflitos com meu pai, o afastamento de meus amigos, o *cyberbullying*, as inúmeras atividades que o magistério exigia e a minha “necessidade” em querer ser perfeita em tudo me levaram à depressão profunda. Levei quase um ano para me recuperar com tratamento psicológico e psiquiátrico. Comento isso para que vocês compreendam o quanto o preconceito e a visão clinico-terapêutica que a sociedade reforça podem ter grande impacto na vida dos surdos. A nossa luta não é apenas em favor do reconhecimento da nossa diferença linguística e cultural, mas também contra as consequências da imposição de uma língua e cultura oral-auditiva.

Durante a maior parte da minha trajetória escolar estudei em escolas para ouvintes e, hoje, como pedagoga e pesquisadora, posso refletir sobre como as suas práticas pedagógicas são voltadas para o “normal”, ouvinte, instituindo um mecanismo perverso de invisibilização das identidades surdas que eu estou denominando de “ouvintização”. A categoria teórica “ouvintização” está ainda em construção e, certamente, não se esgota nesta pesquisa. Por ora, busco significá-la como referência à naturalização da norma ouvinte, aos processos e estratégias sociais que naturalizam os privilégios da pessoa ouvinte e sua cultura oral-auditiva como norma. Nesta pesquisa, buscamos compreender melhor o audismo e as práticas e discursos que dele derivam. A partir da compreensão do audismo como processo de colonização que tem a referência da norma ouvinte que os surdos adotam para se espelhar, para se moldar, uma identidade que se constrói a partir da cultura oral-auditiva, houve a necessidade de refletir e nomear o processo de constituição da norma ouvinte.

Tomamos como paralelo o conceito de branquitude e racismo nos estudos e relações étnico-raciais que envolvem pessoas negras e brancas para explicar a analogia e reflexão que queremos construir. A branquitude é a pertença étnico-racial atribuída ao branco e o poder que ele possui em classificar os outros como não brancos, ou seja, menos do que ele (MULLER; CARDOSO; 2017).

O racismo, resumidamente, pode ser conceituado como a discriminação social baseada na ideia de que há várias raças humanas e que uma (branca) é superior às outras. O preconceito racial muitas vezes motiva agressões físicas e/ou verbais, dano moral e até perseguições e prisões injustas de negros. O racismo estrutural que passa despercebido pela maioria das pessoas por ser mais sutil, mas não abandona a ideia de exclusão e da superioridade branca em relação aos negros.

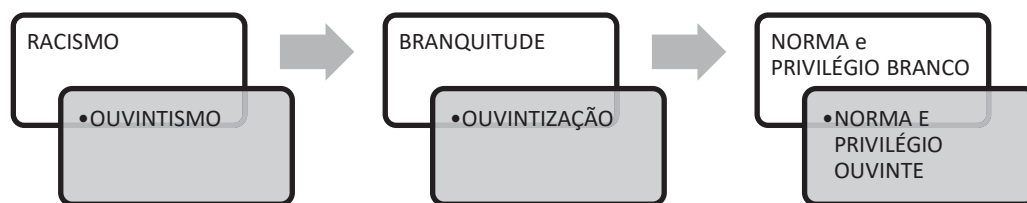
Cíntia Cardoso, pesquisadora negra sobre a branquitude na educação infantil, afirma que muitas pesquisas têm como foco a população negra e assim o debate acerca do racismo, preconceito racial e discriminação racial está cada vez mais difundido. Ainda assim é preciso investir mais em pesquisas que olhem para aqueles que são privilegiados, ou seja, a branquitude. Esses olhares para o privilégio dos brancos trazem contribuições muito importantes para compreender o racismo e reforçar as resistências negras (CARDOSO, 2017).

Podemos dizer que o racismo expressa as diversas opressões e desigualdades que os negros sofrem e a branquitude é a análise da relação e dos privilégios que os brancos possuem nessa trama. A branquitude é a norma que naturaliza a inferiorização do negro. Nessa mesma linha de raciocínio, entendemos a ouvintização e o ouvintismo.

O ouvintismo é um conceito bastante estudado e refletido no campo dos Estudos Surdos (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998, REZENDE, 2010) para se referir às opressões e desigualdades sociais que os surdos sofrem, a partir da ideia de superioridade ouvinte. Já está naturalizada a norma ouvinte em nossa sociedade, sua forma de comunicação, sua cultura e suas tradições baseadas no falar e no ouvir. Ao ser comparado ao ouvinte, os/as surdos/as são considerando incompletos, um corpo que precisa de cura/tratamento para ser aceito. Já o processo de naturalização da norma e dos privilégios ouvintes são ainda pouco explorados na literatura, me provocando a pensar na ouvintização como o paralelo da branquitude. Esse privilégio do ouvinte em nossa sociedade precisa ser estudado para fortalecer o respeito e a igualdade, mas até agora não identifiquei uma categoria teórica que o conceitue. Buscando desenvolver este conceito, passo a utilizar a palavra “ouvintização” para representar o privilégio ouvinte e a naturalização da norma dele decorrente. O privilégio ouvinte se refere em como a sociedade é condicionada a beneficiar os ouvintes simplesmente por ouvir, gerando desigualdade e injustiças.

A Figura 8 representa, em síntese, a analogia que refletimos:

FIGURA 8 – SÍNTESE DA ANALOGIA



FONTE: Elaboração da autora (2022)

Na área da educação, há inúmeras práticas pedagógicas de ouvintização naturalizadas na escola que incorpora o privilégio de ser ouvinte: imposição da língua portuguesa como única língua possível de ser utilizada seja na

modalidade oral ou escrita, vídeos sem legenda, ditados (inclusive em inglês), pouco ou nenhum uso de metodologia visual (fotos, figuras, esquemas, slides, etc.), livros didáticos em português escrito, alfabetização baseada nas relações letras/som que dependem da audição (FERNANDES, 2003), entre tantas outras formas de exclusão.

No meu percurso de escolarização a ouvintização esteve presente, o respeito pela minha diferença não acontecia de fato porque exigia que eu falasse, ouvisse e realizasse leitura labial. Nunca tive um colega surdo e o tempo todo eu interagia com ouvintes, sejam eles colegas, professores ou outro profissional. Essa tentativa de normalização acaba por impor a alteridade surda ouvintizada. Eu me percebia como surda devido a minha dificuldade em ouvir e falar, mas ouvintizada porque buscava me aproximar de uma identidade ouvinte.

Em 2011, me formei no curso normal e como havia aprendido a amar a educação, prestei vestibular em Pedagogia e fui aprovada na Universidade Positivo, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e na Universidade Federal do Paraná. Já em 2012, com dezessete anos, tomei duas das melhores decisões da minha vida: decidi pela UFPR e solicitei o apoio de intérprete de Libras nas aulas, à Coordenação do Curso. Infelizmente a universidade ainda não estava preparada para receber uma aluna surda e, juntamente com a professora Sueli Fernandes, agora minha orientadora nesta pesquisa, “brigamos” para que meu direito fosse garantido. Meus primeiros intérpretes foram Márcia Eliza de Pol e Jonatas Medeiros que, sob regime de contrato temporário, só podiam permanecer por três meses. Neste pequeno período de tempo pude participar de atividades com maior autonomia, já que não precisava me esforçar em encontrar a pessoa que estava falando, perdendo informações e o contexto da fala. Tive acesso aos debates, com várias falas acessíveis, de forma simultânea, compreendia melhor as aulas, pois os intérpretes sinalizavam tudo e a leitura labial não garantia 100% da mensagem, além de haver professores que não articulavam bem e impossibilitava ainda mais a leitura labial.

Após três meses, houve troca de intérpretes e foi um processo difícil, porque precisava repassar os sinais que haviam sido criados para palavras que não tinham sinais oficiais. O contexto da aula foi perdido e levou um tempo para que eles pudessem entender e traduzir com qualidade. Além disso, o contrato era limitado e os intérpretes dividiam entre si a carga horária, traduzindo sozinhos

nas aulas e prejudicando a qualidade da interpretação devido ao cansaço mental e físico. A professora Sueli Fernandes² começou a luta para a abertura de concurso para intérpretes e solicitou que eu redigisse uma carta ao reitor, justificando a necessidade desse apoio, de forma permanente. A maior parte da conquista se deve à professora Sueli que lutou e brigou nesta causa. Fui a primeira surda bilíngue a ser aprovada no vestibular em um curso de graduação, em Curitiba, no ano em que a UFPR comemorava 100 anos de existência (Figura 9). Minha presença de surda sinalizante provocou mudanças no século de exclusão que deixou de fora tantos outros que buscavam ingressar no ensino superior.

FIGURA 9 – TROTE DE CALOUROS DA PEDAGOGIA (2012)



FONTE: Acervo da autora (2020).

Vale lembrar que o direito dos/as surdos/as ao intérprete estava previsto desde a Lei Federal nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, que instituíram a provisão do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa nas instituições escolares. Infelizmente, mesmo estando legalmente garantido, na prática isso não acontecia e não acontece. Foi preciso muita luta para que a presença de intérprete e respeito ao meu direito linguístico fosse respeitado. Essa continua sendo a realidade de muitos surdos! Alguns surdos não têm consciência do seu direito ou não sabem como procurar solucionar a falta de intérprete em instituições escolares.

² Sueli Fernandes é professora do Setor de Ciências Humanas/Coordenação da Licenciatura em Letras Libras e do Programa de Pós-Graduação em Educação/Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação.

Em 2013, abriu concurso para intérpretes na UFPR e vi a situação melhorar: a qualidade da interpretação me surpreendeu, pois agora os intérpretes atuavam em dupla, com alternância a cada vinte minutos. Além disso, eles me acompanhavam o semestre inteiro e, às vezes, a mesma dupla permanecia o ano inteiro, sem a necessidade de ficar retomando os sinais que eram utilizados, o que interferiria no fluxo da tradução e na compreensão do discurso. Era um direito legal que só foi garantido, para mim e muitos surdos, dez anos depois da diretriz legal, com muita luta para que realmente acontecesse. Segue foto da defesa do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) em Libras (Figura 10), a qual contou com os intérpretes Jonatas Medeiros e Sérgio Ferreira para que o meu direito linguístico fosse respeitado:

FIGURA 10 – DEFESA TCC CURSO DE PEDAGOGIA



FONTE: Acervo da autora (2020).

Com dezoito anos (2012) prestei concurso para professora de educação infantil na Prefeitura de Curitiba e, em 2016, também fui aprovada no cargo de Docência I (Ensino Fundamental I) na Prefeitura de Curitiba. No ano de 2012 assumi o cargo de professora e minha paixão pela educação infantil cresceu ainda mais, além da minha carreira docente começar a se direcionar à educação de surdos. Nesse período, fui aprovada como proficiente no ensino da Libras pelo Prolibras (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais- Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa), organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina e Instituto Nacional de Educação de

Surdos. O objetivo deste programa é realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.

Em fevereiro de 2017, aconteceu a minha formatura no curso de Pedagogia na UFPR, com filmagem e reportagem divulgando a primeira surda bilíngue da UFPR – Curitiba (Figura 11). Em setembro assumi o novo cargo na Prefeitura de Curitiba e no final do ano conclui minha pós-graduação no curso de Especialização em Educação Bilíngue para surdos – Libras/ Língua Portuguesa. Nesse mesmo ano, também realizei minha primeira tentativa de ingressar no mestrado na Universidade Federal do Paraná, mas ainda não estava preparada o suficiente.

FIGURA 11 – FORMATURA DE PEDAGOGIA



FONTE: Site GloboPlay (2020).

No ano de 2018, decidi que tentaria novamente o mestrado mesmo que não me sentisse preparada e que voltaria para o ballet. Ingressei em uma escola de ballet diferente da anterior e para a minha surpresa duas colegas eram intérpretes de Libras e se ofereceram para interpretar as aulas. Pude vivenciar o ballet de uma forma bem mais leve e prazerosa: as aulas eram sinalizadas do começo ao fim, criamos sinais próprios do ballet para facilitar a interpretação, a professora também começou a aprender alguns sinais e sinalizava em alguns momentos da aula, além de reservar o segundo lugar na barra para que eu pudesse ter um modelo à minha frente para acompanhar o ritmo e também para ficar perto da caixa de som e sentir o som.

Nesse mesmo ano, comecei a sonhar que havia feito o implante coclear (dispositivo eletrônico, parcialmente implantado no ouvido por meio de cirurgia, que visa proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico). Estranhei, pois sempre fui contra o implante coclear pelo fato de normalizar os surdos e não trazer mudanças na concepção da sociedade. Os sonhos continuavam a acontecer com frequência. Comecei a pesquisar sobre ele e comecei a pensar que talvez minha vida fosse mais fácil se eu ouvisse melhor. Era uma tentativa de fugir da luta por ser surda, estava cansada.

Comecei a realizar exames para ver se eu era candidata e descobri que tinha um tumor no cérebro que necessitava de cirurgia para remoção, o quanto antes. Minha cirurgia foi marcada para o final de novembro e então eu poderia fazer minha segunda tentativa para ingressar no mestrado. Estudei os textos e até hoje não sei como, afinal minha preocupação estava focada na cirurgia, fui aprovada! Uma felicidade enorme tomou conta de mim quando eu já havia feito a cirurgia. Na tentativa de retirar todo o tumor, meu nervo ótico foi lesionado e durante cinco meses tive que revezar o tampão em cada olho como um meio de tratar.

Nesse tempo, fiquei dias sem utilizar próteses auditivas devido à faixa na cabeça e minha mãe se esforçou para se comunicar em Libras comigo. Além disso, pude me colocar no lugar de uma pessoa surdo-cega devido à dificuldade de visão parcial. Senti que não deveria parar minha luta como surda. Pelo contrário, deveria me fortalecer ainda mais! Desisti de realizar o implante coclear e me recusei a me aproximar mais desse padrão de normalidade.

Em 2019, iniciei o mestrado na Universidade Federal do Paraná. Infelizmente descobri que havia comentários na comunidade surda desfavoráveis a minha aprovação no mestrado. O motivo foi pelo fato de eu não ter optado pela prova bilíngue, complementando minha prova escrita em português com a sinalização em língua brasileira de sinais. Não posso negar que nasci ouvinte e que minha primeira língua foi a língua portuguesa. Grande parte da minha vida decorreu em língua portuguesa, por isso, optei por fazer apenas a prova escrita. Julgaram que eu não era surda de verdade, pois decidi pelo português ao invés da Libras. Julgaram que a UFPR estava aprovando o surdo que tinha a melhor escrita do português e desvalorizando o direito linguístico de quem usa Libras.

Fiquei abalada, porque na primeira prova em que fui reprovada, ninguém me julgou ou a outros surdos que decidiram também escrever a prova apenas em português. Alguns membros da comunidade surda não se lembravam, ou não queriam lembrar, que eu havia sido reprovada no ano anterior e que dessa vez só fui aprovada por ter estudado e me preparado mais. Infelizmente, mesmo dentro da comunidade surda, espaço que deveria ser de acolhimento e união, há preconceito e discriminação.

Fernandes (2003) explica que muitos surdos ao defenderem a “pureza” linguística, acabam por excluir aqueles que não são surdos, são parcialmente surdos ou aqueles que se tornaram surdos e não possuem o domínio da língua de sinais. Perlin (1998) reforça que os surdos nativos deveriam levar em conta a experiência visual e a não experiência auditiva dos surdos. É importante ter consciência de que “ser surdo remete a uma construção permanente na qual a identidade será sempre um construto sócio-histórico, um fenômeno intrinsecamente determinado pela natureza das relações sociais que se estabelecem” (FERNANDES, 2003, p. 30). É necessário entender que os surdos constroem a sua identidade de acordo com as influências sociais e históricas que recebem e que o fato dele oralizar ou optar pela língua portuguesa, em algumas situações, não o faz deixar de ser surdo, pois a sua experiência visual continua presente.

Outro momento da minha vida que vale a pena compartilhar é quando cursei a disciplina de Estudos Surdos do mestrado na Universidade Federal do Paraná. Ali, eu tive a primeira oportunidade de estudar numa turma em que a maioria era surda. Aconteceu a epifania!!! Foi uma experiência única e maravilhosa, porque ali os “diferentes” eram os ouvintes e quem possuía mais domínio dos conhecimentos compartilhados eram os surdos. A cultura surda estava presente e eu não sentia nenhuma necessidade de precisar verbalizar ou de utilizar meus aparelhos auditivos. Eu podia ser eu mesma! Livre das amarras e influência do oralismo! Essa experiência reafirmou a certeza pelo que eu deveria lutar! A luta contra a opressão da normalização e a favor da cultura surda é uma luta diária. Ela não se findará tão breve e por ainda muitos anos a comunidade surda deverá resistir e lutar até que possamos viver no dia a dia a mesma experiência que vivi ao cursar a disciplina de Estudos Surdos.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Demarcar essa trajetória pessoal, profissional e acadêmica explica e justifica o tema desta dissertação – as práticas de ouvintização nas infâncias surdas – me levando a desenvolver reflexões e a buscar possíveis respostas para compreender os desafios gerados pelas barreiras culturais e de comunicação que são sempre atribuídos à deficiência dos surdos. Assim, esta pesquisa se constitui como mais um instrumento na luta anti-ouvintista e na denúncia do privilégio ouvinte nas relações de ouvintização, sob a forma de reflexão teórica. O objeto deste estudo são **as práticas de ouvintização nas infâncias surdas**, partindo da minha história pessoal e profissional na relação com a história cultural dos surdos. Problematicar as experiências pedagógicas com crianças surdas pequenas, na educação infantil, pode revelar como a normalização da experiência de ser ouvinte, de se comunicar e aprender por meio da língua portuguesa, invisibiliza a cultura visual e os saberes da criança surda e constrói o privilégio ouvinte no ambiente educacional. Revelar a ouvintização, problematizando a norma e o privilégio ouvintes, pode contribuir em estratégias de resistência surda na pedagogia da infância.

Na educação infantil, o cuidar e o educar estão entrelaçados e é impossível receber as crianças sem ter esses dois elementos presentes no cotidiano. O “cuidar e educar” assumem um campo mais amplo que o termo “ensinar”, utilizado no Ensino Fundamental, pois envolve as relações culturais, sociais e familiares e além da dimensão cognitiva, envolve também as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual, entre outras. Em conformidade com o que Rocha (2001) comenta, a educação infantil é a etapa em que os conhecimentos e aprendizagens se vinculam aos processos de constituição da criança, ou seja, pela expressão, afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário.

A infância é um período importante da pessoa surda e as noções de alteridade, na posição de representação do outro, podem determinar a formação de uma identidade moldada na diferença cultural (PERLIN, 2003), ou mesmo a alteridade deficiente que invisibiliza e exclui a diferença surda buscando reproduzir a representação da mesmidade ouvinte (SKLIAR, 2003).

Nesse sentido, a educação infantil pode fortalecer identidades surdas, pois, de acordo com Qvortrup (2010 B), a participação das crianças como sujeitos de direitos deve estar de acordo com o que a Convenção dos Direitos das Crianças propõe. Ou seja, deve ser assegurado às crianças o direito de formar suas próprias opiniões e expressá-las livremente em assuntos que as envolvem, valorizando sua subjetividade, opinando sobre assuntos que lhes afetam.

Resumidamente a educação infantil tem como objetivo mediar diferentes áreas de desenvolvimento da criança, por ser a primeira etapa da educação básica com a finalidade do desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Portanto, para que as subjetividades (ou identidades) se constituam e as crianças surdas possam se desenvolver é necessário que a educação infantil aconteça em um espaço adequado e com profissionais com formação que respeite os preceitos legais, respeitando suas diferenças e valorizando sua língua de sinais e sua cultura visual.

No recente Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/ 2014 (BRASIL, 2014), a estratégia 1.11 que compõe a meta 1, vem ao encontro do tema deste projeto de pesquisa, já que assegura a educação bilíngue para crianças surdas. De forma complementar, a estratégia do PNE 4.7 garante 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 alunos surdos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Neste ano de 2021, foi sancionada a lei nº14.191 que define a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996). Antes disso, a educação de surdos era incluída como parte da educação especial, o que não está de acordo com a pauta do movimento surdo. A proposta de educação bilíngue difere da educação especial e visa atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos e desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos.

Ambas as estratégias garantem o direito do/a aluno/a surdo/a à educação bilíngue e se constituem um fator positivo para a educação de surdos. No

entanto, mesmo assegurado o direito à educação bilíngue, a visão do movimento surdo sobre a educação bilíngue é diferente daquela defendida pelo Ministério da Educação (MEC), sobretudo, na última década. O movimento surdo defende a educação bilíngue dentro de uma escola bilíngue completamente voltada às diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda e não uma educação bilíngue de mão única, em que o MEC orienta a inclusão de alunos surdos em turmas comuns de ensino regular com as especificidades da educação sob a responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno (BRASIL, 2008). Essa controvérsia está longe de ser resolvida e a pesquisa acadêmica pode colaborar significativamente na avaliação dos resultados em ambos os campos.

Na etapa da educação infantil se inicia o desenvolvimento integral da criança, com destaque ao trabalho com as diferentes linguagens (linguagem oral/gestual, contação de história, audiovisual, artes visuais, entre outras). Segundo Corsaro (2011), a linguagem e a língua são fundamentais à participação das crianças em sua cultura, por isso é importante o professor conhecer as diferenças das crianças surdas e mediar para que a criança participe de forma ativa de processos de interação, de brincadeira e de experiências envolvendo as diferentes linguagens. Na minha infância não me foi oportunizado o contato com a língua de sinais e todos a minha volta pareciam ver apenas a minha “patologia” e “deficiência”. É importante que a escola seja um espaço de respeito à criança surda, incentivando o desenvolvimento da sua identidade e cultura surda desde pequena.

Diante dessas considerações que expõem as diretrizes e a complexidade da atual política nacional de educação inclusiva de alunos/as surdos/as, as questões norteadoras que problematizam nosso estudo são:

- Como são constituídos os significados da norma nas relações pedagógicas e no espaço material e simbólico em uma unidade da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR de educação infantil, no contexto de inclusão da criança surda pequena?
- De que modo elementos materiais e simbólicos do espaço e as dinâmicas do cuidar/educar contribuem para a ouvintização e para relações de privilégio das crianças ouvintes?

A pesquisa foi realizada em uma unidade de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR e tem como objetivos compreender os processos de constituição da norma nas experiências de inclusão da criança surda pequena em uma instituição de educação infantil em Curitiba; analisar concepções e diretrizes da política municipal para crianças surdas na educação infantil em documentos oficiais e institucionais do CMEI; identificar estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva no espaço material e simbólico, apreendendo o privilégio ouvinte nas interações e experiências educativo-pedagógicas na unidade educativa.

Este estudo está articulado com a linha de pesquisa “Diversidade, diferença e desigualdade social em educação”, que possui como foco o estudo dos processos educacionais relacionados com os conceitos de diferença, diversidade e desigualdade social. Portanto, os conceitos abordados nesta linha são variados, tais como: hierarquias e normatividades, opressões, representações nos processos discursivos, sociedade como palco de conflitos e disputas de poder, educação e suas relações com as desigualdades sociais (raça-etnia, idade e geração, diversidade de gênero e sexual, territorialidade, classe social, minorias linguísticas, educação especial, educação quilombola e educação do campo, das águas e das florestas), movimentos sociais e seus direitos, entre outros (PPGE/UFPR, 2021). Assim, nossa pesquisa vai ao encontro dos objetivos da linha ao abordar temas como cultura, identidades surdas, práticas educacionais com crianças surdas e o direito à diferença na educação infantil.

Ao buscar a relevância social deste estudo busco destacar que os surdos constituem grupos minoritários e as pesquisas acadêmicas contribuem na denúncia à opressão e colonização linguística dos surdos (principalmente na infância). Pessoalmente, o estudo se justifica pela minha história e identidade surda e atuação como professora há nove anos, sendo cinco anos especificamente na educação infantil, tempo em que pude refletir sobre a necessidade de debater e resistir ao ouvintismo e audismo nos espaços educativos. Durante toda a minha vida escolar, sempre em escolas inclusivas, sofri o ouvintismo, mesmo sem estar consciente dessa opressão.

Esse processo de invisibilização da minha identidade surda deixou marcas e busco apresentar um trabalho que possa contribuir para a reflexão de famílias,

profissionais e sociedade acerca da força destrutiva de uma norma ouvinte que, naturalizada como padrão de ser e estar no mundo, pode produzir identidades surdas patológicas. Dessa forma, busco realizar uma denúncia do ouvintismo e da ouvintização em favor das resistências surdas na luta contra expressões de colonialismo, desde a infância.

1.2 AS INFÂNCIAS SURDAS EM FOCO: O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA E AS DECISÕES METODOLÓGICAS

A justificativa acadêmica desta pesquisa baseia-se no fato de haver poucos estudos aprofundados sobre o tema da educação de surdos na etapa da educação infantil, abrindo perspectivas para novas investigações na área. O levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos CAPES (2021), utilizando os descritores “criança surda” AND “ouvintismo”, “criança surda” AND “audismo”, “criança surda” AND “infância”, “criança surda” AND “educação infantil”, “criança surda” AND “identidade” e “criança surda” AND “alteridade”, com filtro temporal entre 2009 a 2019³, resultou nos seguintes dados:

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Descritores	Resultados das buscas de trabalhos
"criança surda" AND "ouvintismo"	7
"criança surda" AND "audismo"	2
"criança surda" AND "infância"	44
"criança surda" AND "educação infantil"	59
"criança surda" AND "identidade"	81
"criança surda" AND "alteridade"	20

FONTE: A autora (2021)

A maioria das pesquisas apresentadas tinham como foco a criança surda dentro de outras temáticas, como a literatura, pedagogia surda, vocabulário, entre outros. Infelizmente foram poucas as pesquisas que estavam dentro do

³ A escolha do recorte, a partir de 2009 se deu pelo fato de buscar referências em um período de 10 anos, do ano que esta pesquisa foi iniciada, em 2019.

nosso recorte: ouvintismo, audismo, infância, educação infantil, identidade e/ou alteridade.

Devido à escassez de produções relacionadas com a temática deste estudo no banco periódicos Capes, recorremos ao Google Acadêmico. Conforme levantamento bibliográfico no banco de dados Google Acadêmico, realizado em junho de 2021, por meio dos operadores booleanos, combinamos os descritores “criança surda” AND “ouvintismo”, “criança surda” AND “audismo”, “criança surda” AND “infância”, “criança surda” AND “educação infantil”, “criança surda” AND “identidade” e “criança surda” AND “alteridade” com filtro temporal entre 2009 a 2019; na maioria dos bancos consultados não foram encontrados resultados, seja porque os temas não tinham proximidade temática, seja pela abordagem de nosso recorte. No Google Acadêmico, houve um grande número de achados, o que nos levou a uma etapa de revisão final de cada título e do resumo do trabalho, quando necessário, para identificar as pesquisas que pudessem ser consideradas (Quadro 2). Muitas das pesquisas tratavam sobre a pessoa surda, fugindo do foco da infância surda, tornando sem efeito o número de pesquisas identificadas para consulta.

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO GOOGLE ACADÊMICO

Descritores	Resultados das buscas de trabalhos
"criança surda" AND "ouvintismo"	471
"criança surda" AND "audismo"	79
"criança surda" AND "infância"	2.440
"criança surda" AND "educação infantil"	2.420
"criança surda" AND "identidade"	4.030
"criança surda" AND "alteridade"	1.110

FONTE: A autora (2021)

Foi perceptível que há poucas pesquisas que estudam a criança surda e essas poucas focavam em temas como literatura, inclusão, exclusão, entre outros. Nenhuma pesquisa com crianças surdas focou exatamente o recorte de análise do ouvintismo e audismo na infância. Ainda assim, selecionamos cinco trabalhos que pudessem ser leituras para o diálogo com nossa pesquisa, sendo um artigo (2014) e quatro dissertações (entre 2017 e 2019), descritos no quadro 3.

QUADRO 3 – DISSERTAÇÕES E ARTIGOS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA

ANO	AUTOR/LOCAL	GÊNERO	TÍTULO	OBJETIVO	DESCRIPTOR
2014	CHAIBUE, Karime; AGUIAR, Thiago Cardoso. Revista virtual de cultura surda.	Artigo	A colonialidade sobre o surdo	Discutir sobre a colonialidade imposta sobre o surdo brasileiro, tendo em vista a desvalorização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sua legislação de reconhecimento e em suas políticas educacionais inclusivas.	Criança surda; Educação infantil; Identidade.
2017	NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos. Universidade Federal do Paraná.	Dissertação	O direito à libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba	Analisar as concepções de sujeito surdo, infância e educação subjacentes às políticas educacionais no cenário municipal e sua efetividade em relação ao direito à Libras como língua materna no contexto da educação infantil.	Criança surda; Ouvintismo; Infância; Educação Infantil; Identidade; Alteridade.
2018	OLIVEIRA, Nathália. Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação	A produção discursiva de uma infância surda escolarizada: escritas biográficas	Problematizar a existência de uma infância surda escolarizada, através de biografemas (fotografias de momentos vividos e histórias contadas em forma de palavras escritas no papel).	Criança surda; Ouvintismo; Infância; Educação Infantil; Identidade; Alteridade.
2019	ALVES, Raquel Domingos. Universidade Estadual de Campinas.	Dissertação	Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos	Analisar a produção de saberes da criança surda pequena em distintos contextos de inclusão através de suas interações.	Criança surda; Ouvintismo; Audismo; Infância; Educação Infantil; Identidade; Alteridade.
2019	OLIVEIRA, Amanda Cavalcante de. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.	Dissertação	Abordagem bilíngue para crianças com surdez: Propostas de práticas educativas na educação infantil	Observar as práticas adotadas no Atendimento Educacional Especializado, de modo a favorecer o uso e a apropriação da Libras na escola em uma perspectiva bilíngue.	Criança surda; Ouvintismo; Infância; Educação Infantil; Identidade.

FONTE: A autora (2019)

No artigo selecionado, “A colonialidade sobre o surdo”, a autora Chaibue e o autor Aguiar (2014) discutiram questões da colonialidade na comunidade surda brasileira, tendo em vista a desvalorização da Língua Brasileira de Sinais no contexto da legislação de seu reconhecimento e das políticas educacionais inclusivas. Embora a abordagem não trate da infância, interessou-nos a discussão da colonialidade sobre os surdos, a partir de dados históricos, culturais e linguísticos da comunidade surda para realizar a discussão.

Nascimento (2017), na dissertação “O direito à libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba” analisou as concepções de sujeito surdo, infância e educação subjacentes às políticas educacionais no cenário municipal e sua efetividade em relação ao direito à Libras como língua materna no contexto da educação infantil; utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental, consulta a microdados do Censo Escolar/MEC/INEP sobre matrículas de crianças surdas na educação infantil em Curitiba e entrevista semiestruturada com diretoras de instituições especializadas na área da surdez. Esta pesquisa trouxe uma visão do cenário da educação de surdos em Curitiba, no ano de 2017, que serviu como comparação com o cenário atual, analisando mudanças e permanências.

Oliveira (2018), em sua dissertação “A produção discursiva de uma infância surda escolarizada: escritas biografemáticas”, busca através do método da cartografia, a infância e as experiências educacionais de uma criança surda por meio de imagens produzidas e escolhida por ela em uma escola de surdos, uma escola infantil comum e no contexto onde vive com a sua família. A dissertação de Oliveira dialoga com esta pesquisa no que se refere à normalização de corpos infantis e a utilização de referenciais teóricos dos estudos surdos.

Alves (2019) analisou a produção de saberes da criança surda pequena em distintos contextos de inclusão através de suas interações por meio da observação das interações em salas de educação infantil que continham uma ou mais crianças surdas, na dissertação “Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos”. A pesquisa verificou que nos casos em que uma única criança era incluída em sala de ouvintes era perceptível o isolamento social e prejuízo em suas experiências de

aprendizagem, enquanto nos casos em que havia mais de uma criança surda acontecia a interação em pares. A pesquisa de Alves trouxe contribuições para esta pesquisa ao abordar conceitos do campo Estudos Surdos e apresentar suas análises acerca da “inclusão” de apenas uma criança surda e da inclusão de mais de uma criança surda na mesma sala de aula.

Por fim, na dissertação “Abordagem bilíngue para crianças com surdez: Propostas de práticas educativas na educação infantil”, Oliveira (2019) observou as práticas adotadas no atendimento educacional especializado numa escola de educação infantil, vinculada à rede pública de ensino, atenta ao modo que favoreciam o uso e a apropriação da Libras na escola em uma perspectiva bilíngue. A dissertação dialoga com esta pesquisa por ter como foco crianças surdas na educação infantil.

No estudo atual (2022) sua base metodológica é a pesquisa qualitativa, ou seja, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21 e 22). Goldenberg (1999, p. 14) também explica que “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização de uma instituição, etc.”.

O levantamento sistemático da literatura possibilitou identificar o crescente interesse pela infância surda e a ênfase à importância de uma educação bilíngue que valorize a língua de sinais e aspectos culturais e identitários dos/as surdos/as. No entanto, inexistem estudos que se preocupem em questionar a naturalização da norma ouvinte em experiências educativo-pedagógicas na infância.

Dessa forma, esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa e a investigação de aspectos da realidade para compreender os processos de constituição da norma nas experiências de inclusão da criança surda pequena em uma instituição de educação infantil em Curitiba.

A pesquisa qualitativa foi subsidiada por meio do diálogo com a literatura no campo dos Estudos Surdos em Educação, fundamentando a discussão teórica que envolve a tríade “criança surda”, “educação infantil” e “ouvintização”, e os desdobramentos para investigação da constituição da norma, da

ouvintização, do ouvintismo e da resistência surda em direção a uma identidade linguística e cultural.

A produção do material empírico decorreu da pesquisa de cunho etnográfico em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba. Foi realizado um breve levantamento exploratório das matrículas de crianças surdas obtido em consulta ao Departamento de Educação Infantil/SME de Curitiba. A decisão pela pesquisa etnográfica aconteceu devido à possibilidade de observar as interações, culturas e práticas educativas na experiência de inclusão da criança surda pequena na educação infantil, diariamente no período de outubro a dezembro de 2019 pela manhã e, algumas vezes, pela tarde. É importante destacar que a produção de dados ocorreu anteriormente à pandemia do coronavírus e com o início dela não foi possível coletar mais dados como o desejado. Os participantes (as professoras da turma) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ciência dos objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação e do sigilo das informações.

Os registros da pesquisa etnográfica foram realizados no diário de campo e buscaram contemplar aspectos do espaço material e simbólico e experiências educativas:

- Notas com a percepção da pesquisadora sobre elementos do espaço e estrutura física da unidade;
- Fotografias do ambiente e de materiais da instituição (livros, revistas, brinquedos, recursos didáticos, entre outros);
- Notas sobre as interações entre os atores sociais formas de comunicação verbal (língua(s)) e não-verbal (expressões faciais-corporais, gestos naturais e convencionais) registradas no diário de campo.
- Fragmentos de discurso contextualizados nas cenas de interação observadas.

Um dos procedimentos metodológicos adotados para identificar concepções e diretrizes das políticas municipais para surdos foi a análise documental de diversas fontes, como a legislação específica, as normas, os cadernos e documentos pedagógicos publicados pela Secretaria Municipal de

Curitiba, além do projeto político-pedagógico do centro municipal de educação infantil que ambientou a investigação.

Esta versão da dissertação estrutura-se a partir desta introdução que busca aproximar minha história de vida com a macro-história das políticas inclusivas, com destaque ao movimento surdo e sua agenda política; a experiência de vida é sempre singular, mas pode revelar aspectos universais do processo de colonialismo sofrido pelos/as surdos/as, das práticas de ouvintismo e ouvintização como mecanismo de poder na configuração das identidades em experiências educativas com crianças surdas pequenas, na educação infantil. Apresentamos a justificativa, a problematização, objetivos da pesquisa e as decisões metodológicas tomadas nesse percurso, além do levantamento da produção na área que reitera a relevância social e acadêmica desse estudo.

No capítulo 2, intitulado “ALGUMAS DIMENSÕES DA INVISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS SURDAS” buscamos aproximar discussões do campo dos Estudos Surdos e da Sociologia da Infância, ampliando e aprofundando as análises de possíveis opressões vivenciadas na infância quando uma criança agrega a surdez como um traço de sua identidade. Os autores que contribuíram nesse debate são Perlin (1998), Lane (1992), Skliar (1998), Rezende (2012), Terceiro (2012), Sarmiento (2010), Rocha (2001), Corsaro (2011), Qvortrup (2010) e Prout e James (2010). Nesse capítulo apresentamos, mais detalhadamente, o quadro conceitual que norteia nossas reflexões sobre o processo de ouvintização, ao debater categorias como norma/normalização, ouvintismo, audismo, *Deafhood*, infância, adultocentrismo, reprodução interpretativa, culturas infantis e categoria geracional.

O capítulo 3 apresentará o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando o campo de produção dos dados empíricos e apresentando análise de concepções e diretrizes da política municipal para crianças surdas na educação infantil em documentos oficiais e institucionais do CMEI, revelada na análise de documentos legais e de diretrizes pedagógicas, além de algumas percepções do espaço material, rememoradas por notas do diário de campo da pesquisa etnográfica realizada em uma unidade de educação infantil da rede municipal de Curitiba.

Por fim, no último capítulo apresentamos um exercício de análise visando compreender os processos de constituição da norma nas experiências inclusivas com crianças surdas pequenas e identificar estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva no espaço material e simbólico e nas experiências educativas da criança surda com adultos e seus pares na unidade investigada.



Honorable Mention
"Love Eye"
Rodarte-Barela
Rocky Mountain Deaf School

2020 Youth De'VIA Competition (Concurso Juvenil 2020)
Categoria de Fotografia – Menção Honrosa: "Olhos de amor"

**ALGUMAS DIMENSÕES DA INVISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS
SURDAS**

2 ALGUMAS DIMENSÕES DA INVISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS SURDAS

Antes de entendermos sobre a dupla invisibilidade das infâncias surdas⁴ é necessário compreender o processo de reflexão das variadas concepções sobre as crianças e as infâncias para chegar à posição teórica que se têm hoje. Os estudos sobre as infâncias são antigos, desde Darwin em sua visão evolucionista, mas a mudança no âmbito dos estudos com as crianças e as suas infâncias ainda é recente. É importante enfatizar que os estudos que se propõe a abordar a infância a partir da consideração do ponto de vista das crianças são recentes e com as crianças surdas, ainda mais. Durante muitos anos as crianças foram marginalizadas devido à concepção que a sociedade possuía sobre estas: seres imaturos que necessitam de cuidados e ensinamentos para se tornar um adulto. Infelizmente essa visão teve impactos na sociedade e principalmente na vida das crianças.

De acordo com Sarmiento (2009), as crianças necessitam ser vistas como atores sociais e capazes de construir suas próprias vidas, além de influenciar também a vida daqueles que estão à sua volta e da sociedade em que vivem. Já a infância necessita ser vista como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. Quando dizemos ser geracional, significa que a infância independe dos sujeitos que a integram e é condicionada devido à relação com as outras categorias geracionais (ALANEN, 1992; QVORTRUP, 1993).

Apresentaremos no decorrer do texto o contexto, as mudanças e os conceitos que regem o novo paradigma sobre a criança e a infância, dialogando-os com a Sociologia da Infância. Isso não significa que as antigas visões tenham desaparecido totalmente, mas lentamente elas estão sendo deixadas para trás. As crianças surdas estão ali, juntamente com todas as crianças, mas parecem estar sendo duplamente invisibilizadas: por ser criança e por ser surda. Essa invisibilidade será explicitada e exemplificada em diferentes momentos.

As crianças nunca foram um tema ausente do pensamento sociológico, mas por muito tempo não foram reconhecidas como uma área de referência e

⁴ Neste capítulo estaremos falando da dupla invisibilidade da criança surda, mas é preciso deixar evidente que outros marcadores sociais podem se somar à esses dois destacados: criança e surda; revelando ainda outros processos de submissão da criança surda como seu pertencimento de classe, gênero, étnico-racial, entre outros.

responsabilidade indispensável. Muitos sociólogos pouco dedicaram atenção à infância como tópico de interesse por si só e esse é um dos fatores que contribuíram para marginalizar as crianças.

É importante lembrar que durante séculos, as crianças foram vistas como seres humanos miniaturizados incompletos e imperfeitos (“homúnculos”) e analisadas como objeto de cuidado dos adultos. Essa visão ainda se perpetua até os dias de hoje na concepção de algumas pessoas.

Com o surgimento da psicologia do desenvolvimento, a visão das crianças como seres incompletos e imperfeitos foi reforçada. A psicologia do desenvolvimento buscava explicitar a natureza da criança e trouxe a universalidade como uma característica primordial da infância. Dessa forma, as crianças eram vistas como irracionais e até mesmo selvagens. A infância para a psicologia era composta por estágios evolutivos, ignorando o aspecto social e defendendo que são fatos naturais de cada indivíduo. Um fator positivo que é preciso mencionar é que a própria psicologia desenvolveu uma autocrítica ao campo, indicando os limites das visões normatizadoras e avançando na direção de perspectivas mais críticas tal como explicam os autores Parker e Burman (2008).

Jobim e Souza (1996, p. 41) explica melhor os impactos da psicologia do desenvolvimento:

Enfim, se por um lado a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança, ou seja, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais, etc., passam a ser moldados por determinadas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida da criança. Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas psicológicos têm consequências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade.

Esses impactos são complexos e acabam por moldar profundamente o sistema educacional, os/as profissionais que atuam com crianças e adolescentes e principalmente a própria vida destas crianças. Já se sabia o que esperar da criança em determinada faixa etária e por isso enquadravam todas as crianças.

Os discursos psicológicos refletiam nas pesquisas sociológicas da infância e traziam a visão das crianças como “imaturas, irracionais,

incompetentes, sociais e aculturais” enquanto que os adultos eram “maduros, racionais competentes, sociais e autônomos” (MACKAY, 1973, p.28). As crianças deveriam passar pelos estágios para se tornar como os adultos. Aqui surge o padrão de normalidade e deficiência. As crianças que não evoluíam nesses estágios eram incluídas em uma nova categoria de “criança”: falhas escolares, desviantes e crianças negligenciadas. As crianças surdas eram colocadas nesta categoria devido às suas dificuldades de desenvolvimento da linguagem e socialização.

O estudo da infância nas ciências sociais foi marcado durante muito tempo, segundo Prout e James (2010), pela mudez que a sociedade impôs a este grupo. Foi preciso de vozes alternativas, pelos movimentos populares e pela mudança do paradigma dentro das ciências sociais, para que as vozes das crianças pudessem aos poucos serem ouvidas. Amber (1986) defende que as crianças foram excluídas do mesmo modo que as mulheres: a sociologia é dominada por homens que pouco dão importância às crianças. Ainda hoje, as vozes das crianças muitas vezes são ignoradas e substituídas pela voz dos adultos, carregadas de interesses que correspondem a eles ou ao que eles acreditam ser o melhor para as crianças. É raro ver as crianças se organizando e representando independentemente, mas há resistência e as crianças tentam expressar suas opiniões, desejos e necessidades.

Sabendo que as crianças já possuem muitas barreiras para conseguirem expor suas vozes, quanto mais as crianças surdas que fazem uso de outra língua para se expressarem: a língua de sinais. A língua de sinais é uma língua de modalidade espaço-visual, ou seja, é uma língua que não oferece barreira aos surdos por ser recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Esta língua possui os mesmos elementos que qualquer outra língua oral: gramática, semântica, pragmática, sintaxe, entre outros.

Para retratar o reconhecimento pelas crianças da modalidade espaço-visual das línguas sinais apresento a obra “Mão ocular” (*Eye Hand*) que recebeu menção honrosa, do artista surdo Nash (Ensino Médio/ *High School*), aluno da *Model Secondary School for The Deaf*.

FIGURA 12 - OBRA "EYE HAND"



Fonte: Competição infanto-juvenil surda De'VIA 2019

A competição *De'VIA*, abreviação de Visão Surda/Arte da Imagem (*Deaf View/ Image Art*) apresenta obras de crianças e jovens surdos em idade escolar e nesta obra a criança surda uniu a mão e o olho em um só. Simbolizava os dois principais elementos da comunicação em língua de sinais.

Utilizaremos o campo discursivo acadêmico denominado Estudos Surdos em Educação (*Deaf Studies*) como embasamento teórico para a discussão de temáticas relacionadas aos surdos. Os Estudos Surdos são uma ramificação dos Estudos Culturais, os quais focam em temáticas relacionadas às culturas, práticas discursivas, diferenças e lutas por poderes e saberes.

Os Estudos Surdos no Brasil surgiram com a vinda do professor argentino Carlos Skliar para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com suas provocações, teve início a fase da problematização da surdez da perspectiva clínica para a perspectiva cultural, nessa universidade, contribuindo com pesquisas para o avanço das teorias sobre a cultura e identidades surdas no campo dos Estudos Culturais, com a criação dos Estudos Surdos no Brasil. O objetivo deste campo epistemológico se concentra na ruptura com as discussões da surdez no contexto da Educação Especial e das deficiências, fortalecendo pesquisas sobre a língua de sinais, as comunidades surdas e a cultura surda, bem como denuncia a opressão e colonização linguística dos surdos no último século.

(...) os Estudos Surdos problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens desta temática. O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (SKLIAR, 1998, p.30)

De acordo com os Estudos Surdos, problematiza-se o processo que define o normal e o “anormal”. Ewald (1993, p.86) argumenta que a norma é como “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo.” A norma age de forma prescritiva e é instituída no grupo e pelo grupo. Obviamente a norma produz consequências sociais: homogeneízem as pessoas ou exaltam as diferenças a partir das referências daquele grupo. Os surdos são um grupo que não está coerente com esta norma e por isso são os “desvios da normalidade”. Essa norma é ouvintista e estabelecida pela maioria; não apenas em número, mas também em questão de poder. Para essa norma os surdos são considerados deficientes, improdutivos e sempre em desvantagem com os demais.

É preciso compreender que normação é “típico de uma sociedade disciplinar” e normalização é “típico de uma sociedade dominada por alguns” (LOPES; FABRIS; 2017, p. 29). Os autores Lopes e Fabris (2017, p. 30) citam Foucault (2008) para explicar que na “norma disciplinar primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos (...)”. No caso dos surdos, primeiro se define a norma ouvintista e depois identificam os sujeitos ouvintes e surdos. Enquanto na normalização acontece o contrário: primeiro aponta o normal e o anormal a partir das diferentes curvas de normalidade para determinar a norma. A normalidade se constitui como fronteiras maleáveis que depende dos desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram. A normalidade não é algo pronto e parte das ações dos sujeitos sobre si mesmos. Neste processo, as atribuições mais desfavoráveis se assemelham às mais favoráveis, ou seja, os surdos precisam se assemelhar aos ouvintes.

Lane aborda o colonialismo como “a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o

controle da educação em nome do colonizador” (LANE, 1992, p.43). Adaptando ao colonialismo linguístico que impõem aos surdos, isso significa que os ouvintes buscam controlar os surdos, impor a língua oral e a cultura ouvinte e controla a educação dos surdos que também devem ser oralista. Aqui se vê muito das práticas paternalistas em que as famílias, médicos, fonoaudiólogos e outros buscam o tratamento e a cura da surdez em forma de “cuidados” (FERNANDES; TERCEIRO; 2019). Lane costuma dizer que o colonialismo sobre os surdos veste a “máscara da benevolência” para ocultar intenções econômicas e pessoais do grande capital lucrado por médicos, fonoaudiólogos, a indústria de aparelhos e implantes auditivos, a educação especial, entre tantos outros envolvidos. Fernandes e Terceiro (2019) argumentam que a colonização ouvinte está naturalizada pelos próprios surdos que incorporam valores e princípios dos ouvintes e buscam se aproximar da normalidade para serem aceitos.

Chaibue e Aguiar (2014, p. 9) fazem alguns questionamentos interessantes: “O surdo é bilíngue por direito ou por uma imposição? Como seria para nós, ouvintes e nativos da Língua Portuguesa, poder se comunicar em Língua Portuguesa, mas escrever em outra língua, como, por exemplo, em Língua Inglesa?”. Os autores questionam o status bilíngue dos/as surdos/as e defendem uma proposta de interculturalidade crítica que se exige a participação ativa dos próprios movimentos dos grupos minoritários (os surdos) começando pelas diretrizes educacionais.

Lane (1992, p. 23) relata que qualquer desvio acaba por impor um estigma e os surdos recebem muitos estigmas, sejam eles físico, psicológico ou social.

Todas estas categorias de estigmas são atribuídas aos surdos os quais fisicamente são considerados deficientes, facto este que faz com que surjam algumas características indesejáveis da sua personalidade, tais como raciocínios confusos e comportamentos compulsivos. Os ouvintes podem também considerar os surdos como indivíduos pertencentes a uma comunidade específica, chegam mesmo a considera-los um mundo à parte, indesejável, causando-lhes deste modo distúrbios sociais.

Esses estigmas são também uma forma de opressão aos surdos, pois acabam por ter uma influência negativa na construção de sua subjetividade e de toda a sociedade que os julgam de acordo com estes estigmas. Portanto, desde criança, os/as surdos/as acabam sendo estigmatizados pela sociedade.

As crianças surdas são invisibilizadas na sociedade. É necessário romper duas concepções: a adultocêntrica e ouvintocêntrica. A adultocêntrica diz respeito ao poder que os adultos assumem frente às crianças e adolescentes; privando-os de sua liberdade (SANTIAGO; FARIA; 2015). Já a concepção ouvintocêntrica, proposta terminológica que proponho para se referir ao poder que os ouvintes possuem diante dos surdos; também expropriando sua liberdade, tomando decisões por eles e ignorando suas atividades e produções.

Vale ressaltar aqui que são muitas as terminologias que definem o colonialismo surdo, já que os termos já socializados na literatura são “ouvintismo” e “audismo”. Skliar (1998) explica que o ouvintismo supõe representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos em que os surdos vistos como sujeitos inferiores. Minha compreensão é que o “ouvintocentrismo” é o poder hegemônico que os ouvintes assumem diante dos surdos e o “ouvintismo” é a manifestação da opressão que faz com que os surdos se comportem e aprendam como se fossem ouvintes. O ouvintismo é um impedimento para os/as surdos/as iniciarem sua jornada do *Deafhood* (nas palavras de Hugo Eiji (2012), significa que é o processo de reconhecer-se e afirmar-se surdo em resistência às práticas e aos discursos colonizadores ouvintes). É necessário realizar uma denúncia para que o ouvintismo possa aos poucos ir perdendo a força e a comunidade surda ir ganhando espaços.

O pesquisador e ativista britânico Paddy Ladd desenvolveu o conceito de *Deafhood* que pode ser considerado uma ferramenta conceitual “guarda-chuva”, em que denuncia o audismo como colonialismo ouvinte e defende os direitos linguísticos e culturais dos surdos. Ladd reconhecia a influência negativa do oralismo sobre sua vida de seus colegas surdos e procurava difundir a visão dos surdos como integrantes de uma minoria linguística e cultural ao invés da visão de deficientes (FERNANDES; TERCEIRO; 2019).

Um dos meios de realizar a denúncia a essas formas de poder e opressão são os espaços acadêmicos. De acordo com Terceiro (2017, p.52), as vozes dos surdos nesses espaços “valorizam a autoimagem e a representação política, gerando novos discursos sobre si e visibilidade da língua e da cultura”. O olhar daqueles que já vivenciaram o ouvintismo é capaz de revelar com clareza os detalhes dessa opressão.

Dessa forma, a pesquisa materializa uma importante forma de lutar contra esta opressão. Esta pesquisa aborda muito o conceito de “ouvintização”. A ouvintização consiste na construção social de significados em torno da identidade ouvinte enfatizando que os ouvintes detêm privilégios simbólicos e materiais. Os privilégios dos ouvintes estão em todo lugar: ensino nas escolas na sua primeira língua - a língua portuguesa; construção do vínculo afetivo com a família com mais facilidade por compreender as conversas; ausência de preconceito ao procurar emprego por ser ouvinte; compreende as explicações sobre determinado problema no banco; as chances de receber um diagnóstico médico ou realizar um tratamento médico errado são menores; todo local que vai apresenta informações na sua língua; têm facilidade de acesso à cultura; entre tantos outros privilégios. Muitos ouvintes não têm consciência de todos os privilégios que possuem e como isso afeta a vida dos surdos. Precisamos de mais pesquisas que tenham como foco a ouvintização, trazendo para o debate a abolição dos privilégios ouvintes e o respeito aos direitos dos surdos.

Apresenta-se uma citação de Lourenço Cardoso sobre branquitude Crítica e Acrítica para estabelecer um paralelo com a ouvintização:

[...] “branquitude crítica” aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam “publicamente” o racismo. Por outro lado, nomeei “branquitude acrítica” a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor da superioridade racial. (CARDOSO, 2014, p. 89)

Esta fala de Cardoso é extremamente importante e pode servir como alusão aos Estudos Surdos se adaptada: “ouvintização crítica” aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de ouvintes que desaprovam “publicamente” o ouvintismo. Por outro lado, nomeei “ouvintização acrítica” a identidade ouvinte individual ou coletiva que argumenta a favor da superioridade ouvinte. Nunca uma citação adaptada pode ser tão explicativa sobre a ouvintização. Para ampliar a compreensão desses conceitos, posso citar exemplos de ouvintização crítica e acrítica vivenciadas por mim. Durante a pandemia muitos *youtubers* se sensibilizaram com as necessidades do povo surdo e alguns começaram a incluir intérpretes de Libras em suas *lives* e vídeos constituindo em uma ouvintização crítica. Outros apelaram para as legendas em Português, um recurso mais fácil de encontrar e mais barato, mas que ainda assim faz parte da cultura ouvinte e

afirma, mesmo que inconsciente, a superioridade ouvinte, constituindo na ouvintização acrítica.

A ouvintização acrítica pode acontecer também por deficientes auditivos, ou seja, por aqueles que não se identificam com os surdos, mas com os ouvintes. O movimento “Surdos que ouvem” é um grande exemplo da ouvintização acrítica. Este movimento iniciou em 2010 pelo blog “Crônicas da Surdez” e atualmente está espalhando em diferentes redes sociais (Instagram, Pinterest, Facebook, Youtube, etc.). O movimento defende os “tratamentos” da surdez e a importância de chegar o mais próximo possível da norma ouvinte (uso de próteses auditivas e/ou implante coclear, recusa à língua de sinais, fonoaudiologia, entre outros). Ouvintização acrítica também se revela quando o oprimido concorda com o discurso do opressor. Quando estavam acontecendo as discussões sobre a inclusão da educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional/LDB, os surdos oralizados, também auto identificados como “deficientes auditivos” votaram contra o projeto, negando a Libras e sua importância. Na sua ótica, surdos que não aprenderam a falar a língua oficial precisam recorrer a uma forma menos valorizada socialmente; não se trata de uma “opção” por uma língua de identificação cultural, mas de uma falta de opção. Portanto, assumem a posição de ouvintização praticada por muitos ouvintes, mesmo sendo surdos; a opressão aos sinalizantes pode ser praticada tanto por ouvintes quanto por surdos oralizados. A figura 13 ilustra o ativismo do movimento dos “Surdos que ouvem”, nas redes sociais, buscando-se distanciar da pauta de lutas dos surdos bilíngues, em defesa da educação monolíngue em português (Figura 13).

FIGURA 13 – MOVIMENTO “SURDOS QUE OUVEM”



FONTE: Crônicas da surdez (2022)

Do mesmo modo, é óbvio o poder de controle que os adultos possuem sob as crianças; relegando a infância a uma posição subalterna face à geração adulta. Como já vimos, a categoria etária é uma diferença que gera desigualdades. A infância não possui o mesmo respeito, atenção e preocupação que a categoria adulta possui. E a diferença de ser uma criança surda aumenta ainda mais essa desigualdade e diminui ainda mais o olhar da sociedade para elas.

Para Rezende (2012), desde que nascem os surdos já são vigiados e capturados através do teste da orelhinha e, ao ser diagnosticado, já se inicia os discursos e as intervenções médicas consideradas “necessárias”. Reabilitações, terapias fonoaudiológicas e outros aparatos tecnológicos (aparelhos auditivos, implantes cocleares, entre outros) são apresentados como o milagre. O problema está em ignorar que o desenvolvimento da linguagem, no caso dos surdos, se dá de forma natural pela língua de sinais e subalternizar a língua de sinais a uma língua de segunda categoria. Muitas vezes quando a família opta pela reabilitação, ela também segue a recomendação médica da proibição do uso da língua de sinais. Rezende (2012, p. 92 e 93) comenta que a família e a medicina “são instituições de vigilância, de correção dos sujeitos surdos e do sequestro para uma normalização sob os padrões da soberania ouvinte.”. Ambos formam uma aliança que está cada vez mais contribuindo para a normalização dos corpos surdos e negando seu direito à língua de sinais e à sua cultura.

A medicina chega à família com a proposta de cura e a família, na maioria das vezes, sendo leiga sobre as opções que realmente possui, acaba por escolher aquela que lhe é apresentada: “por detrás da máscara da benevolência está o profissional comprometido com um mercado de serviços humanitários, apostando a sua particular pretensão no sector de crescimento mais rápido da economia” (LANE apud REZENDE, 2012, p. 94). Isso explica porque tantos incentivos à normalização. Todo o tratamento em busca da “cura” leva a um movimento absurdo na economia. Médicos, fonoaudiólogos, empresas de aparatos tecnológicos e até mesmo, se for o caso do implante coclear, enfermeiros e anestesistas. Como Lane (1992, p. 45) já defendia, “sempre que um grupo mais poderoso se compromete a assistir um outro menos poderoso, sempre que os benfeitores criam instituições para ajudar os beneficiários, a

relação assume certo risco.” É preciso também conscientizar às famílias que tudo isso não é uma cura, pode até auxiliar em alguns casos, mas vai custar tempo, dinheiro, esforço e sacrifício da família e, principalmente, dos/as próprios/as surdo/as.

Rezende (2012) explica que a família é a vítima da normalização, pois está sob o jogo de poder/saber da medicina:

É uma estratégia de biopoder, uma estratégia do processo de normalização. São práticas de institucionalização médica no controle dos sujeitos surdos desde seu nascimento: todos os bebês são submetidos ao teste de orelhinha para detecção precoce da surdez (2012, p. 105).

O biopoder ocorre devido à existência da norma ouvinte e pela tentativa em minimizar os desvios da normalidade. Os surdos lutam contra essa normalização e pelo respeito à sua diferença e a sua língua. Rezende (2012, p. 106) argumenta com as palavras de Thoma (2002, p. 179):

Surdos, quando em contato com a identidade, a cultura e a comunidade surda, narra a surdez sob outras perspectivas: o problema está nos ouvintes que, como a maioria numérica e sua suposta superioridade e normalidade, têm nomeado, descrito e tomado as decisões sobre as vidas surdas, acreditando que os/as surdos/surdas são sujeito/as a serem recuperados para que possam ser incluídos.

Os surdos lutam pela narrativa identitária da visão socioantropológica, em detrimento da visão clínica-patológica. Isso não significa negar a sua diferença decorrente da perda audiológica, mas compreender que são sujeitos de diferentes identidades, culturas e comunidades surdas, utilizando-se da língua de sinais que acontece na modalidade visual-espacial e sem barreiras comunicativas entre os usuários. São sujeitos que não necessitam de correções ou de se adequar à norma ouvinte e que são capazes de tomar decisões que lhes dizem respeito, merecendo ser respeitados por isso. Infelizmente por serem crianças surdas, pouco ou nada podem decidir sobre a sua língua e a sua cultura.

De acordo com Qvortrup (2010 B), a Convenção sobre os Direitos das Crianças valoriza a subjetividade da criança, mas mesmo assim há muitas limitações. Uma delas seria o fato de as crianças poderem opinar somente em assuntos que lhes afetam. O autor enfatiza que a infância é parte da sociedade

e da política social, mesmo que muitas vezes seja marginalizada. Algumas políticas e programas que não são focados nas crianças trazem consequências para a sua vida. É preciso estar atento às possíveis transformações que tais políticas podem causar.

As opiniões das crianças surdas nunca são consideradas por, além de crianças serem consideradas imaturas para a política, as crianças surdas fazem uso da língua de sinais que é distinta da língua oficial do país. Em muitos países, a língua de sinais é considerada subalterna e até mesmo uma linguagem; o que piora ainda mais a situação de desigualdade. É notável que as crianças se constituam um grupo minoritário, pois muitas vezes são consideradas imaturas, incompetentes, sociais e aculturais. Negam seus direitos, excluem-nas da sociedade e não são representadas politicamente de forma adequada por serem os adultos quem defendem seus direitos. Nesses momentos, os interesses dos adultos prevalecem sobre o das crianças e novamente essa geração se torna invisível.

Corsaro (2011, p. 15) também ressalta que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.”. Aqui podemos entender que as crianças não apenas apropriam e reproduzem o mundo adulto, mas são capazes de recriar, ampliar e trazer um novo significado. O autor explica melhor sobre a reprodução interpretativa quando diz que:

(...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. (CORSARO, 2011. p. 31)

Para Corsaro (2010) a reprodução interpretativa dá ênfase especial na linguagem e na participação infantil em rotinas culturais. Sem a língua a participação das crianças em sua cultura se torna comprometida. Vale enfatizar que a educação infantil não visa apenas os processos de aprendizagens tidos como escolares, mas principalmente as relações estabelecidas entre as crianças nas suas produções culturais. Para isso é necessário a organização de rotina de

pares, ou seja, as crianças interagem e brincam cotidianamente constituindo suas formas próprias de produção cultural, o que só ocorre por meio das linguagens.

As crianças surdas durante muitos anos foram privadas de sua língua de identificação cultural de modalidade visual-espacial: a língua de sinais. Isso significa que durante anos elas também foram privadas de constituir formas próprias de produção cultural. Devemos pensar em uma dinâmica para que as crianças surdas possam criar rotinas nas culturas de pares! Dentro do seu próprio grupo, a comunidade surda, é mais fácil essa organização, pois possuem a mesma língua. Os professores apenas precisam levar em conta a cultura surda na hora de organizar os espaços, brinquedos, tempos, entre outros elementos.

Já quando a criança surda convive com crianças ouvintes é bem mais difícil possibilitar essa produção, pois são duas línguas e duas culturas diferentes em um mesmo espaço. Ainda assim acontece a cultura de pares neste ambiente (mesmo que em uma frequência bem reduzida), pois a língua é apenas uma das linguagens que favorece a produção cultural. A língua, seja oral ou sinalizada, possibilita a ressignificação da cultura à sua volta, mas há também outras linguagens possíveis de serem utilizadas por crianças surdas e ouvintes, tais como desenho, expressão facial e gestual, movimento, contato visual, leitura de imagens, entre outros.

No Brasil, apenas em 24 de abril de 2002, foi aprovada a Lei nº10. 436 a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, utilizando-se da modalidade visual-espacial e possuindo estrutura gramatical própria. Em 2021, foi sancionada a Lei 14.191 que retira a Educação Bilíngue de Surdos da parte educação especial na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a coloca como uma modalidade de ensino independente. A educação bilíngue, ou seja, a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, precisa estar presente em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

Um detalhe polêmico que vale a pena mencionar é que a família poderá fazer a opção da matrícula em escolas e classes regulares. Não há obrigatoriedade em estudar em escolas bilíngues de surdos e sim uma opção a mais. Além disso, também estão previstos materiais didáticos e professores

bilíngues com formação e especialização para exercer tal função. Atualmente, mesmo com toda a legislação brasileira que visa garantir o direito à língua de sinais como primeira língua, sabemos que na prática isso não acontece em todas as escolas. Poucos são os profissionais preparados para atender às crianças surdas, respeitando sua língua e sua cultura.

De acordo com o autor Lane (1992, p.21), os surdos:

(...) consideram-se essencialmente visuais, com uma linguagem visual, uma organização social, uma história e com valores morais que lhe são próprios, ou seja, estas pessoas têm a sua própria maneira de ser e possuem uma linguagem e cultura próprias.

Isso significa que os surdos têm orgulho de suas experiências visuais, sua língua, sua cultura e de sua comunidade. Eles não se identificam com a visão clínica-patológica da qual a sociedade tanto insiste em impor. Rezende (2012, p. 144) faz uma citação muito interessante acerca da língua de sinais:

A língua de sinais não serve, apenas, para a socialização: é uma questão de vida. Uma língua viva e compartilhada pelos seus iguais; é uma língua visual que traz sentidos expressivos e que produz significados e artefatos culturais do povo surdo; e, acima de tudo, uma língua com todas as peculiaridades linguísticas e com o mesmo valor das línguas orais. Não é uma língua que subalterniza a comunidade surda; aliás, ela enaltece e aclama os artefatos culturais dos sujeitos surdos.

A comunidade surda luta contra a opressão linguística que acontece em todo o mundo. A língua oral é vista como aquela que todos devem aprender e que tem o reconhecimento, enquanto a língua de sinais é subalternizada e negada aos surdos. Para os surdos a língua falada é um impedimento para o seu desenvolvimento e socialização por acontecer na modalidade oral-auditiva. Com a língua de sinais não há barreiras comunicativas e assim os surdos podem fazer dela para produzir cultura e conhecimento.

Lane (1992) comenta que a criança surda corre o risco de se desenvolver sem qualquer tipo de comunicação concreta (oral ou gestual) e poderá desenvolver problemas de identidade, de adaptação emocional e até de saúde mental. A falta de comunicação em casa, a educação de nível inferior nas escolas, a discriminação no emprego são obstáculos colocados no caminho dos surdos por pessoas ouvintes, que caso conhecessem a comunidade dos surdos, os retirariam de imediato.

Conforme Rocha (2001, p. 31) comenta “a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família.” Ela ainda comenta que a educação infantil é a etapa em que os conhecimentos e aprendizagens se vinculam aos processos de constituição da criança, ou seja, pela expressão, afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário. O ensino de conteúdos não é o objetivo final da educação infantil, mas, como defende Rocha (2001, p.31), é “parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si)”.

Nesse sentido, a educação infantil pode fortalecer identidades surdas, pois, como Qvortrup (2010 B) já comentou, deve ser assegurado às crianças o direito de formar suas próprias opiniões e expressá-las livremente em assuntos que as envolve, valorizando sua subjetividade, opinando sobre assuntos que lhes afetam (e também afetam indiretamente).

Resumidamente a educação infantil deve promover diferentes vivências que incentivem o desenvolvimento da criança, por ser a primeira etapa da educação básica com a finalidade do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (LDB – Lei nº 9394/96).

Outro conceito importante sobre a infância pode ser explicado por Prout e James (2010) que destacam a importância de a infância ser compreendida como uma construção social. Isso significa também que a todo tempo a infância é construída e reconstruída para crianças e pelas crianças. Mesmo que a infância seja um componente cultural e estrutural específico de muitas sociedades, ela não é natural e universal a todos os seres humanos. É necessário lembrar que as formas de entender esse período da vida variam entre as culturas e entre os tempos. Não existe uma única infância ou uma infância ideal, mas infâncias, no plural, e por isso que o título do artigo se refere às infâncias surdas. Cada criança vivencia uma infância distinta da outra, sendo surdas ou ouvintes. Mesmo que um grupo de crianças surdas possam vivenciar elementos semelhantes, cada um desses elementos teve um impacto diferente.

Qvortrup (2010 A, p. 635) defende a infância enquanto categoria estrutural, ou seja, “a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional.”. Assim como outras categorias como a idade adulta e a velhice, a infância possui uma contínua existência, ou seja, tem permanência. Sempre existirá para receber novas gerações de crianças. E, além disso, a infância também se transforma constantemente.

Qvortrup (2010 A) explica que infância é parte integrante da sociedade. Como qualquer outra geração (fase adulta e velhice), a infância também afeta e é afetada por grandes eventos e transformações sociais. Os parâmetros sociais (econômicos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos e ideológicos) transformam a configuração social, inclusive a infância.

Atualmente, há uma grande preocupação com a produção de capital e isso acaba criando uma grande focalização pela sociedade na criança sob a visão do que elas serão e, portanto, são vistas como matéria-prima para a produção de uma população adulta. A infância aqui é vista como um estado de passagem e de acumulação de experiências e conhecimento. Segundo Prout e James (2010), a educação formal e a escolaridade são pré-requisitos para as crianças assumirem responsabilidades adultas.

Vale a pena considerar também que as crianças surdas são vistas ainda mais como produção de capital, mas no presente. Muitos profissionais e professores orientam às famílias com filhos surdos o uso de aparelhos auditivos e implante coclear como a única alternativa possível para que a criança tenha um pleno desenvolvimento. Aqui há muito dinheiro envolvido, afinal não são gastos apenas com o aparelho, mas com manutenção, fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, entre tantos os profissionais. A surdez na perspectiva cultural é difícil de ser aceita pelos profissionais ouvintes, pois a sua própria prática seria afetada.

Jobim e Souza (1996) argumenta que a educação infantil está organizada de acordo com as exigências específicas do mundo do trabalho. É possível observar que a educação infantil é organizada para atender ao mundo do trabalho através das rotinas que já estão estabelecidas, as atividades que visam o desenvolvimento de habilidades e são cada vez mais exigentes e frequentes e

as opiniões e os desejos das crianças que são raramente ouvidos. Em consonância, Qvortrup (2010 A) comenta que a educação infantil é resultado das demandas da economia e do governo. É preciso mudar essa concepção e se interessar no que as crianças são enquanto crianças.

As crianças surdas recebem uma exigência ainda maior que as crianças ouvintes, pois, como as demais, elas também necessitam ser moldadas para futuramente poder atuar no mercado de trabalho e contribuir na acumulação do capital. São “indicados” aparelhos auditivos, implante coclear, fonoterapia, entre outros atendimentos para que as crianças surdas estejam “normalizadas”, ou seja, no padrão correto definido pela sociedade. Visando preparar a criança surda para o trabalho, a surdez é, como já defendia Rezende (2012), compreendida como algo patológico e a criança surda é considerada alguém que necessita de correções em seu corpo para que corresponda à norma ouvinte. Dessa forma, mudam vidas e trajetórias, acontece a opressão linguística e cultural e inicia uma disputa de poder/saber.

Uma fala de Sarmiento (2010, p.3) que merece ser citada é “nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento”. O foco do nosso trabalho está na exclusão e no sofrimento que as crianças passam devido à posição subalterna que a sociedade às coloca e das quais as crianças surdas são ainda mais rebaixadas.

Na próxima seção, quero trazer duas facetas das infâncias surdas: crianças surdas que nascem em família ouvinte sem o uso da língua de sinais e a presença da cultura surda e, portanto, invisibilizadas; e crianças surdas que nascem em família surda com o uso da língua de sinais e a presença da cultura surda e considerada (des)invisibilizadas.

2.1 CRIANÇAS SURDAS EM FAMÍLIAS OUVINTES E SUAS INVISIBILIDADES

É importante enfatizar que a maior parte das crianças surdas (95%) nasce em famílias ouvintes que não utilizam a língua de sinais e a escola bilíngue é o

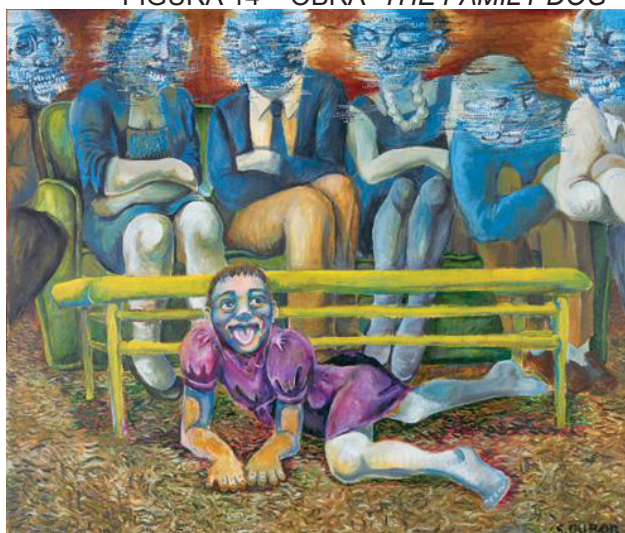
lugar em que poderão desenvolver tanto a língua de sinais quando a língua oficial na modalidade escrita com qualidade.

Nas palavras de Fernandes (2011, p.94):

(...) deve-se garantir que os Surdos tenham a língua de sinais como língua materna no seio familiar e que, posteriormente, seja oferecido a eles o direito de optar pelo uso da modalidade oral ou apenas escrita da língua portuguesa.

Infelizmente a realidade mostra que isso raramente acontece dentro do seio familiar e dificilmente há o respeito pela opção da criança de aprender apenas a modalidade escrita da língua portuguesa. A obra *“The Family Dog”*, (Figura 14) da estadunidense surda Susan Dupor busca retratar a vida cotidiana dos surdos em famílias ouvintes:

FIGURA 14 – OBRA *“THE FAMILY DOG”*



FONTE: Dupor (1911).

A artista buscou representar uma criança surda no chão, como se fosse um cão de estimação da família ouvinte, que se encontra sentada no sofá com as mãos e pernas cruzadas. Os rostos dos familiares estão borrados retratando a dificuldade que os surdos possuem em fazer a leitura labial, principalmente em grupos grandes dos quais todos falam ao mesmo tempo. Há incontáveis relatos de surdos denunciando o isolamento que sentem dentro de famílias ouvintes e a falta de empatia para mudar a realidade. Outro detalhe da obra é a mesa da sala que parece com uma grade que separa os dois mundos, incomunicáveis.

Essa pintura foi chocante para mim, pois essa sensação foi e é frequente na minha vida. Mesmo sendo oralizada, muitos familiares se esquecem de que para compreender qualquer conversa necessito realizar a leitura labial e acabam virando de costas ou falando várias pessoas ao mesmo tempo. Além disso, às vezes estou cansada para realizar a leitura labial e prefiro assistir televisão ou mexer no celular, atividades estas que não exigem tanta atenção e esforço. Muitos chegam a pensar que eu estou ignorando-os ou não dou valor, mas seria muito mais leve e prazeroso se aprendessem Libras. Infelizmente os motivos são vários: “é muito difícil”, “não consigo aprender”, “você consegue entender bem o que eu falo” e até mesmo mudam de assunto como “vou te explicar o que eles estão falando...”

Outro elemento constituinte do campo epistemológico dos Estudos Surdos é a educação bilíngue como espaço de resistência e edificação da identidade surda. De acordo com o documento Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa⁵, a educação bilíngue é definida como:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2), [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, p.6)

Dessa forma, a Libras deveria ser a língua em foco no cotidiano da educação infantil e o português como segunda língua, que possibilitaria o acesso ao conhecimento formal. No Brasil, no contexto de uma política nacional de inclusão, dificilmente encontramos essa realidade e esse é um dos motivos pelos quais os surdos apresentam dificuldades na escola. A língua de sinais é ignorada ou secundarizada e o português, língua de instrução de modalidade oral-

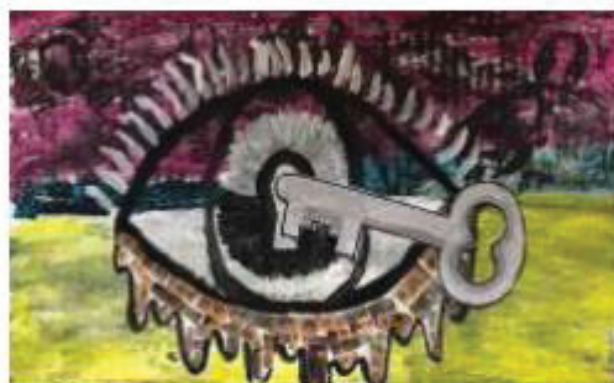
⁵ Este documento foi elaborado pelo grupo de trabalho designado pelas portarias nº1.060/2013 e nº91/2013 o Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Buscavam romper com a lógica de que os surdos devem aprender em português por dever e em Libras por concessão e defendia a educação bilíngue de surdos.

auditiva, impede os surdos de apropriarem dos conhecimentos ensinados nas escolas.

Natalia de Oliveira (2018) elucida que a constituição linguística de muitos surdos se inicia a partir do ingresso na escola de surdos e a aprendizagem da Libras. Só após o aprendizado da Libras que começa também a constituir a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa e assim abre portas para a atribuição de sentido aos conteúdos lidos. Dessa forma, muitas crianças surdas possuem infâncias surdas escolarizadas, pois a maior parte das crianças surdas passa a sua infância dentro da escola e também é lá que se dá a aquisição da maioria dos seus conhecimentos e aprendizagens.

A brincadeira é elemento vivo em qualquer infância. Torres (2020) explica que a brincadeira de crianças surdas não se difere muito da brincadeira de crianças não surdas, a não ser “(...) o planejamento do jogo simbólico, as abordagens entre elas (crianças) e o encerramento das brincadeiras apresentam configurações distintas das situações comumente observadas entre crianças não surdas.” (TORRES, 2020, p. 26). A obra “Acesso Visual” (*Visual Access* - 2019) de Parmar, aluno do ensino médio (*High School*) da instituição *Model Secondary School for The Deaf* (Figura 15). retratada como a experiência visual pode ser a chave para abrir tantas portas:

FIGURA 15 – OBRA “VISUAL ACESS”



Honorable Mention
“Visual Access”
Parmar
Model Secondary School for The Deaf

FONTE: Competição infanto-juvenil surda De'VIA 2019

Brougère (1998) explica que a brincadeira está intrinsecamente ligada com a cultura e, portanto, é aprendida. Torres explica essa relação:

A brincadeira é atividade que precisa de interação social e da aprendizagem. A brincadeira necessita, pois, de um compartilhamento de códigos, acordos entre os brincantes, compreensão dos significados, ou seja, é preciso que todos os envolvidos partilhem minimamente de uma mesma cultura para que consigam brincar juntos. (TORRES, 2020, p.28)

Levando em conta que o ato de brincar envolve a interação social e a aprendizagem, isso nos leva a refletir na qualidade e quantidade de brincadeiras que as crianças surdas de famílias ouvintes vivenciam, já que a sua interação social é restrita por não ter uma língua acessível.

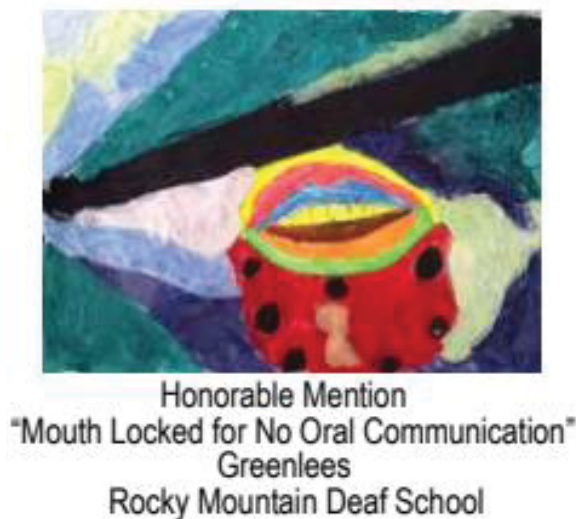
Em 1997, Góes realizou um dos primeiros trabalhos sobre o brincar de surdos e constatou que a experiência linguística impacta as interações e brincadeiras. Também registrou o uso de recursos gestuais e expressão corporal e a limitação nos usos de linguagem (sinais e fala) nos jogos de faz-de-conta devido às crianças surdas estarem na fase inicial de aquisição de língua de sinais. Segundo Torres (2020), o sistema simbólico da criança surda filha de genitores ouvintes, que não adquiriram a Libras, pode ser prejudicado e limitado:

(...) a língua tem a dupla função, de comunicar e organizar o pensamento, e que é a partir das relações sociais (...) que a criança vai construindo suas funções psicológicas superiores, quando a criança surda é submetida a tantos obstáculos linguísticos e sociais, seu desenvolvimento fica em desvantagem em relação a uma criança que adquire sua língua no tempo previsto de um desenvolvimento típico. (TORRES, 2020, p. 35)

Outro aspecto interessante das brincadeiras das crianças surdas é quando elas assumem papéis próprios dos ouvintes, como atender uma ligação telefônica ou cantar um rock, conforme o registro de Daniele Silva (2006). De acordo com a autora, a criança "(...) consolida, pelos recursos da imaginação, a experiência de trocas sociais que, na maioria das vezes, lhe é negada, ou limitada, em função das diferenças linguísticas." (SILVA, 2006, p. 133). A criança surda incorpora em suas brincadeiras elementos da cultura ouvinte e assim tem a possibilidade de vivenciar diferentes papéis, ampliando a sua compreensão sobre si mesma e sobre a diferença.

A obra “Boca trancada para nenhuma comunicação oral” (*Mouth Locked for No Oral Communication*) de Greenlees, aluno do Ensino Fundamental (*Middle School*) da instituição *Rocky Mountain Deaf School* (Figura 16) merece ser apresentada:

FIGURA 16 – OBRA “MOUNTH LOCKED FOR NO ORAL COMMUNICATION”



FONTE: Competição infanto-juvenil surda De'VIA 2019

É visível como as crianças e jovens surdos tem consciência da sua diferença e da dificuldade que a comunicação oral traz. Esta obra retrata uma boca trancada por fechadura, assim como a defesa para que a comunicação oral seja “suspensa”.

2.2 FAMÍLIAS SURDAS, A EXPERIÊNCIA VISUAL E AS INTERAÇÕES VERBAIS NA INFÂNCIA

Outra faceta da infância surda decorre da experiência de crianças surdas nascidas em famílias surdas. Esta outra realidade consiste na criança surda já crescer inserida na cultura surda, consciente da sua diferença e da importância da sua cultura. O pilar da cultura surda é a experiência em um mundo visual. Perlin (1998) argumenta que a criança surda aprende principalmente pela visão, pois as informações audíveis são perdidas. Por isso, a criança surda precisa da

língua de sinais para constituir a sua linguagem. É importante mencionar a fala de Torres acerca da criança surda e a língua:

Temos a criança surda que se apresenta como ser da falta – a própria palavra *infância*, neste caso, é tomada seu sentido literal, ou seja, sem fala. De fato, a criança surda, na Educação Infantil, se encontra, na maioria das vezes, em uma situação de não-fala, não-língua, posto que não compartilha da mesma língua de sua família. (TORRES, 2020, p. 30)

É complexo pensar que a criança surda dentro de uma família ouvinte não compartilha da mesma língua com seus familiares e por isso pode ser considerada “sem fala”. É possível destroçar essa perspectiva quando damos a oportunidade para a criança surda de se expressar e comunicar pela língua de sinais.

É por meio da língua que compreendemos o mundo e agimos. Pensando nisso, é por intermédio da língua de sinais que se torna possível os surdos compreenderem o mundo, influenciar e serem influenciados pela sociedade, cultura e natureza. Geraldi (1997) explica que o sujeito se constitui conforme interage com outros, e assim tanto a língua quanto o próprio sujeito constituem-se por essas interações. Sem a língua não há a constituição do sujeito, não há construção de uma identidade.

Abaixo, a obra “Cão sorrindo no pôr do sol” (*“Dog Smiling in the Sunset”*) (Figura 17) da criança surda Blomgreem-Smith da instituição *Rocky Mountain Deaf School* que ganhou em terceiro lugar na competição infanto-juvenil De’VIA 2019 na categoria Arte Bidimensional, etapa de educação infantil (*Elementary*).

FIGURA 17 – OBRA “DOG SMILING IN THE SUNSET”



3rd Place
 “Dog Smiling in the Sunset”
 Blomgren-Smith
 Rocky Mountain Deaf School

Fonte: Competição infanto-juvenil surda De’VIA 2019

A competição *De'VIA* compreendia obras de crianças e jovens surdos em idade escolar, incorporando em suas artes aspectos da comunicação, cultura ou história. É perceptível que a língua de sinais faz parte da constituição da sua identidade, pois nesta obra a criança incorpora o formato das mãos em seu desenho. É impossível separar a língua da identidade!

A educação bilíngue para surdos, no Brasil, parte do pressuposto da utilização das duas línguas na comunicação e ensino de surdos: a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. O ideal seria que a criança surda adquirisse a Libras já nos seus primeiros anos de vida, para que tivesse uma base linguística antes de aprender o segundo idioma, neste exemplo, a Língua Portuguesa.

Além disso, uma criança surda dentro de uma família surda cresce com a presença de sua mãe surda e/ou pai surdo e amigos surdos e isso tem um impacto gigantesco na constituição da sua identidade. É extremamente importante que os/as surdos/as tenham contato com seus pares para que conheçam a cultura, os costumes, a língua e aprendam a se ver como diferentes, e não como deficientes. Perlin (1998) menciona em seu trabalho essa importância do encontro entre surdo e surdo para a construção da identidade surda.

Outro elemento também importante é a presença do professor surdo dentro de sala de aula atuando em língua de sinais. Em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é fundamental, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar em uma perspectiva de futuro. Então essa criança se sente excluída no processo de formação de sua própria identidade. O professor surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos linguísticos e culturais (PERLIN, 2007, p.2).

Em relação ao brincar de crianças surdas dentro de famílias surdas é muito mais rico e diversificado. Torres (2020, p. 29) argumenta que “além da especificidade da língua de sinais, destaca-se a expressividade corporal e facial dos sujeitos surdos que têm a sua língua e comunicação ampliadas para as

diferentes possibilidades de expressão corporal”. É vivo o uso da expressão corporal e facial das crianças surdas, pois faz parte da cultura surda e da língua de sinais. Torres realizou uma pesquisa de campo com crianças surdas de quatro anos de idade e constatou que “as formas de chamarem a atenção umas das outras é o toque, o ato de “cutucar”, puxar pelo braço e nunca gritar ou buscar uma forma de verbalização” (TORRES, 2020, p. 35). É incrível que as próprias crianças surdas tenham consciência de que o ato de gritar ou verbalizar é inválido nas brincadeiras já que as outras crianças não ouvirão. É essencial perceber que as crianças surdas apresentam uma forma única de ser e estar no mundo através da brincadeira.

Ferreira (1998) constatou em sua dissertação, na qual seguiu as mesmas diretrizes investigativas de Góes (1997), que as crianças surdas quando em pares apresentavam maior caracterização dos papéis representados e maior uso de expressão corporal e sinais. É intrigante verificar que a cultura de pares entre crianças surdas é mais elaborada e ali está mais um motivo da importância do contato com outras crianças surdas.

Há uma página no Facebook e um canal no Youtube intitulado “O diário da Fiorella”, onde o pai e a mãe surdos, Francielle e Fabiano (Figura 18), trazem experiências do cotidiano da sua filha surda Fiorella, desde bebê (atualmente com cinco anos). Anos depois, também tiveram a sua segunda filha surda – Florence – da qual também relatam suas experiências nas redes sociais. Fiorella e Florence, desde bebês, têm contato com a cultura surda e com a Libras. Fiorella e Florence aos 6 meses já começaram a demonstrar a compreensão de alguns sinais e também o balbúcio (com as mãos é claro). Em seu diário, Fiorella demonstra compreender a mãe sinalizando “luz” ao olhar para a lâmpada com 6 meses e 8 dias. Florence também segue o mesmo caminho. Desde então, ambas vêm surpreendendo a todos com o seu desenvolvimento e aprendizagens.

FIGURA 18 – FAMÍLIA SURDA: FRANCIELLE, FABIANO, FIORELLA E FLORENCE



FONTE: Facebook “O diário de Fiorella”

Em 26 de junho de 2019, Fiorella discursou na Câmara de Vereadores solicitando que não fechassem a escola de surdos da cidade onde mora (Pelotas-RS) e questionando onde os surdos iriam estudar, caso isso acontecesse. Fiorella é um exemplo de criança surda (Figura 19) que comprova que ao ser oportunizado o contato com a língua de sinais e a cultura surda ela apresenta o desenvolvimento esperado de um sujeito ativo diante das situações.

FIGURA 19 – DISCURSO DE FIORELLA NA CÂMARA DE VEREADORES



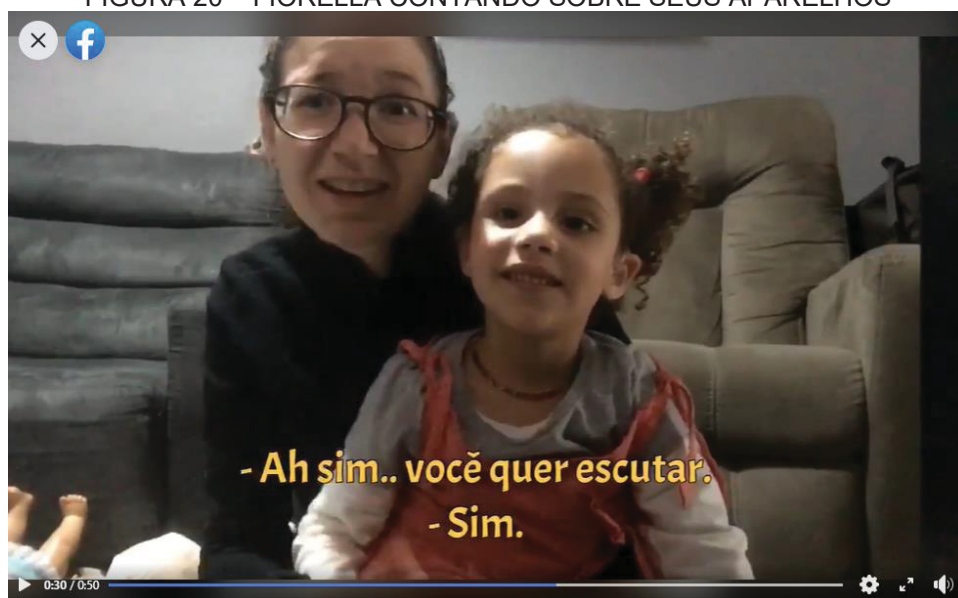
Fonte: Canal “O diário de Fiorella” no Youtube

Outra situação muito curiosa que Fiorella trouxe para a reflexão é quando ela demonstrou interesse pelo uso de aparelhos auditivos (aos três anos de idade). Vale ressaltar que seu pai e sua mãe nunca incentivaram o uso, mas

respeitaram a escolha de Fiorella. Quando questionada o porquê de decidir usar, ela justifica que quer ouvir choros, objetos caindo e gritos. Abaixo está a conversa de Fiorella (com 4 anos de 7 meses) com a sua mãe Francielle, postada no dia 28 de junho de 2019:

- “- Oi! (Francielle)
- Oi! Tudo bem? (Fiorella)
- Aproveito para perguntar se você está usando aparelhos? (Francielle)
- Sim. (Fiorella)
- Usando? Ligados? (Francielle)
- Fiorella demonstra que sim com a cabeça
- Pergunto por que você está usando? (Francielle)
- Para eu escutar. Olha! (Fiorella)
- Eu dei ou você mesmo pediu? (Francielle)
- Eu pedi. (Fiorella)
- Por que? (Francielle)
- Por que eu quero. (Fiorella)
- Ah sim... Você quer escutar? (Francielle)
- Sim. (Fiorella)
- Só para escutar uns barulhos? Só? (Francielle)
- Só não, choro, cair... (Fiorella)
- Fiorella fica pensativa.
- E mais? (Francielle)
- Grito. (Fiorella)
- Isso grito. Eu grito para você me olhar. (Francielle)”

FIGURA 20 – FIORELLA CONTANDO SOBRE SEUS APARELHOS



Fonte: Página “O diário de Fiorella” no Facebook

Mesmo sendo inserida na cultura surda e conhecendo a Libras desde bebê, Fiorella é influenciada pelo ouvintismo. Talvez o contato com crianças surdas que utilizam aparelhos auditivos, talvez a vontade em querer falar com

peessoas ouvintes (avós, por exemplo), talvez por curiosidade para conhecer os sons, são vários os possíveis motivos que podem ter levado Fiorella a desejar usar aparelhos (Figura 20). É fato que a realidade é constituída por sua maioria ouvintes e Fiorella obviamente percebeu isso e sentiu necessidade de também conhecer este mundo.

Em tom de conclusão deste capítulo, cabe destacar que todo o processo para desenvolver pesquisas com crianças e desenvolver conceitos de modo a respeitar as crianças e infâncias ajudou a entender o porquê de as crianças possuírem um status tão baixo comparado com os adultos. Lentamente, a ideia das crianças como atores sociais e que participam ativamente na sociedade está fazendo parte da visão da sociedade. É preciso ainda mais pesquisas com crianças, mais divulgação dessas pesquisas e mais luta para que suas opiniões e desejos sejam *ouvidos*.

Para as crianças surdas a resistência é mais árdua, pois desde a educação infantil sua língua e cultura não são respeitadas, o que acaba tendo impactos na constituição de sua subjetividade. As crianças surdas muitas vezes resistem às práticas normativas, mas seus desejos não são valorizados. Carregam consigo as marcas de uma infância silenciada. Por isso muitos adultos surdos lutam contra esse modelo hegemônico e pelo direito à língua de sinais, pois, quando crianças, suas vozes não eram respeitadas.

É importante a luta dos adultos surdos, mas é importante também mostrar à sociedade a exclusão e o sofrimento das crianças surdas. É também importante pesquisas que mostrem as múltiplas dimensões da invisibilidade das infâncias surdas para assim romper aos poucos as concepções adultocêntricas e ouvintocêntricas. Além disso, é preciso lembrar também que as crianças surdas podem pertencer a outros grupos minoritários, com marcadores raciais, de classe e de gênero, tornando ainda mais aprofundada as desigualdades, invisibilidade e negligência social. É preciso que seja feita uma denúncia e a luta intensifique para que os direitos das crianças surdas sejam respeitados e a resistência floresça.



Registros da autora (2019)

**AS INFÂNCIAS SURDAS E AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA-PR**

3 AS INFÂNCIAS SURDAS E AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA-PR

O conjunto de reflexões teóricas apresentadas, até aqui, colaboram para fundamentar a resposta aos questionamentos que problematizam este estudo: Como são constituídos os significados da norma nas relações pedagógicas e no espaço material e simbólico em uma unidade da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR de educação infantil, no contexto de inclusão da criança surda pequena? E, de que modo elementos materiais e simbólicos do espaço e as dinâmicas do cuidar/educar contribuem para a ouvintização e para relações de privilégio das crianças ouvintes?

Neste capítulo procuraremos descrever o percurso metodológico da pesquisa, enriquecendo a discussão com dados da realidade da inclusão da criança surda em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Curitiba. Antes da caracterização do campo de produção dos dados empíricos e da análise de concepções e diretrizes da política municipal para crianças surdas na educação infantil em documentos oficiais e institucionais do CMEI, apresentamos a fundamentação metodológica que embasa este estudo.

Quando pensamos em pesquisar as infâncias surdas e as experiências educativas concordamos que a pesquisa qualitativa estará presente. Essa abordagem que reconhece que há uma realidade presente no espaço material e simbólico carregada de significados, comportamentos, crenças e valores. A pesquisadora Minayo (2003) explica o que difere a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Portanto, por envolver relações humanas, e necessitar adentrar na realidade daquele campo, a abordagem qualitativa nos auxiliará a responder os objetivos desta pesquisa, conforme explicam Ramires e Pessoa (2013):

Os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados, tendo o ambiente natural como fonte direta dos dados, e grande destaque é dado à interpretação do significado das ações sociais (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p. 25)

É necessário primeiro conhecer a rotina do lugar escolhido, a cultura que rege as relações, conviver com as pessoas que ali estão para, então, ser possível ter algum resultado para analisar. Pensando em tudo isso, a pesquisa etnográfica foi decidida por ser um método apropriado para estudar crianças, pois se torna possível observar as interações, culturas e práticas educativas de forma natural. De acordo com Corsaro (2011, p.63), a etnografia:

[...] geralmente envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observações intensivas durante meses ou anos. O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos.

Prout e James (2010), pesquisadores da infância, também argumentam que a etnografia permite às crianças uma voz protagonista na produção de dados. Sabemos que as vozes das crianças são muitas vezes silenciadas e há uma submissão das crianças ao poder adulto, mas essa pesquisa visa dar prioridade às vozes infantis, defendendo que elas podem contribuir enormemente para a análise das imagens e interações e na construção da pesquisa.

Delgado e Muller (2005), explicam que a pesquisa etnográfica envolve a apreensão dos significados de um grupo, sendo no caso um grupo de crianças. Essa é uma tarefa bastante complexa e cheia de desafios. Graue e Walsh (2003) esclarecem que devemos ter consciência de que somos adultos e identificados pelas crianças como um outro e, portanto, a nossa aproximação com as crianças não é tão simples assim, pois “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 56). A pesquisa com crianças exige, portanto, a familiarização com as crianças e, ao mesmo tempo, distanciamento para realizar as análises.

Não podemos dispensar essa familiarização, pois o significado só pode ser apreendido e compreendido dentro de um contexto. Ao estar familiarizado, adquirimos uma visão mais completa de todos os elementos envolvidos no significado. Para isso a investigação participante estará presente na pesquisa, conforme explicam Mónico, et al. (2017, p.3):

A opção metodológica pela observação de tipo participante responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos. Os observadores, sendo levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, encontram-se, assim, em condições favoráveis para observar – situações, factos e comportamentos – que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos.

Assim a pesquisa etnográfica não aconteceu apenas pela mão da pesquisadora, pois as crianças foram consideradas no estudo e o processo de compreensão do contexto e das relações foi atravessado pela negociação, o que buscou romper com a hierarquização ou a assimetria. A visão de Maia (2012) justifica a escolha pela pesquisa etnografia por ser realizada junto às crianças e por ter o pesquisador atento, buscando através da observação, a participação e negociação, para então tentar compreender diferentes vivências e distintas culturas infantis.

Rocha e Eckert (2008) explicitam que após cada mergulho no trabalho de campo, o etnógrafo necessita proceder à escrita de seus diários de campo. Complementando Falkemback (1987) detalha que o diário de campo é um instrumento de anotações, comentários e reflexão que o investigador usa no seu dia-a-dia. Todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários precisam estar registrados no diário de campo. Segundo Rocha e Eckert (2008), o diário de campo é essencial, pois é um meio de avaliar a própria conduta em campo, os deslizos e acertos, podendo assim planejar novas ações e focar em elementos mais interessantes para a pesquisa.

Os registros da pesquisa etnográfica foram realizados no diário de campo e buscaram contemplar aspectos do espaço material e simbólico e experiências educativas:

- Notas com a percepção da pesquisadora sobre elementos do espaço e estrutura física da unidade;
- Fotografias do ambiente e de materiais da instituição (livros, revistas, brinquedos, recursos didáticos, entre outros);
- Notas sobre as interações entre os atores sociais, formas de comunicação verbal (língua(s)) e não-verbal (expressões faciais-corporais, gestos naturais e convencionais) registradas no diário de campo.
- Fragmentos de discurso contextualizados nas cenas de interação observadas.

Na seção seguinte, passamos a apresentar, detalhadamente, as etapas que compreenderam a produção de dados na unidade educacional em que foi desenvolvida a pesquisa.

3.1 O PERCURSO DE PRODUÇÃO DE DADOS NO CAMPO DE PESQUISA

O primeiro passo da pesquisa constituiu em solicitar à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) a relação das unidades educacionais (Centros Municipais de Educação Infantil) com matrículas de crianças surdas/com deficiência auditiva⁶, nos dez núcleos regionais de educação. Para isso em 16 de julho de 2019 foi entregue para protocolar o ofício solicitando autorização da secretaria municipal de educação (apêndice 1) e o projeto de pesquisa. A SME deu retorno em 8 de outubro de 2019 enviando o Termo de Consentimento para realização da pesquisa (apêndice 2).

Inicialmente a ideia era selecionar a unidade com o maior número de crianças surdas, mas infelizmente o mapeamento mostrou haver apenas cinco crianças surdas em toda a rede municipal e cada uma em uma unidade diferente (Quadro 4). Esse aspecto foi objeto de análise, a partir do levantamento da população surda na faixa etária de 0 a 4 anos em Curitiba, com dados do Censo 2010.

⁶ Utilizo os dois termos “crianças surdas” e “com deficiência auditiva” porque, de acordo com a secretaria de educação, crianças surdas são aquelas que sinalizam e crianças com deficiência auditiva são as que oralizam e/ou utilizam próteses auditivas. É raro encontrar crianças surdas na educação infantil, pois não é oportunizado a aprendizagem da Libras.

QUADRO 4 – LEVANTAMENTO DE MATRÍCULAS DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE DE CURITIBA

Núcleo Regional de Educação	Unidade	Turma
Boa Vista	CMEI Santa Cândida	Maternal I
Cidade Industrial	CMEI Vitória Régia	Pré
Portão	CMEI Carlos Alberto Pereira de Oliveira	Maternal II
Portão	CMEI Pimpão	Maternal I
Portão	CMEI Santa Schier	Maternal I

FONTE: Secretaria Municipal de Curitiba (2019)

TABELA 1 – POPULAÇÃO SURDA DE 0 A 4 ANOS NO BRASIL, PARANÁ E CURITIBA

Tabela 3425 – População residente por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade – Amostra – Características Gerais da População				
Variável – População residente (Pessoas)				
Sexo - Total				
Grupo de idade – 0 a 4 anos				
Ano - 2010				
Situação do domicílio - Total				
Brasil, Unidade da Federação e Município	Tipo de deficiência permanente			
	Total	Deficiência auditiva – não consegue de modo algum	Deficiência auditiva – grande dificuldade	Deficiência auditiva – alguma dificuldade
Brasil	13.806.733	13.593	10.996	54.453
Paraná	713.881	872	420	2.144
Curitiba (PR)	108.215	238	51	244
Fonte: IBGE – Censo Demográfico				

Fonte: IBGE (2010)

De acordo com os dados apresentados na tabela 1, em Curitiba há 534 crianças, de 0 a 4 anos de idade, com “deficiência auditiva”, se somadas as três categorias de perdas auditivas (IBGE 2010); se considerarmos o grupo que não consegue ouvir de modo algum (236) e aquele com grande dificuldade de ouvir (51), teríamos um total de 287 crianças. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba nos informou que havia apenas 5 crianças “surdas” nessa faixa etária. É curioso a enorme diferença quantitativa de criança surdas recenseadas e o número de crianças na educação infantil pública, em Curitiba. Onde estariam elas? Na rede particular? Em Centro Municipais de Educação Infantil conveniados? Em escolas especiais para pessoas com outras

deficiências? Em casa? Trata-se de ausência de registro no sistema? Ocultaram algum dado? Enfim, não saberemos o que justifica esta diferença, mas é um aspecto que necessita ser investigado.

Diante do limitado cenário, foi selecionada a unidade educacional com uma criança surda que não utilizava implante coclear e apresentava uma perda de audição significativa que, possivelmente, traria dificuldades na aquisição e comunicação em língua oral. Com a autorização da Secretaria de Educação (Apêndice 2) iniciei a pesquisa de cunho etnográfico na unidade educacional escolhida que denominarei CMEI Helen Keller⁷, acontecendo diariamente no período de outubro a dezembro de 2019, pela manhã, e algumas vezes no período integral também.

Primeiramente, solicitei que minha mãe ligasse ao CMEI (não ouço ao telefone e não havia outro contato que eu pudesse contatar por escrito) para agendar uma reunião com a pedagoga e diretora a fim de explicar o meu objetivo no local. No dia agendado fui ao CMEI me apresentei, expliquei sobre os objetivos da pesquisa e entreguei meu projeto de pesquisa e a autorização da SME para a pesquisa. Fui muito bem acolhida por todos e já aproveitei para conhecer os funcionários e o espaço do CMEI. Este momento foi muito relevante, pois pude coletar informações sobre a criança surda, sobre o funcionamento da unidade e como estava sendo atender uma criança surda.

Os profissionais da unidade educacional se prontificaram a ajudar e também aproveitaram o momento para perguntar sobre a minha trajetória escolar e minhas dificuldades atualmente. Pude perceber certa preocupação da parte das professoras quanto ao desenvolvimento da oralidade da criança surda (“Ela fala pouco, mas está fazendo fono”, “Não sabemos muito como incentivar ela falar, porque não temos formação para isso”, etc.), ou seja, já era notável a ouvintização acrítica logo no início da pesquisa. O foco das professoras estava na constituição da norma ouvinte na criança surda e queriam orientações para facilitar o processo.

⁷ O nome fictício para a instituição pesquisada foi adotado para garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A escolha do nome deu-se na tentativa de encontrar um ambiente inclusivo

As professoras concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ciência dos objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação e do sigilo das informações (Apêndice 3 e 4).

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM CURITIBA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para conhecer as concepções e diretrizes que guiam o trabalho pedagógico da unidade pesquisada, foi preciso conhecer os documentos publicizados pela Secretaria Municipal de Curitiba e também da própria instituição. Os textos oficiais encontrados no site da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, na seção de Educação Infantil foram Parecer CNE/ CEB Nº 20/2009 (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Cadernos Pedagógicos (2019, 2020 e 2021) e Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC (2020). A leitura dos documentos objetivava responder alguns questionamentos: Como está representada a criança surda e suas diferenças nos discursos e documentos oficiais que veiculam diretrizes político-pedagógica para a Educação Infantil do município? A Libras está contemplada como língua materna na infância da criança surda na política de educação infantil municipal de Curitiba? Quais concepções e tendências de políticas educacionais estão presentes nos documentos para as crianças surdas?

O primeiro documento analisado foi o Parecer CNE/CEB Nº20/2009 que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este documento menciona várias vezes que é preciso considerar e respeitar a cultura que move as relações na educação infantil:

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (CNE/ CEB, 2009, p.10).

Aqui notamos a perspectiva da necessidade de construir uma relação positiva com seus grupos de pertencimento e a valorização de diferentes culturas. Sendo assim a cultura surda deveria estar inserida no cotidiano da educação infantil, ou seja, a beleza da língua de sinais, a história de luta dos surdos, uso de recursos visuais, livros que trazem surdos como protagonista, entre outros. Infelizmente sabemos que são poucas as unidades educativas de educação infantil que consideram a cultura surda dentro das culturais em geral, até mesmo por falta de conhecimento sobre a temática.

O documento também deixa claro a sua visão de criança:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (CNE/ CEB, 2009, p.10).

A criança é vista como um ser ativo e capaz, que se desenvolve nas interações e relações e constrói sua identidade pessoal e coletiva. Questiono agora como são as interações e relações já que a maioria das crianças possuem a língua portuguesa como primeira língua e fazem uso da mesma na modalidade oral. As crianças surdas, assim como as demais crianças da educação infantil, estão em processo de desenvolvimento da sua língua.

Os CMEI's possuem como língua de instrução a língua portuguesa, mas a mesma traz para a criança surda muitas barreiras de comunicação. A aquisição da língua pelas crianças surdas acaba sendo comprometida e não há outra língua utilizada nas unidades que possa auxiliar em seu desenvolvimento, nas interações e na produção de cultura. Ainda são raros os profissionais de CMEI's que possuem formação e conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e por isso essa língua não está presente no cotidiano da educação infantil.

Outra questão a refletir é como a criança surda constrói a sua identidade em meio a tantos ouvintes e a língua portuguesa. Obviamente ela acaba por constituir a sua identidade como a mais próxima do ouvinte: necessidade de falar (oralmente), da audição para interagir e participar das propostas e de possuir a cultura ouvinte (saber cantar, dançar as músicas, participar de brincadeiras que

envolvam a audição, brincar de falar ao telefone, entre outros). Não há oportunidade de a criança surda conhecer a cultura do seu povo e assim descobrir a identidade e a cultura que se identifica. Isso constitui como negação de seu direito.

Outra parte relevante do mesmo documento comenta sobre a criança surda e da língua de sinais:

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças deve ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (CNE/ CEB, 2009, p.15).

Pela primeira vez é mencionado no documento que a língua de sinais pode ser aprendida por todas as crianças, independente se é ouvinte ou surda. Seria muito importante se esta fosse a realidade das unidades educativas. As crianças surdas teriam a oportunidade de interagir com outras crianças com mais facilidade, de vivenciar experiências com qualidade e de expressar seus sentimentos, conhecimentos e opiniões com clareza.

O segundo documento analisado foi Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) que busca divulgar os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização das propostas pedagógicas na educação infantil. A visão de criança apresentada aqui foi muito semelhante àquela apresentada no documento anterior:

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

A criança é considerada como um sujeito de direitos e que se encontra inserido em determinado contexto, capaz de produzir cultura e dar sentidos ao mundo. E a criança surda? Infelizmente em nenhum momento é abordado sobre a cultura surda e apenas em um pequeno parágrafo é falado das crianças com deficiência.

(...)as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições de trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (MEC, 2010, p. 20).

Percebe-se no documento a ausência de informações sobre a educação de surdos e até mesmo de crianças com outras deficiências. É importante frisar que quando menciono a criança surda e logo em seguida a criança com deficiência não estou dizendo que ambas estão no mesmo grupo, ou seja, no grupo de crianças com deficiência. Ocorre que na maioria dos documentos oficiais não há essa diferenciação e crianças surdas são tratadas como crianças com deficiência. Por mais que os movimentos e lutas defendam outra perspectiva, muitas vezes eles precisam se entrelaçar para ganhar forças e amplitude. O documento afirma que deve haver acessibilidade de espaços, materiais, objetos e instruções, mas não mencionam como poderia ser realizado até porque a perspectiva é que cada rede de ensino/ unidade possa organizar a sua proposta. Contudo, a ausência da criança surda pode levar as redes e as unidades a invisibilizar essa questão. Além disso, muitos profissionais de educação infantil não têm conhecimento sobre como promover propostas condizentes e o documento também não dá uma direção.

Em seguida foram analisados os Cadernos Pedagógicos de 2019 a 2020 que foram utilizados na Semana de Estudos Pedagógicos – SEP nas unidades de educação infantil. O Caderno Pedagógico da SEP de 2019 possuía o tema “Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular” e não cita em nenhum momento os termos “criança surda”, “surdez”, “deficiência” e “deficiente”. Cita em vários momentos os termos “cultura”, que deveria considerar a cultura surda, e “equidade”, que deveria considerar as condições necessárias para respeitar os direitos da criança surda.

Para a garantia do direito à educação, é fundamental vivenciar os princípios da igualdade e equidade nas ações educativas, levando em conta “o mundo físico, social, cultural e digital” (BRASIL, 2017, p. 9), para garantir o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem dos educandos, com vistas à formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (CURITIBA, 2019, p. 8).

Os princípios de igualdade e equidade deveriam fazer parte das ações educativas, visando também a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Antes de pensar em uma “futura sociedade” é preciso começar pelo agora. De que forma este documento pode tornar as unidades educativas como espaços de igualdade, de equidade e inclusivos se em nenhum momento consideram as crianças surdas? É necessário aprender orientações e direções para que as unidades possam ter consciência de que atitudes tomar.

“O diálogo entre a BNCC e o Currículo da RME para uma Cidade Educadora” foi o título do caderno pedagógico da semana de estudos pedagógicos do ano de 2020 e é possível reconhecer que ele avança ao tratar da língua de sinais, contudo, não podemos esquecer que ele define competências e habilidades que são idênticas para todas as crianças dentro de cada grupo etário estabelecido. O documento buscava reflexões sobre a cidade como currículo e as relações entre bebês, crianças, profissionais, famílias e comunidade que nela convivem. O documento não considerava em seu corpo-teórico as crianças surdas. Fala-se muito da cidade de Curitiba como um grande campo de experiências que oferece diferentes lugares para brincar e aprender. Estes lugares estão preparados para receber as crianças surdas e crianças com outras deficiências? Quais são os lugares que possuem adaptações? Como esses lugares podem ser considerados espaços para vivenciar diferentes experiências?

A história do bairro, as histórias locais, os costumes, a vida das famílias que ali vivem podem se tornar contextos interessantes para as crianças, além de alimentar o sentimento de pertencimento dos pequenos aquele lugar. Esse sentimento também é convergente com os princípios da Educação Inclusiva, pois é fundamental proporcionar nos diferentes espaços da cidade possibilidades de convivência minimizando assim, as barreiras discriminatórias (CURITIBA, 2020, p. 11).

O documento aborda os princípios da educação inclusiva e a minimização de barreiras discriminatórias, mas faltou mencionar como a cidade de Curitiba pode se tornar currículo, inclusiva e com menos barreiras discriminatórias para as crianças surdas. Uso de imagens e de recursos visuais (placas com sinais da Libras, símbolos, entre outros), acessibilidade comunicacional com os funcionários do espaço (policiais, vendedores, entre outros), boa iluminação para

visualização dos sinais e outras adaptações poderiam ser utilizadas para diminuir as barreiras discriminatórias.

O último caderno pedagógico do ano de 2021 enfatiza o acolhimento enquanto princípio e fundamento das relações na Educação Infantil. Este caderno considerou a “nova” realidade da educação infantil com a chegada da pandemia (Covid-19) e as mudanças que vieram com ela. Mais do que nunca, precisavam rever como o acolhimento estava sendo considerado, pois estariam recebendo crianças e famílias inseguras após um longo período de isolamento social, com impacto na rotina, nos modos de vida, nas relações familiares e comunitárias.

O acolhimento é um direito da criança e de todos, que desperta o sentimento de pertencimento. Quando nos sentimos pertencentes a um lugar, vivemos a liberdade para criar, pensar e se expressar. O acolher deve estar presente desde a entrada na unidade educacional, perpassa as relações, a organização dos espaços e do tempo (CURITIBA, 2021, p. 11).

O documento não explicita sobre o acolhimento de crianças surdas, aborda-se todas as crianças como um todo. Será que as formas de acolhimento pensadas estariam considerando as crianças em suas especificidades? Como o sentimento de pertencimento de uma criança surda se constituiria? A criança surda teria liberdade para criar, pensar e se expressar? Para uma criança surda ter liberdade para se expressar é preciso primeiramente estar presente uma língua que não oferece barreiras comunicacionais, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais. Terra (2011) reforça que a relação de aprendizagem parte do domínio da Libras e que as interações significativas linguisticamente levam à construção das identidades das crianças surdas. É preciso considerar que todo espaço há crianças diferentes e diversas e precisamos pensar em como acolhê-las.

O documento “Base Nacional Comum Curricular”, publicado pelo MEC em 2020, trouxe muitas mudanças para a educação infantil de Curitiba. Este documento deu um pequeno passo ao referir a língua de sinais dentro das mais de 250 línguas faladas no país e que há desconhecimento por grande parte da população brasileira (MEC, 2020, p. 70). Além disso também falou sobre a Lei nº10.436 que poucas pessoas conhecem:

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (MEC, 2020, p.70).

Trazer a Lei nº10.436 para conhecimento das pessoas e enfatizar a valorização da diversidade linguística é muito importante, porque assim podem dar início a debates e reflexões sobre o tema. Diferente da maioria dos documentos, este pelo menos cita a temática. Claro que para conseguirmos mudanças significativas seria preciso mais informações e processos formativos vinculados à formulação de documentos.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta três princípios: igualdade, diversidade e equidade. O documento reconhece que o Brasil naturalizou as desigualdades educacionais e que é preciso considerar e atender as singularidades de cada um.

(...) as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (MEC, 2020, p. 15 e 16).

O compromisso em reverter a situação de exclusão histórica e em reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular deve estar presente no cotidiano de qualquer unidade educativa. Para

isso é preciso conhecer a criança surda, a língua de sinais, a cultura surda e as práticas pedagógicas que impulsionam experiências.

Nascimento (2017) também realizou uma análise de alguns documentos publicizados pela Secretaria de Educação de Curitiba dos anos 2006, 2009, 2012, 2015 e 2016 e trouxe diversas questões a pensar:

O que se constata (...) é que a criança surda está narrada a partir da deficiência e suas diferenças estão calcadas no que lhes falta – a audição e a oralidade. Visão ancorada em uma concepção clínico-terapêutica de surdez, que busca a normalização, desconSIDERANDO a produção no campo dos Estudos Surdos, a “voz” dos pesquisadores e intelectuais surdos quanto as suas pautas e reivindicações no campo das disputas da política constituída. O discurso sobre a Libras é incipiente e superficial na medida em que a língua de sinais é colocada como opção, a depender do momento e modelo educacional em questão, porém a ênfase é na oralização (NASCIMENTO, 2017, p. 98).

A pesquisadora Nascimento (2017) já havia percebido que a criança surda é enquadrada no grupo de crianças com deficiência e assume a concepção clínico-terapêutica. Em nenhum dos documentos analisados são apresentados conceitos do campo de Estudos Surdos e/ou as lutas da comunidade surda. É difícil pensar em equidade e igualdade quando a própria política não aborda as desigualdades que os surdos sofrem e o desrespeito à sua língua e cultura.

3.3 A COMUNIDADE EDUCATIVA E OS ATORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção iremos abordar a estrutura organizacional, os tempos e os espaços, em busca da identificação de estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva na unidade educativa, por meio da leitura de elementos materiais e simbólicos do ambiente institucional, como fotografias, conversas informais e observações das práticas das profissionais, da escuta das crianças, por meio da observação de suas conversas, ações e brincadeiras.

A unidade educativa em que a pesquisa foi ambientada, o “CMEI Helen Keller,” está localizado na cidade de Curitiba. Utilizarei este nome fictício para preservar os dados da unidade e a escolha por “Helen Keller” (Figuras 21 e 22) deu-se em homenagem à luta e superação desta escritora e ativista

estadunidense cega e surda. Helen foi a primeira pessoa surdocega da história a entrar para uma instituição de ensino superior.

FIGURA 21 – HELEN KELLER



FONTE: ebiografia (2020)

FIGURA 22 – FRENTE DA INSTITUIÇÃO



FONTE: Arquivos da autora (2019)

Em 2007, alguns moradores e comerciantes do bairro enviaram um documento ao prefeito e também a presidente da Fundação de Ação Social da época solicitando a construção da creche. Em 2009 iniciaram a construção e o CMEI Helen Keller foi inaugurado. A unidade educativa atende no total 142 crianças entre 0 e 5 anos de idade e se encontra em uma área periférica.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016) da unidade, a renda familiar da comunidade apresentou incidência de 28% das famílias com renda de até 1 salário mínimo e a faixa de 1 a 3 salários mínimos foi representada em

62%. As profissões dos genitores são bem diversificadas, tais como cozinheiro, artista, assistente social, vendedor, professor, motorista, técnico em enfermagem, bancário, cobrador, entre outras. Em relação à religião, a maioria declarou-se “cristão” (entre católicos e evangélicos), 14% afirmou não ter nenhuma religião e 17% não sabem.

Há áreas públicas próximas do CMEI para atividades de lazer, como um Eixo de Animação, localizado no canteiro central de uma avenida de grande circulação, utilizada por quase 60% dos entrevistados pela unidade, perdendo apenas para a opção da televisão como atividade familiar.

A estrutura física da instituição, compreende área externa com 770m², composta por um parque, casinha de boneca, tanque de areia, balanço, quatro solários e um espaço amplo. A área interna possui 600m² e várias instalações: uma sala de direção; uma sala de suporte técnico pedagógico; seis salas de referências; um lactário; uma cozinha; um refeitório para funcionários; uma lavanderia; um banheiro feminino com quatro vasos sanitários infantis e um chuveiro; um banheiro masculino com dois vasos sanitários infantis, três mictórios infantis e um chuveiro; um banheiro para atender pessoas com necessidades especiais; um banheiro para os funcionários; um banheiro com uma cuba, um trocador, 3 vasos sanitários infantis e uma ducha para atender o Berçário I e Berçário II; um banheiro com uma cuba, um trocador, 3 vasos sanitários infantis e uma ducha para atender o Maternal I e Maternal II; uma área de serviço; um pátio coberto utilizado como refeitório; almoxarifados (Figura 23).

FIGURA 23 – ESPAÇO EXTERNO DA INSTITUIÇÃO





FONTE: Arquivos da autora (2019)

Referente às profissionais da instituição, há no geral 27 profissionais, sendo 19 professoras. As professoras possuem sua formação em Pedagogia e Pós-Graduação na área de Educação e os que ainda não concluíram, estão em processo de formação. Além de suas formações iniciais, o grupo conta com a formação continuada oferecida pela prefeitura de Curitiba e pelo próprio Centro Municipal de Educação Infantil. A criança surda possuía duas professoras de referência que acompanhavam quase todos os dias e apenas nos dias de permanência (momento para planejamento, organização das propostas e materiais, entre outros) entravam outras professoras. Ambas as professoras possuíam graduação em pedagogia e a professora 1 possuía também pós-graduação em educação infantil e um curso de inclusão (40h) realizado em 2017 ofertado pela Prefeitura de Curitiba. A mesma informou que o curso oportunizou a troca de experiências, mas ainda assim foi superficial devido a pouca carga horária.

As funcionárias das empresas terceirizadas (limpeza, lactário e cozinha) têm sua formação entre Ensino Fundamental e Ensino Médio incompleto. As funcionárias da área administrativa possuem Ensino Médio completo. A maioria tem experiência e já está há algum tempo na Educação Infantil. No momento da pesquisa, a unidade educativa atendia 142 crianças divididas em seis turmas, conforme o quadro 5 a seguir.

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS 2019

TURMA	NÚMERO DE CRIANÇAS	IDADE
BERÇÁRIO II	18	1 ANO
MATERNAL I	20	2 ANOS
MATERNAL II A	20	3 ANOS
MATERNAL II B	20	3 ANOS
PRÉ I	32	4 ANOS
PRÉ II	32	5 ANOS

FONTE: Organização da autora (2019)

De acordo com Projeto Político Pedagógico (2016) da unidade, os fundamentos teóricos e legais são dados pela da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisadas pelo Parecer CNE/CEB nº20/2009 e fixados pela Resolução CNE/CEB nº5/2009 (DCNEI), Estatuto da Criança e Adolescentes (1990) e nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, “(...) que consideram que o desenvolvimento humano se dá a partir das trocas, experiências e interação do sujeito com o meio em que vive e com o outro.” (CURITIBA, 2016, p. 4)

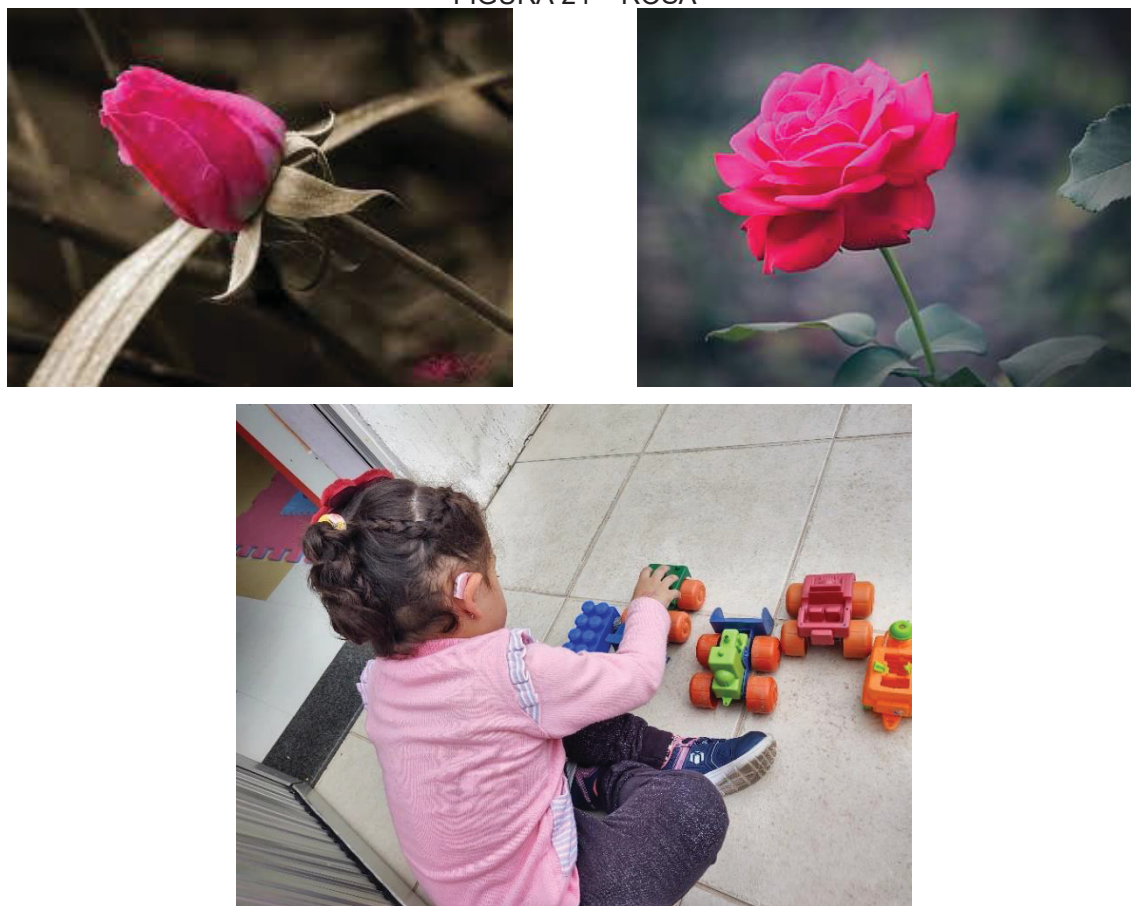
Há uma seção do capítulo 4, nomeada de “Inclusão – Concepção e metodologias de atuação”, que explica que o convívio no CMEI de crianças com necessidades especiais ou não favorece a inserção social, o desenvolvimento e a aprendizagem. Fica a dúvida de como o convívio no CMEI pode favorecer esses aspectos, sendo que a língua predominante é o português e a criança surda não tem acesso a essa língua? Há dúvidas se a inclusão realmente acontece na prática.

Outro ponto que vale a pena refletir é que essa seção não especifica qual orientação e/ou adaptação é necessária para respeitar cada diferença. No decorrer do texto são utilizados alguns documentos oficiais, tais como Lei nº 7.853/89 que assegura os direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua integração social, LDB nº9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, mas comenta de uma forma geral. Não há nenhuma menção ao termo “surdo” e nenhuma diretriz voltada ao grupo dessas crianças.

3.4 QUEM É ROSA?

Não irei utilizar o nome real da criança surda participante desta pesquisa. A escolha do nome “Rosa” se dá porque, semelhante à flor, ela desabrochou durante nossas interações, no processo de ir constituindo sua subjetividade surda, mesmo em meio a demonstrando toda a beleza de sua singularidade. A analogia com a flor, em processo de desenvolvimento e amadurecimento em etapas, se distancia do pensamento de Friedrich Froebel, o pedagogo fundador dos jardins-de-infância, que via a criança como uma semente que deve desabrochar com os cuidados periódicos que receberia de sua professora (jardineira) para crescer de maneira saudável (FROEBEL, 1842). Nossa concepção de criança e infância, nesta pesquisa, obviamente diferencia-se dessa visão desenvolvimentista. A criança carrega consigo uma bagagem de conhecimento da qual compartilha com todos à sua volta e também é confrontada pela bagagem de conhecimento de outros adultos e crianças, além de aprender com o ambiente que vive.

FIGURA 24 – ROSA



FONTE: Arquivos da autora (2021)

Depois de receber o levantamento das unidades com crianças surdas e selecionar a unidade CMEI Helen Keller, solicitei auxílio da minha mãe para ligar, agendar reunião para conhecer o CMEI e apresentar minha pesquisa. Não me foi dada a alternativa de número de WhatsApp ou e-mail para que eu mesma pudesse entrar em contato, já que não ouço ao telefone.

No primeiro dia na unidade, conversei com a diretora, a pedagoga e as professoras da turma de Rosa, apresentei o Termo de Consentimento para realização da pesquisa e também o meu projeto de pesquisa. Conversamos sobre a rotina do CMEI e de Rosa e esclarecemos dúvidas que eu e a equipe pedagógica possuíamos. Neste dia não pude conhecer Rosa, pois era o dia da semana que ela não comparecia à unidade no período da manhã, devido ao atendimento fonoaudiológico. A equipe me apresentou a unidade e a outros profissionais. Acordamos que eu iria comparecer todos os dias, no período de outubro a dezembro/2019, no turno da manhã (das 8h até 12h), e alguns dias ficaria em período integral (das 8h até 12h e das 13h até 17h) para assim poder conhecer a cultura do CMEI e realizar a produção de dados.

No dia seguinte, iniciei minha pesquisa etnográfica observando todos os detalhes do espaço material e também conhecendo a rotina da unidade para observar as questões simbólicas, também pertinentes. Infelizmente, Rosa faltou alguns dias, pois ficou doente. Continuei indo nos dias em que ela não compareceu para aproveitar para analisar com calma outros aspectos.

Os dados empíricos coletados durante os dois meses de pesquisa foram variados, tais como diferentes registros fotográficos dos espaços da instituição, materiais pedagógicos (livros, brinquedos, recursos didáticos, entre outros), interações entre os atores sociais (língua(s), expressões faciais e corporais, gestos naturais e convencionais) e fragmentos de discurso contextualizados nas cenas de interação observadas, registradas no diário de campo.

Conforme mencionei, decidi pelo diário de campo (Apêndice 5) como uma das formas de registro, além da fotografia, anotando cada detalhe que pudesse me levar a refletir sobre as estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva e também as possíveis estratégias de resistência apresentadas pela criança surda, os adultos e seus pares. O autor Luis Fernandes (2003) explica que:

Peça fundamental desta identidade é o diário de campo. Não é possível ser etnógrafo sem uma relação intensa com a escrita. O texto é um ponto de fixação das realidades que os órgãos dos sentidos captam – mas é também lugar de construção do seu significado sócio-cultural e o lugar de onde emanará a *grounded theory* (Teoria Fundamentada) que os dados autorizam (FERNANDES, 2003, p.24)

O diário de campo acompanhou todo o decorrer da pesquisa e a todo momento algo era escrito, fosse útil ou não para a análise: fala das crianças, objeto observado, brinquedo diferente, reações de Rosa, dos profissionais, das demais crianças e também minhas, enfim vários detalhes foram registrados no diário de campo.

Além disso, as fotografias também foram muito importantes para a análise de dados, pois permitiam rever quantas vezes fossem necessárias e refletir, para além do aspecto meramente ilustrativo e materiais. Optei por fotografar os espaços físicos, as paredes, as propostas pedagógicas, os brinquedos e não fotografar as crianças para preservar sua identidade e também para evitar interpretações equivocadas. Segundo Kramer:

(...) muitas vezes, ainda que dispondo da autorização para usar a imagem, ao analisar as fotos e discutir as situações observadas, o pesquisador dá, com seus comentários, outros sentidos às imagens; além disso, tanto a prática da instituição quanto os profissionais ficam expostos também. A leitura de um texto, composto de palavras e imagens, que explicita problemas, revela e identifica rostos, provoca reações de surpresa e constrangimento. As imagens falam e, ainda que autorizadas, dizem coisas que soam diferentes das que foram ditas, aos ouvidos de quem as pronunciou (2002, p.53).

Conforme o tempo passava e a convivência acontecia, pude conhecer Rosa melhor. Quando comecei a acompanhá-la, ela tinha 4 anos de idade. As primeiras informações que me forneceram era que ela havia iniciado na unidade já na metade do ano, oralizava algumas coisas, fazia uso de aparelhos auditivos e fonoterapia. Após um tempo, conheci sua história pessoal pelo relato das professoras de referência e pela pedagoga da unidade: nasceu com perda auditiva sem justificativa aparente, de uma família de classe média (boa qualidade de vida se comparada às demais crianças) que desejava que Rosa desenvolvesse a oralidade a todo custo. A família utilizava a língua portuguesa como meio de comunicação e nunca notei a mãe se comunicar por gestos ou expressões com a Rosa.

As professoras de Rosa também seguiam a mesma linha: incentivavam a oralidade e pouco utilizavam gestos (naturais ou convencionais) ou imagens em suas práticas pedagógicas. No ambiente educativo, Rosa oralizava raramente, tanto com os colegas quanto com as professoras e, quando acontecia, era em um volume baixo (as professoras abaixavam e se esforçavam para entendê-la). Notei que a colega com quem ela mais convivia tinha comportamento semelhante a ela e pouco oralizava. Ambas brincavam uma ao lado da outra, demonstrando expressões faciais e apontando os brinquedos. É perceptível que Rosa era mais próxima dela por se sentir mais confortável, sem pressão para falar e confortável em sua experiência visual.

Rosa mora com sua mãe, seu pai, seu irmão mais velho e a avó. Nenhum deles faz uso da língua brasileira de sinais. Possui condições de vida favoráveis se comparada com as demais crianças da sua turma (convênio médico, vestuário de qualidade e diverso, entre outros). Pude conhecer brevemente a sua mãe, pois era sempre ela quem levava e buscava na unidade. Não consegui conhecer bem a relação de Rosa com a sua mãe, pois somente a via no horário de entrada e saída e muito rapidamente.

A pesquisa etnográfica possibilitou conhecer de perto a cultura e rotina daquela unidade, conviver com cada participante e verificar sua visão acerca da presença de Rosa para apenas depois poder analisar os dados coletados. Confesso ser difícil colocar as lentes de pesquisadora e separar meu papel de professora que já está naturalizado depois de 12 anos de vivência. Também é essencial estar atenta ao registrar e analisar os dados, porque muitos aspectos passaram despercebidos e que só pude notar ao compartilhá-los com minha orientadora. Conforme eu registrava e depois compartilhava um acontecimento ou outro com a minha orientadora, ela me fazia perguntas como “Você acha que isso pode ter acontecido porque você estava ali realizando a pesquisa?” e “Veja bem, você mesma não percebeu que a ouvintização estava neste momento?!”. Essas conversas, às vezes curtas, devido a rotina corrida eram suficientes para abrir meus olhos e me fazer repensar. Muitas vezes saía do CMEI pensando no que observei e só depois eu conseguia notar aspectos relevantes que na hora passavam despercebidos. Esses aspectos inicialmente despercebidos podem ser considerados deslizos da ouvintização acrítica. Mesmo sendo surda e defendendo a cultura surda e a língua de sinais, a norma ouvinte é tão forte que

acaba sendo naturalizada. É preciso de um olhar atento e reflexões sobre as observações para poder perceber esses deslizes. Infelizmente estes deslizes podem acontecer com qualquer um, seja ouvinte ou surdo.

Por ser uma temática com poucas pesquisas, acredito que poderia ter aprofundado a pesquisa coletando mais dados e analisando detalhadamente, mas no ano seguinte (2020) iniciou a pandemia do coronavírus no Brasil e todas as unidades educativas de Curitiba foram fechadas. Este fato impactou muito a pesquisa, tanto na parte acadêmica (pesquisa de campo, por exemplo) quanto na parte pessoal (concentração e escrita da dissertação). Foi necessário finalizar com os dados disponíveis e no prazo determinado.



Registros da autora (2019)

**A (RE)PRODUÇÃO DA CULTURA ORAL-AUDITIVA, A
OUVINTIZAÇÃO NA INFÂNCIA SURDA E RESISTÊNCIAS
SURDAS**

4 A (RE)PRODUÇÃO DA CULTURA ORAL-AUDITIVA, A OUVINTIZAÇÃO NA INFÂNCIA SURDA E RESISTÊNCIAS SURDAS

Neste capítulo apresentaremos um exercício de análise do espaço material e simbólico do campo de pesquisa, visando compreender os processos de constituição da norma na experiência inclusiva vivenciada pela criança surda no CMEI Hellen Keller. A análise buscou identificar possíveis estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva no espaço material e simbólico e nas experiências educativas da criança surda com adultos e seus pares na unidade.

Para melhor organização das ideias debatidas, as análises foram agrupadas em três eixos temáticos: o espaço material e simbólico, as práticas educativas e as crianças e suas relações. A escolha da divisão em eixos aconteceu para melhor organização e análise dos materiais coletados. Como se trata de pesquisa interdisciplinar que envolve dois campos epistemológicos (Estudos Surdos e Sociologia da Infância), buscamos dialogar e aproximar autores de ambos os campos para a análise. Alguns dos autores que nos ofereceram suas lentes teóricas para a discussão foram Rezende (2010), Torres (2020), Corsaro (2009), Skliar (2016), Paulo Freire (1983), entre outros.

Segui a lógica proposta por Corsaro (2011), entendendo que as crianças são sujeitos ativos e participativos, e antes, de iniciar a pesquisa etnográfica, sentei com as crianças da turma do Maternal II com o objetivo de explicar minha função naquele contexto e solicitar o assentimento das crianças. O pesquisador que solicita o assentimento das crianças demonstra respeito por elas. Assim me apresentei, expliquei quem sou, o que fazia, o que estava pesquisando e convidei-as para a pesquisa deixando claro que não eram obrigadas a aceitar. As crianças ouvintes no início demonstraram curiosidade e depois falaram que eu podia observar e tirar fotos delas brincando com a Rosa. Elas adoraram saber que eu estaria com elas todos os dias e aproveitaram para me conhecer melhor (onde moro, com quem moro, se era casada, entre tantas outras perguntas). Esse assentimento das crianças é difícil de ser avaliado, principalmente o assentimento de Rosa, a criança surda a qual eu acompanharia. Devido a minha dificuldade em compreender a fala de Rosa e a falta de conhecimento da língua

de sinais por ela, fiquei em dúvida se ela compreenderia a minha posição e aceitaria participar da pesquisa. No início, Rosa apenas me observava de longe e quando eu me aproximava, ela se mostrava tímida e respondia com gestos, principalmente com o balançar da cabeça (sim/ não). Notei que ela me observava muito na tentativa de entender o que “aquela pessoa estranha” fazia e, também, muitas vezes ela percebeu que eu a observava. Com o passar do tempo, fui me aproximando e conversando com ela para que ela entendesse e, cada vez mais, ela se aproximava para brincadeiras e breves “conversas”. Depois de um bom tempo, ela se sentiu mais confortável com a situação e, também ela, procurava estar sempre próxima de mim e me contava (apontando ou oralizando pequenas palavras) quando algo a incomodava. As outras crianças também começaram a construir uma relação comigo e me contavam as novidades do cotidiano.

4.1 O ESPAÇO MATERIAL E SIMBÓLICO

Esta seção está dedicada às minhas análises dos dados relativamente ao espaço material e simbólico da instituição e quando me refiro ao espaço essa dimensão contempla não apenas a estrutura física, mas as relações simbólicas estabelecidas a partir das vivências e interações nesse ambiente. Vários objetos chamaram a atenção na análise: fotos de painéis das produções imagéticas com as atividades das crianças, decoração da porta da sala, livros e revistas da biblioteca e cantinhos de leitura e brinquedos. Todos eles exercem uma influência simbólica no cotidiano das crianças e na prática educativa, expressando significados sobre a cultura explícita e implícita, conforme analisa Faria (2007, p. 101):

Todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino.

Complementando a metáfora dessa reflexão da autora, as paredes têm “olhos” e podem “sinalizar” e não apenas falar, se não forem invisibilizadas. Começando pelo hall da unidade, o primeiro espaço de referência, ao entrar, é um local bem organizado e atrativo e suas paredes estavam compostas por figuras, textos e imagens (figura 25).

FIGURA 25 – Hall de entrada



Fonte: Registros da autora (2019)

As imagens e figuras me atraíram mais do que os textos e acredito que também atraia Rosa, pois faz parte da cultura surda a valorização do aspecto visual. Importante destacar que a disposição das imagens favorecia o campo visual dos adultos e não das crianças pequenas, pela altura. As imagens retratavam o cotidiano do CMEI, os sentimentos e descobertas das crianças. Notei também que havia exposta a letra da música “Voa, abelhinha”, que estava relacionada com uma das atividades realizadas. Fiquei imaginando como seria a música, porque consigo ler, mas não sei qual o ritmo e melodia. Fiquei imaginando como seria para Rosa, já que ela ainda não sabe ler e também não aprendeu a cantar e ouvir músicas, atividades comuns a uma criança ouvinte de sua idade. Percebo aqui uma referência simbólica de ouvintização! O espaço está organizado com base na cultura ouvinte; já que a maioria das pessoas que frequentam este lugar são ouvintes. Obviamente não é uma estratégia consciente e intencional, mas ela opera para reforçar uma representação de normalidade, ao naturalizar a música como uma referência intrínseca da infância. O pesquisador Skliar (2016) comenta que o ouvintismo fortalece as representações dos ouvintes sobre os/as surdos/as e assim as identidades surdas são construídas sob o modelo ouvinte, impondo a comunicação oral-auditiva. Infelizmente, o primeiro espaço da unidade já privilegia as crianças ouvintes ao organizar o mesmo na língua portuguesa e sem pensar na criança surda.

Seguindo o percurso, deparamo-nos com o corredor principal (figura 26). Nele estão expostas várias propostas realizadas pelas crianças, com imagens e pequenos textos. Cada turma possui um espaço para expor o percurso de suas aprendizagens. Como professora e pedagoga, sempre vi esse mural como um local de mostrar que a criança está integrada e constrói o espaço e, também, de socializar suas propostas e percursos de aprendizagens com as famílias e colegas de outras turmas. Eu também acreditava que esse espaço de alguma forma deveria dar a possibilidade de expor algo de cada criança, sem excluir nenhuma.

Não tenho como afirmar se todas as crianças estavam ali representadas, pois não teria como levantar essa informação. Mas muitos questionamentos me provocaram a pensar nesse mural: O que desejo aqui é refletir sobre as seguintes questões: de que forma a criança pode se sentir pertencente àquele espaço e se sentir confiante em estar ali? Toda criança tem a oportunidade de se encontrar para mostrar aos colegas/famílias as atividades que realizou na unidade? As crianças têm compreensão da função e significado dos materiais que são expostos na unidade? Elas participam desse processo de organização e exposição? Os genitores/responsáveis compreendem o que está exposto? A linguagem é compreensível e acessível? Afinal, inclusão não é apenas pensar em crianças com necessidades especiais, mas também em todas as dimensões do educar e cuidar de todas as crianças que ali frequentam. Inclusão envolve também trazer as famílias para perto do contexto educativo. Figueira (2014) vai ao encontro da ideia de que a escola inclusiva envolve a participação da família e da comunidade, contribuindo para fortalecer e multiplicar as ações inclusivas.

FIGURA 26 – Corredor principal





Fonte: Registros da autora (2019)

Outro elemento tão essencial, tanto para uma criança surda quanto para as demais crianças, é a identificação dos espaços. Alguns espaços estão devidamente identificados em português, tais como as salas de cada turma, o lactário, a secretaria, entre outros. Outros não estão com identificação, como o refeitório e os banheiros. Defendo a educação bilíngue para surdos/as e isso significa que a identificação dos espaços em português é importante, mas também a língua de sinais e imagens/desenhos precisam fazer parte desse contexto. Rosado (2020) menciona que não formamos conceitos apenas pelo pensamento verbal, portanto, o uso de imagens também é uma forma de aprender:

O conceito de letramento(s) não está só ligado à palavra e ao verbo, mas também ao chamado *alfabetismo visual*, que geraria um leitor de imagens mais refinado e abriria a possibilidade de que este leitor mais visual se posicionasse criticamente sem ocupar meramente a posição de consumidor de mídias (ROSADO, 2020, p.20)

No refeitório infantil, espaço amplo, bem ventilado e iluminado, havia quatro quadros de pintura de alimentos que, ao meu ver, favorecem a compreensão das crianças de que este espaço é específico para alimentação, já que as crianças ainda não sabem ler. A autora Lima (2003) também valoriza o uso de imagens:

A imagem atinge as pessoas de maneira muito mais rápida e direta do que as palavras, além de serem compreendidas mais facilmente que os conceitos. Fazendo uso de um bordão: “Entendeu ou quer que eu desenhe”, mostra que, se a palavra não basta, a imagem explica melhor (LIMA, 2003, p. 03).

FIGURA 27 – Refeitório



Fonte: Registros da autora (2019)

Há dois banheiros infantis localizados no corredor principal, sendo um reservado para meninas e um reservado para meninos. Há também, ao lado destes, um banheiro para pessoas com necessidades especiais. Além desses banheiros, há outro interligado com os dois berçários e mais um entre as salas das duas turmas do maternal II. Estes últimos banheiros são diferentes, pois contêm também ducha e trocador. Em todos os banheiros, não há registro de referenciais escritos e há apenas duas figuras de mãozinhas, simulando lavar as mãos com o sabonete (conforme figura 28).

FIGURA 28 – Banheiros infantis



Fonte: Registros da autora (2019)

Durante o tempo em que estive observando os espaços, notei que na porta da sala do Maternal II havia imagens de todas as crianças da turma, exceto de Rosa (figura 29). Depois de conhecer bem a rotina e de criar intimidade com as professoras, questionei-as da ausência da foto dela e ambas explicaram que como Rosa iniciou na metade do ano (agosto/2019) o painel de decoração já estava montado. Ao meu ver, como professora, independente da data de matrícula da criança, é preciso acolhê-la desde a entrada. A decoração da porta é uma forma de acolher e de fazer a criança se sentir pertencente aquele lugar. Várias crianças ao chegar na entrada mostravam a sua foto para os genitores e a Rosa nunca fez isso, mas ela observava seus amigos apontando suas fotos. Evidentemente uma situação de invisibilidade da criança surda. Seria possível que ela pedisse ou questionasse à professora porque sua foto não compunha o mural, se soubesse falar? É preciso que a criança se sinta pertencente aquele lugar para se sentir mais segura e essas fotos são parte disso. Para Castro (2011, p. 29), “pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença”. Como Rosa poderia se sentir pertencente se na imagem simbólica do coletivo ela estava ausente?

A ausência de Rosa na imagem da porta foi um ataque violento até para mim, pesquisadora, imagina-se como foi para a criança surda. A imagem mostra crianças se manifestando, brincando e é uma forma de acolhê-las. Podemos considerar este ato como a ouvintização acrílica! É um ato de superioridade dos ouvintes, ainda que sem real intenção de ofender. Só há crianças ouvintes, só acolhe quem é ouvinte. É o ouvintocentrismo puro colado na porta!

FIGURA 29 – Porta de entrada da turma do Maternal II



Fonte: Registros da autora (2019)

A sala de Rosa era também um lugar amplo, bem ventilado e iluminado. Várias caixas com diferentes brinquedos compunham o ambiente, sendo que algumas caixas eram identificadas com nomes de cada brinquedo ou pelos cantinhos (espaços temáticos), como, por exemplo: máscaras, comidinhas, escritório, bonecas, encaixes, salão, entre outros. Isso, por um lado, oportunizava às crianças o reconhecimento das palavras. Percebi que, mesmo com os nomes, todas as crianças faziam suas escolhas pela observação direta dos brinquedos dentro das caixas, já que elas eram transparentes.

FIGURA 30 – Caixas de brinquedos



Fonte: Registros da autora (2019)

Também havia nichos com os nomes de cada criança para que cada uma guardasse seus pertences em seu respectivo lugar (Figura 31). Rosa, assim como as demais crianças, já reconhecia seu nome escrito e por isso não apresentou nenhuma dificuldade quanto a isso. Lembrando que a visualidade é uma característica da cultura dos/as surdos/as, colocar nome e foto de cada criança nos nichos não atrapalharia as demais e seria um gesto de respeito à diferença de Rosa. Segundo Rosado (2020, p.9):

A utilização de recursos (*objetos*) e estratégias visuais (*metodologias*) para o ensino e a produção de artefatos pelos próprios educandos – não restrita somente a uma oferta técnica denominada acessibilidade –, forneceria condições de construção de conhecimento pelo surdo.

Sei também que depois do maternal II, em algumas unidades educativas os professores são orientados a retirar as fotos, pois a foto, nesta perspectiva, tira a atenção das crianças, que não reconhecem o nome escrito. Um meio viável seria equilibrar entre palavras escritas, alfabeto manual e imagens, favorecendo o reconhecimento dos nomes/palavras, mas também respeitando a visualidade surda.

FIGURA 31 – Nichos para guardar seus pertences



Fonte: Registros da autora (2019)

Havia na parede um suporte para colocar a chamada e o calendário para trabalhar os dias, meses e ano (figura 32). A chamada consiste numa proposta que favorece o reconhecimento das letras, de seu nome e o nome dos colegas. Além disso, é possível também contar quantas crianças estão presentes e quantas faltaram. O calendário leva às crianças a perceber a passagem do tempo e compreender a ordem dos dias da semana, meses e ano. Todos os dias as professoras realizam ambas as propostas. A chamada possuía apenas o nome das crianças, sem a foto. Talvez pudessem utilizar a mesma estratégia que mencionei no caso dos nichos: nome e foto. O calendário impresso e exposto auxiliava as crianças, pois tinham um suporte para acompanhar e marcar.

FIGURA 32 – Chamada e Calendário



Fonte: Registros da autora (2019)

Um dos locais mais desejados pelas crianças era o pátio externo que possuía a casinha de boneca, tanque de areia, balanços e outros. Este local também possuía alguns brinquedos que fazem parte da cultura ouvinte, como o orelhão e o painel sonoro. Ao observar isso, notei que esta seria também uma das estratégias de ouvintização, ou seja, de naturalização do privilégio ouvinte de se identificar com a cultura oral-auditiva na comunicação.

FIGURA 33 – Orelhão



Fonte: Registros da autora (2019)

O orelhão (figura 33) foi um dos brinquedos pouquíssimo utilizado por Rosa. Durante os três meses da pesquisa presencial, observei que ela o utilizou apenas duas vezes. Refletindo sobre isso, pensei em duas justificativas: por não ser tão presente na cultura social, atualmente, já que o celular particular já está

generalizado; e por não ser um objeto que faça sentido para uma criança surda que nunca experienciou a comunicação por esse instrumento. De alguma forma, Rosa demonstra saber que não compreende o telefone. Nessas duas vezes ela mexia a boca como se estivesse falando (imitação de um comportamento ouvinte), mas não era compreensível nenhuma palavra. Corsaro (2011) explica que muitas vezes o brincar da criança interpreta e reproduz o comportamento do adulto ou de outra criança. Provavelmente ao estar falando ao telefone, Rosa imitava alguém ouvinte (mãe, pai, amigos, entre outros). A cultura ouvinte constituía o seu brincar e influencia na constituição de sua identidade, afinal ela só conhece esta realidade.

FIGURA 34 – Painel sonoro



Fonte: Registros da autora (2019)

O painel sonoro (figura 34) era bem visado pelas crianças de todas as turmas. A Rosa também adorava brincar neste espaço. Divertia-se com os barulhos bem altos e demonstrou gostar mais de bater nas tampas de panela. Era interessante para ela, pois ali provavelmente conseguia ter a percepção do som (via prótese) ou mesmo pela diversão de estar integrada com as demais crianças.

Também direcionei minha atenção para observar se o espaço estava preparado para receber alguma criança ou adulto com deficiência; lembrando que os/as surdos/as não se consideram deficientes auditivos e, portanto, não se situam dentro do campo da deficiência. O espaço todo possuía rampas e não havia desníveis que pudessem atrapalhar, caso recebessem uma criança/adulto

com deficiência física. Também havia banheiro adaptado especial em que a porta era mais larga, possui barras de apoio em L, a pia e o papel toalha estava em uma altura um pouco mais baixo e o espaço era mais amplo possibilitando a manobra da cadeira de rodas e não possuía armário embaixo da pia. Para pessoas com deficiência visual não havia nenhuma acessibilidade na sinalização em braile em nenhum espaço ou material (livros, brinquedos, entre outros), entre outras possibilidades como pisos táteis, auxílios ópticos ou máquina braile.

Também parei para observar se o espaço respeita diversidade racial e notei pouquíssimos elementos, tais como algumas bonecas negras e alguns livros com personagens negros. É possível trazer muitos elementos para respeitar e valorizar a cultura africana e afrodescendente. Pensando de uma forma geral, há alguns elementos relevantes no espaço, mas também há outros que escapam e necessita serem repensados.

Para fechar as reflexões desta seção, foi perceptível que a norma está constituída nas relações pedagógicas e no espaço material e simbólico de forma naturalizada. As relações pedagógicas são planejadas pensando na maioria e de forma rotineira, deixando evidente que o espaço da unidade é ouvintocêntrico, ou seja, organizado para reforçar privilégios naturalizados para quem ouve e fala. Os espaços são identificados em língua portuguesa e organizados para receber crianças ouvintes, colocando as crianças surdas em um patamar cercado de privilégios e rebaixando a criança surda a poucas oportunidades de acesso linguístico e cultural. É necessário questionar ao planejar: de que forma posso orientar/explicar a criança surda para que ela compreenda o que estou falando ou pedindo? Quais estratégias visuais posso neste momento? Essa proposta faz uso da audição? De que forma posso flexibilizar as atividades visualmente? Como posso levar a criança surda a desenvolver a cultura e experiência visual?

Em relação ao material simbólico do espaço também é preciso revisitar todo o espaço da unidade e perceber de que forma Rosa pode identificá-los e compreendê-los de forma integrada a sua rotina visual de criança surda. Rosa tem disponível em seu cotidiano somente a cultura ouvinte e acaba tentando se adaptar de todo jeito para ser aceita naquele espaço. Ela não conhece a cultura surda e está ainda em processo de construção de conceitos e aprendizagens das linguagens. É preciso trazer para o espaço artefatos culturais surdos para que se identifique com representações positivas na cultura surda visual.

Os artefatos culturais constituem “produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p. 35), ou seja, são atitudes, tradições, valores, normas, entre outros. A pesquisadora surda Strobel (2008) resume os artefatos culturais dos/as surdos/as em oito grupos: experiência visual, linguística, literatura surda, vida social e familiar, esportiva, artes, políticas e tecnologias. É possível inserir elementos visuais no espaço (fotos, ilustrações, desenhos, entre outros); trazer a Libras para o contexto educativo não somente para a criança surda mas também para as outras crianças e profissionais; trazer a literatura surda que apresenta dificuldades e vitórias do povo surdo em gêneros diversos (poesia, histórias, piadas, fábulas, entre outros); promover rodas de conversa com crianças e adultos surdos/as para que tenham contato com seus pares e todos possam aprender sobre a língua de sinais e a cultura surda; experiências com artes surda para que conheçam e desenvolvam seus talentos; usar vídeos em língua de sinais, aplicativos relacionados com os/as surdos/as; entre tantas outras possibilidades. São apenas algumas estratégias sobre as quais refleti que contribuiriam para a identificação cultural de Rosa e favoreceria a interação e comunicação com os adultos e seus pares.

4.2 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O eixo “práticas educativas” abordará as atividades mediadas pelas professoras, conforme as diretrizes curriculares da educação infantil já debatidas no capítulo 3. O Currículo da Educação Infantil (2020) menciona a necessidade de adaptações e adequações no ambiente da Educação Infantil e também sobre proporcionar a todos uma visão da diversidade como positiva, respeitando as características de cada um.

Uma prática pedagógica que acontecia diariamente era a roda da conversa, acontecia quase sempre no período da manhã, quando todos sentavam na ponta do tatame, formando uma roda. Após realizar a chamada e o calendário, uma das professoras iniciava a roda da conversa. A roda da conversa possui como objetivo desenvolver a comunicação, autonomia, o respeito à diversidade, o desenvolvimento da imaginação, entre outros. Paulo

Freire (1983) chamava as rodas de conversa de “Círculos de Cultura”, porque deveriam ser momentos reservados para a fala e a escuta.

De acordo com o documento “Escutas e olhares às linguagens dos bebês e das crianças” (CURITIBA, 2019), é importante oportunizar esses momentos de diálogo de forma espontânea evitando tornar um monólogo (o adulto fazendo perguntas para serem respondidas pelas crianças). Além disso, o mesmo também menciona que não é necessário que se forme a circularidade para que aconteça o diálogo. Os momentos de conversa envolvem compartilhar seus modos de pensar, comunicar e agir, além de desenvolver a comunicação, e por isso é faz parte da rotina.

A roda de conversa acontecia apenas de forma oral, tornando a experiência educativa inviável para o desenvolvimento de Rosa. Percebi que nestes momentos Rosa se dispersava, enquanto as crianças ouvintes divertiam-se, contavam suas experiências, complementavam o colega e refletiam sobre diferentes temas. A ouvintização, ou seja, o reforço do privilégio e poder dos ouvintes, era notável. Para ter acesso àquela prática pedagógica era preciso a audição e a oralidade e, mais uma vez, a experiência contemplava apenas o universo das crianças ouvintes, excluindo o direito à interação e aprendizagem da criança surda. É importante enfatizar que Rosa não tinha o seu direito de aprender a compartilhar seus modos de pensar, comunicar e agir e também de conhecer os modos de seus colegas e professoras respeitado, prejudicando seu desenvolvimento integral.

Logo no meu primeiro dia na unidade, as professoras da turma do maternal II realizaram uma roda de conversa no tatame e apresentaram uma boneca com aparelho feito de cola quente e colorido com tinta guache e cola colorida (Figura 35). Neste dia a criança surda havia faltado. O objetivo da roda da conversa e da boneca era facilitar a compreensão das outras crianças acerca do uso de próteses auditivas e da dificuldade em ouvir e falar. A intenção das professoras era tornar natural a presença de Rosa, mas foi explícita a ausência de conhecimentos por parte delas da diversidade de identidades surdas e da forte opressão ouvintista nessa proposta. Outro aspecto levantado posteriormente durante uma conversa com a orientadora foi: se eu não estivesse realizando a pesquisa, será que está proposta teria acontecido? Será que foi

uma tentativa (falha) de mostrar que há inclusão? Possivelmente não aconteceria, já que a própria criança surda não estava presente nesse momento.

Na narrativa das professoras, a diferença de Rosa era unicamente representada pela ausência da audição, ou seja, a visão hegemônica clínico-terapêutica da experiência da surdez com uma falta (SKLIAR, 1998). Rezende (2010) comenta que essa visão envolve relações de poder e saber, objetivando a normalização dos corpos surdos. Os/as surdos/as são vistos como um corpo deficiente que necessita ser curado da sua surdez. De qualquer forma é urgente normalizar os/as surdos/as, colocá-lo dentro do padrão, seja com fonoaudiologia, aparelhos auditivos, implante coclear, proibição do uso da língua de sinais e até mesmo amarrando suas mãos (como aconteceu por mais de um século nas escolas). Afirmar que trata-se de uma prática ouvintista, quer dizer, que está tentando fazer com que Rosa olhe para o ouvinte e tente identificar-se como tal, exatamente como Skliar falava (2016). Ali, só era mencionado o que ela não possuía (a audição) e que ela deveria receber tratamento (ouvir e falar melhor). Em nenhum momento enalteceram as diferenças culturais e linguísticas, a comunicação sinalizada como um aprendizado coletivo, a experiência visual nas interações e na aprendizagem.

FIGURA 35 – BONECA COM PRÓTESES AUDITIVAS



Fonte: Registros da autora (2019)

Também percebo que a presença de Rosa era necessária, pois era sobre ela que estavam falando e talvez os outros colegas poderiam tirar dúvidas diretamente com ela. É extremamente difícil comunicar-se com Rosa em um espaço “inclusivo”. Rosa não sabe a língua brasileira de sinais e também não desenvolveu sua oralidade, comparando-se com as crianças ouvintes. Há momentos que ela demonstra compreender o que acontece e responde brevemente, mas há outros momentos que ela não compreende. Por isso fiquei a pensar até que ponto ela poderia explicitar as dúvidas de seus colegas. Uma estratégia que poderia tornar este momento mais proveitoso, seria as professoras pesquisarem antecipadamente sobre a cultura surda, metodologias para a educação de surdos e meios de se comunicar com ela para melhorar a relação de todos com ela.

Ao conhecer a cultura surda vemos o quão predominante é a visualidade na aprendizagem e desenvolvimento dos surdos. É possível utilizar no dia-a-dia com a Rosa a mímica/dramatização (até porque ela ainda não conhece a língua de sinais), desenhos, ilustrações, fotografias, recursos tecnológicos (vídeos, slides, entre outros) e até mesmo procurar aprender sinais básicos e ensinar para todas as crianças (FERNANDES, 2011). Poderia ser feito uma roda de conversa diferente, ou melhor inclusiva, em que circulassem imagens ou vídeos de tema disparador, alguns sinais da Libras relacionados ao tema, organizar um pequeno teatro com o conteúdo, ou até mesmo trazer algum artefato da cultura surda para as crianças.

Outra proposta pedagógica muito valorizada na educação infantil de Curitiba são os “cantos de atividades” diversificadas ou o famoso “cantinho”. O espaço é organizado de forma que possibilite às crianças escolherem onde estar e o que fazer dentre várias opções. De acordo com o “Currículo da Educação Infantil” (CURITIBA, 2020), os cantos de atividades diversificadas fazem parte das propostas recorrentes, ou seja, possibilitam a constância e a continuidade e referem-se às práticas socioculturais. Esses momentos “favorecem as escolhas das crianças, a construção da autonomia e da interação” (CURITIBA, 2020, p. 127). Os temas dos cantos são selecionados algumas vezes pelas professoras e outras vezes pelas próprias crianças. Esta proposta possui diferentes funções: atribuir significados sociais a diferentes objetos ao explorá-los no brincar; interagir em brincadeiras com adultos e crianças; explorar objetos, materiais e

brinquedos nos diferentes cantos; compartilhar progressivamente o espaço, os brinquedos, os materiais e a professora com outras crianças, entre outros. Estes cantos podem ser inclusivos ou exclusivos, dependendo de quais são os materiais disponíveis, da relação entre as crianças e da mediação (ou não) das professoras.

Todos os dias aconteciam os cantos de atividades diversificadas que eram montados às vezes dentro da sala, outras vezes no solário e também outras vezes no parque. Muitos desses brinquedos fazem parte da cultura ouvinte, tais como o cantinho do escritório que possuía diversos telefones (Figura 36), o cantinho da fantasia com microfones (Figura 37) e o cantinho de diversos com rádio (Figura 38), o que levava Rosa a imitar os coleguinhas. Fernandes (2013) afirma que negar a diferença é fazer com que surdos/as falem como ouvintes e evite a todo custo que utilize gestos ou sinais para se expressar. Rosa se comportar como um ouvinte é apagar a sua diferença.

Ao observar as crianças brincando com os telefones, descobri um costume que atualmente a maioria das pessoas estão utilizando e que acaba incluindo a Rosa na brincadeira: enviar mensagens. Várias vezes Rosa pegou um celular e brincou de enviar mensagens, de tirar selfies e até mesmo de mandar áudios (faz de conta).

FIGURA 36 – Cantinho do escritório com diversos telefones



Fonte: Registros da autora (2019)

Com os microfones Rosa não fazia diferente. Estava sempre imitando estar cantando e até disputava o brinquedo com as outras meninas.

FIGURA 37 – Cantinho da fantasia com microfones



Fonte: Registros da autora (2019)

No cantinho dos “diversos”, muitas crianças disputavam pelo rádio da *My Little Pony* (traduzido para o Brasil como “meu querido pônei”), talvez por ser uma personagem famosa ou talvez pelos sons que produzia. Rosa também entrou nessa disputa e, ao conseguir, colocou o rádio no ouvido e assim ficou por um bom tempo. Pergunto-me se ela estaria ouvindo estes sons em meio a tantos outros barulhos (conversas, crianças correndo, risadas, gritos, entre outros), ou se ela estaria apenas novamente seguindo a norma ouvinte.

FIGURA 38 – Cantinho de diversos com um rádio



Fonte: Registros da autora (2019)

Há dois grupos de surdos/as: aqueles que vivem a maior parte do tempo tentando se encaixar dentro da norma e assim sacrificando seu esforço, tempo, liberdade e identidade e aqueles que se aceitam como são e vivem brigando com a norma. Os dois grupos possuem uma realidade cruel. O tempo em que estive com Rosa foi doloroso e mais ainda quando tive que me despedir dela. Ao observá-la, eu relembro tantas situações idênticas que vivenciei quando criança. Lembro que também fingia saber cantar as músicas e a falar no telefone quando, na verdade, eu não conhecia nenhuma música e tinha muita dificuldade de falar ao telefone.

Eu fazia tudo inconsciente e hoje eu sei que agia para agradar a todos: pai, mãe, professora, colegas e tantas pessoas. Agradá-los me fazia sentir incluída. Rosa se comporta exatamente como as demais crianças ouvintes, talvez porque é o único modelo que ela conheça e, portanto, não sabe fazer diferente, ou talvez porque ela se sente feliz quando os outros notam que ela se comporta como “ouvinte”. Ao meu ver, a tentativa de estar dentro da normalidade pela criança surda é algo inconsciente e automático. As pessoas ao redor falam, ouvem, cantam, dançam, conversam, gritam e, portanto, deve-se fazer igual mesmo que se sinta diferente. Quando criança eu me sentia diferente, mas não sabia identificar essa diferença. Utilizo um argumento de Vigotski para fortalecer minha visão sobre o brincar inconsciente da norma ouvinte:

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho (VIGOTSKI, 2008, p. 26)

Em vários momentos da rotina, as professoras disponibilizavam a caixa musical para as crianças (Figura 39). Cada criança poderia tirar uma ficha de dentro da caixa e todos cantavam a música correspondente à imagem. Nessa proposta, a Rosa pouco se interessava e na maioria das vezes ficava observando os objetos e pessoas a sua volta. Quando percebia alguma de suas colegas dançando, dançava também. Essa atividade era bem divertida para os demais, mas para ela não era significativa. Cantar exige a oralidade e a audição

e Rosa não conseguia fazer como as crianças ouvintes. É importante repensar essa proposta e adaptá-la para que possa incluir Rosa.

FIGURA 39 – Caixa Musical



Fonte: Registros da autora (2019)

Haguiara-Cervellini (2003) explica que o erro está em utilizar a música para normalizar a pessoa surda. Surdos/as podem sentir a música e expressá-la da forma que se sentirem confortável. Em sua pesquisa, cada criança escolheu um jeito de sentir a música: deitaram no chão, tiraram os sapatos, tocaram algum instrumento, abraçavam a professora. Além disso, utilizavam o corpo e os movimentos para se expressar. Com a dança não é diferente, os/as surdos/as podem utilizá-la como expressão artística (desejos e necessidades) e o professor pode deixar que escolham criar sua própria dança. A dança favorece a coordenação motora, a atenção, participação, interação e autoestima. Rosa adorava dançar livremente, sem a necessidade de seguir alguma música ou coreografia. A dança não exige a oralidade ou a audição para poder se expressar. A dança é capaz de destruir a barreira na comunicação que a oralidade impõe.

Como toda instituição de educação infantil, as brincadeiras estão presentes diariamente. O texto “Currículo da Educação Infantil” (CURITIBA, 2020, p.15) explica que “Ao brincar (...) acessam os conhecimentos existentes no mundo por meio da interação com outros bebês, outras crianças e adultos e,

inclusive, por meio do contato com a natureza e a cultura.”. O brincar se constitui como um de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018) e por isso está tão presente no cotidiano da educação infantil. Além disso, as interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil por meio dos quais bebês e “crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”. (BRASIL, 2018). Uma das brincadeiras que me causou aflição aconteceu num dia de chuva e por isso as professoras inovaram para brincar em sala. Realizaram a dança das cadeiras (figura 40), que consiste numa brincadeira que envolve roda de cadeiras e outra de pessoas, sendo que o número de cadeiras deve ser sempre um a menos que a quantidade de pessoas. Coloca-se uma música para tocar enquanto as pessoas circulam em volta das cadeiras e, quando a música parar, todos devem sentar em alguma cadeira. Quem não conseguir sentar, é eliminado e tira-se mais uma cadeira. Ganha quem sentar na última cadeira. O foco está em ouvir para ganhar a brincadeira.

Rosa utilizou-se da visão para acompanhar os demais, mas ainda assim não era suficiente; afinal se o colega atrasasse, ela também atrasaria para sentar. É necessário repensar quais propostas serão ofertadas para as crianças, levando em conta também suas diferenças. Novamente podemos adaptar esta brincadeira. É possível na hora que parar a música também apagar a luz, assim Rosa estaria utilizando a sua visão a favor da brincadeira e estaria sendo incluída.

FIGURA 40 – Dança das cadeiras



Fonte: Registros da autora (2019)

Torres (2020, p.35) afirma que “a maneira como movimentam o corpo, se deslocam no espaço, se tocam e fazem expressões diversas com o rosto e com o corpo demarcam uma maneira genuína de ser e estar no mundo”. Cada criança surda possui a sua singularidade e formas próprias de se manifestar. É necessário conhecer suas singularidades para então possibilitar propostas pedagógicas que respeitem sua diferença e incentive a criar suas próprias brincadeiras e arranjos interpessoais.

Há algumas músicas infantis traduzidas para a Libras e que enfatizam a visualidade e que podem tornar atrativo para as crianças surdas. Infelizmente a Rosa não tinha nenhum conhecimento da Libras e provavelmente não compreenderia. O canal do youtube⁸ “Fluindo Libras” tem as seguintes músicas traduzidas: “Cantando o planeta”, “Pirulito que bate bate”, “Fazendinha”, “Dona Aranha”, “Upa cavalinho”, “Borboletinha”, “O pescoço da Girafa”, entre tantas outras.

Em um dos dias que a criança surda se ausentou, resolvi analisar os livros disponíveis no cantinho da leitura (figura 41). Em princípio minha intenção era descobrir se algum dos livros possuía alguma história ou criança surda ou com outra necessidade especial.

FIGURA 41 – Cantinho da leitura



Fonte: Registros da autora (2019)

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCbb12XhYaUrfgvxv8lCQ3cw>. Acesso em: 13.03.2022.

Conforme fui retirando livro por livro e folheando as páginas comecei a perceber outra característica bem interessante. Muitos deles apresentavam a escrita de sons (onomatopeias) e isso é típico do mundo ouvinte. Fiquei pensando como a criança surda compreenderia o conteúdo no momento que as professoras fizessem a leitura. A escrita de sons foi algo que, como surda, demorei para compreender e só foi possível porque adultos e crianças me explicaram. São exemplos de algumas onomatopeias de sons encontradas: “Catapum” (sons de elementos caindo), “Brmm! Brmm! Brmm!” (som de motor de carro), “Nhac!Nhac!Nhac!” (mastigação), “Rinch! Rinch! Rinch!” (som de cavalo), “Coach!” (coaxar de sapo) e “Smack, Smack!” (beijos) (Figura 42).

FIGURA 42 – Livros disponíveis





Fonte: Registros da autora (2019)

Outro elemento presente nos livros eram representações de canções da tradição folclórica infantil, tais como parlendas e músicas (figura 43). Um dos prazeres desse tipo de leitura é o efeito sonoro, as rimas, a prosódia, as habilidades orais-auditivas do processo de letramento na educação infantil, elementos não acessíveis por uma criança surda.

FIGURA 43 – Outros livros disponíveis





Fonte: Registros da autora (2019)

Os exemplos de livros que citei podem ser uma dificuldade a mais para que a criança surda compreenda histórias infantis. Isso não quer dizer que esses livros devem ser retirados das prateleiras, até porque são importantes para as crianças ouvintes e para o desenvolvimento da linguagem. O que é importante fazer é ter consciência dessas dificuldades e, pensar em estratégias para explicar o que são onomatopeias (escrita do som relacionando com o animal/objeto), ou então explicar que as canções folclóricas infantis possuem sons “gostosos” para os ouvintes. Outra forma de inclusão é ampliar o acervo literário com obras da cultura surda e da literatura sinalizada para contemplar necessidades de crianças surdas, também. Vale enfatizar que há vários tipos: traduções de texto da língua portuguesa para a Libras, livros impressos que possuem como temática a surdez, a língua de sinais e/ou surdos/as, histórias criadas e/ou sinalizadas por surdos/as, livros ilustrados com sinalização em Libras, a escrita da língua de sinais e o português.

A pesquisadora Lodenir Karnopp (2006) analisou os livros de literatura infantil “Cinderela surda” e “Rapunzel Surda” focalizando os sentidos produzidos sobre identidades e diferenças e explicou o seguinte:

Nas histórias analisadas, os autores buscam, enfim, o caminho da auto-representação do grupo de surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem (KARNOPP, 2006, p. 10).

Quando surdos/as têm contato com a literatura surda estão construindo a sua identidade, a língua de sinais, as diferentes formas de existência e os produtos culturais. Ao oportunizar este contato, está sendo respeitado a cultura surda e no caso de Rosa se está apresentando a ela um artefato cultural dos/as surdos/as e iniciando-a nesta cultura.

O blog nomeado Lunetas traz a reportagem “Mãos aventureiras: canal de histórias infantis em Libras”⁹, que conta que a professora Carolina Hessel criou o projeto “Mãos aventureiras” (site e canal no Youtube¹⁰) para suprir a lacuna existente na internet de contação de histórias para crianças surdas. São algumas histórias disponibilizadas por ela: “Sete camundongos cego”; “Adélia”; “Bruxa, bruxa venha à minha festa”; “O urso rabugento”.

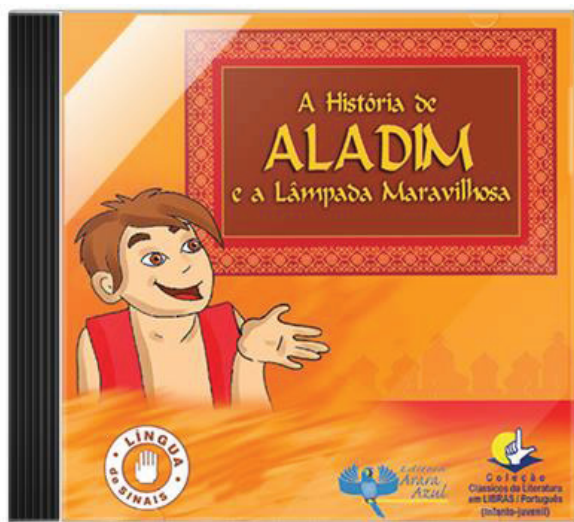
A editora “Arara Azul” tem também alguns textos clássicos da literatura universal e brasileira em língua portuguesa que foram traduzidos por uma equipe de tradutores par a Libras. São alguns dos clássicos: “Alice no País das Maravilhas”; “As aventuras de Pinóquio”, “A história de Aladim e a lâmpada maravilhosa” (figura 44).

FIGURA 44 – CAPAS DE LIVROS DA LITERATURA SURDA



⁹ Disponível em: <https://lunetas.com.br/site-historias-infantis-libras/#:~:text=%C3%89%20um%20site%20e%20canal,a%20diversidade%20beneficia%20a%20todos>. Acesso em: 13. Mar. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/M%C3%A3osAventureiras/videos>. Acesso em: 13. Mar. 2022.



Fonte: Editora Arara (2021)

São alguns livros impressos que trazem temáticas relacionadas: “Tibi e Joca – uma história de dois mundos” (Bisol, 2001), “A cigarra surda e as formigas” (Oliveira; Boldo, s.d.), “O som do silêncio” (Cotes, 2004). Há também clássicos da literatura com uma aproximação com as histórias de vida e as identidades surdas, tais como “Cinderela Surda” (Hessel, Rosa, Karnopp, 2003); Rapunzel Surda (Silveira, Rosa, Karnopp, 2005), “Adão e Eva” (Rosa, Karnopp, 2005) e “Patinho Feio” (Rosa, Karnopp 2005).

Há também no site repositório da Universidade Federal de Santa Catarina vários vídeos do Festival Folclore Surdo que traz histórias, entrevistas, humor e poesias. Com a evolução das tecnológicas, está cada vez mais amplo o repertório literário em Língua Brasileira de Sinais.

4.3 AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES

A interação é um componente do currículo da educação infantil que objetiva a troca de informações, linguagens e ações, o relacionamento com o outro e o desenvolvimento do respeito, a construção de valores e princípios de colaboração, generosidade e solidariedade. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) traz, em meio às competências, a “Empatia e cooperação” e “Responsabilidade e cidadania” que reforçam a importância de as crianças conviverem com outras crianças e adultos. Além disso a relação entre as crianças é essencial para que aconteça a cultura de pares, ou seja, a produção cultural defendida por Corsaro (2009).

Pensando na minha infância, lembro que eu era pouco compreendida e na maioria das vezes apenas imitava o outro ouvinte. Questionei-me se seria igual ou diferente com a Rosa. Durante o período em que realizei a pesquisa etnográfica, notei que Rosa frequentemente brincava sozinha ou com apenas seus colegas mais próximos. Muitas vezes utilizava o choro para demonstrar a frustração (talvez porque verbalmente não conseguia ou não fosse compreendida). Um dos momentos observados foi quando Rosa se desequilibrou nos brinquedos e caiu em cima de sua colega. A colega ficou super brava, falou algo (como eu estava um pouco longe não compreendi) e saiu de perto. Rosa logo começou a chorar. Neste episódio percebi que ela queria se expressar, talvez explicar que caiu sem querer, mas não conseguiu. Isso gerou uma frustração nela e um clima de desentendimento entre as duas. O choro era também um meio de comunicação entre Rosa e as professoras. Sempre que algo a incomodava (alguém não queria dividir o brinquedo, seu aparelho estava muito alto, se machucou), ela chorava e as professoras logo apareciam.

Conforme eu ia conhecendo a rotina da unidade, as crianças e as professoras, pude perceber que muitas vezes Rosa era “acobertada”. Quando digo “acobertada” quero dizer que mesmo nas situações em que Rosa estava errada, como quando pegava o brinquedo do colega, as professoras diziam para o colega deixá-la brincar um pouco. Como eu estava o tempo todo observando Rosa eu conseguia perceber o que, de fato, ocorria, mas as professoras talvez não percebessem devido à rotina corrida e ao grande número de crianças. Sempre que surgia algum problema, Rosa recorria imediatamente às professoras e tinha seus desejos atendidos. A meu ver, esse posicionamento acabava impedindo Rosa de tentar solucionar sozinha as adversidades que aparecem e dá a entender que ela terá seus desejos satisfeitos independente de sua atitude. Houve momentos em que eu intervi e orientei (verbalmente e gestualmente) que ela não podia e Rosa se aborrecia e parava de brincar.

Muitos colegas buscavam se aproximar dela, mas quando percebiam que não eram respondidos, acabavam desistindo. As colegas mais próximas de Rosa já notaram sua diferença e se adaptaram: puxando-a pelas mãos quando queriam que ela viesse brincar junto ou se alguma das professoras estava chamando, puxando a camisa para baixo para Rosa se abaixar (por exemplo na roda de “Ciranda Cirandinha”), apontando para o que fala (outro colega ou

brinquedo), realizando o gesto de “vem” com as mãos para convidá-la, realizando o gesto de “não” com o dedo indicador quando não concordava, principalmente, conversando pouco (utilizando poucas palavras). Podemos dizer que no momento em que as crianças desistiam de Rosa acontecia a ouvintização acrítica pois, de certa forma, eram valorizadas as amizades ouvintes em que a língua oral fluía. Já no momento em que as crianças notavam sua diferença e se adaptavam acontecia o inverso, a ouvintização crítica pois encontravam um jeito de deixar o ouvintismo de lado e trazer a Rosa para perto do convívio.

Rosa é muito próxima da colega 1 e ambas “conversam” oralmente pouco entre si e com as demais crianças:

- *Você é amiga da Rosa? (Pesquisadora)*
- *Sim. (Colega 1)*
- *Você conversa com ela? (Pesquisadora)*
- *Sim. (Colega 1)*
- *Pouquinho ou muito? (Pesquisadora)*
- *Pouquinho. (Colega 1)*
- *Ela é legal? (Pesquisadora)*
- *Sim. (Colega 1)*

A conversa com a amiga de Rosa foi breve e com poucas palavras, assim como se comporta Rosa. Talvez seja por isso que as duas se tornaram próximas, devido à semelhança de comportamento. Apesar de ambas utilizarem pouco a oralidade, elas utilizaram outras estratégias para se comunicar, como o apontar, a expressão facial e corporal, a risada e o toque. A autora Torres (2020, p.30) explica exatamente isso:

Nas brincadeiras, mais do que o uso da língua – que muitas vezes ainda não está consolidada para as crianças na educação infantil –, percebe-se sua expressividade através de movimentos e expressões faciais e corporais. A forma de comunicação se dá pela expressividade e pela aproximação corporal entre elas. O ato de chamar os companheiros através do toque é a base da relação, o que fica claro a partir da observação das brincadeiras.

Outra conversa interessante que retrata um pouco como é a relação das crianças com Rosa aconteceu enquanto brincavam no cantinho da cozinha:

- *Vocês são amigas da Rosa? (Pesquisadora)*
- *Sim (Amiga 1,2 e 3)*
- *Ela conversa com vocês?*
- *Não. (Amiga 1)*
- *Sim. Ela fala baixinho, envergonhada. (Amiga 2)*

- Sim. (Amiga 3)
- Ela entende o que vocês falam?
- Não (Amiga 2)
- Não (Amiga3)
- Não. Acho que ela não ouve (Amiga 1).
- Ela brinca com vocês? E vocês a chamam para brincar?
(Pesquisadora)
- Acho que ela não ouve quando a gente chama. (Amiga 1)
- É (Amiga 3).

Essa conversa demonstra que as outras crianças percebem a diferença de Rosa, mas não sabem bem como lidar com ela. O foco recai sobre a falta de audição e da fala, porque é o que as crianças percebem nas relações com ela (concretamente) e também porque não tem conhecimento sobre outras possibilidades de interação. A maioria dos colegas não compreende essa diferença com o apontar, o toque, o gesto e a expressão facial/corporal. Confesso que é também difícil para mim identificar diferenças em Rosa; sempre reconhecia surdos/as pelo uso da Libras, pela ênfase na visualidade, pela expressão facial e gestos e Rosa não demonstra essas características.

Outro dado relevante é que as crianças ouvintes acabaram incorporando a ideia de que o uso de prótese auditiva é a melhor opção para Rosa. O ouvintismo começa a ser internalizado pelas crianças ouvintes quando ouvem frases como “O aparelho vai ajudar ela ouvir” ou “Ela não ouve e com o aparelho ela ouve”. A realidade poderia ser diferente se explicássemos para as crianças, desde o início, que a Rosa é diferente por compreender tudo pela visão: expressão facial e corporal, gestos/ dramatização, apontar, chamar pelo toque, entre outros.

Houve um momento no parque em que a ouvintização ficou nítida. Rosa estava na fila esperando vagar algum balanço e outra colega fura a fila. Rosa tenta avisar a outra amiga do ocorrido oralizando e apontando. Infelizmente, sua amiga não compreende e apenas diz para Rosa esperar. A dificuldade de comunicação entre crianças surdas e ouvintes acaba por impactar também nas brincadeiras. De alguma forma a criança ouvinte saiu “ganhando” na situação, devido ao privilégio de poder negar o ocorrido pela oralidade e de Rosa não poder argumentar. A realidade seria diferente se as crianças fossem surdas ou então soubessem se comunicar em Libras.

Quero comentar um pouco como foi a minha relação com Rosa: criança surda e adulta surda. Minha relação iniciou com base nas lembranças de como eu me relacionava quando era criança já que eu também não sabia a Libras nesta idade. Abusei de gestos (apontar, gestos de joia/ positivo, não, vem, entre outros), expressões faciais e corporais (olhar de repreensão, rosto feliz, rosto preocupado, entre outros) e até mesmo de alguns sinais (cuidado, oi, água, banheiro, entre outros). Em alguns momentos usei a oralidade, mas como ela não compreendia bem eu evitava utilizar. Com o tempo, Rosa também começou a se comunicar comigo da mesma forma. Por exemplo, quando ela queria que eu amarrasse seu tênis ela ficava me olhando até que eu percebesse e depois olhava para seu tênis. Ela também utilizava a mesma estratégia com as professoras, mas nem sempre elas compreendiam sua intenção.

Em determinado dia, Rosa estava com uma pulseira com diferentes animais e resolvi ensinar os sinais de cada um para ver sua reação. Rosa aprendeu rapidamente e ainda dava risadas (Figura 45). Naquele momento vivenciei junto com ela o sentimento de felicidade por estar livre e poder ser ela mesma (mesmo que para Rosa fosse inconsciente). Queria ensinar cada sinal, adaptar as propostas e favorecer seu desenvolvimento.

FIGURA 45 – Rosa mostrando a pulseira e sinalizando “borboleta” e “peixe”



Fonte: a autora (2019)

A interação entre crianças e crianças e crianças e adultos visa favorecer o desenvolvimento de diferentes aspectos: comunicação, socialização, respeito, entre outros. Quando um deles não fala a mesma língua ou não sabe outra forma

de se comunicar, a relação tende a ser limitada e às vezes tensionada. A comunidade surda defende a educação bilíngue por inúmeros fatores, entre eles para que aconteça o contato com pares, valorização da cultura surda e a facilidade de comunicação.

São incontáveis as oportunidades que as crianças ouvintes possuíram de se envolverem em situações de interação (brincadeiras, diálogos com os pares, compartilhamento de conhecimento, entre outros) e é possível contar nos dedos a quantidade de vezes que Rosa realmente se envolveu em situações de interação com qualidade. Rosa se encontra em desvantagem no que diz respeito às interações, conhecimentos de mundo, formação de vínculos com os colegas e professoras, desenvolvimento da autoestima, evolução das linguagens, entre tantos aspectos.

Olhar para Rosa me fez pensar em todas as crianças surdas em escolas ditas “inclusivas” e em como elas, desde pequenas, sofrem ouvintismo e resistem às opressões todos os dias. Muitas vezes essas crianças surdas não tem nem mesmo um modelo surdo ou alguém que mostre que ela é muito mais do que sua diferença. A luta não é só minha. Não é só da comunidade surda! É também dos ouvintes leigos! É nossa! É de todos!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Revelar a ouvintização, problematizando a norma e o privilégio ouvinte, pode contribuir em estratégias de resistência surda na pedagogia da infância”.
Carolina Fernandes (2022)

As práticas de ouvintização nas infâncias surdas, sobretudo na educação infantil em contexto inclusivo, foram o objeto deste estudo. A dissertação tem por objetivo compreender os processos de constituição da norma nas experiências de inclusão da criança surda pequena em uma instituição de educação infantil em Curitiba. A pesquisa busca propor a reflexão sobre uma nova categoria conceitual analítica – a ouvintização – significada como referência à naturalização da norma ouvinte em processos e estratégias sociais que privilegiam a pessoa ouvinte e sua cultura oral-auditiva como norma.

A pesquisa foi motivada, também, devido às dificuldades que enfrentei durante minha trajetória escolar, aos atos de ouvintismo que sofri em diferentes momentos da vida, às desigualdades linguísticas e culturais que foram vantagens/ privilégios para os/as ouvintes e, ao mesmo tempo, obstáculos para mim. Durante meu percurso de pesquisa só pude perceber ainda mais que os ouvintes não tematizam e não são tematizados, não se veem e nem são vistos como parte do problema, ou seja, não existia a reflexão sobre processos de ouvintização na educação, em pesquisas acadêmicas. Por isso, a relevância desta pesquisa para o campo acadêmico e para a luta anti-ouvintista.

Ao realizar esta dissertação várias facetas de identidades minhas (mulher, surda, professora, pesquisadora, entre outras) entraram em conflitos e ainda hoje estão em busca de uma leve “estabilidade”. A oportunidade de escrever esta dissertação me mudou e me fez ver a realidade com outros olhos. Me deparei com várias dificuldades, como a disseminação da pandemia do covid-19, o fechamento das unidades educacionais, a paralisação das aulas do mestrado e, até mesmo, a escassez de estudos sobre o tema. Pude identificar com “meus próprios olhos”, pela pesquisa etnográfica, o que já tinha vivenciado na infância: que a constituição da norma nas experiências de uma criança surda é impactante.

Ao analisar as concepções e diretrizes da política municipal para crianças surdas em documentos oficiais e institucionais do CMEI, identifiquei elementos do ouvitocentrismo dominar. É evidente que houve um avanço nas normativas e documentos, se compararmos com os documentos anteriores, mas infelizmente ainda há muito a avançar. O direito à Libras e o respeito à cultura surda que encontramos nos documentos, infelizmente não encontramos na prática; deixando explícito que ambos são paralelos divergentes.

Os documentos avançaram ao enfatizar o respeito à diversidade cultural, ao incentivar a construção de relações positivas com seus grupos de pertencimento e apoiar diferentes formas de expressão inclusive a língua de sinais, mas ainda necessitam explicitar que os/as surdos/as não se encontram dentro do grupo de pessoas com deficiência e também detalhar sobre a educação de surdos/as; favorecendo os profissionais que buscam mais formação para qualificar sua prática profissional.

A análise do espaço material e simbólico da unidade educativa, teve como fundamentação a contribuição da Sociologia da Infância e os Estudos Surdos em Educação de modo a identificar e compreender as estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva no espaço material e simbólico e nas experiências educativas da criança surda com adultos e seus pares na educação infantil.

A norma ouvinte se encontra por todos os lados na unidade educativa pesquisada: nas escritas expostas nas paredes, nas músicas tocadas nos rádios, nas brincadeiras que exigiam o ouvir, na relação com o colega que se fortalece pela oralidade, enfim tantas foram as formas de constituição da norma. A norma ouvinte favorece e privilegia aqueles que fazem uso da audição e da oralidade, pois a língua portuguesa está em todos os lugares e a língua de sinais é raramente encontrada. Não estou defendendo a sobreposição da língua de sinais sob a língua portuguesa, até porque é importante que a criança surda aprenda a língua portuguesa também. A compreensão da língua portuguesa pela criança surda abrirá portas para várias oportunidades, mas para que ela compreenda esta língua é preciso que sua primeira língua esteja bem consolidada. É essencial que a primeira língua da criança surda seja a língua de sinais por ser uma língua visual-espacial que não impede sua aquisição.

Ao identificar as estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva no espaço material e simbólico e nas experiências educativas de Rosa com adultos

e seus pares foi perceptível o quanto o olhar atento às singularidades é essencial. Não se trata de criar um processo único para as crianças surdas, mas de considerar as experiências, saberes e interesses de cada uma delas.

É urgente possibilitar propostas pedagógicas que respeitem sua diferença e incentive a criar suas próprias brincadeiras e arranjos interpessoais. Trazer elementos que abordem o protagonismo surdo (livros, reportagens, vídeos, filmes, entre outros), incluir a Libras no cotidiano da unidade (nem que seja o básico), trazer a cultura surda para conhecimentos de todos, utilizar imagens e recursos visuais nas propostas educativas, incluir brinquedos e artefatos culturais dos/as surdos/as nos cantos de atividades diversificadas, trazer a literatura surda, oportunizar rodas de diálogos com crianças e adultos/as surdos/as para que tenham contato com seus pares e apresentar artes surdas, são algumas ações que podem favorecer a constituição da identidade da criança surda, respeitando-a.

Esta pesquisa denuncia os privilégios ouvintes nas relações de ouvintização ao confirmar que os elementos materiais e simbólicos do espaço e das dinâmicas do cuidar e educar não contribuíram para a identificação cultural de Rosa. Além disso, os privilégios das crianças ouvintes observados na pesquisa etnográfica serviram como exemplos de práticas de ouvintização. Nesta pesquisa iniciamos alguns conceitos relevantes para o campo acadêmico, tais como “ouvintização” e “ouvintocentrismo”. Infelizmente devido ao curto período de pesquisa de uma dissertação e aos empecilhos que ocorreram neste processo, os conceitos ainda carecem de aprofundamentos, tal como recomendado pelas professoras da banca de qualificação (Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Patrícia Luiza Ferreira Rezende e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins), ampliar o debate futuramente em pesquisa de doutorado.

Apesar de incompleto o processo, sinto satisfação em ter iniciado os estudos dos conceitos de “ouvintização” e “ouvintocentrismo”, contribuindo na ampliação do campo de Estudos Surdos e favorecendo novas pesquisas com estes conceitos.

Concluir esta pesquisa deixa evidente o quanto a ouvintização e o ouvintocentrismo está presente em nossa sociedade desde a infância. É preciso aliar a pesquisa acadêmica e a organização política como dois elementos importantes para romper esta estrutura que a ouvintização perpetua, sempre

denunciando estas práticas e apresentando novas maneiras de relacionar com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALANEN, L. **Modern childhood? Exploring the “Child Question” in Sociology**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1992.

BERENZ, N. Surdos **venceremos**: the rise of the Brazilian deaf community. In: L. Monaghan et al. (Ed.) *Many ways to be deaf: international variations in deaf communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University, 2003, p. 172– 193.

BRASIL. **Atas**: Congresso de Milão 1880 – Série Histórica. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vol. 02. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: Acesso em 30 jun 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Res. CNE/CEB n. 02/2001; Parecer C NE/C EB n. 017/2001.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CANTIN, Yann. **Les Sourds-Muets de la Belle Epoque, une communauté em mutation**. Doutorado em História, École doctorale en sciences sociales e Centre de Recherches Historique – 10. dez. 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fhal.archives-ouvertes.fr%2Ftel-01116965%2Fdocument&clen=7375217>. Acesso em: 11.mar. 2022

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno**: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

CHAIBUE, K.; AGUIAR; T. C. **A colonialidade sobre o surdo**. Editora Arara Azul. Revista Virtual de Cultura Surda. Edição nº13/ Setembro de 2014.

CHAMBELLAN, Victor-Gomer. **Congrès International des Sourds-Muets de 1889**. Éditions du Fox. Domaine public. 1890, 122 p. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/12/Edition%20du%20fox%20-%201889%20-%20Congres%20international%20des%20sourds%20-%20muets%20de%201889%20-%20TEXTO%20COMPLETO_0.pdf Acesso em: 11. Mar. 2022.

CORSARO, William. **O estudo sociológico da infância**. In: CORSARO, William. Sociologia da Infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72 e p. 159-175.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. In: 28ª reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação, 2005, Caxambu – MG. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. V.28. P-1-17.

EWALD, F. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. In: Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

FARIA, A. B. G. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. L. H.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Território da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 97-118.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria e4da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educa_o_que_n_s_surdos Acesso em: 03/06/2020.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2 ed. atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Edição Especial nº 2/ 2014. Curitiba: Educar em Revista, 2014.

FERNANDES, S; TERCEIRO, F. M. L. **Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil**. Revista Educação Especial, 2019.

FIGUEIRA, E. **Conversando sobre inclusão escolar com a família**. 2ª Edição revista. São Paulo: Edição do Autor/ AgBook, 2014.

FRAZÃO; D. Helen Keller – Escritora e ativista social. **Site ebiografia**, 05 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/helen_keller/>. Acesso em: 09.set.202.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. da G. **A musicalidade do Surdo:** representação e estigma. São Paulo: Fecho Editora 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento:** uma contribuição à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura surda.** ETD: Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, p.98-109, 2006.

KINSEY, A. A. **Atas:** Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011.

LADD, P. ***In search of deafhood: towards na understanding of British deaf culture.***1999. Tese de Doutorado em Filosofia. Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Estudos Surdos. LIUnigted Kingdom: University of Bristol, 1998.

LADD, Paddy. ***Understanding Deaf Culture*** – In Search of Deafhood. Multilingual Matters Ltd. 2003

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I.** Colonização dos Surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd"Universo, 2013.

LANE, H. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

LIMA, A. P. B. M. de. **Conhecendo imagens, sistematizando em palavras.** Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/3533/2656>>. Acesso em: 19. ago. 2021.

LOPES, M. C.; FABRIS, E.H. **Inclusão e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MAIA, V. R. P. **Pesquisas junto às crianças: a etnográfica como possibilidade no trabalho.** 2012 B. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/pesquisas-junto-as-criancas-a-etnografia-como-possibilidade-no-trabalho/104418/>>. Acesso em: 09. Julho. 2019.

MARTINS; F. C.; KLEIN, M. **Estudos da contemporaneidade:** sobre ouvintismo/ audismo. IX ANPED SUL 2012. Seminário de pesquisa em educação da região sul.

MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, N. de. **A produção discursiva de uma infância surda escolarizada**: escritas biografêmicas. Orientadora Márcia Lise Lunardi – Lazzarin. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Maria (RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018.

PARKER, I., & BURMAN, E. (2008). **Critical Psychology**: four theses and seven misconceptions. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(1), 99-115

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 51-73, 1998.

PERLIN, G. T. T.. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de doutorado. Faculdade de educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PROUT, A.; JAMES, A. Introduction e A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.7

QVORTRUP, J. **Nine theses about “childhood as a social phenomenon”**. In: _____. Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project. Vienna: European Centre, 1993. p. 11-18.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural**. In: Educação e Pesquisa, V.36, n.2, 2010 A, p.631-644.

QVORTRUP, J. Infância e política. Cadernos de pesquisa, n. 141, set./dez. 2010 B, p.777-792.

RAMIRES, J.C.L.; PESSÔA, V.L.S. **Pesquisas qualitativas**: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, G.J., RAMIRES, J.C.L., RIBEIRO, M.A., and PESSÔA, V.L.S., comps. Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, pp. 22-35.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba: editora CRV, 2012.

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. **Etnografia: saberes e práticas**. I luminuras Revista Eletrônica do BIEV/ PPGAS/ UFGS, 31. V. 9, n.21 (2008). Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301>>. Acesso em: 09. Julho.2019.

ROCHA, E. A. C. **Pedagogia e Educação Infantil**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 16, Jan./ Fev./ Mar./ Abr., 2001, p. 27-34

RODRIGUES, J. R.; MACHADO, L. M. da C. V.; VIEIRA; E. T. de B. **Congresso de Paris (1990)**: a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. Revista Brasileira de História da Educação – V. 20. 2020.

RODRIGUES, J. R.; MACHADO, L. M. da C. V.; VIEIRA, E. T. de B. **“Viva la Parola!”**: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). *Educar em Revista*, Curitiba, V. 37, 2021.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. **Para além do adultocentrismo**: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. Vol. 5, N. 13. Dourados: Educação e Fronteiras On-Line, 2015.

SARMENTO, M. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências. Texto digitalizado, s/p, 2010.

SILVA, D. N. H. **Surdez e inclusão social**: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate?. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, Aug. 2006.

SKLIAR, C. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Em: *Educação e realidade*. V. 24 (1), p. 15-32, Jul/Dez. 1999. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 09. julho. 2019.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v. 3, 1998.

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

SOARES, N. F. **A investigação participativa no grupo social da infância**. IEC – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho – Portugal, 2003.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

TERCEIRO, F. M. L. **Deafhood**: Contribuições de *Paddy Ladd* à educação bilíngue para surdos. Orientadora: Sueli Fernandes. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

TORRES, M. C. E. **A criança surda “falando” pela brincadeira**: infância, corpo e ethos surdo. *DESIDADES- Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, n. 26, jan. – abr. 2020.

APÊNDICE 1 – OFÍCIO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Curitiba, 16 de julho de 2019.

EXMA. SRA. MARIA SÍLVIA BACILA
Secretária da Educação Municipal de Curitiba

ILMA. SRA. KELEN PATRÍCIA COLLARINO
Departamento de Educação Infantil

Ilustríssimas Senhoras,

Eu, CAROLINA CARVALHO PALOMO FERNANDES, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE - Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Sueli Fernandes, venho, respeitosamente, solicitar a colaboração desse Departamento de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, para a realização de minha pesquisa intitulada **"Experiências educativo-pedagógicas com crianças surdas na educação infantil da rede municipal de Curitiba"** que tem como objeto de investigação o estudo de mecanismos envolvidos na constituição das identidades surdas nas experiências educativo-pedagógicas vivenciadas por crianças surdas pequenas, na educação infantil.

O projeto de dissertação com detalhamento do problema de pesquisa e seus objetivos, além das demais etapas da metodologia seguem anexos para apreciação. Importante destacar que sou professora surda integrante do Quadro Próprio do Magistério da Rede Municipal de Curitiba, matrícula 178454, desde o ano de 2013, atualmente em exercício na Escola Municipal Professor Dario Persiano de Castro Vellozo. A presente investigação pretende dar continuidade e aprofundamento ao objeto de estudo tema de meu TCC do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná, intitulado "A importância do pedagogo bilíngue na educação infantil para crianças surdas", defendido em 2017, cujos dados empíricos também foram coletados em unidades educacionais da Rede Municipal.

Diante do exposto, solicito a colaboração dessa Secretaria para a disponibilização e autorização dos procedimentos da coleta de dados da pesquisa, conforme segue:

1. Relação das unidades educacionais (Centros Municipais de Educação Infantil) com matrículas de crianças surdas/com deficiência auditiva, nos dez (10) Núcleos Regionais de Educação.
2. Autorização para realização de pesquisa de cunho etnográfico, no segundo semestre de 2019, em uma unidade educacional (dos CMEIs informados), a ser definido.

conforme cronograma anexo no projeto, solicitamos sua apreciação e manifestação em relação aos itens solicitados, o mais brevemente possível, pelo e-mail fernandesdeaf@gmail.com

Contando com sua costumeira atenção e colaboração em relação ao desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a qualidade das políticas e práticas educacionais, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Profª Drª Sueli Fernandes
Professora orientadora

Carolina Carvalho Palomo Fernandes
Mestranda PPGE/UFPR

APÊNDICE 2 - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



CURITIBA

Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623 - 3.º andar, Torre A
Apto. da Glória 60730-000 - Curitiba - PR
Tel: 41 3350-3089
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 08 de outubro de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME está de acordo com a realização da pesquisa intitulada: *“Experiências educativo-pedagógicas com crianças surdas na educação infantil da Rede Municipal de Curitiba”* a ser desenvolvida pela mestranda Carolina Carvalho Palomo Fernandes, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com os CMEIs indicados no quadro abaixo para agendar as observações do espaço e das ações educativas desenvolvidas nas turmas em que estão matriculadas as crianças com deficiência auditiva.

NRE	UNIDADE	TURMA
BV	CMEI Santa Cândida	MI
CIC	CMEI Vitória Régia	PRÉ
PR	CMEI Carlos Alberto Pereira de Oliveira	MII
PR	CMEI Pimpão	MI
PR	CMEI Santa Schier	MI

E está autorizada a realizar registros fotográficos dos espaços e materiais dessas unidades, bem como registros escritos das observações realizadas nas turmas das crianças com deficiência auditiva. E também entrevistas semiestruturadas com os profissionais dos CMEIs, desde que os referidos procedimentos sejam formalmente autorizados pelos sujeitos envolvidos e no caso das crianças por seus responsáveis legais, por meio da assinatura do **termo de consentimento livre e esclarecido**, elaborado pela pesquisadora. Ressalto, que a pesquisadora não está autorizada a realizar registros fotográficos das crianças. E que ela realizará observação diária das crianças, de outubro a dezembro, em período contrário ao que trabalha como professora na SME.

Informo que pesquisadora e sua orientadora estão disponíveis para o esclarecimento de dúvidas sobre a pesquisa.

Kelen Patrícia Collarino
Diretora do Departamento de Educação Infantil

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORA 1

Prezada (o) Professora (o)

Eu, Carolina Carvalho Palomo Fernandes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE – Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes, venho convidar você para participar de uma pesquisa a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Carlos Alberto Pereira de Oliveira, intitulada “EXPERIÊNCIAS EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA”. Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

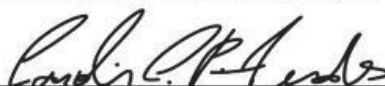
A pesquisa tem como objetivo de investigação o estudo de mecanismos envolvidos na constituição das identidades surdas nas experiências educativo-pedagógicas vivenciadas por crianças surdas pequenas na educação infantil. O projeto de dissertação com detalhamento do problema de pesquisa e seus objetivos, além das demais etapas da metodologia foram entregues a vocês para apreciação.

Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, conversas com as profissionais e crianças, registro de campo e imagens da cultura visual do espaço, bem como fotos de painéis e gravuras. As crianças não serão fotografadas. A pesquisa será realizada nas dependências da instituição. Adotaremos nomes fictícios para a instituição pesquisada e para os participantes da pesquisa para garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A sua participação neste estudo é voluntária. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não terão nenhum custo aos participantes e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. As observações da instituição analisada estão previstas para ocorrerem de outubro a dezembro de 2019, todos os dias da semana no turno matutino (4 horas) e algumas vezes em período integral (8 horas). Serão observados os distintos espaços e em diferentes momentos da dinâmica escolar; as práticas pedagógicas de professoras, as relações travadas no cotidiano entre as próprias crianças e professoras, em salas/parque/momentos coletivos, momentos das refeições/chegada/higiene/brincadeiras. A estimativa para o tempo de armazenamento das imagens do espaço será de 5 (cinco) anos contados a partir do término da pesquisa. Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, de fato não se exclui algum constrangimento ou desconforto com relação aos questionamentos e dúvidas, no entanto algumas medidas preventivas são pensadas, como garantir o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da participação. A qualquer momento da pesquisa o participante pode se recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento sem precisar justificar. A pesquisadora Carolina Carvalho Palomo Fernandes, responsável por este estudo poderá ser

localizada para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. 178 Eu, _____, li e compreendi este Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite assine ao final deste documento. Agradecemos desde já sua atenção!



Assinatura do Participante da pesquisa



Assinatura do Pesquisador quem aplicou o TCLE

Orientadora

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORA 2

Prezada (o) Professora (o)

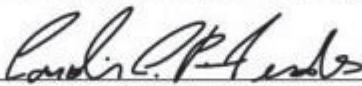
Eu, Carolina Carvalho Palomo Fernandes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE – Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes, venho convidar você para participar de uma pesquisa a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Carlos Alberto Pereira de Oliveira, intitulada “EXPERIÊNCIAS EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA”. Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo de investigação o estudo de mecanismos envolvidos na constituição das identidades surdas nas experiências educativo-pedagógicas vivenciadas por crianças surdas pequenas na educação infantil. O projeto de dissertação com detalhamento do problema de pesquisa e seus objetivos, além das demais etapas da metodologia foram entregues a vocês para apreciação.

Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, conversas com as profissionais e crianças, registro de campo e imagens da cultura visual do espaço, bem como fotos de painéis e gravuras. As crianças não serão fotografadas. A pesquisa será realizada nas dependências da instituição. Adotaremos nomes fictícios para a instituição pesquisada e para os participantes da pesquisa para garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A sua participação neste estudo é voluntária. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não terão nenhum custo aos participantes e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. As observações da instituição analisada estão previstas para ocorrerem de outubro a dezembro de 2019, todos os dias da semana no turno matutino (4 horas) e algumas vezes em período integral (8 horas). Serão observados os distintos espaços e em diferentes momentos da dinâmica escolar; as práticas pedagógicas de professoras, as relações travadas no cotidiano entre as próprias crianças e professoras, em salas/parque/momentos coletivos, momentos das refeições/chegada/higiene/brincadeiras. A estimativa para o tempo de armazenamento das imagens do espaço será de 5 (cinco) anos contados a partir do término da pesquisa. Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, de fato não se exclui algum constrangimento ou desconforto com relação aos questionamentos e dúvidas, no entanto algumas medidas preventivas são pensadas, como garantir o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da participação. A qualquer momento da pesquisa o participante pode se recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento sem precisar justificar. A pesquisadora Carolina Carvalho Palomo Fernandes, responsável por este estudo poderá ser

localizada para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. 178 Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite assine ao final deste documento. Agradecemos desde já sua atenção!

Assinatura do Participante da pesquisa


Assinatura do Pesquisador quem aplicou o TCLE

Orientadora

APÊNDICE 5 - DIÁRIO DE CAMPO

Data: 24/10/19 – Rosa faltou (fonoaudióloga)

Observações:

- As professoras contaram e mostraram a boneca com aparelhos auditivos que montaram para que a turma compreendesse o motivo de Rosa usar aparelhos.
- Espaço externo: orelhão.

Data: 25/10/19 – Rosa faltou (doente)

Observações:

- Espaço externo: painel sonoro.

Data: 28/10/19 – Rosa faltou (doente)

Observações:

- Dinâmica da sala: roda da conversa sobre a “lua” e músicas na caixa de som. Uma das músicas era a “Chuá, Tchibum” do Mundo Bitá, da qual eu refleti se a Rosa entenderia por repetir muitas vezes o título da música e representar o som da água.

Data: 29/10/19

Hora do café: Na terça-feira realizaram o café na sala. Conheci a Rosa enquanto ela estava tomando seu café. De início ela me estranhou. Falei meu nome e disse que eu era surda, igual ela. Ela notou meus aparelhos auditivos e ficou surpresa, mas não disse nada.

Proposta 1- Roda da conversa: O tema foi “Uso do banheiro” da qual as professoras questionaram sobre como se limpar, aonde jogar o papel, dar descarga, lavar as mãos, etc. As professoras trouxeram também um banheiro em miniatura para abordar o tema. A Rosa observou as professoras e os amigos, mas sempre quieta e sem interagir.

Proposta 2 – Chamada: reconhece o amigo pela foto e demonstra pelo olhar (não oraliza). Em determinado momento, comunica oralmente com a professora 1 informando que o colega sentou em seu lugar.

Proposta 3 – Caixa surpresa: Dentro da caixa surpresa haviam várias imagens de animais da qual a criança que era chamada deveria pegar uma imagem e todos cantavam a música correspondente ao animal sorteado. Nessa proposta, a Rosa observou todos e às vezes dançava, mas raramente cantava com a turma. Uma das músicas era do cavalo da qual faziam barulhos com a boca e a bochecha. Notei que a Rosa não acompanha da mesma forma que as demais crianças e talvez não compreenda. A Rosa compreende quando é chamada pela professora para retirar uma imagem. Na música “borboletinha” a Rosa canta apenas “Leta” e na “galinha pintadinha” canta apenas a parte “po, po, po, po”. Notei que na música “A janelinha” ela dança e tampa os olhos quando a “janelinha fecha”, mas não toda a vista para que ela possa continuar compreendendo o que acontece à sua volta. Nesse momento, percebi que muitas vezes a Rosa não consegue ver a imagem do animal e fica tentando ver/descobrir.

Nesse momento, ela me chamou para arrumar a sandália dela que abriu. O interessante foi que ela realizou esse pedido apenas me olhando e olhando para a sua sandália.

Proposta 4 – Cantinhos: brinca na maior parte do tempo sozinha e em determinado momento com a Colega 1 que também dificilmente fala. Quando incomodada pelo Colega 16, corre para a professora 1 e verbaliza.

Proposta 5 – Desenho livre na folha de sulfite com caneta: A Rosa se encontra em processo de rabiscos para a aquisição das formas dos objetos. A maioria das crianças da sua turma com a idade de quatro anos (como a Rosa), já realiza desenhos com formas. É interessante observar que as outras crianças se comunicam oralmente no momento do desenho e a professora 2 também instrui para que os desenhos criem forma: “desenhe os olhos”, “desenhe a boca”.

Ao ver a colega 3 escrever seu nome sem auxílio, a Rosa também começa. No entanto ela ainda está aprendendo a escrever seu nome e a professora pega sua chamada para caso ela queira escrever. Rosa escreve apenas a letra “R” e em seguida a letra “O”.

Proposta 6 – Espaço externo: Rosa brinca muito no painel sonoro. Acredito que seja por fazer barulhos graves (ao bater nas panelas) e ela conseguir ouvir. Neste momento também brincou sozinha. Brincou no orelhão: pegou o telefone, discou, colocou no ouvido, disse “Oi” e “Tchau” e desligou. Em determinado momento, o colega Colega 5 tentou conversar com a Rosa, mas ela não estava interessada.

Conversa minha com o Colega 5: - A Rosa conversa com você?

- Não.
- Por que não?
- Porque não.

Na hora de tomar água, a Rosa pegou sua garrafinha e veio me mostrar. Apontou e falou quem era a Frozen e quem era a Elza.

Hora de almoço: Rosa aponta para o alimento que deseja no buffet. Senta-se perto da Colega 1. Demonstrou que não queria mais comer pelo olhar.

Data: 30/10/2019

- Equipe da Permanência em sala (Professoras 3 e 4): Rosa chora para entrar ao ver que as professoras da sala não estão presentes.

Proposta 1 – Chamada: Ao aparecer a chamada do Colega 6, a professora 3 fala que Colega 6 inicia com a letra “R” que é também de “Rosa”, mas a Rosa não percebeu que a professora falou dela. Em determinado momento sua colega pega sua chamada e ela aponta para que a professora faça algo. No momento de recolher a chamada e contar quantas meninas foram, a Rosa levanta a dela, demonstrando que entendeu a solicitação da professora.

Proposta 2 (Cantinhos no solário) e 3 (Espaço externo) - Rosa com sono e ficou junto comigo, mesmo que só tenha me conhecido um dia.

Proposta 4 – Manipulação de livros: Rosa observa muito as imagens dos livros e oraliza o nome de algumas histórias.

Data: 31/10/19 – Rosa faltou (fonoaudióloga).

Data: 01/11

Entrada com cantinhos: Colega 1 conversa e brinca com a Rosa, mas a Rosa não a responde.

Hora do Café: observa tudo, não conversa com os colegas, demonstra que não quer mais pelo olhar e quando questionada verbalmente, mostra que não com a cabeça.

Proposta 1 – Cantinhos: percebi que em determinado momento a Rosa se escondeu dentro do “Universo” (cantinho escuro com planetas e estrelas que simula o universo) e começou a chorar. Chamei a Rosa e perguntei por que ela estava chorando. Não compreendi a sua fala e chamei a professora 2 que compreendeu e respondeu que ela disse “muito barulho, muito barulho”. A professora disse que era a primeira vez que isso acontecia desde que ela entrou e que ontem à tarde a Rosa já havia reclamado. Acreditava-a que poderia ser por terem mexido na programação do aparelho. A professora retirou o aparelho e guardou na mochila. Após esse momento, a Rosa demonstrava uma afeição de perda e insegura, sem saber o que fazer ou brincar, apenas observando tudo e todos e acompanhando a professora 1 em todo lugar.

Proposta 2 – Leitura da história “A invasão da banheira” de Lulu Lima: Rosa senta ao lado da professora porque todas as meninas também sentam um do lado da outra. A meu ver o lugar escolhido por ela impossibilita ainda mais a sua compreensão, pois não consegue ver claramente as imagens. No final da história a professora 1 pediu que sentassem no tapete de frente para ela porque iria chamar grupos para dançar na frente. As meninas começaram a ir pro lugar rastejando (imitando a michoca) e a Rosa também faz igual.

Proposta 3 – Integração: Rosa chama a Colega 4 para brincar puxando-a pelas mãos e a Colega 4 aceita.

Percebo que o nariz da Rosa está escorrendo e chamo-a para limpar. Peço para assoar e mostro colocando a mão dela em cima do meu nariz para ela sentir como é assoar, mas a Rosa não sabe. O restante da manhã seu nariz esteve escorrendo o tempo todo. Fico refletindo se seria pelo som que as crianças ouvintes aprendem a assoar...

Data: 04/11/19 – Rosa faltou (A mãe levou para regular novamente os aparelhos)

Data: 05/11/19 – Sem aparelhos.

Proposta 1 – Espaço externo: A Rosa estava na fila para ir ao balanço e a Colega 7 furou a fila. Rosa avisa a Colega 4 oralmente e apontando, Colega 4 não compreende e pede para que a Rosa espere. Na mesma hora vaga o outro balanço e a Rosa entra.

Conversa minha com a Colega 1:

- Você é amiga da Rosa?
- Sim.
- Você conversa com ela?
- Sim.
- Pouquinho ou muito? (Faço gestos de pouco e muito)
- Pouquinho (Faz gesto de pouco).
- Ela é legal?
- Sim.

Em determinado momento Rosa avisa oralmente a professora 1 que o nariz da Colega 1 estava escorrendo. A professora 1 pede que a Rosa chame a Colega 1 e ela a chama.

Na hora de voltar para a sala, Rosa só percebe que a professora está chamando quando vê todo mundo deixando o parque.

Proposta 2 – Cantinho no solário (brinquedos diversos): Rosa dá risada do rádio enquanto a Colega 2 brinca com ele. Pergunto para a Rosa se o rádio tem barulho ela diz que sim. Depois brinca e ri com o pato, eu novamente questiono se tem barulho e ela afirma. Para ter certeza se suas respostas estavam certas, pergunto à professora 2 que diz que o rádio faz barulho, mas o pato faz apenas vento. Questiono-me até que ponto ela ouve ou imita.

Proposta 3 – Desenho livre: Rosa observa tudo e todos. Em determinado momento, a professora 1 me mostrou o desenho de outra criança que quando

questionada por ela disse que fez nuvens e chuva. Quando a Rosa termina seu desenho, ela conta para a 1 que fez a chuva.

Proposta 4 – Desenho animado na TV: começou com o desenho da “Luna” e a Rosa cantou ao ver as outras crianças cantando. Não consegui descobrir se ela cantava de verdade ou fingia que estava cantando.

Data: 06/11/19

- Equipe da Permanência em sala (Professoras 3, 4 e 5): Rosa chora e esperneia para entrar ao ver que as professoras da sala não estão presentes. Professora 5 na entrada. Eu tento acolher, mas ela se recusa a entrar. Pego a Rosa no colo e tento acalmar.

Proposta 1 – Roda da conversa: as crianças contam as novidades já que só se encontram com as professoras da permanência uma vez por semana. Rosa não comenta nada e só observa.

Proposta 2 – Chamada: a professora 3 esconde a foto e mostra apenas o nome para a turma que tem que descobrir de quem é a chamada. Rosa não fala das chamadas de seus colegas, nem mesmo depois de ver a foto. Ela apenas procura o amigo pelo olhar. Quando apareceu a sua chamada, ficou apenas olhando sem demonstrar nenhuma reação. A professora 3 pergunta para a Rosa “De quem é?” e depois de um bom tempo ela responde “Eu”. (N)

Na hora da contagem dos meninos, a professora pergunta se Rosa queria contar os meninos e depois de uma demora e a professora questionar novamente, ela respondeu que sim com a cabeça. Rosa não conta oralmente, mas sabe o que é pra fazer.

Proposta 3 – Cantinhos da massinha e de super heróis: Rosa decide brinca apenas com massinha. Não há nenhuma interação dela com as outras crianças, enquanto os colegas contam uns aos outros o que montaram, dão risadas, pede para o outro fazer igual pra si.

Integração – Retornei de uma conversa com as professoras da sala e a Rosa estava brincando sozinha com lego. Assim que me viu veio atrás de mim. Pedi que ela voltasse a brincar e expliquei que eu não iria embora. Momentos

depois veio mostrar o desenho da sua camiseta sem falar nada. Elogiei e coloquei um sorriso no rosto.

Depois de um bom tempo decidiu ir brincar no cantinho do circuito que era no solário da turma ao lado. Entrou na fila e outra menina furou fila. Rosa desiste e sai da fila. Um bom tempo depois, Rosa retorna e participa. Notei que a Rosa não gosta de fila e quando a fila está grande, ela desiste. Acredito que ela não gosta por outras crianças quase sempre entrar na frente dela e ela não saber reagir.

Rosa não vai longe do solário da sua turma e esteve o tempo todo brincando sozinha.

Em determinado momento ela se sentou do meu lado e não quis mais brincar. Devagar fui saindo de perto na tentativa que ela voltasse a brincar, mas ela se levantou junto e ficou apenas me observando o tempo todo.

Proposta 4 – Cantinho do lego: Colega 4 puxa conversa e começa a brincar com a Rosa, Rosa aceita e brinca também. Um bom tempo depois, as meninas saem para brincar em outro canto, mas a Rosa decide ficar e brincar sozinha.

Proposta 5 – Desenho na TV: Rosa já conhece a rotina e senta no tapete para assistir o desenho. Enquanto a professora está arrumando a TV, todas as outras crianças estão conversando, rindo e deitadas. Rosa permanece sentada e quieta. A primeira música é “Baby Shark”. Rosa assiste junto e dança. A maioria das crianças estão cantando e dançando. A segunda música é “Estátua” da Xuxa e ela apenas assiste.

Hora do almoço: Esperou-me até o final e ofereceu a mão para irmos juntas. Avisou pelo olhar e pela cabeça que não queria comer mais. A professora 4 chamou primeiro as meninas para irem para a sala, mas a Rosa não ouviu. A professora novamente chama, mas dessa vez apenas a Rosa.

Preparação para o sono: A professora 3 pede que a Rosa tire o aparelho para dormir, mas ela começa a chorar por entender que era para tirar o esquentador de orelha. Eu e a professora tenta explicar novamente, mas ela não compreende. Decido tirar os aparelhos auditivos devagar e sem retirar o esquentador de orelha. Quando ela percebe que não queríamos tirar o esquentador de orelha, a Rosa se acalma e vai dormir.

Data: 07/11/19 – Rosa faltou (fonoaudióloga)

Data: 08/11/19 – Não teve atendimento pela manhã (Organização do Trabalho Pedagógico).

Data: 11/11/19

Entrada: Rosa brinca no cantinho da cozinha, oferece comida para mim e a professora 1 (mostra sem oralizar nada).

Horário do café: permanece quieta observando tudo. Espera a professora 1 chegar perto para devolver o que não vai mais comer. 1 pergunta oralmente se a Rosa não quer mais e ela responde que não com a cabeça.

Chamada: Após a conversa que tivemos na permanência na semana passada, a professora 1 colocou dessa vez a Rosa de frente para ela; mesmo a Rosa pedindo para sentar ao lado dela. A professora 1 realizou a chamada que continha a primeira letra do nome grande e em destaque e embaixo o nome (sem foto). Rosa reconhece alguns nomes e olha para o dono do nome e outros nomes ela fica procurando o colega que vai levantar para pegar a chamada. Neste momento a turma costuma descobrir o dono e oralizar bem alto, mas a Rosa apenas olha.

A professora 1 sai para o café e quando a Rosa se dá pela falta dela, fica procurando.

Roda da conversa – Tema “chupeta”: Rosa não participa.

Música pela caixa de som: Rosa dança feliz quando todos os colegas estão dançando. Dá risadas dançando a música “O sol” com a Colega 2.

Quando a professora dança, a Rosa faz igual (bate palmas, imita a guitarra, mexe as mãos) e tenta cantar algumas partes da música “Perdi o meu anel no mar”. Houve um breve momento que conversou algo com a Colega 2.

No momento em que o grupo de meninas foram no meio da roda para escolher uma música (“Leva nós” – Liga da Justiça) e dançar, a Rosa ficou olhando as amigas e a professora 1 dançar e imitava.

Após os meninos também dançarem, eu peguei a mão da Rosa e coloquei na caixa de som para que ela pudesse sentir a vibração. Rosa sorriu e as outras crianças também se interessaram.

Contação de história – “Dorme menino, dorme”: A proposta seria realizada pela caixa de som e com efeitos sonoros, pois a professora de apoio do Colega

16 indicou a proposta, mas o som saiu muito baixo e as professoras decidiram ler. Rosa observa atentamente as imagens.

A professora 1 chamou pelo nome quem iria sentar na mesa para realizar uma proposta (recorte de revistas) e Rosa compreendeu quando foi chamada.

Grupo de meninas brincando na cozinha enquanto a Rosa recortava as revistas:

- Vocês são amigas da Rosa?
- Sim (Colega 2, Colega 3 e Colega 4)
- Ela conversa com você?
- Não (Colega 4).
- Sim Ela fala baixinho, envergonhada. (Colega 3)
- Sim. (Colega 2).
- Ela entende o que vocês falam?
- Não. (Colega 3 e Colega 2)
- Não. Acho que ela não ouve. (Colega 4)
- Ela brinca com vocês? E vocês a chamam para brincar?
- Acho que ela não ouve quando a gente chama. (Colega 4)
- É. (Colega 2)

Em outro momento, converso novamente com a Colega 2:

- Eu pedi um aparelho para a minha mãe.
- Pediu?
- É. Ela não quer comprar. Não sabe aonde compra.
- Mas o aparelho não é para ouvir melhor?
- É para ouvir melhor, mas é igual brinco. Eu escuto “bom”.
- Hum... E a Rosa é igual a você?
- É, mas ela não ouve.
- Então ela é diferente de você?
- Ela é igual você!!!
- Igual eu? Por quê?
- Igual você não ouve, usa aparelho. Igual o cabelo.
- Eu não sou igual você?
- Não. Você é estranha.
- Por que eu sou estranha?
- Ah.... Porque é estranha!

Cantinhos – cozinha e legos: Rosa brincou um pouco com a Colega 1 e Colega 8.

Conversa da Rosa e eu:

- Quem são seus amigos? (Não respondeu, ficou olhando...)
- Quem são seus amigos? (Repito)
- (Aponta para a Colega 1)
- Só a Colega 1?
- (Aponta para o Colega 8)

Uma peça de lego acaba caindo no solário e a Rosa me pergunta se pode pegar apontando.

Em determinado momento oraliza para a professora 1 que o Colega 9 pegou o seu brinquedo. (N)

Desenho na Tv – Booba

Hora do Almoço: Rosa apontou para a cadeira ao seu lado e para a Colega 1 na tentativa de convidá-la para sentar ao seu lado. Colega 1 não responde. Pergunto a Colega 1 se ela não quer sentar ao lado da Rosa e ela diz que não. Rosa desiste. Rosa chama oralmente a professora 1 quando ela não quis mais comer. Sem interação com os colegas.

Data: 12/11/19 – Não compareci (compromisso)

Data: 13/11/19

- Equipe da Permanência em sala (Professoras 4 e 5): Rosa chora para entrar ao ver que as professoras da sala não estão. Professora 5 na entrada. Rosa entra, mas chorando. Não brinca nos cantinhos e quis ficar no meu colo.

Hora do café: Não quis comer nada.

- Você quer seu papai? (Colega 10)
 - Ela quer a mamãe dela. (Colega 4)
- (Rosa faz que sim com a cabeça e chora)

Roda no tapete da sala: enquanto esperam todos voltar do banheiro, a Rosa fica apenas observando e as outras crianças conversam entre si.

Chamada: a professora 5 decide cantar músicas e completar com o nome da criança correspondente à chamada. Rosa bate palma feliz, mas não canta. Não reconheceu os nomes dos colegas, só pela foto.

Contagem das crianças: Rosa não conta quando estão recolhendo a chamada talvez por ter muita conversa neste momento e pela professora estar de costa, mas quando ela está colocando no painel e conta novamente a Rosa conta junto (menos conversa e visibilidade melhor do rosto da professora).

Contação de História: “Rosita Maria Antonia Martins da Silva” – Neste momento há muita conversa. A Rosa olha as imagens, mas se dispersa no tempo restante.

Cantinho no tapete – brinquedos diversos: Rosa brinca sozinha e começa a chorar. Chamo-a para o meu colo. Pergunto o porquê de ela estar chorando e ela responde verbalmente “mamãe”. Incentivo a brincar, mas se recusa.

Rosa me avisa oralmente que quebraram o binóculo.

Em determinado momento a Rosa conta segredos no meu ouvido (compreendo como segredo, pois ela esconde e fala baixinho). Explico a ela que eu não ouço e que ela pode me contar seus segredos, mas eu preciso ver seu rosto. Ela me olha com um rosto incompreendido.

A professora 4 pede que a Rosa vá comigo pegar uma fantasia no cantinho no solário que estava sendo montado para a integração. Como a Rosa estava ansiosa para escolher uma fantasia, vou com ela. Apenas o Colega 9 (neto da profesora4) pega também uma fantasia antes da liberação para todas as crianças.

Quando retorno para a sala com a Rosa, as crianças estão cantando. Rosa senta no tapete com os colegas, mas fica apenas observando.

Integração: Rosa tenta acompanhar o grupo de meninas. Em determinado momento, todos sentam no banquinho, mas sobra ela. Rosa desiste e volta sozinha para o cantinho da sua turma.

Tempos depois, ela retorna para o grupo de meninas que sai e corre para outro cantinho. Rosa vai junto. O grupo se separa e a Rosa continua com a Colega 1 e o Colega 5. Percebo que ela estava atrás de Colega 1 e não do grupo.

O grupo se junta novamente e se escondem atrás do muro. Todos fazem silêncio com o dedo e a Rosa faz também. Colega 2 empurra a perna da Rosa para ela se esconder melhor. Colega 3 encontra o grupo e todos dão risada. Um menino do Pré começa a imitar uma vaca e faz chifre com as mãos, todos dão risada inclusive a Rosa.

Colega 2 puxa Rosa, Colega 4 e Colega 1 pela mão; formando uma fileira e passando pelos cantinhos. Rosa segue Colega 2, mas olhando o tempo todo Colega 1. Colega 1 senta no tapete com um celular e a Rosa senta do lado. Ficam um bom tempo lado a lado sem conversar e a Rosa observando tudo à

sua volta e si mesma (unhas, vestido). Colega 1 dá o telefone para a Rosa e Rosa brinca de estar digitando. Colega 1 se levante e a Rosa vai atrás.

Um menino do Maternal I se aproxima e começa a conversar com a Rosa, mas ela sai de perto.

Rosa vai brincar sozinha no cantinho do encaixe no solário ao lado.

Retorna para o cantinho da sua turma, senta ao meu lado e tenta abrir um laptop para brincar, mas não consegue. Mostro a ela como abrir e depois abro o laptop pegando na mão dela. Ela tenta sozinha e consegue. Sorri.

Desenho na TV: Rosa fica super quieta no tapete enquanto espera. As outras crianças estão rindo, conversando, gritando e se levantando.

Hora do almoço: no momento de escolher o que quer no prato, a professora 4 pega de leve no queixo da Rosa para ela olhar para o rosto, mas a Rosa retorna o olhar para o buffet e mostra com a cabeça o que quer. Na mesa, não há interação, fica observando todos.

Data: 14/11/19 – Rosa faltou (fonoaudióloga)

Data: 15/11/19 – Feriado

Data: 18/11/19

Entrada: Rosa preferiu sentar em uma mesa sozinha, mas não saiu quando outros amigos sentaram junto.

Hora do café: sem interação com as demais crianças.

Roda no tapete – Sacola da leitura (livro “A festa no céu” de Angela Lago, tartaruga de pelúcia “Cleo” e caderno de registro da família): leitura do registro da família da Colega 1 e conversa com a Colega 1. Rosa dispersa. Caderno esconde o rosto da professora 1.

Chamada: nomes com foto virado para baixo. As crianças escolhem um e entrega para o colega. Rosa reconhece o colega pela foto.

Roda da conversa – Tema “o que fizeram no feriado”: Rosa verbaliza, mas a professora 2 e eu não compreendemos a sua fala. A professora solicitou que a Rosa repetisse, mas novamente não compreendeu e então fingiu que entendeu e disse “Que legal”.

Música: Cada criança escolhe uma música para todos cantar. Rosa tenta cantar algumas partes de duas músicas, mas na maior parte do tempo fica olhando as crianças e as professoras. Rosa escolheu a música “Let it go” do filme da Frozen e a professora 2 diz que não sabe cantar músicas em inglês. Algumas crianças cantam uma parte desta música e a Rosa repete apenas a parte “Let it go”.

Cantinhos – Desenho e legos: Rosa escolheu desenhar. Ao terminar mostrou para a professora 1 que perguntou o que era. Rosa respondeu “O sol” e a 1 perguntou aonde. Rosa aponta para uma parte do desenho.

Depois, a Rosa chegou e falou para mim: “Vou levar pra minha casa”. Falei legal e fiz que sim com a cabeça.

O colega Colega 10 se aproximou da Rosa e disse “Ó meu óculos”. Foi colocar na Rosa para ela experimentar, mas ela não gostou (expressão facial) e se afastou.

No cantinho da leitura, Rosa imita estar lendo ao mexer os lábios. Permanece bastante tempo olhando as imagens dos livros.

Brinca de dançar e escorregar na sala. Primeiro sozinha e depois a Colega 2 pega em sua mão para brincar junto.

Cantinho no solário – Berçário e Astronauta: Rosa avisa a professora 1 que quer brincar no foguete. A professora 1 pede às crianças que estavam brincando dentro do foguete que uma delas saia para que a Rosa brinque um pouco. Colega 11 e Rosa brincam juntos um bom tempo. Conversam algumas vezes.

Espaço externo: Rosa senta no balanço e outra criança do Pré que estava na fila para o balanço começa a contar o tempo para que a Rosa saia. A professora 2 percebe que a criança do Pré deixou a Rosa brincar por pouco tempo e intervém, pedindo para que a Rosa volte a brincar e essa criança volte para a fila e espere mais um pouco.

Rosa brinca sozinha pelo espaço e no escorregador.

Ao passar pelo túnel para descer em um dos escorregadores, encontra o Colega 12 sentado, barrando a passagem. Ela desce pelo outro escorregador e conta para a professora 1 (oralmente): “O Colega 12 me empurrou”. A professora 1 vai até o Colega 12 e conversa com ele que no final sai do túnel.

As professoras chamam as crianças para entrar gritando “Turma!”. Rosa percebe quando todos os seus colegas estão correndo.

Banheiro: Rosa lava as mãos e chega até a professora 1 balançando as mãos, querendo expressar que precisa de papel toalha para secar as mãos.

Desenho na TV – “Pocoyo”: Assiste atenta. Não interage com os colegas. Perguntei a ela o que o desenho falava/ a história do desenho, mas ela não respondeu.

Hora do almoço – Rosa não interage. Não conversa. Come e observa todos.

Colega 2 me chama pra conversar:

- Seu aparelho é ruim.
 - Meu aparelho do ouvido? Ou está falando do meu celular?
 - Do teu aparelho do ouvido.
 - Por que ele é ruim?
 - Porque ele não pisca. O da Rosa pisca.
 - O meu é diferente da Rosa.
 - Não. Ele é igual. Só que o seu não pisca.
 - Eu quero comprar um aparelho vermelho.
- (Intervém o Colega 12)
- Eu acho que seu aparelho está estragado porque ele não pisca.

Data: 19/11/19

Entrada: a mãe fala “Tchau” para a Rosa, mas a Rosa já estava de costas e não responde.

Café na sala: conversou com o Colega 13 enquanto comia

- Estou de chuteira
 - Olha a minha sandália!
 - Mostra para o Colega 14.
- (Rosa mostra sua sandália para o Colega 14)

Em determinado momento, a Rosa me olhou e pegou na parte debaixo da sua blusa. Perguntei se ela queria tirar a blusa e ela fez que sim com a cabeça.

Música na caixa de som - Tapete no solário: Rosa não canta na maior parte do tempo. A única música que cantou um pouco foi “Perdi o meu anel no

mar”. Coloquei a sua mão na caixinha de som para que ela sentisse um pouco da vibração e ela demonstra gostar.

Chamada no tapete: No momento de sentar no tapete para a chamada, o Colega 9 dá oi acenando para a Rosa e faz carinho nela, mas a Rosa não dá bola.

A proposta consistia em pegar a letra que corresponde à primeira letra do seu nome, falar o nome dessa letra e pegar também uma carinha que corresponde ao seu sentimento naquela hora. A Rosa pegou a letra correta. Quando a professora 2 perguntou que letra era aquela e ela respondeu “A minha letra”. A professora fala “R” e a Rosa repete. A professora 2 faz mais uma volta pedindo que todos repitam a letra e dessa vez a Rosa responde certo já na primeira vez.

Oraliza para pedir para ir ao banheiro: “Quero fazer xixi.”

Cantinhos na sala – Super Héreis, Berçário e Construtor: Rosa retorna do banheiro quando os brinquedos já haviam sido disponibilizados e quis pegar a boneca da Colega 1. Colega 1 não deixa. A professora 1 observa e oferece outras bonecas que ficaram dentro da caixa. Rosa que escolhe uma.

Rosa pede verbalmente para a professora 1 quando quer mudar para o cantinho do construtor.

Enquanto brinca no cantinho do construtor, a professora 2 chama a Rosa que está de costas e, portanto, não responde ao chamado. A professora 2 então olha para mim e pede que eu a chame. Entro no campo de visão da Rosa e aponto para a professora 2. Rosa levanta e vai até ela.

Cantinhos no solário – Salão de beleza, Foguete, Super heróis e escritório: Rosa colocou uma tiara de cabelo que tem uma trança falsa junto, mas ficou incomodada porque tinha que arrumar os aparelhos que ficam caindo toda hora. Desiste de ficar com ele.

Sala do Maternal I – Mesa de frutas diversas; parte do projeto “Alimentação Saudável: Enquanto as crianças esperavam a mesa ficar pronta, ficaram assistindo desenho na TV (“Os sete anões da Branca de Neve”). Rosa fica olhando o espaço da sala, as professoras e as crianças desta turma.

Data: 20/11/19

Entrada: Rosa queria tirar a blusa, então olhou para professora 1 e pegou na blusa. A professora 1 questionou se ela queria tirar a blusa e Rosa responde

que sim com a cabeça. No cantinho do construtor, Rosa realizou a sua montagem e cutucou o colega 8 para ver.

Café no refeitório: Rosa ficou olhando para as professoras até que alguém a notasse e perguntasse se ela não queria mais. Durante este momento, observava tudo. Voltou para sala de mão dadas com várias colegas.

Banheiro: Rosa não pede papel para se secar para a professora 2. As demais crianças solicitam verbalmente.

Chamada: a professora mostra a chamada da colega 1 (sem foto) e Rosa responde o nome da mesma. Acompanha alguns nomes pelo olhar. A professora fala “R” de Rosa, mas ela vira o rosto antes da professora terminar de falar (neste momento há muito barulhos de conversas).

Cantinho na sala – Brinquedos diversos em miniaturas (animais, dinossauros, soldadinhos) e em tamanhos grandes: Rosa fica observando enquanto as colegas 1 e 7 conversam, mas não participa. Em outro momento, Rosa mostra seus brinquedos (bolhas de palhaço) para a colega 2 que decide brincar com ela. Brincam juntos, mas não conversam. O colega 9 entra para a brincadeira.

Rosa chama a colega 1 para brincar puxando-a pelo braço, mas a mesma acha ruim e diz que não quer brincar (oralmente e pela expressão facial).

Momento de troca de roupa: a professora 1 pergunta “Vamos colocar esse short?” e Rosa não responde. Depois a professora 1 pergunta “Vamos colocar esse chinelo?” e Rosa dessa vez responde que sim com a cabeça

Hora de organizar a sala: Rosa entrega um brinquedo grande que continha vários brinquedos menores dentro dele, mostrando esse detalhe para a professora 2 sem falar.

Música no rádio: Rosa dança com os demais, copiando seus movimentos (música “Lava a mão” – simula lavando as mãos). O colega 10 encosta em Rosa e a mesma demonstra que não gosta que encostem nela se chocalhando até que ele tire a mão.

Integração: Rosa e a colega 7 passeiam pelos cantos de mão dadas e brincando juntas. Rosa brinca com o telefone, imitam estar falando. Em outro momento, Rosa senta para brincar com as colegas 4 e 3. Rosa solicita várias vezes para brincar com o tablet, mas suas colegas não aceitam. Rosa me

procura e oraliza. Converso com as meninas para deixar Rosa brincar um pouco. Rosa brinca um pouco e depois devolve para elas.

Rosa faz cócegas na colega 1 na tentativa de interagir, mas a colega empurra suas mãos. Rosa fica sozinha. O colega 10 chega para conversar com Rosa e ela conversa um pouco.

Rosa chega no cantinho da massinha e fica olhando (seu jeito de dizer que quer brincar), mas não há lugar para ela sentar e a professora responsável pelo canto (é de outra turma) não percebe sua intenção. Rosa desiste e procura outros cantos.

Rosa e as colegas 1 e 2 formam uma roda. Uma joga uma tampinha para a outra. Quando a tampinha sai da roda, elas dão risada. A colega 2 procura interagir com a Rosa de forma diferenciada: “Joga pra mim” (fala e bate em seu próprio peito), “Passa pra mim” (fala e faz vem com as mãos).

Rosa vê a colega 7 brincando com uma máscara da patrulha canina e oraliza “Minha vez.”. A colega tira a máscara e entrega para Rosa. Após brincar, Rosa tira a máscara, mas seu aparelho auditivo cai. Ela recolhe e leva para a professora 1 colocar nela.

Rosa brinca de trenzinho com as colegas 1 e 2. A colega 2 puxa Rosa para baixo pelo braço, demonstrando que é o momento de todos abaixarem. No final, a colega 2 puxa Rosa pela mão demonstrando que está na hora de todos voltarem para sua sala. Rosa percebe que todos estão guardando os brinquedos do cantinho e ajuda também.

Desenho na televisão: “João e o Pé de Feijão”, “Castelo Rá-Ti-Bum”.

Almoço: Rosa fica observando as professoras até que perguntem algo (Quer mais? Não vai mais comer?). Não conversa com os colegas. Só observa.

Data: 22/11/19

- Equipe da Permanência em sala: Rosa entrou chorando um pouco e ficou no meu colo.

Café no refeitório: não aceitou comer e não conversou com ninguém.

Chamada: cantavam músicas completando no final com o nome da criança. Na vez de Rosa pegar sua chamada, a professora fez o sinal de vem com as mãos e ela entendeu.

Calendário: realizaram a contagem dos dias até 22e Rosa oralizou alguns números. Não oralizou o nome do mês, apenas ficou observando.

Cantinhos: Rosa quer brincar com a varinha da sua colega 1, enquanto as outras meninas também estão disputando pelo brinquedo. Rosa tenta pegar, mas não tem sucesso. Rosa pede oralmente para sua colega 2 e a mesma consegue e dá para Rosa brincar um pouco. Rosa parece se divertir muito com as luzes da varinha piscando. Notei que as outras crianças falam “plim plim” e “faça tal coisa virar sapo”, mas Rosa não oraliza enquanto brinca.

Rosa corre atrás da colega 1 com a varinha. Em certo momento, me cutuca e fala “Eu tô brincando com ela”. A colega 1 pega a varinha de sua mão e corre atrás de Rosa. Rosa tenta pegar a varinha de novo e sua colega faz que não com o dedo. Rosa se frustra e vem falar para mim (oraliza “Sophia” e aponta para o brinquedo). Eu falo para ela deixar a colega brincar um pouco, mas Rosa senta ao meu lado e não brinca mais.

Certo tempo depois, Rosa vai brincar com suas colegas 3 e 4. Sua colega 4 aponta para Rosa sentar ao seu lado. Rosa tenta pegar a bolinha que sua colega 4 está brincando, mas ela não deixa. As colegas 3 e 4 ficam conversando e Rosa apenas olha os brinquedos. Rosa agora tenta pegar o brinquedo da sua colega 3 e também não consegue. Observando a situação, interfiro pedindo que deixem Rosa brincar um pouco e aceitam.

Integração: no solário ao lado contém brinquedos diversos, mas alguns deles são brinquedos da cultura ouvinte (telefones fixos, laptop com músicas, rádios, etc.). Em determinado momento, algumas crianças vêm brincar de arrumar meu cabelo e permito. Rosa vê vem brincar também. Rosa e sua colega 1 brincam juntas, mas nem conversar. Rosa fala algo, mas não compreendo. Rosa aponta para a cadeira que sua colega 1 está sentada, demonstrando que quer também. Mostro a ela outra cadeira igual que está vaga e ela pega.

Desenho na TV: Rosa permanece quieta assistindo.

Almoço: Rosa me cutuca e aponta para o prato de sua colega 7, mostrando que a mesma não quer mais comer. Quando não quer mais comer, Rosa apenas deixa o prato até que a professora note. A professora chama os meninos para voltar para a sala e Rosa se levanta para ir junto. A professora repete pausadamente que somente os meninos e ela volta para a cadeira.

Data: 25/11/19

Entrada – cantinho do desenho e de brinquedos de largo alcance: a professora 2 chama Rosa e diz “Olha aqui para a profe”, mas ela não olha. Então a professora encosta no seu queixo e direciona o olhar de Rosa para ela para explicar sobre um desenho (Aedes Aegypti).

Café: observa tudo.

Chamada: acompanhada de músicas que são completadas no final com o nome da criança (“Quem é você?”, “O sapo não lava o pé”, “Palhacinho de brinquedo”). Rosa se senta ao lado da professora e já vê a sua chamada antes mesmo de ser chamada. Na vez de Rosa escolher a música para ser cantada, ela escolhe “Miraculous”, mas a professora 2 não sabe cantar e Rosa não canta. Sua colega 4 sabe e canta a música.

Roda da conversa: leitura para a turma das cartas individuais para o papai noel e a resposta dele para cada uma. Rosa ficou olhando como se perguntasse às professoras “E eu?”, a professora 2 percebeu e explicou que o Papai Noel ainda não respondeu nada porque ela não fez o desenho ainda (no dia do mesmo, ela deve fono e não foi para o CMEI). Reprodução na caixa de som da voz do papai noel e Rosa só olha. No momento das músicas de natal, Rosa dança com as demais crianças e ri.

As professoras comentam de entregar as chupetas e mamadeiras para o papai noel, pois as crianças já estão ficando grandes. A professora 1 perguntou para Rosa se ela chupava chupeta e ela responde que não com a cabeça. Quando a professora questiona os colegas, Rosa olhava para a professora falando e depois procurava ao redor o colega que estaria respondendo.

Cantinhos: Os colegas 8 e 15 sentaram na mesa junto com Rosa, mas não houve nenhuma conversa entre eles e ela.

Rosa levanta e fala para a professora 2: “Eu trouxe short”. A professora pede para ela trocar de roupa.

No momento de guardar os brinquedos, Rosa percebe o mesmo pela presença da caixa.

Cantinhos no solário – Lavanderia e Pista de carros: Rosa brinca com os colegas, mas não interage verbalmente ou gestualmente. Nos momentos em que tentam pegar seus brinquedos, ela faz cara de brava e diz “não”.

Rosa brinca de esconde-esconde com sua colega 4. Sua colega oraliza para ela contar e aponta para a parede. Rosa compreende, tampa os olhos, encosta na parede e começa a contar.

Em outro momento, Rosa leva três potes e diz “água” para sua colega 7 e 4. Todas brindam e bebem.

No momento de guardar os brinquedos, novamente percebe pela chegada da caixa.

Filme na TV: “O grinch”.

Almoço: Rosa olha o alimento no buffet e faz sim/não com a cabeça. Come sem interagir e espera a retirada do prato com o olhar.

Data: 26/11/19

- Equipe da Permanência em sala: Rosa entrou chorando, esperneou e preciso ser retirada do colo da mãe. Não quis brincar nos cantinhos.

Chamada: Permaneceu quieta, apenas observando. Sua colega 7 vai limpar o nariz e outro colega senta no lugar de sua colega 7. Rosa olha para as professoras e olha para a colega 7 e para o colega que sentou no lugar na tentativa de avisar o ocorrido, mas não percebem.

As professoras fizeram um desenho na mão de cada criança e na vez de Rosa, ela oralizou “estrela”.

Contação de história: as professoras trouxeram os livros “Papai!” de Philippe Correntin e “A invasão da banheira” de Lulu Lima, mas Rosa se dispersa (olha para sua unha e para sua pulseira).

Músicas cantadas: Rosa dança, mas não canta.

Cantinhos – Super-heróis, Cozinha, Berçário e Blocos Lógicos: Rosa me pede para brincar com os blocos (cutuca e verbaliza) e eu digo que pode (balançando a cabeça em sim). Rosa senta na mesa para brincar e seu colega 14 diz “Não” e recolhe todos os brinquedos para si. Rosa me olha na tentativa de pedir ajuda e eu interfiro. Brincam na mesma mesa, mas sem interagir. Momentos depois, todos os meninos pegam suas cadeiras e colocam na outra mesa, deixando Rosa sozinha na mesa (as meninas estão brincando nos cantinhos de berçário e cozinha). Interfiro colocando outras cadeiras que estavam vazias na mesa em que Rosa está e depois os colegas 12 e 9 sentam para brincar.

Rosa visualiza a caixa e entende que é momento de guardar os brinquedos.

Cantinhos no solário – Carros, Bolsas e Bonecas: o colega 10 se aproxima e fala com Rosa, mas ela não responde e sai de perto. Brinca sozinha com os carros.

As meninas estão em roda brincando de “Ciranda”: Rosa pede para brincar, mas suas colegas 3, 4 e 7 não deixam. Depois chegam as colegas 1 e 2 e elas deixam as duas juntamente com Rosa brincarem. Rosa compreende os comandos da brincadeira.

Em determinado momento, Rosa vira o pé e cai em cima da colega 4. Sua colega briga com ela, faz cara de brava e vai embora. Rosa fica me olhando e começa a chorar. Consolo-a.

A professora 5 grita o nome de Rosa algumas vezes, chamando-a para fazer uma proposta, mas ela não ouve. A professora então pede para outra cutucar Rosa e dizer para ir fazer a proposta.

Almoço: Rosa olha para as professoras e espera o momento em que elas estão perto para devolver o prato.

Banheiro: Fica esperando as professoras perceberem e darem o papel para ela se secar.

Data: 27/11/19

Entrada com cantinhos do construtor, cozinha e revistas: Rosa brinca sozinha no cantinho do construtor.

Música na caixa: Rosa canta um pouco e imita as colegas (deita no tapete se fazendo de sereia na música “Perdi o meu anel”). Na sua vez, Rosa escolhe a música “Miraculous” e no momento de cantar mexe um pouco a boca, mas não consigo saber se está mesmo cantando ou fingindo.

Dança das cadeiras: Rosa compreende que deve sentar quando todas as crianças sentarem. Rosa sai cedo na maioria das vezes. Notei que no momento em que a colega 7 senta na cadeira sem a música ter parado, Rosa se senta também (imita-a).

Cantinhos – Cozinha, Berçário, Desenho e Revistas: Rosa quer brincar com a boneca que tem aparelhos auditivos, mas sua colega 7 não deixa. Rosa recorre a professora 1 e verbaliza. Rosa brinca sozinha com a boneca e depois no canto da cozinha (sozinha também).

Em determinado momento, o colega 12 mostra uma imagem da revista para Rosa e ela aponta para outra.

Proposta no caderno – Decorar a árvore de natal: Rosa demonstra que não quer mais realizar a proposta para assistir TV.

Almoço: Rosa aceitou todos os alimentos e ela mesma entregou o pote. Não conversou com ninguém.

Data: 29/11/19

Cantinhos: Rosa trouxe um coelho de pelúcia (é o dia do brinquedo) e pegou um telefone do cantinho e colocou na orelha do coelho.

Café: oralizou que não queria mais o leite para as professoras, mas não conversou com os colegas.

Cantinho da cozinha com os brinquedos que trouxeram de casa: a colega 7 quer brincar com os brinquedos que Rosa pegou da cozinha e ela fica brava. Rosa vem me contar e aponta para sua colega 7. Tento conversar com Rosa para ela compartilhar um pouco o brinquedo, mas ela continua brava e para de brincar. Sua colega 7 brinca um pouco e depois peço para ela devolver os brinquedos para Rosa e ela faz. Rosa pega seus brinquedos e vai para outro canto da sala brincar sozinha.

Os colegas 8 e 17 se aproximam para brincar e Rosa fica brava novamente quando mexem em seus brinquedos.

Integração: Rosa conversa com sua colega 1 e a mesma parece entender (sinaliza “jóia”).

Em outro momento, Rosa oraliza para a professora 1 que sua colega 2 bateu nela. A professora conversa com ambas.

Desenho na TV: Rosa atenta.

Almoço: Rosa oraliza que quer mais tomate e a professora 2 coloca. Não interage com os demais.

Data: 02/12/19

Entrada com cantinhos do desenho, legos, cozinha e miniaturas: Rosa decide por ficar desenhando sozinha.

Café: a colega 7 convida Rosa para se sentar com ela, batendo na cadeira. Rosa senta junto feliz. A colega 7 conversa bastante, mas Rosa não fala nada. A colega desiste e começa a ficar quieta.

Chamada: os crachás estão virados para baixo, a professora escolhe uma criança para pegar um crachá e entregar para o colega correspondente. Rosa pega a colega 4 e a professora 2 questiona quem ela pegou. Rosa oraliza o nome da colega corretamente.

A professora 2 solicita que cada criança fale a primeira letra de seu nome, mas Rosa não responde. Eu aponto para a primeira letra de seu nome no crachá e Rosa aponta igual mostrando para a professora 2. A professora 2 verbaliza “R” e Rosa repete.

Música na caixa: Rosa demonstra estar pensativa por um bom tempo. Quando vê a professora 1 dançando, começa a dançar também. Rosa não canta, apenas faz alguns movimentos com as mãos relacionados às músicas.

Cantinhos – Super-heróis, desenho e revistas: Rosa opta pelo cantinho do desenho e por ficar sozinha.

Desenho na TV: Rosa assiste atenta.

Cantinhos no solário – fantasia e eletrônicos: Rosa se fantasia e depois brinca de gravar áudio (fala com o celular na boca). Rosa brinca com a colega 7 e tira seu colar de flores (havaianas) para sua colega brincar.

Rosa conta (verbalmente e apontando) para a professora 1 que seu colega 18 a chutou.

Rosa fala para a professora 2 que seu colega 9 não quer brincar com ela. A professora conversa com o colega 9 e ele aceita brincar. Rosa conversa bastante com seu colega 9. No final brincam de fugir do colega 18. Quando perguntei porque estavam fugindo do colega 18, o colega 9 diz que porque ele era do mal.

O colega 8 conversa com Rosa, mas ela apenas olha e não responde.

Rosa procura a professora 1 e fala algo, mas ela não compreende.

O colega 9 vai com um grupo de crianças fazer uma proposta e Rosa fica olhando como se estivesse esperando ser chamada também.

Rosa fica me olhando por bastante tempo, mas sem dizer nada. Na tentativa de descobrir o que ela quer, percebo que seu aparelho auditivo está na sua mão e ela queria ajuda para colocar de volta.

Rosa aponta para sua colega 4 que está fantasiada com um vestido e oraliza “Minnie”. Entendendo que ela quer também o vestido, falo e faço gestos para ela esperar um pouco e que quando sua colega não quiser mais eu coloco nela. Fico na dúvida se Rosa me compreendeu. Sua colega percebe a situação e diz que não quer mais o vestido.

Proposta de desenho livre – Giz pastéis e papel carmim: Rosa desenha observando o jeito de sua colega 7 e a imita. As crianças conversam entre si e a professora 2 enquanto realizam o desenho, mas a Rosa só olha.

Rosa ajuda a guardar os brinquedos quando a professora 1 coloca as caixas no chão.

Desenho na TV – “Larva Island” (Netflix): percebo que este desenho não tem falas, apenas sons de quedas, gritos, etc. Rosa e as demais crianças assistem normalmente.

Almoço: mostro os alimentos para Rosa e ela faz o movimento de sim/não com a cabeça. A professora 1 pergunta se Rosa quer mais maça, mas Rosa não compreende. Percebendo a dificuldade, a professora 1 aponta para a maça e Rosa faz que sim com a cabeça.

Data: 03/12/19

Cantinhos – cozinha e leitura (livros e revistas): Rosa brinca pelos cantos como o habitual.

Café na sala: Rosa não quis se alimentar.

Roda da conversa: conversam sobre a resposta das cartas para o papai noel. Rosa apenas observa,

Chamada: Dessa vez uma criança deveria pegar uma chamada que a professora 1 estivesse segurando, falar quem é e entregar para a mesma. Na sua vez, Rosa apenas entrega para a colega, mas não fala o seu nome.

Proposta (decorar a árvore de natal no caderno) + canto dos celulares: Rosa realiza seu desenho com concentração e quando termina, chama oralmente a professora 2 e entrega seu caderno.

Rosa recolhe vários celulares e faz uma fileira com eles. Os colegas 13 e 18 brincam de pegar alguns celulares e sair correndo. Rosa dá risada e depois brinca igual (faz de conta que vai pegar os celulares deles). Depois de um momento, Rosa percebe que está ficando poucos celulares, fica brava e vem contar para mim. Explico (oralmente e gestualmente) que ela tem muitos

celulares e que poderia dividir. Começo a contar os celulares que ela tem na tentativa de mostrar que tem muitos, mas ela não se convence.

Cantinho da leitura: As professoras entregam livros para que as crianças manuseiem. Rosa conversa verbalmente com sua colega 2.

Rosa vem me pedir (oralmente) para tirar a blusa. Faço que sim com a cabeça e falo que pode.

Rosa verbaliza para a professora 1 que quer sentar na mesa para olhar os livros. Rosa fica na ponta da mesa sozinha. A colega 2 senta com ela e puxa conversa, mas Rosa não responde. Sua colega 2 desiste e vai para a outra ponta com as colegas 3 e 4. Rosa se aproxima do colega 5 que está manuseando um livro 3D e fica observando. O colega 5 conversa com o colega 15, mas Rosa não diz nada. Rosa vai até a professora 1 e pede para ver o livro do colega 5, mas a professora não compreende. Rosa leva a professora até a mesa e aponta para o livro e a professora 1 solicita que depois o colega 5 deixe Rosa olhar um pouco. Rosa se frustra por precisar esperar. Depois de um tempo, o colega 5 entrega o livro para Rosa.

Música na caixa de som: Rosa mexe os lábios como se estivesse cantando, mas sem uma articulação visível ou sons. Pergunto para a professora 1 se Rosa estava cantando e ela responde que não. Rosa dança sentada no tatame e mexe as mãos igual a professora 1. A professora 1 coloca a mão na orelha e faz para as crianças “ouvirem” e Rosa também coloca a mão na orelha. A proposta iniciou com músicas e depois partiu para a reprodução de alguns sons de animais (precisavam descobrir qual animal corresponde).

Cantinhos no solário – Marcenaria (ferramentas) + Berçário: Rosa brinca com sua colega 7, além de falar e apontar.

Rosa estava com uma mamadeira e sua colega 7 brincava com duas mamadeiras. Rosa tenta tirar da mão de sua colega 7, mas ela não deixa. Rosa vai contar para a professora 1, mas a colega 7 a barra pegando pelo braço e fala que não precisa. A colega 7 oferece uma chupeta e Rosa aceita. Após um tempo, a colega 7 acaba dando a mamadeira também. As duas voltam a brincar juntas.

A colega 7 vai para o cantinho da marcenaria e Rosa vai também. A colega 7 não gosta e volta para o cantinho do berçário. Rosa continua brincando com marcenaria, mas segue a colega 7 e senta perto. Depois de um tempo, a colega 7 vai para outro espaço.

Rosa brinca sozinha. Rosa depois de um tempo se aproxima do colega 9 e faz cócegas, mas ele não liga porque está brincando com a colega 4.

Rosa desiste e vai brincar com a colega 3. Brincam de se esconder dentro de uma caixa de supermercado que utilizavam como mesa para as ferramentas. As duas não verbalizam durante este tempo.

Desenho na TV – Masha e o urso: Rosa assiste atenta.

Almoço: Rosa faz que sim/ não com a cabeça, demonstrando o que quer comer. Não conversa em nenhum momento.

Data: 04/12/19 – Rosa faltou (médico)

Data: 05/12/19 – Rosa faltou (fono)

Data: 06/12/19

Cantinhos – dia do brinquedo: Rosa brinca sozinha.

Café: Rosa come concentrada. Fica olhando na espera que alguém perceba para entregar sua comida e dizer que não quer mais.

Banheiro: Rosa fica esperando que a professora entregue o papel higiênico.

Roda da conversa: Em determinado momento, as professoras estão conversando entre si e as crianças também começam a conversar entre si. Rosa fica quieta e observa o jeito da colega 2 sentada. Começa a sentar igual: primeiro sentar “igual” índio e depois com os joelhos junto do peito.

Chamada: a professora 2 diz “Venha Rosa”, ela compreende, pega uma chamada e oraliza o nome do colega 9. No final sobra um nome da chamada, a professora 2 incentiva as crianças a adivinharem quem é. A turma fala várias hipóteses e ovaciona. Rosa permanece atenta observando.

Brincadeira “Quem está diferente?!” – A brincadeira consiste em uma criança sair e quando voltar adivinha o que mudou. Na sua vez, Rosa aponta para o colega 14 e a professora 2 pede que ela fale quem é, mas ela não responde. Depois aponta para o colega 17, novamente é questionada e ela levanta os ombros e faz com as mãos que não sabe. Por último aponta para o colega 15 e fala o nome.

Cantinhos: Rosa brinca de empurrar um carrinho com as colegas 3, 4 e 16. O colega 15 mostra o seu brinquedo (binóculo de pirata) e conversa um pouco, Rosa começa a brincar com ele. O colega 15 continua falando, mas Rosa não parece perceber. Rosa vai brincar e deixa o colega 15 falando sozinho.

Integração: Rosa fica a maior parte do tempo no cantinho do salão de beleza. Brinca com o cabelo da professora 1, mas pouco interage com a professora e nada com as demais crianças.

Rosa faz comidinha em outro cantinho, mas sozinha. Depois de um tempo, leva a comidinha para o colega 9 e tenta brincar um pouco com as colegas 2,3 e 4 que estavam todas juntas. As colegas não dão muita atenção.

Depois Rosa tenta levar a comidinha para a colega 7, que brincam e conversam um pouco. O resto do tempo Rosa brinca sozinha.

Quando percebe a presença das caixas, Rosa auxilia a guardar os brinquedos.

Desenho na TV: Rosa assiste concentrada.

Almoço: Rosa não interage com ninguém e sempre que quer dizer algo fica olhando para as professoras até que elas percebam.

Banheiro: espera que a professora entregue o papel higiênico sem solicitar verbalmente.

Data: 10/12/19 - MANHÃ

- Equipe de permanência

Entrada: Rosa esperneia e chora quando percebe que as professoras da sala não estão.

Cantinhos – Carros +Miniaturas: Rosa não quis brincar e nem tomar café. Rosa fica quieta esperando no tapete, enquanto todas as crianças estão conversando.

Chamada: Rosa participa normalmente (pega a sua chamada quando é mostrada e coloca no painel).

Contação da história “A casa sonolenta”: Rosa observa atentamente as imagens.

Em determinado momento, Rosa fica olhando para a professora 3 na tentativa de ver se ela percebe que quer tirar a blusa. Notando isso, eu a chamo (oralmente e gestualmente) e ajudo a tirar.

Tempos depois, noto a Rosa me olhando de novo e ela se aproxima e mostra o laço desamarrado em seu braço. Amarro para ela.

Cantos: As meninas decidem pela cozinha e os meninos pelos cantinhos de super-heróis e miniaturas. Rosa brinca na cozinha a maior parte do tempo sozinha. Conversou bem pouco com as colegas 1 e 7.

A professora 3 chama Rosa e a questiona do porquê ela chorar na entrada. Rosa então começa a chorar e responde “Mamãe.”. A professora explica que ela precisa ficar no CMEI e tenta acalmar. Rosa se acalma, mas prefere ficar sentada ao lado da professora sem fazer nada. A professora chama a colega 3 e pede que ela chame a Rosa para brincar. A colega 3 se aproxima e a pega pela mão. Rosa e a colega 3 brincam juntas e dividem os brinquedos (pouquíssima conversa).

Rosa se aproxima das meninas (colegas 2,3 e 4) para brincar. Rosa tenta falar, mas a colega 4 não responde. Rosa conta para a professora 3 quando as colegas 2 e 3 pega as peças de lego dela.

Rosa brinca com a colega 7 e invertem os papéis (uma é o cachorro que vai pegar a outra). Rosa vê a colega 7 pisar no pé da colega 4 e corre para contar para a professora. A colega 7 fica ressentida e não brinca mais com ela.

Desenho na TV- Madagascar: Rosa senta bem próxima a TV e assiste atenta.

Almoço: Rosa mexe a cabeça quando quer e quando não quer um alimento. Rosa não conversa neste momento. Quando a professora 4 chama as meninas para ir ao banheiro, Rosa não compreende e olha à sua volta para ver quem levantou.

Data: 10/12/19 – TARDE

Café: Rosa não conversa nada neste momento.

Cantos: A professora 3 chama as crianças que irão para a mesa realizar uma proposta. Na vez de Rosa, a professora a chama de frente e mais alto e Rosa compreende. Rosa mostra seu desenho para os colegas que estão junto na mesa e ri. Rosa chama o colega 9, mas ele estava conversando com o colega 10 e não percebeu.

Rosa brinca sozinha com encaixe quando o colega 12 se aproxima. Rosa oraliza “não” e empurra a mão do colega. Rosa começa a chamar do seu lugar “Prof, Prof, Prof”, mas como está muito barulho a professora não ouve. Rosa desiste.

Tempo depois, a colega 4 se aproxima para brincar e Rosa deixa.

Cantos no solário – Diversos + Carros: Rosa se aproxima de mim e mostra o relógio (pedindo para colocar). Rosa brinca sozinha. Em determinado momento, o colega 18 se aproxima e pega o brinquedo dela. Rosa reclama (verbalmente) e aponta para ele; mostrando que está incomodada para mim.

Rosa queria o brinquedo da colega 7 e vai falar para a professora 1 que a colega não quer deixá-la brincar. A professora pede para a colega deixar a Rosa brincar e ela entrega para Rosa.

Sopa: Rosa oraliza para a professora 1 que quer mais e para os colegas 5 e 8 “Eu tô comendo tudo”. Depois de comer, a professora 1 pergunta se Rosa quer mais e ela responde “Não quero mais”.

Cantinhos: Rosa brinca ao lado da colega 1, mas sem conversar. A colega 1 levanta e vai brincar com outros amigos e Rosa fica. Em determinado momento, a professora 1 chama a Rosa de longe, mas ela não ouve. A professora continua chamando e 2x depois Rosa olha.

Desenho livre no caderno: Rosa não conversa com os colegas e em determinado momento, conversa sozinha. A colega 4 canta a música do cachorrinho e Rosa fala para a professora 1 que gosta da música do gatinho. A professora 1 pergunta como é a música e ela responde não com a cabeça, demonstrando que não sabe. A professora canta algumas músicas de gatinho que ela conhece para ver se é alguma delas. Rosa demonstra a expressão de desentendimento.

Filme na TV – “Matilde”: Rosa assiste atenta.

Data: 11/12/2019

Cantinhos – Encaixe + Cozinha + Salão de beleza: A professora 4 pede que eu pegue a Rosa na entrada para ver se ela entra mais calma. No momento da entrada, a professora 4 se esconde e Rosa entra normalmente comigo.

A colega 7 brinca de arrumar o cabelo de Rosa, mas ela faz cara feia e a colega para. Rosa brinca de enfeitar o colega 9 juntamente da colega 2.

Rosa leva comida para os meninos que estão na mesa.

Rosa lava meu cabelo, seca, penteia e me mostra no espelho. Em nenhum momento ela verbaliza, apenas sorri e se expressa facialmente.

Rosa auxilia na organização da sala quando as professoras colocam a caixa no chão.

Chamada: há um circuito para pegar a sua chamada. Rosa compreende a proposta pois a professora 1 realiza o percurso mostrando cada passo.

A professora 2 levou o brinquedo “Pula Pirata” para apresentar às crianças. Primeiramente ela explica como brinca e depois cada criança tem a sua vez. Rosa entende que deve colocar a espada no barril, mas fico na dúvida se ela sabe que uma hora o Pirata pula. Todas as vezes que foi chamada para colocar a espada, Rosa compreende.

Cantos – Miniaturas + Leituras: Rosa senta para ler sozinha. A colega 7 se aproxima para conversar. Rosa aponta para a personagem da revista da Barbie e aponta para ela, depois para os colegas 7 e 9.

Rosa pega o seu livro e vai sentar com as colegas 2,3 e 4. Não conversam nada, apenas ficam lado a lado. Alguns momentos Rosa verbaliza, mas sozinha.

Integração: Rosa brinca com algumas colegas no canto do desenho. Em outro momento a colega 4 conta para a professora 1 que a Rosa falou “Sai da minha frente”. A professora encosta na Rosa e diz que “Não pode falar assim. Tem que falar: Dá licença, amiga”. Não consigo saber se Rosa entendeu tudo, mas depois fez uma expressão de constrangida.

As meninas estão conversando entre si e Rosa conversa sozinha.

A colega 4 começa a contar de olhos fechados e quando Rosa percebe que todos saíram para se esconder, ela sai correndo também.

Rosa segue a colega 3 pelos espaços e depois começa a seguir as colegas 2 e 4. Rosa mostra a sua boneca para elas, mas não recebe atenção. As colegas começam a procurar pela colega 3 e Rosa diz “Tá ali” e aponta na direção. Rosa fica sobrando, sai do espaço e depois de outro momento volta. Rosa brinca com as colegas 2 e 4 de passear abraçadas.

Desenho na TV – “Pocoyo”: Rosa senta longe da TV, mas assiste interessada. O desenho não possui falas.

Almoço: Rosa faz que não com a cabeça para dizer que não quer carne. Na sobremesa, ela mesma levanta e pega quando quer.

Data: 12/12/19 – Rosa faltou (fono)

Data: 13/12/19

Entrada – Celulares + Legos: As crianças brincam de se esconder no banheiro para “enganar” quem chega. Rosa chega e faz uma cara, estranhando, só ter o colega 5 na sala, mas não diz nada. A colega 1 chega logo depois e o

colega 5 pega a colega 1 pela mão e leva-a até o banheiro. Rosa vai atrás e descobre a brincadeira, modificando o seu rosto para feliz.

Café: Rosa interagiu com a colega 1 que sentou na sua frente. A colega 1 estendeu a mão na mesa e Rosa bateu de leve na mão. A colega 1 pegou na mão de Rosa e fez ela pegar na sua mão, mostrando como se brinca. Brincaram revezando a vez de quem pega na mão.

Música na caixa: Rosa canta parte das músicas. Notei que quando eu ou a professora 2 olha para Rosa, ela para de cantar como se sentisse vergonha. As crianças treinam para cantar a música “Sapatinho de natal” que apresentaram para o papai noel e as famílias no período da tarde.

Integração: Rosa e a colega 1 brincam de ser gatinho com as outras crianças, verbalizando “miau”.

Rosa me chama de “Carol” e pega na sua sandália, mostrando que quer que eu arrume.

Rosa brinca com o colega 5 e a colega 2 a chama para brincar junto, puxando-a pela mão. Rosa fala “Não”, demonstrando quer ficar brincando com o colega 5. O colega 5 vai junto com Rosa e a colega 2 brincar.

Rosa demonstra querer o bambolê da colega 3. Sua colega diz “Pega outro” e aponta para outro desocupado. Rosa vai pegar e volta para brincar com as meninas. Tempos depois, a colega 1 chega para brincar e Rosa corre para pegar um bambolê desocupado para ela.

Rosa está em roda com as colegas 2 e 4. As duas conversam, mas Rosa só olha as duas e os movimentos à sua volta.

Rosa chega em mim e diz: “Fiz suco para você, Carol. Vem!”. Eu vou até a casinha com ela e ela me dá um copo e bule.

Notei que Rosa não interage com as crianças das outras turmas.

Rosa pede para ir tomar água (verbalizando) para a professora 1.

Vou na sala e Rosa me olha e depois olha para o seu pé. Não entendendo o que ela quis dizer, pergunto verbalmente e ela responde “Doendo”. Aponto para a mochila dela e ela pega. Troco a sandália pelo chinelo e ela aponta, mostrando aonde a sandália estava apertando.

Na volta para o parque, Rosa percebe que a professora 2 foi substituída pela professora 4 e diz “Não chorei”, porque sempre quando tem outras professoras ela chora.

Filme na TV – “Carros”: Rosa senta perto da TV, mas não se interessa muito pelo filme. Fica observando os colegas e as coisas à sua volta.

Almoço: Rosa se alimenta quieta.

Banheiro: Rosa fica esperando a professora 4 dar papel higiênico, olhando-a até que ela perceba.

Data: 16/12/19

Rosa chega com sono e deixa no colchonete para cochilar um pouco.

Café: Rosa brincou de bater nas mãos do colega 12. Muitas risadas, mas sem conversar. Rosa olhou para a professora 1 para entregar o chá que não queria mais, só que a professora não percebeu. Intervi e fiz que não com a cabeça. Rosa diz não também com a cabeça. Recolhi o chá.

A professora 2 fala “Devagar! Vamos para sala”. Rosa está de costas e se levanta apenas quando percebe que o refeitório está se esvaziando.

Banheiro: Rosa vai ao banheiro, mas não tem nenhuma professora para entregar o papel higiênico. Ela puxa as calças mesmo sem se secar.

Conversa sobre os presentes que ganharam do papai Noel que foi ao CMEI: Rosa diz que ganhou “Barbie e chinelo”. A professora 2 pergunta “E o que mais?” e ela responde “Roupa!”.

Desenho na folha: Rosa não conversa desde momento e demonstra observar muito os desenhos das outras crianças.

Cantos – Desenho + Encaixa + Cozinha: Rosa brinca sozinha na cozinha. No canto do desenho também não interage.

Desenho na TV: Rosa assiste atenta. Rosa me procura e mostra os dois aparelhos caindo dos ouvidos e deduzo que ela mesma tirou. Pergunto: “Você quer tirar?” e ela faz que sim com a cabeça. Retiro para ela e guardo na mochila. A professora 2 chama as meninas para ir para o refeitório. Rosa não percebe e o colega 14 que está do seu lado diz “Vai Rosa!” e aponta para a porta.

Almoço: Rosa oraliza “Quero frango, Carol” e faço para ela esperar um pouco com as mãos. Neste momento não interage com os colegas.

Banheiro: Chama “Prof, Prof” e a professora 2 dá o papel higiênico.

Data: 17/12/19 - MANÃ

Cantos – Super-heróis + Desenho: Rosa desenha sempre observando tudo e todos.

Café: Rosa falou “Quero mais” e empurrou o copo para mim. Brincou de colocar a mão no chão com os meninos, mas sem conversar. Rosa já se prepara para ir para a sala e fica olhando a professora. Quando a professora chama as crianças, Rosa sai correndo (quer ser a primeira da fila).

Roda da conversa: Apresentam a imagem de uma abelha e cantam a música da abelhinha. Rosa imita os movimentos com as mãos, mas não canta. Na música da borboleta, percebo que Rosa canta algumas partes.

Cantinho – Desenho + Miniaturas: Rosa desenha quieta e no final mostra o seu desenho para a colega 7, para a professora 1 e para mim.

Cantinhos no solário – Super-heróis + Berçário: Rosa pega uma cadeira e senta ao lado da professora 2. Fica ali observando as outras crianças brincar e brinca com a borboleta e a flor.

Filme na TV – “Mogli, o menino lobo”: Assiste atenta.

Almoço: sem conversa com os colegas; comunica sim/ não com a cabeça para mostrar o que deseja comer; fica observando a professora chamar para ir para a sala.

Data: 17/12/19 - TARDE

Rosa pede para arrumar o seu cabelo pelo olhar. A professora 1 pega as coisas de cabelo e ela fica olhando.

Café: Rosa faz o movimento de “não” com a cabeça quando não quer mais o suco. Rosa não percebe quando a professora 1 chamou as crianças para irem para a sala e só percebe quando todos já levantaram.

Música na caixa: todas as crianças cantam e dançam, menos a Rosa que se mostra séria e fica olhando. As professoras começam a dançar e Rosa se anima. Rosa disputa com as colegas para ver quem vira os braços mais rápido e se diverte.

Em determinado momento, Rosa canta uma parte adiantada da música “Ela é toda perfeitinha” e quando percebe se constrange e fica quieta. Na música “Sapatinho na janela” Rosa sabe cantar algumas partes. Notei que ela canta com mais segurança quando consegue ver bem a professora 1 cantando. Na música “Onda”, Rosa dança com o grupo de meninas na frente da turma. O tempo todo em que dançou ficou olhando para a professora 1.

Na vez de o grupo dos meninos dançar, Rosa acaba se sentando atrás da professora 1 para ver eles dançarem. Rosa percebe que não consegue ver a professora 1 e muda de lugar.

Na música “A baleia”, Rosa não cantou. Quando seu colega 16 encosta nela sem querer, Rosa começa a chorar sensível (parecia que ficou frustrada porque não conseguia cantar esta música).

Cantos – Carros + Berçários + Desenho: Rosa se sentou ao lado do colega 8 para desenhar, mas não aconteceu nenhuma conversa entre eles.

Desenho na TV: Rosa assiste interessada.

Sopa: alimenta-se sem conversar com ninguém.

Cantos – diversos: Rosa pede o microfone para a professora 1 que estava com a colega 4. A colega aceita dividir o brinquedo e Rosa faz de conta que está cantando.

Filme na TV: Rosa assiste atenta.

Saída: Me despeço com tristeza de cada criança, em especial de Rosa, que fizeram meus últimos três meses diferente.