

Criança surda pequena na Educação Infantil: reflexões sobre processos e práticas de ouvintização em contexto inclusivo

Young deaf children in early childhood education: discussion over hearing-ization¹ processes and practices in an inclusion context

Carolina Carvalho Palomo Fernandes

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – Paraná – Brasil

Sueli Fernandes

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – Paraná – Brasil

Angela Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – Paraná – Brasil

Resumo: Neste artigo apresentamos resultados de uma pesquisa de orientação etnográfica que tematiza as práticas de ouvintização com crianças surdas na Educação Infantil em contexto inclusivo. A discussão objetiva compreender os processos de constituição da norma ouvinte 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 partir do diálogo com conceitos da Sociologia da Infância e dos Estudos Surdos em Educação. A etnografia, registrada em diário de campo, contemplou imagens fotográficas do contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), notas de conversas informais com as professoras e diálogos com as crianças. Nos resultados encontrados, ficou evidente que o privilégio ouvinte está presente em práticas de supervalorização e naturalização dos símbolos e vivências educativas que dão centralidade à cultura oral-auditiva, invisibilizando a criança surda e suas experiências de comunicação visual. A norma e o privilégio ouvinte evidenciam-se nas experiências educativo-pedagógicas, 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-cuidar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança Surda. Ouvintização. Ouvintismo. Educação Infantil. Inclusão escolar.

Abstract: In this article, we present the results of an ethnographic study on hearing-ization practices with deaf children in Early Childhood Education, in an inclusion context. The discussion aims to understand the processes of the hearing norm constitution in the inclusion of young deaf children in an institution of Early Childhood Education, in Curitiba. The study seeks to propose a reflection on a new analytical conceptual category - the hearing-ization - that is meant to refer to the naturalization of the hearing standard in those social processes and strategies that privilege the hearing people and their oral-auditory culture as the norm, dialoguing with concepts from the Sociology of Childhood and Deaf Studies in Education. The ethnography recorded in field notes, involved photographic material of the context of a Municipal Early Childhood Education Center (in Portuguese, CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil), and notes of informal conversations with the teachers and the children. The results showed that hearing-ization is present in practices that overvalue and naturalize symbols and in educational experiences focusing on the oral-auditory culture that make deaf children and their visual communication experiences invisible. The hearing norm

¹Por ser um neologismo criado a partir da pesquisa que dá origem a este artigo, o termo “ouvintização” não encontra correspondência direta na língua inglesa. Deste modo, optamos por traduzi-lo por hearing-ization, sendo o início da palavra ouvintização, “ouvinte”, audição, correspondente a “hearing”, e o final “-zação”, correspondente a “-ization”.

and privilege is evident in the educational-pedagogical experiences, in the countless material and symbolic advantages that reiterate the prominence and positivity of hearing and speaking, in the practices of educating and caring in Early Childhood Education.

Keywords: Deaf Child. Hearing-ization. Audism. Early Childhood Education. School inclusion.

1 Introdução

A educação bilíngue de surdos constitui a principal pauta reivindicatória do movimento surdo brasileiro, desde o reconhecimento da Lei de Libras no Brasil, em 2002. Variadas têm sido as abordagens e leituras dos princípios e fundamentos teórico-metodológicos, objeto de investigação de pesquisas, que buscam como foco oferecer diretrizes ou princípios para uma política de bilinguismo para surdos, considerando a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) desde a Educação Infantil.

Relativamente à Libras, estudos sobre aquisição da linguagem em crianças surdas (QUADROS, 1997; LILLO-MARTIN, 1999) e a curricularização da língua de sinais (STUMPF; LINHARES, 2021; MERTZANI; TERRA, DUARTE, 2020; MERTZANI; BARBOSA; FERNANDES, 2022) são os temas que mais têm contribuído para efetivar programas de educação bilíngue na Educação Infantil. A realidade de uma grande maioria de crianças surdas nascidas em famílias ouvintes agrega uma significativa função social adicional à escola: constituir-se espaço de acesso, aquisição e interação em uma primeira língua de identificação cultural – a língua materna – que, para a maioria das crianças, é aprendida em seu núcleo familiar.

Esse fato agrega um novo sentido às políticas educacionais para a infância surda: ter o direito à afirmação de uma humanidade surda construída pelo acesso e mediação simbólica de uma língua de modalidade visual-espacial, a Libras. Se aprendida logo no início da vida (de 0 a 3 anos), em tese, a Libras cumpriria o papel de primeira língua, preenchendo todas as funções linguísticas, cognitivas, culturais e emocionais necessárias ao desenvolvimento da linguagem em parâmetros

semelhantes às crianças que ouvem (QUADROS, 1997). Obviamente, assumimos como pressuposto, a compreensão das pessoas surdas como integrantes de uma minoria linguística que constrói tradições comunitárias históricas e culturais, cujas expressões mais importantes são as línguas de sinais, produzidas no seio das comunidades de surdos sinalizantes. Essas línguas visuais-espaciais assumem o status político de línguas minoritárias nos países em que são utilizadas, em razão de um complexo processo de opressão e colonização cultural presentes na educação de surdos, por meio da imposição do aprendizado da língua oral oficial (falada e/ou escrita), em detrimento do acesso à língua de sinais, que não apresenta barreiras para a aprendizagem (GOYOS, FERNANDES, JESUS, 2020). Tais práticas têm sido denunciadas por diferentes pesquisadores/as surdos/as (LADD, 1998; PERLIN, 2003; REZENDE, 2012; TERCEIRO, 2018) como expressões do *audismo*²: a ideia de colonialismo, ou seja, uma relação de poder desigual entre ouvintes e surdos em que os ouvintes controlam e impõem sua ordem cultural por meio de práticas de normalização (LANE, 1992, p. 45).

Tal cenário contextualiza a escrita deste artigo, pois focaliza experiências pedagógicas com crianças surdas pequenas na Educação Infantil e interroga como a normalização da experiência de ser ouvinte, de se comunicar e aprender por meio da língua portuguesa opera na construção das subjetividades, saberes e culturas da criança surda no ambiente educacional. É preciso problematizar a

²Audismo (*Audism*) é um conceito cunhado por Tom Humphries, intelectual surdo estadunidense, em 1975, para expressar as formas de discriminação contra pessoas surdas. No Brasil, o termo audismo foi traduzido e difundido por Skliar (1998) por “ouvintismo”, contribuindo para o aprofundamento e exemplificação dessas práticas no campo da educação, evidenciando representações dos ouvintes para que os surdos assumissem identidades próximas da cultura oral-auditiva. Usaremos ambos os termos como equivalentes, neste trabalho.

norma e o privilégio ouvinte, desde a infância, como forma de compreender o prejuízo às formas de subjetivação das crianças surdas e contribuir para uma Pedagogia da Infância comprometida também com as formas de ser surdo/a. Este artigo objetiva discutir os processos de constituição da norma ouvinte nas experiências de inclusão de uma criança surda pequena em uma instituição de Educação Infantil, em Curitiba.

Apresentamos um recorte de análise dos resultados de uma pesquisa de orientação etnográfica que tematiza as práticas de ouvintização (FERNANDES, 2022) com uma criança surda na Educação Infantil em contexto inclusivo. A escolha pela investigação em uma instituição pública de Educação Infantil se deve ao fato de ser o contexto no qual localiza-se a maioria das matrículas de crianças e jovens público-alvo da educação especial, nos municípios brasileiros.

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEEI (BRASIL, 2008) as pessoas surdas integram o público-alvo da educação especial, formado por alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades. A Lei 14.191/2021 que criou a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB 9394/1996, independente da modalidade de educação especial, definiu novo público-alvo de pessoas que integram a minoria linguística indicada como “educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, **optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos**” (BRASIL, 2021) [grifos nossos].

Apesar dessa ambiguidade legal, que ora define a alteridade surda como “pessoas com deficiências” e ora reconhece sua constituição coletiva de minoria linguística, dirigimos nossa reflexão à compreensão coletiva e linguístico-cultural da comunidade surda, neste trabalho. Entendemos que a pluralidade de identidades surdas é forjada nas experiências sociais e históricas, ao longo da vida; o fato de, individualmente, algumas pessoas surdas terem identificação com a fala e a língua portuguesa,

decorrentes de suas vivências escolares e processos clínico-terapêuticos, não as faz deixar de contemplar a experiência visual como um aspecto de sua subjetividade (FERNANDES, 2003, p. 30). Essa formulação teórica é apresentada por Ladd (1998) como “Deafhood”, uma ferramenta analítica que expressa os deslocamentos nas representações sociais, no sentido de definir as múltiplas experiências vivenciadas ao longo da existência surda, individual ou como grupo, “marcadas por concepções e práticas que ora operam para fixar as forças centralizadoras da opressão e colonização, ora operam para a descentralização das forças da luta e da resistência” (FERNANDES; TERCEIRO, 2020, p.15).

No campo da política educacional, essa arena de lutas materializa-se nos embates entre o movimento surdo e o governo federal na definição do locus da oferta da educação bilíngue de surdos, nas conferências nacionais que precederam a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). Apesar de a estratégia 4.7 (Meta 4 – Educação Especial) ter garantido a oferta de educação bilíngue “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”, a orientação da PNEEEI, no conjunto de diretrizes legais, priorizou a escola comum como espaço prioritário para a oferta. Esse movimento está evidenciado no Resumo Técnico do Censo Escolar 2018- 2022 (BRASIL, 2023) que aponta mais de 90% de alunos/as com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados/as em classes comuns. Na Educação Infantil o percentual passa de 88,9%, em 2008, para 95,2%, em 2022.

Nos interessa identificar e compreender como a educação bilíngue de pessoas surdas – direito legal previsto na legislação nacional de inclusão escolar, tem sido ofertada e efetivada com crianças bem pequenas, considerando ser esse o período comum de aquisição da linguagem. Para Lagares (2018), a situação de bilinguismo em contexto de minorias envolve complexas relações de poder, pelo risco de línguas minoritárias, em contato com línguas oficiais e de prestígio, serem reprimidas ou eliminadas. Isso pode se dar quando todas as relações comunicativas entre a comunidade minorizada e a sociedade ocorre

pela mediação da língua majoritária. Dito de outro modo, as formas de “eliminação” e invisibilização de comunidades linguísticas minorizadas (indígenas e pessoas surdas, por exemplo) decorrem de um **monolinguismo social**, em que só uma língua de prestígio é falada pela maioria; essa é a língua curricular da escola, da informação audiovisual midiática e de registro da cultura letrada nacional (legislação, imprensa escrita e televisionada, registro civil, produção de conhecimento acadêmico) para ilustrar alguns exemplos.

A reflexão do autor sobre o risco de que direitos linguísticos sejam secundarizados, ou mesmo eliminados, nos provoca a reflexão em relação a um dos dados apontados pelo Resumo Técnico do Censo Escolar 2018- 2022 (INEP, 2022): o percentual de alunos incluídos em classes comuns **sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE)**, aumentou de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022. Ora, se 94% das crianças surdas e com deficiência frequentam escolas comuns, espaços exclusivamente monolíngues em português e mais de 50% não têm acesso ao AEE, onde se daria o aprendizado da Libras (L1) e do português como L2? Qual seria a primeira língua dessas crianças surdas filhas de pais e mães ouvintes? Por meio de qual língua e referências culturais têm se processado sua educação? Essas são algumas das inquietações que nos levam à problematização de como são constituídos os significados da norma nas relações pedagógicas e infantis e de que forma as dinâmicas do cuidar/educar contribuem para relações de privilégio das crianças ouvintes na Educação Infantil.

Tais interrogações poderiam ter respostas variadas e demandam um longo, amplo e contínuo processo de investigação dos contextos educacionais brasileiros, em sua diversidade socioeconômica e cultural.

Com base nas contribuições teórico-conceituais dos Estudos Surdos em Educação e da Sociologia da Infância, passaremos a debater alguns pontos de inflexão à compreensão contemporânea da educação de surdos, invertendo a lógica usual de buscar formas de compensar as “incapacidades” de

crianças surdas por meio de adaptações ou compensações metodológicas. Nos interessa, ao contrário, poder olhar melhor para a naturalização do centro de educação infantil como um espaço feito para aqueles que ouvem e que falam e, como tal, desenvolvem-se como espaço “hospedeiro” dos diferentes.

A reflexão sobre como opera o privilégio ouvinte nas práticas do cuidar-educar na educação de surdos parte da investigação em uma experiência local, em um centro municipal de educação infantil de Curitiba-PR, no contexto de inclusão da criança surda pequena.

2 Dimensões da invisibilidade das infâncias surdas

Nesta seção, refletiremos sobre uma dupla dimensão que, por vezes, opera para a materialização de práticas de discriminação que colocam em desigualdade a criança surda – a surdez e a infância. É preciso deixar evidente, contudo, o entendimento de que as opressões são múltiplas e complexas e que outros marcadores sociais poderiam se somar, revelando ainda outros processos de submissão da criança surda, como seu pertencimento de classe, gênero, étnico-racial, entre outros (COLLINS, 2017)³. Dado o nosso recorte temático, nos interessa debater as assimetrias que definem o entrecruzamento da surdez e da infância como determinantes que constituem, em interação, estereótipos ligados à deficiência, à incapacidade, à imaturidade, à ausência de pensamento lógico, entre outras marcas.

Kimberle Crenshaw (2002, p. 179) nos traz como contribuição a explicação de como esses diferentes marcadores sociais podem colocar indivíduos em situação de desigualdade; as formas de

³Embora não se trate de uma pesquisa de abordagem interseccional, nos inspiramos nessa categoria analítica para debater os marcadores sociais da surdez e da infância como determinantes para a explicação de desigualdades sociais complexas (COLLINS, 2017). Nesse sentido, a compreensão de como a opressão se constitui a partir da naturalização de sistemas de hierarquias sociais, produzindo desigualdades, amplia o debate da educação de surdos não apenas a partir do binarismo entre surdos e ouvintes e sua diferença linguística e cultural, mas contemplando outros entrecruzamentos que inter-relacionam entre si surdez, raça, gênero, sexualidade, geração e as desigualdades que deles decorrem.

opressão decorrentes (racismo, sexismo, homofobia, audismo, opressão de classe, entre outras) operam em sistemas de dominação múltiplos e interseccionados nas trajetórias dos sujeitos. Essa compreensão, por um lado, traduz a dimensão da dominação e da opressão e, por outro, articula os espaços e estratégias de resistência forjados na articulação coletiva e na luta política (COLLINS, 2017).

Nesse sentido, em relação às crianças surdas é necessário romper com duas concepções que se traduzem em práticas que as subalternizam: 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 (FERNANDES, 2022) refere-se ao poder que ouvintes exercem diante das pessoas surdas, todas as vezes que impedem a liberdade de expressão pela imposição da comunicação oral, quando tomam decisões por elas, quando suas produções culturais são reprimidas ou invisibilizadas.

Em relação ao adultocentrismo, os estudos que se propõem a abordar a infância a partir da consideração do ponto de vista das crianças são recentes e com as crianças surdas, ainda, quase inexistentes. O etarismo é uma categoria que busca explicar as desigualdades geradas pelas relações de poder entre crianças, jovens e adultos. Durante muitos anos as crianças foram marginalizadas devido a uma concepção social sobre elas como seres imaturos que necessitam de cuidados e ensinamentos para se tornar um adulto.

Corsaro (2011, p. 15) afirma 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”, o que ele chama de reprodução interpretativa. Isso significa dizer que as crianças não apenas apropriam e reproduzem o mundo adulto, mas são capazes de recriar, ampliar e trazer um novo significado a ele.

A ideia de reprodução interpretativa fissa a perspectiva vertical e de dependência atribuída às crianças em relação aos adultos, o que é fundamental

no sentido de compreendê-las como agentes do processo de socialização. Contudo, isso não significa que as crianças produzem culturas de modo dissociado às culturas mais amplas, pelo contrário, as culturas da infância partem do diálogo com estas culturas e encontram nos adultos agentes importantes na garantia das condições para que vivenciem processos de interação e produção cultural.

O autor destaca o papel da linguagem e da participação nas rotinas de produção das culturas de pares. Para o autor a língua é fundamental para a participação da criança na sua cultura, funciona como uma ferramenta para estabelecer realidades sociais e psicológicas. É por meio dela e das relações estabelecidas que as crianças têm a oportunidade de apropriar-se de forma criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto; produzir e participar em uma série de culturas de pares e contribuir para a reprodução e extensão da cultura adulta. O lugar de importância atribuído à linguagem, permite referir que o não acesso à Libras, desde bebês, fere o direito da criança surda a participar de modo pleno das produções culturais com seus pares, acessando, reproduzindo, ressignificando e produzindo culturas em espaços coletivos de educação e cuidado.

Sarmento (2009) reafirma essa perspectiva, ao defender que as crianças necessitam ser vistas como atores sociais, 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).

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) defende, 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).

É óbvio o poder de controle sobre as crianças e a diferença de ser uma criança surda intensifica hierarquias de poder e desigualdade em relação aos seus direitos e possibilidades, ao se considerar a dupla dimensão da opressão: o adultocentrismo e ou ouvintismo.

A contribuição acadêmica da pesquisa em relações étnico-raciais aprofundou o debate das relações entre as dimensões de opressão relativas ao racismo estrutural, demonstrando que as desigualdades que subalternizam pessoas negras decorrem também da naturalização dos privilégios da branquitude (configuração de uma identidade branca) por nunca serem objetos de racialização. Cintia Cardoso, pesquisadora negra das relações étnico-raciais na Educação Infantil, argumenta que o pensamento racial hegemônico do branco como padrão é a norma que naturaliza a superioridade branca e a inferiorização social do negro:

[...] a branquitude entendida como uma construção social de significados em torno da identidade branca numa estrutura racista em que brancos detém privilégios simbólicos e materiais também é possível de ser reconstruída considerando abolir a vantagens sociais em ser branco (CARDOSO, 2018, p.41).

Inspirada na mesma linha de raciocínio de Cardoso, em suas reflexões sobre as construções relacionais entre identidades raciais e seus desdobramentos nas práticas sociais, Carolina Fernandes (2022), professora e pesquisadora surda, traça o paralelo entre as relações sociais entre pessoas surdas e ouvintes na produção de identidades culturais. Para o debate, a autora parte das teorizações já disseminadas na literatura do campo dos Estudos Surdos que tensionam as hierarquias de poder hegemônicas e historicamente atribuíram uma suposta superioridade linguística e cultural a pessoas ouvintes e inferiorizaram as pessoas surdas pela sua “natural” incapacidade de ouvir e falar (LADD, 1998; SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998, REZENDE, 2010).

Nesses termos, as práticas clínicas e terapêuticas de reabilitação dos corpos surdos, amplamente disseminadas e institucionalizadas, a partir do século XIX, podem ser definidas como formas de colonização linguística, das quais decorrem práticas sociais e discursivas de superioridade cultural de ouvintes em relação aos surdos (LANE, 1992; LADD, 1998). Vale ressaltar aqui que são muitas as terminologias que definem o colonialismo surdo, cujos termos mais socializados na literatura são audismo (PADDEN; HUMPHRIES, 1988; LANE, 1992; LADD, 1998) e ouvintismo (SKLIAR, 1998). Skliar (1998) explica que o ouvintismo supõe representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos em que os surdos vistos como sujeitos inferiores.

Essas formas de opressão supõem representações, práticas de significação e dispositivos pedagógicos em que as pessoas surdas são discriminadas por uma concepção social de inferioridade, baseada na deficiência auditiva (não ouvir nada ou ouvir com dificuldade) e na incapacidade de comunicar-se pela fala. A lógica subjacente ao estigma é que na ausência da fala, há distúrbios de linguagem e de pensamento verbal e raciocínio lógico.

Para Fernandes (2022), a compreensão dos sistemas de opressão representados no audismo/ouvintismo é importante, mas não suficiente para explicar o complexo cenário em que as pessoas surdas estão em posição de desigualdades sociais, a

partir da ideia de superioridade ouvinte. Segundo a autora é preciso inverter o olhar para a investigação de como se constitui a norma ouvinte em uma sociedade constituída pela cultura e por uma língua oral-auditiva.

A autora parte do mesmo raciocínio de Cardoso (2019), que expressa relações entre os conceitos de racismo (manifestação das opressões às pessoas negras) e branquitude (construção social da identidade branca numa estrutura racista), para propor duas novas categorias teóricas no campo dos Estudos Surdos, auxiliando a reflexão sobre os privilégios simbólicos e materiais que pessoas ouvintes gozam em uma cultura estruturada na tradição oral-auditiva:

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 [...]. A “**ouvintização**” consiste na construção social de significados em torno da identidade ouvinte enfatizando que os ouvintes detêm privilégios simbólicos e materiais. (FERNANDES, 2022, p. 62) [grifos nossos]

Ao propor as categorias teóricas do “ouvintocentrismo” e da “ouvintização” instrumentaliza a pesquisa científica com novas categorias teóricas que, não apenas, evidenciam a construção social de significados e privilégios simbólicos e materiais acerca das identidades ouvintes, mas nos mobiliza ao enfrentamento e superação desses privilégios centrados em uma lógica fonocêntrica e audiocêntrica de acesso e produção de conhecimentos, como estratégia de resistência na educação de crianças surdas.

Fernandes (2022) também propõe um paralelo em relação às posições assumidas por pessoas ouvintes em relação aos surdos, a partir dos conceitos de branquitude crítica e acrítica (CARDOSO, 2018): a “ouvintização crítica” situa a posição de aliados do movimento surdo, em relação às denúncias à discriminação ouvintista e seus mecanismos de opressão, fortalecendo o apoio às lutas e estratégias de resistência da comunidade surda por seus direitos linguísticos. O intelectual surdo britânico Paddy Ladd

reconhece nesse grupo a figura do “aliado ouvinte” (LADD, 1998), ou seja, aquele que manifesta e combate publicamente o audismo. Por outro lado, a “ouvintização acrítica” pode ser identificada na expressão individual ou coletiva de argumentos que reforçam a superioridade ouvinte em sua tradição e cultura oral-auditiva, inferiorizando ou invisibilizando a diversidade de manifestações de ser-surdo (FERNANDES, 2022). A ouvintização acrítica pode expressar a posição de muitas pessoas surdas, autodeclaradas “deficiente auditivas” ou “surdos oralizados”, que se reconhecem e identificam com a cultura oral-auditiva e suas formas de comportamento social.

De fato, os privilégios ouvintes estão em todo lugar, basta enumerar as situações cotidianas que nos cercam desde a infância à idade adulta: ser acolhido/a no seio de uma família que transmite valores e educa em uma língua acessível; construir vínculos afetivos com parentes e amigos; ter acesso ao universo mítico e lúdico da infância pela contação oral de histórias, audição de desenhos animados na TV e na internet; aprender ritmos e rimas das canções e brincadeiras em grupo; ser ensinado, aprender e ser avaliado em língua materna – o português falado e escrito; não sofrer preconceito em uma entrevista de trabalho por não falar e escrever; ter acesso às explicações sobre problemas cotidianos de ordem pessoal (dívidas, conflitos familiares e jurídicos); receber um diagnóstico ou realizar um tratamento médico adequado em sua língua; poder realizar uma denúncia de violência doméstica ou de abuso sexual a alguém que o entenda; ter acesso à arte, ao teatro e à cultura, sem se preocupar se haverá acessibilidade; entre tantos outras centenas de privilégios pelo simples fato de nascer ouvinte.

A consciência desses privilégios ainda é difusa, posto que são incorporados como estruturantes de uma sociedade de tradição cultural oral-auditiva em que as coisas sempre foram assim. Pesquisas que tenham como foco a reflexão sobre a **ouvintização** (crítica/acrítica) e ou **ouvintocentrismo** são fundamentais para agregar interrogações sobre as formas de exclusão decorrentes dos privilégios

ouvintes que são naturalizadas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, excluindo direitos humanos básicos das pessoas surdas ao acesso e aprendizado de uma língua materna, ao bilinguismo social/escolar, à existência cidadã digna com igualdade e justiça social.

Nesse sentido, manifesta-se o entrecruzamento de duas formas de opressão sobre a criança surda, coordenando o poder de controle que adultos possuem sob as crianças surdas (adultocentrismo), pautado em uma concepção de normalidade que naturaliza a ouvintização na família e nas práticas escolares.

Para Rezende (2012), desde que nascem as pessoas surdas já são vigiadas e capturadas através de diagnósticos e discursos da clínica, buscando normalizar o corpo surdo “deficiente”, por meio de cirurgias, processos terapêuticos de reabilitação da fala e da audição, apresentados como subterfúgios para a cura da surdez. O problema, neste caso, está posto no negacionismo dos discursos/práticas audiológica em relação à condição da diferença cultural e a importância do acesso à Libras para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças surdas. Quase sempre, quando a família é orientada à reabilitação e utilização de tecnologias de audição, segue-se a recomendação médica da proibição do uso da língua de sinais, inviabilizando a situação de bilinguismo em crianças bem pequenas.

Rezende (2012, p. 92 e 93) afirma que, nesses casos, família e medicina assumem papel de “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 medicalização dos corpos surdos, negando seu direito de humanização por meio da experiência da cultura visual e da Libras.

A Educação Infantil assume, nesse sentido, um papel importante no fortalecimento de identidades surdas positivas, como destaca Qvortrup (2010), fomentando a participação das crianças como sujeitos de direitos, assentados na garantia de formar suas próprias opiniões e expressá-las livremente em

assuntos que as envolvem, valorizando sua subjetividade e opinando sobre assuntos que lhes afetam.

Reafirmamos, assim, a importância do desenvolvimento de programas de educação bilíngue nas creches e na escola, de modo que sua função institucional agregue a garantia de constituir-se comunidade linguística de circulação, valorização e interação em duas línguas legitimamente brasileiras: o português e a Libras. Para as crianças surdas que nascem em famílias ouvintes (a grande maioria) a escola bilíngue oportunizará acesso, aquisição, desenvolvimento e interação em uma primeira língua de identificação cultural – a língua materna – com seus pares.

Resumidamente, a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Portanto, para que as subjetividades e identidades plurais se constituam e as crianças surdas possam se desenvolver é necessário fomentar a criação de espaços e profissionais com formação bilíngue, respeitando suas diferenças, valorizando e garantindo o seu direito de acesso à Libras e outros processos e produtos da cultura visual das comunidades surdas.

Lentamente, a ideia das crianças como atores sociais com participação ativa está sendo incorporada pela sociedade. Para as crianças surdas a mudança tem sido mais lenta, pois além do componente geracional agrega-se o desconhecimento de suas formas de ser e estar no mundo, a partir do acesso a uma cultura forjada em uma língua e experiências de simbolização visuais.

As crianças surdas muitas vezes resistem às práticas normativas do adultocentrismo e da ouvintização, mas suas formas de expressão são reprimidas e desvalorizadas. Carregam consigo as marcas de uma infância silenciada, mas não pela surdez, por ironia.

Apesar de reconhecer formas pétreas de silenciamento nas práticas educativas, acreditamos que possam surgir algumas fendas que se abram pela força da resistência ao poder adulto ouvintista.

Estamos interessadas em compreender como as vozes infantis insurgem na reprodução interpretativa dos sentidos desse universo de interações simbólicas e materiais que as (re)constitui. Passamos a discutir algumas das experiências pedagógicas com crianças surdas pequenas na Educação Infantil, buscando captar como são constituídos os significados da norma nas relações pedagógicas e nas dinâmicas do cuidar-e-educar e como estas contribuem para a ouvintização, ou seja, para relações de privilégio das crianças ouvintes na Educação Infantil.

3 Por dentro da pesquisa etnográfica

A pesquisa foi realizada em uma unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. Buscamos debater estratégias de (re)produção da cultura oral-auditiva apreendendo o privilégio ouvinte nas interações e experiências educativo-pedagógicas na unidade educativa.

A pesquisa etnográfica constituiu-se na relação da pesquisadora, com a professora da turma e nas percepções e manifestações das crianças, um processo de compreensão do contexto e das relações que foi atravessado pela negociação dialógica e horizontal, que buscou romper com a hierarquizações ou assimetrias. A visão de Maia (2012) justifica a escolha pela etnografia por ser realizada junto às crianças e por ter o/a pesquisador/a atento/a, buscando através da observação, a participação e negociação, para então tentar compreender diferentes vivências e distintas culturas infantis.

A produção dos dados empíricos ocorreu, diariamente, no período de outubro a dezembro de 2019, pela manhã e/ou tarde, por meio da observação participante nas interações, culturas e práticas educativas na unidade. Rocha e Eckert (2008) explicitam que após cada mergulho no trabalho de campo, o etnógrafo necessita proceder à escrita de seus diários de campo, instrumento de registro para ser retomado e refletido, 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.

Depois de aprovado projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (UFPR) e consentimento do Departamento de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), a pesquisa de cunho etnográfico foi iniciada na unidade educacional que denominaremos de CMEI Helen Keller, resguardando o sigilo dos dados da pesquisa. Helen Keller, como se sabe, foi uma grande escritora e ativista estadunidense cega e surda, a primeira pessoa surdocega da história a ingressar no ensino superior.

Importante destacar que a pesquisadora, também uma mulher surda bilíngue, entendendo que as crianças são sujeitos ativos e participativos, realizou seu primeiro contato com as crianças da turma do Maternal II, explicando sua função naquele contexto e solicitando o assentimento das crianças. As crianças ouvintes, no início, demonstraram curiosidade, com inúmeras perguntas sobre a pesquisadora e, a seu modo, consentiram em participar. Difícil avaliar a compreensão das crianças sobre os sentidos de sua participação, sobretudo de “Rosa”¹, nome da criança surda que se expressava gestualmente, sem conhecimento da Libras. No início, Rosa apenas observava a pesquisadora de longe e mostrava-se tímida diante de gestos de aproximação. Sua forma de interação inicial resumia-se a balançar a cabeça (sim/ não).

Com o passar do tempo, a aproximação entre pesquisadora e as crianças foi sendo naturalizada e Rosa, cada vez mais, se aproximava para brincadeiras e breves “conversas” gestuais. Assim como as outras crianças que contavam novidades cotidianas, Rosa logo se sentiu confortável com a situação e, também ela, procurava estar sempre próxima da pesquisadora, expressando-se ao apontar ou em tentativas de oralização de poucas palavras.

Para discussão neste manuscrito, nosso recorte considerará dois eixos temáticos resultantes da pesquisa: as práticas educativas e as crianças e suas relações. A escolha da divisão em eixos aconteceu para melhor organização e análise dos materiais coletados.

3.1 As práticas educativas

O eixo “práticas educativas” aborda as atividades mediadas pelas professoras. O parecer 20/2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destaca que são necessárias medidas que favoreçam o respeito e o acolhimento às diferenças na Educação Infantil, garantindo que os espaços sejam estruturados de modo a permitir a condição das crianças de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças. Para tal, deve-se garantir a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação considerando as especificidades e singularidades das crianças.

Uma prática pedagógica que acontecia diariamente era a roda de conversa, quase sempre no período da manhã, quando todas as crianças 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 de 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.

A roda de conversa acontecia apenas de forma oral, tornando a experiência educativa inviável para o desenvolvimento de Rosa. Percebia-se 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

respeitados, 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 auditivo, feito com cola quente e com tinta guache e cola colorida (figura 1). Nesse dia, a criança surda havia faltado. O objetivo da roda de 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 que suscita a reflexão: se a pesquisa não estivesse sendo desenvolvida, essa proposta de trazer uma boneca com aparelho auditivo teria sido planejada e realizada? Será que foi uma tentativa de buscar comprovar que há inclusão? Possivelmente não aconteceria, já que a própria criança surda não estava presente nesse momento.

Podemos considerar este ato como expressão da ouvintização acrítica! É um ato de reduzir a diferença surda à deficiência, de chamar a atenção de que todos são pessoas iguais, menos uma, menos uma boneca, a única com aparelho auditivo, como a colega Rosa. 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. As pessoas surdas são vistas como um corpo deficiente que necessita ser curado da sua surdez.

Normalizar as pessoas surdas é algo recorrente, colocá-las dentro do padrão, seja com fonoaudiologia, aparelhos auditivos, implante coclear, proibição do uso da Libras e, até mesmo amarrando suas mãos (como aconteceu por mais de um século nas escolas, entre os séculos XIX e XX). Afirmar que se trata de uma prática de ouvintização significa dizer que Rosa pode ser igual às demais, basta que haja um

“ajuste”, que a faça substituir a falta de audição por um aparelho que a faz “ouvinte” e, então, busque identificar-se com a comunidade normal hospedeira. Na roda, a representação que prevaleceu é que a boneca (como Rosa) não tinha audição, mas que o aparelho e o tratamento fonoaudiológico poderiam fazê-la ouvir e falar melhor.

Em nenhum momento enaltecem as diferenças culturais e linguísticas, a comunicação sinalizada como um aprendizado coletivo, a experiência visual nas interações e na aprendizagem. Em nenhum momento foi debatida a experiência da coletividade surda e suas produções culturais, como a Libras. A única representação construída no grupo reforça a surdez como a experiência negativa da falta, da ausência, da necessidade de correção.

Figura 1: Boneca com aparelho auditivo na roda de conversas



Fonte: Arquivos de pesquisa (2019)

Como toda instituição de Educação Infantil, as brincadeiras estão presentes diariamente: “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” (CURITIBA, 2020, p.15). O brincar se constitui como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças 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, 2017).

Uma das atividades que afligiu a pesquisadora aconteceu num dia de chuva e por isso as professoras “inovaram” para brincar em sala. Realizaram a dança das cadeiras (Figura 2), que consiste em uma brincadeira que envolve roda de cadeiras e outra de pessoas, sendo que o número de cadeiras deve ser sempre uma a menos que a quantidade de participantes. Coloca-se uma música para tocar enquanto as crianças circulam em volta das cadeiras e, quando a música parar, todas devem sentar em alguma cadeira. Quem não conseguir sentar, é eliminado e tira-se mais uma cadeira. Ganha quem sentar na última cadeira restante. O mérito do brinquedo consiste na atenção auditiva. Ganha quem ouve melhor!

Rosa buscou participar e guiava-se da visão para acompanhar o movimento das demais crianças, mas essa habilidade não era suficiente; afinal, se o/a colega atrasasse, ela também sentaria depois. Rosa não ganhou nenhuma rodada da brincadeira e sempre foi uma das primeiras eliminadas.

Situações como essa, de evidente expressão da ouvintização acrítica, demonstra que não basta participar e interagir, é preciso ser agente da brincadeira, com autonomia. O cuidar-educar exige a reflexão constante sobre o que significa a aprendizagem de todos e todas. É necessário repensar quais propostas serão oferecidas para as crianças, levando em conta também suas diferenças. Essa brincadeira poderia ser facilmente modificada incluindo um sinal visual. Ao parar a música a luz pode piscar ou ser apagada. Seria possível retirar a música e apenas fazer os comandos com luz piscando ou apagada. Assim, todas as crianças estariam brincando em igualdade de condições e Rosa estaria plenamente incluída, sem prejuízo a nenhuma criança ouvinte.

Figura 2: Dança das Cadeiras



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019)

A análise dos livros disponíveis no cantinho da leitura contribuiu para a reflexão sobre elementos que naturalizam o privilégio ouvinte. Conforme cada livro era folheado para identificar se contemplava história de criança surda, era possível perceber como também a literatura faz a representação de uma hegemonia ouvinte. Muitos deles apresentavam onomatopeias nas poucas palavras escritas para representar sons produzidos por objetos e animais. Um conhecimento típico da oralidade da língua materna de crianças ouvintes. Como a criança surda compreenderia o sentido do conteúdo, no momento que as professoras fizessem a leitura ou contação? A escrita de sons foi algo que, a Carolina, uma das autoras do texto, como surda, demorou para compreender e só foi possível apreender o significado, porque adultos e crianças explicavam. São exemplos de algumas onomatopeias identificadas nos livros foram: “Catapum” (sons de elementos caindo), “Brrm! Brrm! 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 3: Estante de livros do cantinho da leitura



Fonte: Arquivos de pesquisa (2019)

Os exemplos de livros citados podem ser uma dificuldade a mais para que a criança surda compreenda histórias infantis. Isso não quer dizer que esses livros devam ser retirados das prateleiras, até porque são importantes para as crianças ouvintes e para o desenvolvimento da linguagem. O que seria uma postura comprometida com a ouvintização crítica, na posição de educadora aliada, seria ter consciência das dificuldades que esse tipo de material agrega a uma criança surda e desenvolver estratégias para a compreensão de onomatopeias e outras manifestações da oralidade no texto escrito.

Contemplar livros de literatura surda em versão impressa ou vídeo sinalizada nas rodas de leitura, que põe em destaque imagens, movimentos, gestos e outros signos visuais amplia o acervo literário e inclui obras do repertório e tradição da cultura surda como forma de oportunizar novas vivências ao grupo todo.

A literatura surda inclui uma variedade de produções: 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, entre outras formas (KARNOPP, 2006).

3.2 As crianças e suas relações

A interação é um componente do currículo da Educação Infantil que objetiva a troca de informações, desenvolvimento das 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 (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).

Muitos colegas buscavam se aproximar de Rosa, 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, um movimento de ouvintização acrítica estava em formação, pois, de certa forma, eram valorizadas as amizades ouvintes em que a língua oral fluía naturalmente. Já no momento em que as crianças notavam sua diferença e se adaptavam acontecia o inverso, a ouvintização crítica se manifestava, pois exerciam posicionamentos de empatia e acolhimento de Rosa para o convívio coletivo.

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, com poucas palavras e expressões corporais e gestuais, 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.

Outra conversa interessante que retrata um pouco como é a relação das crianças com Rosa

aconteceu enquanto brincavam no cantinho da cozinha:

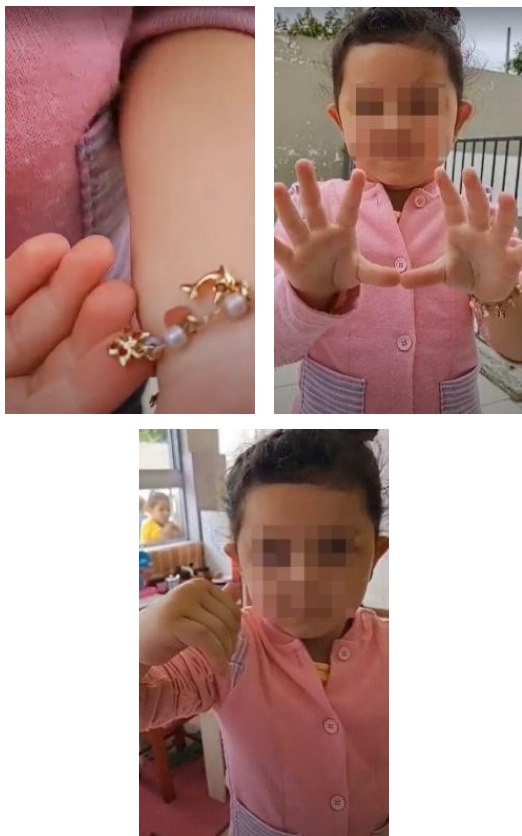
- *Vocês são amigas da Rosa? (Pesquisadora)*
- *Sim (Amiga 1, 2 e 3)*
- *Ela conversa com vocês?*
- *Não. (Amiga 1)*
- *Sim. Ela fala baixinho, envergonhada. (Amiga 2)*
- *Sim. (Amiga 3)*
- *Ela entende o que vocês falam?*
- *Não (Amiga 2)*
- *Não (Amiga 3)*
- *Não. Acho que ela não ouve (Amiga 1).*
- *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 têm 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.

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.

Em determinado dia, Rosa estava com uma pulseira com diferentes animais e a pesquisadora resolveu ensinar os sinais de cada um para ver sua reação. Rosa aprendeu rapidamente e ainda dava risadas:

Figura 4: Rosa mostrando a pulseira e sinalizando “borboleta” e “peixe”



Fonte: Arquivos de pesquisa (2019)

Naquele momento a pesquisadora vivenciou junto com Rosa 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, promovendo um sentimento de pertencimento, que é direito de cada criança que frequenta a Educação Infantil.

4 Conclusão

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 muitas e variadas foram as formas de constituição e legitimação da norma de tradição oral-auditiva. 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 estamos defendendo a sobreposição da língua de sinais em relação à língua portuguesa, até porque é importante que a criança surda aprenda a língua portuguesa escrita (e, quando possível a falada). A compreensão da língua portuguesa pela criança surda abrirá portas para várias oportunidades, mas para que ela compreenda essa língua é preciso que sua primeira língua esteja bem consolidada. É essencial que a primeira língua da criança surda seja a Libras, por ser uma língua visual-espacial que favorece sua aquisição e identificação cultural.

É urgente possibilitar propostas pedagógicas que respeitem a diferença e incentivem a criação de brincadeiras e arranjos interpessoais singulares. 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 das pessoas surdas 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.

Referências

- ALANEN, L. *Modern childhood? Exploring the "Child Question" in Sociology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1992.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.
- BRASIL. *Lei nº 14.191, 03 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB Nº20/2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 11/11/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acessado em: Janeiro de 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Revista Parágrafo*, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.
- CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. Fernanda Muller, Ana Maria Almeida Carvalho (org). São Paulo: Cortez, 2009.
- CORSARO, W. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72 e p. 159-175
- CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 171-187, 2002.
- FERNANDES, C. P. F. *Criança surda pequena na educação infantil: a ouvintização no contexto inclusivo da rede municipal de Curitiba/pr*. 2022. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2022.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Doutorado em Letras. Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2003
- FERNANDES, S.; TERCEIRO, F. M. L. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902087/313158902087.pdf>. Acesso em 23/07/2023.
- GOYOS, A. C. S.; FERNANDES, S.; JESUS, J. D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. *EDUCACAO UNISINOS* (ONLINE), v. 24, p. 1-18, 2020.
- KARNOPP, L. B. Literatura surda. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p.98-109, 2006.
- LADD, P. *In search of deafhood: towards na understanding of British deaf culture*. Tese de Doutorado em Filosofia. Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Estudos Surdos. LIUnigted Kingdom: University of Bristol, 1998.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.
- LILLO-MARTIN, D. Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Eds.), *Handbook of child language acquisition*. New York: Academic Press, 1999. pp. 531-67.
- 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.
- MERTZANI, M. TERRA, C. L.; DUARTE, M. A. *Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2020. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/202>

- 00128- curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023. 210
- MERTZANI, M.; BARBOSA, F. V.; FERNANDES, C.L.T. Entrevista com Robert Hoffmeister: Uma discussão sobre o Currículo de Língua de Sinais *Revista Momento – diálogos em educação*, v. 31, n. 02, p. 282-302, mai./ago., 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14373>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- PADDEN, C. A.; HUMPHRIES, T. L. *Deaf in America: Voices from a culture*. Harvard University Press, 1988.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 51-73, 1998.
- PERLIN, G. *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.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. In: *Educação e Pesquisa*, V.36, n.2, 2010 A, p.631-644.
- 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*. Iluminuras 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
- 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. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina (orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, p. 17-39.
- SKLIAR, C. *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.
- STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (org.). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*, Vol. 1. 1ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Arara 215 Azul, 2021. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/23>. Acesso em: 02 jan. 2023
- TERCEIRO, F. M. L. *Deafhood: Contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos*. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018.