



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA SIQUEIRA DOS SANTOS

**AS INTERAÇÕES DA CRIANÇA SURDA NO ESPAÇO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SANTARÉM/PARÁ
2020**

PATRÍCIA SIQUEIRA DOS SANTOS

**AS INTERAÇÕES DA CRIANÇA SURDA NO ESPAÇO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação - da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Eleny Brandão Cavalcante
Linha de pesquisa: Conhecimento e formação na Educação Escolar.

**SANTARÉM/PARÁ
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA Catalogação de

Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Santos, Patrícia Siqueira Dos.

As interações da criança surda no espaço da educação infantil /
Patrícia Siqueira Dos Santos. - Santarém, 2020.
113f.: il.

Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado).
Orientador: Eleny Brandão Cavalcante.

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Educação de Surdos. 3.
Educação Infantil. I. Cavalcante, Eleny Brandão. II. Título.

UFOPACampos Rondon

CDD 23 ed. 371.9

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806

PATRÍCIA SIQUEIRA DOS SANTOS

**AS INTERAÇÕES DA CRIANÇA SURDA NO ESPAÇO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresenta como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação - da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Orientadora: Prof. Dra Eleny Brandão Cavalcante
Linha de pesquisa: Conhecimento e formação na Educação Escolar

CONCEITO: Aprovada

DATA DE APROVAÇÃO: 06 / 03 / 2020

BANCA EXAMINADORA:

Eleny B. Cavalcante
Prof. Dra. Eleny Brandão Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA)

Sinara Almeida da Costa
Prof. Dra. Sinara Almeida da Costa (Membro interno)
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA)

Sonia Shima
Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroso (Membro externo)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, sim, agradeço, porque independente da concepção adotada neste trabalho, existe um ser maior do que eu que me amparou nos momentos difíceis da caminhada deste trabalho, quando me enviou anjos em forma de pessoas.

Aos meus pais, seu Francisco e Maria, que mesmo não entendendo a dimensão das minhas escolhas, independentes delas, sempre me apoiaram, mesmo quando optei por deixar de trabalhar e me dedicar somente aos estudos. Vocês sempre serão o meu maior tesouro. A Todos da minha família que contribuíram direta ou indiretamente, para que eu conseguisse chegar até o fim do Mestrado.

À minha orientadora, Eleny Brandão Cavalcante, por compartilhar conhecimentos e por sempre acreditar em mim, incentivando sempre na busca de novas conquistas. Obrigada por todos os ensinamentos.

À Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa) por ter concedida a bolsa de estudos, mesmo restando 8 meses para o término do Mestrado, sem esse apoio financeiro o processo teria sido mais árduo.

À coordenação da Unidade Municipal de Educação Infantil onde foi realizado este trabalho, aos professores envolvidos, à criança surda (Ana) e à sua mãe que não mediram esforços em me receber, o meu muito obrigada, pois sem o interesse e a acolhida de vocês tudo seria mais difícil.

À dona Ruth por sempre incentivar que eu fosse em busca dos meus objetivos, por me receber em sua casa, sem cobrar nada por isso. Gratidão!

À minha amiga, irmã, Gilmara, que, mesmo antes de entrar no Mestrado sempre me apoiou e que, ao longo do curso, foi meu amparo em todos os momentos: a você e à sua família muito obrigada por todo respeito e compreensão.

Aos meus anjos de luz que, com o mestrado conquistei: Jéssica Mayara, você se tornou uma pessoa muito especial em minha vida e que levarei para sempre em meu coração; Luanna, você também tem enorme importância em minha vida, sua amizade sincera foi meu amparo. Vocês foram o alicerce de força e determinação nessa caminhada, tê-las comigo foi fundamental nos momentos pelos quais só vocês duas sabem que passei. À Barbara por compartilhar comigo das mesmas incertezas no processo de escrita da dissertação. À Lilia Travassos pelo carinho e por sempre se preocupar comigo, suas palavras de incentivo foram meu acalento. Delicadas, gratidão!

Aos meus dois amores, minhas sobrinhas Lara e Kiara, que nos momentos tensos tê-las perto de mim fez toda diferença, sempre querendo minha atenção, o que nem toda vez era possível ceder. Amo por demais.

Às minhas amigas de graduação (Isabel, Norma, Pamela, Alessandra, Rutiane, Géssica), que sempre torceram por mim, mesmo longe uma das outras uma ligação ou mensagem fazia a diferença e a certeza de que não estava sozinha. Em especial, à minha amiga Isabel, carinhosamente Bel, você foi e sempre será de extrema importância em minha vida. Não tenho palavras para agradecê-la e dizer o quanto és verdadeiramente uma amiga.

Às professoras que aceitaram o convite para compor a banca de defesa: Profa. Dra Sinara Costa (UFOPA), que desde a pré-qualificação contribui significativamente para o andamento desta pesquisa, suas sugestões foram essenciais para o aprimoramento deste estudo e à Prof. Dra Sonia Shima Barroco (UEM) pelas contribuições importantíssimas e ricas que permitiram dar um significado mais consistente, no prosseguimento desta pesquisa.

Ao meu Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (Gepes), pelos momentos de discussões nos encontros realizados, que foram fundamentais para o amadurecimento e compreensão das ideias defendidas pelo grupo. Aos integrantes que compõem o Gepes, obrigada por todo carinho e compreensão de vocês.

Aos amigos Simone, Jaqueline, Luciana, Cidiane e Lino pelo apoio e pelas conversas incentivadoras, e que sempre acreditaram em voos mais distantes com a certeza de que era/é possível alcançá-los. Em especial, à Cidiane com toda sua paciência e amizade me ajudou na formatação do texto.

À Universidade Federal do Oeste do Pará por ter me possibilitado desenvolver esta pesquisa e por se constituir em uma instituição pública no interior da Amazônia que recebe alunos negros, indígenas, deficientes, entre outros, permitindo que tenham acesso ao conhecimento de forma crítica frente às atitudes que persistem em desmontar a educação pública. Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelo compartilhamento de seus conhecimentos, sendo essencial e imprescindível, em minha formação. Muito obrigada por terem feito parte dessa conquista!!

GRATIDÃO A TODOS!!

O que decide o destino de uma pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que a maior parte das vezes é impossível, mas a superar as dificuldades que o defeito cria. (VYGOTSKI, 1997, p.19).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender, no espaço da educação infantil, como acontecem as interações entre a criança surda e o meio social em que está inserida e da qual é partícipe, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), situada na área urbana do município de Santarém/Pará. Fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), que compreende o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e culturais. Para discorrer sobre a THC, a história da educação de surdos e a educação infantil, os autores são, respectivamente: Vigotski (1997, 2000, 2003, 2008, 2010), Martins (2006), Duarte (2013) e Costa et al (2017); Soares (1999) e Bueno (2011) e; Pasqualini (2010), Civilletti (1991), Kulhumann Junior (2015), além de documentos e legislações sobre as temáticas. Metodologicamente, como instrumentos de produção de dados, destacam-se as observações e entrevistas gravadas nos anos 2018 e 2019, realizadas com os professores que trabalhavam diretamente com a criança surda. Os sujeitos envolvidos foram 4 professores (3 ouvintes e um surdo) e uma criança surda. A análise dos dados ocorreu através de três categorias: interação entre a criança surda e seus professores; interação da criança surda nas atividades desenvolvidas; interação da criança surda com as demais crianças e o professor como organizador desse espaço. Essas análises recaíram sobre o “olhar cuidadoso” de compreender a prática pedagógica do professor para/com a criança surda no que tange às interações que eram estabelecidas. Como resultados, na primeira categoria, os dados descritos revelaram que, mesmo os professores conhecendo a forma de comunicação da criança surda, a falta de sensibilidade com aquela criança era recorrente e isso refletia em suas práticas pedagógicas de não promover o acesso ao conhecimento de forma compreensível. Na segunda categoria, chegou-se à compreensão de que o problema não estava na criança surda, em desenvolver as atividades ou se interessar por elas, mas centrava-se em como os professores procuravam envolver essa criança, para que pudesse interagir e delas participar. Na terceira categoria, o professor, como elemento organizador do meio educativo, não se fazia presente nos momentos que poderiam ser aproveitados como durante as brincadeiras e quando aparecia, era para repreender as crianças por suas condutas consideradas “erradas”. Dessa maneira, conclui-se que a pesquisa apontou que as interações da criança surda, na educação infantil, por ser uma etapa importante no desenvolvimento da criança, não aconteciam de forma que levasse essa criança a explorar, conhecer, e a constituir a sua subjetividade. Dessa maneira, o caminho percorrido por este estudo instiga que outras pesquisas sejam realizadas, para que a educação da criança surda seja de fato, desde a educação infantil, um processo que priorize seu desenvolvimento em vez de sua deficiência.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação de Surdos. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research has a main objective to understand, in the space of early childhood education, how the interactions between the deaf child and the social environment in which they are inserted and in which they participate happen, in a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) [Municipal Unit of Early Childhood Education], located in the urban area of the city of Santarém/Pará. It is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory (HCT), which comprises human development based on social and cultural relations. To discuss HCT, the history of deaf education and early childhood education, the authors are, respectively: Vigotski (1997, 2000, 2003, 2008, 2010), Martins (2006), Duarte (2013) and Costa et al (2017); Soares (1999) and Bueno (2011) and; Pasqualini (2010), Civilletti (1991), Kulhumann Junior (2015), as well as documents and legislation on the themes. Methodologically, as data production instruments, observations and interviews recorded in 2018 and 2019, carried out with teachers who worked directly with deaf children, stand out. People involved were 4 teachers (3 listener and 1 deaf) and a deaf child. Data analysis occurred through three categories: interaction between deaf children and their teachers; interaction of the deaf child in the developed activities; interaction of the deaf child with other children and the teacher as the organizer of this space. These analyzes focused on the careful look of understanding the teacher's pedagogical practice for/with the deaf child regarding the interactions that were established. As a result, in the first category, the data described revealed that, even the teachers knowing the form of communication of the deaf child, the lack of sensitivity with that child was recurrent and this reflected in their pedagogical practices of not promoting access to knowledge in a way understandable. In the second category, it came to the understanding that the problem was not in the deaf child, in developing the activities or taking an interest in them, but focused on how the teachers sought to involve this child, so that they could interact and participate in it. In the third category, the teacher, as an organizing element of the educational environment, was not present at moments that could be used, such as during games and when he appeared, it was to reprimand the children for their behavior considered wrong. Thus, it is concluded that the research indicated that the interactions of deaf children, in early childhood education, as an important stage in the child's development, did not happen in a way that would lead this child to explore, know, and constitute their subjectivity. Thus, the path taken by this study encourages further research to be carried out, so that the education of deaf children is in fact, from early childhood education, a process that prioritizes their development instead of their disability.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Deaf Education. Child education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações que envolveram o tema crianças surdas na educação infantil.....	15
Quadro 2 - Teses que discutiram sobre a criança surda na educação infantil	18
Quadro 3 - Informações sobre os sujeitos da pesquisa em 2018	69

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAP-INES - Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC – Teoria Histórico-Cultural

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTEXTUALIZANDO SUA HISTÓRIA.....	26
2.1 Apontamentos sobre a educação de surdos no mundo.....	26
2.2 A educação de surdos no cenário brasileiro.....	30
3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL..	37
3.1 Abordagens sobre a educação infantil no espaço brasileiro	40
4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC) E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
4.1 O desenvolvimento da criança com base na teoria histórico-cultural: algumas considerações e conceitos	46
4.2 A contribuição da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento da criança surda.....	50
4.3 Apontamentos sobre a educação inclusiva: um olhar sobre essa política em torno da educação de surdos.	55
5 ANÁLISE DE UMA REALIDADE VIVENCIADA POR UMA CRIANÇA SURDA A PARTIR DAS IDEIAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	61
5.1 Situando o município de realização da pesquisa.....	63
5.2 Os instrumentos utilizados para a produção de dados	65
5.3 Os sujeitos da pesquisa.....	67
5.4 Conhecendo o funcionamento da Umei em que foi realizada a pesquisa	69
5.5 A interação entre a criança surda e seus professores.....	72
5.5.1 A comunicação entre a criança surda e seus professores	72
5.6 Interação da criança surda nas atividades desenvolvidas	81
5.6.1 O envolvimento da criança surda nas atividades dirigidas pelos professores	81
5.7 Interação da criança surda com as demais crianças e o professor como organizador desse espaço.	87
5.7.1 O momento da brincadeira como processo de reciprocidade da criança surda com as outras crianças.	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	107
Anexo A: Roteiro de entrevista para o professor surdo.....	108
Anexo B: Roteiro de entrevista para os professores ouvintes	109
Anexo C: Roteiro de observação.....	110
Anexo E: Parecer Consubstanciado do Comitê de ética em Pesquisa.....	111
Anexo F: Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação.....	113

1 INTRODUÇÃO

O interesse em discutir a área da surdez partiu de certas inquietações pessoais, surgidas a partir da vivência com uma pessoa surda. O fato de ela não frequentar a escola me chamava a atenção, pois não conseguia compreender, naquele momento, porque isso acontecia. Também me questionava, se frequentasse a escola, como seria a relação dela com os demais alunos, já que não usava a língua dominante (a língua portuguesa oralizada). Esses questionamentos me deixavam mais inquieta com os anos, afinal, eu convivía com ela, e acompanhava o quanto era difícil estabelecer alguma forma de comunicação.

Então, com o meu ingresso, no curso de Pedagogia, em 2009 e, durante a disciplina de Educação Especial, ministrada pela professora Eleny Brandão Cavalcante, tive a oportunidade de pesquisar sobre a área da surdez, a fim de entendê-la e encontrar as respostas para as minhas inquietações. Logo depois, tornei-me bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFOPA), nos anos de 2011 e 2012, vinculada ao projeto “Mapeamento e compreensão da educação de surdos no município de Santarém”. Nesta pesquisa, alguns apontamentos indicaram como ocorria, em linhas gerais, o processo de educação desses sujeitos, em escolas municipais de Santarém, mediante as políticas de inclusão. Com o desenvolvimento dessa pesquisa, fui compreendendo um pouco mais a respeito dessa temática e das implicações sobrepostas na educação desses sujeitos.

Assim, o Trabalho de Conclusão de Curso elaborado intitulou-se “O Atendimento Educacional Especializado” (AEE), ofertado aos Alunos Surdos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santarém. Foi defendido no ano de 2013, o qual apresentou a educação de surdos como um processo fragmentado, em que professores da sala regular e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) discutiam a responsabilidade pela educação desses sujeitos.

Durante o curso de Especialização em “Docência na Educação Infantil”, em 2015, o interesse era continuar focando, na área da surdez, porém, com enfoque voltado para a Educação Infantil, por essa etapa ser a base do processo educacional. No entanto, isso não foi possível devido às dificuldades, em obter informações, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Apresentei como título “O tempo destinado às Brincadeiras na rotina da Educação Infantil”, com o objetivo de problematizar o espaço que as brincadeiras ocupavam na educação infantil, mais especificamente, o tempo destinado a essa atividade. Desenvolvê-lo contribuiu para que pudesse construir novos conhecimentos, em relação à educação infantil, sendo uma área que também me chamou atenção pela sua importância, no desenvolvimento da criança.

As inquietações, que perpassaram mesmo antes de cursar a Graduação em Pedagogia, assim como as que surgiram, no Curso de Especialização em Docência, na Educação Infantil, vêm sendo amadurecidas, de modo que houve a possibilidade de serem exploradas com o ingresso no Mestrado em Educação, no ano de 2018, em que propus discutir a mesma temática, que resultou na produção intitulada “As interações da criança surda no espaço da educação infantil”. Dialogar sobre esta temática foi uma oportunidade de adentrar nesse campo, e explorar como vem acontecendo a inclusão da criança surda, na primeira etapa da educação básica. A pesquisa teve como problema o seguinte questionamento: “De que forma acontecem as interações da criança surda no espaço da educação infantil a partir da teoria histórico-cultural?”

Como objetivo principal, elencou-se: compreender, no espaço da educação infantil, como acontecem as interações entre a criança surda e o meio social em que está inserida, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil. Para a compreensão deste objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- a) Observar de que forma a prática pedagógica do professor leva em consideração a criança surda na educação infantil;
- b) Compreender de que forma o professor organiza o espaço educativo para que as interações aconteçam, e se essa criança participa das atividades desenvolvidas;
- c) Problematizar de que forma se mantém a relação entre a criança surda e seus professores.

As questões norteadoras consistiram em: Que papel o professor tem ocupado no sentido de organizador do ambiente educativo? Como são estabelecidas as interações que envolvem a criança surda, na sala de atividade e fora deste espaço? De que forma os professores têm desenvolvido sua prática pedagógica, de modo que tenha o envolvimento da criança surda? Essas questões deram subsídios para o alcance dos objetivos propostos, assim como responder ao problema de pesquisa.

As fontes iniciais para situar este trabalho partiram de pesquisas sobre Dissertações e Teses a partir do banco de dados do sistema (Capes)¹, Plataforma Sucupira, órgão responsável pela divulgação e fomento de pesquisa em educação e áreas afins, contando com pesquisas que trataram sobre a temática da criança surda na educação infantil. Esse levantamento auxiliou para justificar e demonstrar que este objeto de estudo tem relevância para a área da educação, tendo em vista a pouca demanda de pesquisas neste campo. O

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado ao Ministério da Educação.

descriptor utilizado para fornecer os dados procurados foi “surdez”. A partir dessa busca de pesquisas, foram encontradas 199 dissertações, entre as quais 181 na área da surdez que tratavam de temas específicos relacionados à área da saúde. Desse total, 26 tiveram como tema “a criança surda”, das quais abordaram questões como: classes bilíngues, aquisição da língua portuguesa escrita, alfabetização de alunos surdos, inclusão na escola regular. Do total de 26 dissertações, apenas 04 pesquisas focaram especificamente sobre a criança surda, na educação infantil. Também foram encontradas 578 teses, as quais serão apresentadas posteriormente.

No quadro a seguir, estão apresentadas as 04 dissertações que tiveram como tema crianças surdas na educação infantil.

Quadro 1 - Dissertações que envolveram o tema crianças surdas na educação infantil

Autor/ano	Título	Resumo
FULBER, Grazielle Gonçalves. (2012).	Cartografando com uma criança surda: sua infância e suas experiências educacionais.	O objetivo foi acompanhar, através do método da cartografia, a infância e as experiências educacionais de uma criança surda em uma escola infantil comum e no contexto onde vive com sua família.
DANTAS, Aleine Eduardo Fernandes Motta Moreira. (2012)	Os [des] caminhos da escolarização na surdez: examinando a educação infantil na fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos.	Seu objetivo foi verificar como as práticas docentes elaboradas e executadas nas instituições de Educação Infantil estão contribuindo para o progresso dos seus educandos surdos e como estão desenvolvendo estratégias e condições adequadas à evolução dessas crianças.
CÓRTEZ, Diolira Maria. (2012)	“Brincar-vem”: A criança surda na educação infantil e o despertar das mãos.	Seu objetivo foi analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para apropriação da Libras, em um Centro Municipal de Educação Infantil referência na educação de criança surdas.
MAIA, Rosaria de Fátima Corrêa (2016).	Surdez, educação e políticas sociais: a educação infantil do instituto nacional de educação de surdos.	Seu objetivo foi analisar as políticas públicas de saúde, assistência social e educação, com foco na surdez, tendo como campo empírico as crianças com surdez, matriculadas na educação infantil do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP-INES).

Fonte: Levantamento realizado pela autora a partir do catálogo de Teses e Dissertações do Sistema Capes (Plataforma Sucupira).

Para que se possa conhecer com detalhes os trabalhos investigados, em nível de mestrado sobre esse tema, abordamos, abaixo, os aspectos gerais de cada dissertação apresentada no quadro acima, destacando seus objetivos, referencial teórico, o tipo de metodologia adotada, resultados e conclusões.

No primeiro trabalho apresentado, Fulber (2012) teve como objetivo acompanhar, através do método da cartografia, a infância e as experiências educacionais de uma criança

surda, através de imagens produzidas e escolhidas por ela em uma escola de surdos, em uma escola infantil comum e no contexto onde vive com a sua família. A metodologia utilizada pela autora foi a cartografia como um método de pesquisa-intervenção, uma prática investigativa que se justifica em não apenas buscar o resultado, mas acompanhar o processo percorrido. Os sujeitos dessa pesquisa constituíram-se em 6 crianças surdas com idade entre dois e cinco anos. O referencial teórico foi fundamentado nos Estudos Surdos² em articulação com os Estudos Culturais e com a Cartografia. Os dados da pesquisa demonstraram que, para a criança surda ser criança, é preciso subverter a ordem do que é “melhor para a criança surda” a partir da necessidade de ir à escola, onde tem suas refeições garantidas, sua higiene, o cuidado e o educar, que são intrínsecos, específicos da educação infantil. Para a autora, a educação da criança surda deve acontecer entre seus pares surdos em escola de surdos. Enfatiza que essa educação não se restringe apenas ao atendimento educacional especializado para aprender Libras, mas do fazer pensar e do conhecimento, em que se tem a potência de criança, de viver a identidade surda, pois o que somos não é resultado apenas do que fazemos, mas do que nos passam e do que experimentamos. Desse modo, a autora acrescenta, ainda mais, somos o que somos a partir das relações sociais que constituímos.

A pesquisa de Dantas (2012) teve como objetivo principal analisar os caminhos que se descortinam na Educação Infantil, bem como a influência das práticas docentes, relacionando a importância da língua de sinais com a escolarização do sujeito surdo. A metodologia utilizada pela autora está baseada na pesquisa qualitativa. As técnicas de pesquisa consistiram em observações, filmagens e entrevistas, sendo o participante da pesquisa uma criança surda de cinco anos, matriculada no Infantil V de uma escola de educação infantil e de ensino fundamental da rede pública. O aporte teórico utilizado foi bem vasto, mas não deixa claro a concepção que adota, porém, enfatiza sempre a educação de surdos como campo de possibilidades. O resultado apontado pela pesquisadora demonstra que, apesar dos esforços que estão sendo feitos, a ausência da Libras, como mediadora das relações educador/educando e a superficialidade do conhecimento das particularidades da surdez, dificulta o êxito das práticas docentes.

No terceiro trabalho, Côrtes (2012) buscou analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais às crianças surdas, para a apropriação da Libras em um centro de educação infantil, referência na educação de crianças

² Os Estudos Surdos em Educação se constituem enquanto um programa de pesquisa. Nesse programa, as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 2011, p.05).

surdas, no município de Vitória/ES. O referencial teórico eleito foi a teoria histórico-cultural, reconhecendo a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, mediando sua relação com o outro e com o mundo e por meio dela, podendo se apropriar do conhecimento (VIGOTSKI, 1998, 2003). Como opção metodológica, utilizou a pesquisa qualitativa, que se desenvolveu por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. Para a coleta do material empírico, a autora adotou os seguintes recursos: observação participante, registro em diário de campo, videogravação, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa e análise de fichas de matrículas. A organização e análise de dados se apoiaram, na abordagem microgenética, opção metodológica utilizada por alguns estudos que se pautam na perspectiva histórico-cultural, na busca de compreender as condições de apropriação da Libras por três crianças surdas que estavam em processo inicial de apropriação da Libras entre 3 e 5 anos. Para a autora, o potencial desta pesquisa se ancorou no fato de dar visibilidade às crianças surdas, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, despertando reflexões e apontando a necessidade de novas pesquisas. A situação leva a pensar, também, na necessidade de outros estudos que enfoquem práticas pedagógicas, em turmas de educação infantil que possuem crianças surdas e ouvintes, bem como abordagens mais aprofundadas dessa temática, em cursos de formação de professores.

Maia (2016) teve como objetivo analisar as políticas públicas de saúde, assistência e educação, com foco na surdez, tendo como campo empírico as crianças surdas matriculadas, na Educação Infantil, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Pesquisa qualitativa sob a perspectiva sócio-histórica, com apoio do pensamento de Mikhail Bakhtin (1988, 1992), sobre a compreensão dos fenômenos nas relações historicamente compreendidas, entre o particular e a totalidade social, e a pesquisa como uma relação dialógica, entre sujeitos, em que o pesquisador integra o processo investigativo. As crianças surdas envolvidas tinham até 5 anos. Os procedimentos utilizados foram observações e entrevistas, com professores e familiares das crianças surdas. Os resultados apontam que tais políticas públicas sociais demonstraram ter influenciado, de forma significativa, no perfil das causas de surdez, no acesso aos benefícios sociais e nas matrículas da educação infantil das crianças surdas no CAP-INES e nos municípios do estado do Rio de Janeiro.

Destaco aqui o trabalho de Côrtes (2012), por sustentar-se no aporte teórico da teoria histórico-cultural e, por problematizar as interações da criança surda, na educação infantil. Este trabalho tem proximidade com esta pesquisa, na forma como foi organizado dentro da teoria histórico-cultural, por discutir em sua essência a inclusão da criança surda na

educação infantil, observando como vêm se constituindo as interações dessas crianças, nessa etapa da educação.

Do levantamento de Teses, foram encontradas 578, entre as quais tratavam de temáticas variadas, entre elas sobre as áreas da saúde, da educação e da informática. Das 578, pré-seleccionei 16, que tiveram como tema “criança surda”, voltadas para os aspectos da/do: inclusão na escola regular, ensino da Libras no ensino fundamental, leitura e escrita de crianças surdas, ensino do português como segunda língua. Em resumo, eram pesquisas que enfatizaram a criança surda a partir do ensino fundamental. Dessas 16 teses, somente 04 buscaram unicamente problematizar a criança surda na educação infantil como descritas, no quadro, a seguir. Para essas informações, foi utilizado o mesmo recurso adotado com as dissertações, usando como palavra central “surdez”. Ressalta-se que não foi delimitado um período específico para as pesquisas encontradas.

Quadro 2 - Teses que discutiram sobre a criança surda na educação infantil

Autor	Título	Resumo
SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. (2008)	A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil.	Focaliza o processo vivido por crianças surdas, usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na conquista da escrita.
GESUELI, Zilda Maria. (1998)	A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.	Este trabalho discute o papel da Língua de Sinais na educação do surdo e focaliza os processos dialógicos que tomam lugar, através desta língua, durante a construção de conhecimento na sala de aula.
GOLDFELD, Márcia. (2000)	O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos.	O objetivo do presente estudo foi verificar como ocorre a organização da brincadeira entre mães ouvintes e filhos surdos e as mudanças ocorridas no decorrer de um ano.
KARNOPP, Lodénir Becker. (1999)	Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda	A tese aborda a produção dos primeiros sinais na LIBRAS e focaliza a aquisição fonológica de configurações de mão, locações e movimentos em uma criança surda, filha de pais surdos, durante o período de 8 aos 30 meses de idade.

Fonte: Levantamento realizado pela autora a partir do catálogo de Teses e Dissertações do Sistema Capes (Plataforma Sucupira)

A seguir, uma breve apresentação foi realizada, sobre as teses selecionadas, destacando seu referencial teórico, metodologia, resultados e conclusão.

O trabalho de Silva (2008) propôs compreender o processo evolutivo da criança surda, usuária e aprendiz da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em seu aprendizado da língua escrita. Participaram seis crianças com idades entre quatro anos e nove meses e seis anos e quatro meses. Todas elas tinham diagnóstico de surdez bilateral de grau severo a profundo. A condução dessa investigação foi alicerçada nas pesquisas de Luria acerca da

aquisição da escrita em crianças ouvintes. Em outras palavras, Luria buscou desvendar os passos percorridos pela criança até que ela passasse a empregar a escrita com função semiótica, ou seja, como uma ferramenta psicológica que lhe permitisse o registro e a evocação mental de ideias. Os resultados apontaram para a constatação de que crianças que não interagem com o mundo sonoro e organizam o seu pensamento por meio de uma língua espaço-visual formulam hipóteses acerca da representação escrita, diferentes das hipóteses estabelecidas por crianças ouvintes e falantes.

A pesquisa de Gesueli (1998) discutiu o papel da Língua de Sinais na educação do surdo e focalizou os processos dialógicos que tomam lugar, através desta língua, durante a construção de conhecimento, na sala de aula. A autora tomou como referencial a teoria histórico-cultural, levando em conta, também, alguns aspectos da teoria de Bakhtin, no que se refere à linguagem e à construção da subjetividade. A idade dos alunos estava na faixa de 5 a 6 anos. Com base nas proposições teóricas de L. Vygotsky, M. Bakhtin e autores contemporâneos relacionados à abordagem sociocultural e à semiótica do processo humano, Gesueli (1998) assume que, somente através da linguagem, na relação social, o sujeito pode significar o mundo. Então, as experiências de linguagem têm um papel fundamental na construção do conhecimento e, de maneira geral, no processo de subjetividade. A autora finaliza, apontando, brevemente, alguns problemas relacionados às dificuldades de projetos institucionais que pretendem uma proposta bilíngue, preocupados, principalmente, com o treinamento de professores ouvintes bilíngues, com a forma de atuação de instrutores surdos e educadores e com as relações com a comunidade surda.

O estudo de Goldfeld (2000) propôs verificar como ocorria a organização da brincadeira entre mães ouvintes e filhos surdos e as mudanças ocorridas, no decorrer de um ano. Contou com a participação de seis crianças, com perda auditiva neurosensorial de moderada a profunda, de 1 ano e 6 meses a 4 anos e 5 meses e suas mães ouvintes, todos de classe socioeconômica baixa. Os instrumentos utilizados consistiram de gravações em videocassete em três momentos, com intervalo de seis meses entre cada gravação (os participantes foram divididos em dupla). A análise dos protocolos permitiu concluir que: as crianças observadas sofrem atraso de linguagem; as mães ouvintes apresentaram dificuldade para brincar e se comunicar com seus filhos surdos; algumas crianças surdas não tiveram iniciativa, ou tiveram pouca, para se comunicar com suas mães ouvintes; a utilização da LIBRAS facilitou a brincadeira e a comunicação entre mães ouvintes e filhos surdos, a coordenação do olhar da criança surda entre o interlocutor e os brinquedos foi essencial, para o sucesso da brincadeira e não foi determinada apenas pelo grau da perda auditiva, mas,

principalmente, pela qualidade da interação; a princípio as mães ouvintes orientaram a brincadeira e, com o desenvolvimento, algumas crianças também puderam desempenhar esse papel e, por fim, a orientação aos pais permitiu que cinco das seis duplas modificassem sua forma de brincar.

A pesquisa de Karnopp (1999) focalizou a aquisição fonológica de configurações de mãos, locações e movimentos em uma criança surda, filha de pais surdos, de 8 a 30 meses de idade. A metodologia utilizada para a descrição da aquisição e do desenvolvimento dos parâmetros fonológicos da Libras foi feita a partir do estudo longitudinal de caso. Os resultados da aquisição da Libras trouxeram evidências de que, na aquisição da fonologia dos sinais, a criança possui uma estrutura representacional básica que é composta apenas por traços não marcados que constituem o núcleo na representação fonológica. Assim, na fase da aquisição, a criança opera com essa representação básica de constituintes nucleares, toda a sua produção com representação e, à medida que a aquisição acontece, as evidências do input, a percepção visual e o próprio desenvolvimento motor vão fazendo com que ela especifique os outros traços que não estavam presentes na representação inicial, isto é, os traços marcados de locações e configurações de mão. Por fim, a autora ressalta a importância de mais estudos sobre o tema pesquisado.

Dessa maneira, as pesquisas de dissertações e teses aqui apresentadas destacaram como constante primária, uma preocupação maior em relação à alfabetização de crianças surdas, no ensino fundamental. Com relação à educação infantil, houve um número menor somando, a partir das buscas realizadas, um total de 8 pesquisas que propuseram, realmente, estudar, a partir dessa etapa, as relações estabelecidas, no espaço da educação infantil. Após o resultado, percebe-se que, ainda, são tímidas as produções focalizadas nesta etapa, cabendo a necessidade de mais pesquisas na área, especialmente, na região amazônica, assim como em âmbito nacional para assim engendrar contribuições para que as crianças realmente tenham uma educação que se preocupe, com seu desenvolvimento, desde a primeira etapa da educação.

No cenário amazônico, destaco uma pesquisa realizada sobre o tema, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Até o presente momento teve apenas uma dissertação voltada para a área da surdez, que foi o trabalho de Rocha (2016) sob o título “Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda”, tendo como objetivos a alfabetização da criança surda e como os professores concebiam esse processo.

A pesquisa de Rocha (2016) centrou-se em verificar e examinar as percepções de professores alfabetizadores acerca da alfabetização de crianças surdas, em relação ao que estabelece a área de educação especial, para alfabetização de surdos. A investigação empírica visou verificar as percepções dos professores da rede municipal de ensino de Santarém, da zona urbana acerca da alfabetização de surdos, no primeiro ciclo da alfabetização. A abordagem do trabalho foi qualitativa. A produção de dados foi realizada, a partir de entrevistas dirigidas, nas quais foram feitas um conjunto de perguntas direcionadas aos alfabetizadores, que, de acordo com a autora, as perguntas surgiram da própria reflexão teórica. Na parte conceitual, recuperou-se, por meio das referidas perguntas, as concepções e proposições da área. Os resultados apontaram que algumas percepções das professoras alfabetizadoras se aproximam dos aspectos teóricos dos estudos, na área em questão, como a abordagem bilíngue, a valorização do visual nas práticas pedagógicas e a mediação da LIBRAS, para aquisição da segunda língua. Outros resultados indicaram o afastamento do que percebem as professoras, em relação ao que se propõe como referência na área, como as ideias do que é alfabetizar e como se dão os processos de inclusão. De acordo com a autora, acredita-se que a pesquisa contribuiu para refletir que, quando há uma metodologia e recursos apropriados, os alunos podem avançar no processo da aquisição da Língua Portuguesa, desde que as crianças surdas já tenham a fluência na Libras, não descartando a relevância do professor conhecer a estrutura da língua brasileira de sinais, para que ele saiba discernir que o aluno surdo utiliza a Libras para interagir com as pessoas e o português para se comunicar na modalidade escrita. Neste sentido, a autora conclui que mais do que saber Libras o professor precisa conhecer e utilizar metodologias que envolvam a participação do aluno surdo, no processo de aquisição do português escrito de maneira que ele se aproprie do que está sendo repassado.

As pesquisas, aqui, apresentadas serviram para nortear e situar a temática geral do trabalho. Sendo assim, a presente pesquisa fundamenta-se na concepção do materialismo histórico-dialético, que é a base da teoria histórico-cultural, ao analisar a educação como uma produção humana, realizada historicamente, inserida numa realidade social de divisão de classes, em que não apenas os sujeitos são considerados, mas o contexto histórico do qual eles fazem parte. A Teoria Histórico-Cultural liderada por Vigotski, em meados de 1920, concebe o homem a partir da realidade histórica, processo esse que acontece nas interações sociais. Fundamentar a educação de surdos nessa concepção nos permite compreender que não é somente o fator biológico que determina a condição dos sujeitos, mas as relações sociais referentes a ele.

José Paulo Netto (2011), em seu livro intitulado “Introdução ao estudo do método de Marx”, pontua as categorias desse método, enfatizando seus fundamentos e colocando o pesquisador num processo dinâmico. Nessa perspectiva, a abordagem metodológica de Marx constitui-se em três categorias: a totalidade, a contradição e a mediação, por meio das quais buscou compreender seu objeto de estudo, a sociedade burguesa. Como elas foram inspiradoras para a pesquisa, aqui, citarei a concepção de cada uma dessas categorias. Sobre a totalidade,

A sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como *um complexo constituído por complexos*). E se há totalidades mais determinantes que outras (já vimos, por exemplo, que, na produção das condições materiais da vida social, a produção determina o consumo), elas se distinguem pela legalidade que as rege: as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser transladadas diretamente a outras totalidades. Se assim fosse, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *amorfa* – e o seu estudo nos revelaria que se trata de uma totalidade *estruturada e articulada*. Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas (PAULO NETTO, 2011, p. 56-57). (grifos do autor).

O exposto exprime que os fenômenos ocorridos na sociedade são parte de uma realidade concreta, constituída de um todo e se aproximar dessa compreensão requer que se situe a educação de surdos, a partir das relações sociais, econômicas, políticas, como da divisão de classes próprias da sociedade capitalista e, como essas dimensões interferem, no processo educacional desses sujeitos.

Sobre a concepção de contradição, Paulo Netto (2011, p. 57) elenca

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controle e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las; também cabe à pesquisa descobri-las (grifos do autor).

Compreender as contradições da realidade objetiva, no caso da educação de surdos, as contradições das políticas de inclusão, quando comparada à realidade vivenciada por esses sujeitos, compreender a dinâmica desse movimento e das transformações que ocorrem na sociedade e que interferem na organização educacional, faz-se necessário. Ao analisar a educação de surdos, a partir desta categoria, percebe-se que ela está inserida em

uma totalidade complexa definida e estabelecida pelos modos de produção do sistema capitalista.

Quanto à mediação, ele diz que:

Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as *relações* entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas, elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os *sistemas de mediações* (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *indiferenciada* – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do universo” (PAULO NETTO, 2011, p.57-58). (grifos do autor).

Entender que as relações sociais são mediadas entre os processos que ocorrem na realidade concreta é ir além do que o imediato apresenta, observando sempre os sistemas interno e externo que compõem a sociedade que não se configuram apenas como uma unidade, mas em todo caso exprimem a totalidade concreta.

A partir dos pressupostos levantados pelo materialismo histórico-dialético, a pesquisa aqui proposta aborda como objeto de estudo as interações da criança surda no contexto da educação infantil, procurando entendê-las, em uma realidade concreta, parte de um todo, e não de uma realidade neutra e particular, mas dentro da estrutura da totalidade que a compõe.

Situando a educação de surdos, diante das políticas inclusivas, buscou-se problematizá-la, dentro de um cenário em que essas políticas inserem e tratam as diferenças na escola regular como uma questão para combater a exclusão. Neste sentido, as políticas inclusivas ganham força, a partir dos anos 90, com a publicação de dois documentos internacionais, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) em que ambas sustentam o ideal da educação como direito de todos. Contextualizar essas políticas implica demonstrar que não há neutralidade, mas que toda política tem interesses e disputas de classes, que sustentam a ideologia dominante, corroborando para a manutenção do capital.

Discutir a educação de surdos na educação infantil, a partir da teoria histórico-cultural possibilita compreender as relações existentes nesse processo de educação. A infância, para a teoria histórico-cultural, é considerada o cerne do desenvolvimento social da criança, é o fio condutor da formação social concreta da pessoa que define a criança como um ser ativo do processo educativo (TEIXEIRA; BARCA, 2017), e, aqui, reitero que tanto faz a criança ser surda ou ouvinte, ela precisa fazer parte desse processo. De acordo com Teixeira e

Barca (2017, p. 31), “[...] a criança é elemento ativo na definição da influência do meio sobre seu desenvolvimento [...]” e para acontecer esse desenvolvimento, o meio educativo deve ser organizado de maneira a favorecê-la.

Diante das discussões tecidas, destaca-se que a educação infantil foi reconhecida como sendo a primeira etapa da educação básica, em âmbito nacional, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), o que deu a essa etapa da educação um caráter sistemático do que ela representa no desenvolvimento da criança.

Colocar em discussão a educação infantil em paralelo com a educação de surdos é um processo que instiga compreender como acontecem as interações da criança surda, especificamente, nesta etapa da educação. O conceito de interação aqui compreendido e que será utilizado, nesta pesquisa, é aquele que pela “ação de conhecer se dá no movimento inter e intrapsicológico, no vaivém dialético entre os parceiros: na confirmação de objetivos comuns, no confronto de ideias, na busca de soluções, na competição, na cooperação” (MACHADO, 2010, p.31).

Quando se fala, em interação, temos que ter claro a compreensão de meio e sua influência nesse processo que, independentemente, do tipo de criança, precisa ter a oportunidade de estar em um meio que potencialize e contribua para o seu desenvolvimento, pois o meio é um dos elementos do processo educativo e deve ser organizado de forma a permitir que a criança possa participar dele, como um ser ativo. O professor como organizador desse espaço deve possibilitar à criança sua participação. Vigotski (2010a) considera o meio a fonte de todas as qualidades humanas, importante elemento no desenvolvimento da criança, por isso, não pode ser tomado como estático, mas como um processo sempre em movimento.

A educação, por sua vez, exerce papel fundamental, no processo de humanização do homem, podendo transformá-lo num sujeito crítico, consciente, que possa usufruir dos conhecimentos construídos pelas gerações passadas. Que tenha acesso a uma educação para além da reprodução de conteúdo escolares, que dê a todas as crianças, sem distinção de classes, oportunidades de apropriar-se dos bens produzidos pela humanidade. Uma educação que de fato contribua para a humanização do homem, enquanto sujeito cultural e que tem como principal desafio a superação das desigualdades sociais.

Dessa forma, a presente pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação de Infantil (UMEI), localizada na área urbana do município de Santarém. A escolha desta Unidade se deu pelo critério de ter criança surda matriculada no ano de 2018.

Inicialmente, a pesquisa contou com a participação de 4 sujeitos, no ano de 2018, sendo um professor surdo, duas professoras ouvintes e a criança surda. Como sugestão da banca, no Exame de Qualificação, para apreciar com mais detalhes como de fato acontecia a interação dessa criança. Retornei à Umei, e algumas mudanças foram observadas, entre elas, a troca do professor surdo que ensinava Libras, para uma professora ouvinte que ensinava a criança a oralizar. Assim, o total de participantes aumentou para cinco no ano de 2019. Os instrumentos utilizados consistiram em observações e entrevistas com roteiro semiestruturado para os 4 professores envolvidos.

A pesquisa está dividida em quatro seções. No primeiro momento, abordam-se os aspectos históricos da educação de surdos. Soares (1999) embasa a discussão teórica, quando contextualiza esse percurso histórico, destacando os aspectos sociais, políticos que permeiam e continuam influenciando a educação desses sujeitos. Já o autor Bueno (2011) tece considerações mais atuais relacionadas à educação de surdos.

Na segunda seção, apresento uma discussão em torno da educação infantil, destacando, também, os aspectos históricos que caracterizavam e caracterizam essa etapa da educação. Para isso, os autores consultados foram Pasqualini (2010), Kuhlmann Júnior (2015) e Civilleti (1991).

Na terceira seção, foi situada a teoria histórico-cultural, discorrendo acerca das ideias de Vigotski (1996; 1997; 2000; 2010) e outros autores que tomam como base essa teoria na educação infantil, como Costa et al (2017) e, na educação de surdos, autores como Lacerda et al (2009; 2013), Bueno (2011) e, também, por meio de documentos e legislações de base nacionais, que sustentam tanto a educação infantil, quanto a educação de surdos. Dentro desta seção, também, destaco uma discussão sobre a educação inclusiva, seus pontos e contrapontos na educação escolar dos deficientes, especialmente, na educação de surdos.

Na quarta seção, foram destacados os resultados, analisados a partir de três categorias: interação entre a criança surda e seus professores; interação da criança surda nas atividades desenvolvidas; interação da criança surda com as demais crianças e o professor como organizador desse espaço, divididas em subcategorias. Os dados apresentados constituíram uma realidade local e foram observados, em períodos distintos nos anos de 2018 e 2019.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTEXTUALIZANDO SUA HISTÓRIA

Nesta seção, o objetivo é discorrer sobre a educação de surdos, apontando seu percurso histórico, a partir de Soares (1999) e de Bueno (2011). Os autores destacam que a educação de surdos teve suas marcas históricas constituídas, entre as contradições em meio às disputas que perpassaram as fronteiras de toda uma construção, em torno da melhor forma de educação para estes sujeitos.

2.1 Apontamentos sobre a educação de surdos no mundo

De acordo com Bueno (2011), a maior parte dos relatos sobre a história da educação especial aponta que foi a partir do século XVI que se iniciou a educação do deficiente, por meio da educação da criança surda. Nessa mesma direção, Soares (1999) afirma que discorrer sobre educação de surdos não é uma tarefa fácil, por não haver apontamentos históricos que a definam com clareza e enfatizam que não somente os surdos foram alvo das concepções médica e religiosa, mas também os deficientes de maneira geral.

A educação de surdos, como aponta Soares (1999), esteve situada entre duas vertentes: a visão médica e a visão religiosa. Isso decorria porque, para a medicina, a surdo-mudez³ se tornava um desafio, por ter característica orgânica diferente. Para a segunda, a preocupação estava em ajudar os chamados desvalidos, como parte de seu ofício, enquanto religião. Os estudos na área da surdez tiveram muita influência de médicos, que, por sua vez, se utilizaram de experimentos médicos, para justificar se os surdos eram capazes de receber algum tipo de instrução. Esses estudos estavam muito ligados ao surgimento da anatomia, ou seja, nesse período emerge a Revolução Científica, período do Renascimento, no século XVI, e as ideias sobre surdez eram provenientes da concepção de Aristóteles sobre a qual afirmou que a consciência, ou melhor, o pensamento necessitava da fala como meio responsável pelo desenvolvimento, logo, os surdos não eram aptos a tal condição.

Os médicos que se dedicaram a estudar a surdez foram: Gerolamo Cardano (1501-1576) que, além de médico era matemático; e o astrólogo italiano Cardano que foi o primeiro educador de surdos. Seus estudos voltavam-se à fisiologia - condução óssea do som. A partir de seus estudos, Cardano chegou a afirmar que a escrita podia representar os sons da fala, representar o pensamento. Sobre essa ideia, concluiu que a surdez não se tornava um impedimento para o surdo obter conhecimento e que, portanto, tal condição não afetava a sua

³ Termo utilizado na época da Idade Média que prevaleceu por décadas, inclusive foi empregado por Vygotski (1997).

inteligência. Cardano, também, dividiu o grau de capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos:

Aqueles que haviam nascido surdos; os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar; os que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, os que adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. A partir disso, teria estabelecido uma relação entre as diferentes categorizações, através do nível de aprendizagem alcançado por cada um. Isso o teria levado a afirmar que a surdez, por si mesma, não modificava a inteligência da criança e que, portanto, a educação deste tipo de paciente deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita. (SOARES, 1999, p.17).

Com essa afirmação, Cardano contraria a ideia de Aristóteles sobre o pensamento. Assim, para Aristóteles, para se produzir pensamento, escutar e falar eram atividades necessárias. Outro médico que se dedicou à surdez foi o holandês Johann Conrad Amman (1669-1724), que renunciou a concepção médica e, passou a dedicar-se à educação propriamente pedagógica dos surdos, a partir da leitura labial, assim como da escrita, no processo educacional dos surdos. O também médico inglês Jonh Wallis (1616-1703), matemático e precursor dos trabalhos de Isaac Newton se interessou sobre a área da surdez. Inicialmente, atuou fazendo uso da oralização, entretanto, pela segunda vez em seu trabalho com surdos, tomou a linguagem escrita como método para ensinamento. Além dele, Wilhelm Kerg se dedicou nessa área, pois tinha uma filha surda e a ensinava por meio da leitura labial, da leitura escrita e das figuras e desenhos. (SOARES,1999).

Há uma semelhança entre esses educadores, pois a escrita fazia parte de seus trabalhos com os surdos. Isso se confirma em Soares (1999, p.19):

Apesar das diferenças entre os motivos que impulsionaram as ações educativas na Itália e na Espanha, no século XVI, e na Holanda, Inglaterra e Alemanha, no século XVII e no início do XVIII, as práticas exercidas por esses médicos na educação de surdos são bastante semelhantes, no que diz respeito ao ensino através da escrita.

Porém, a mesma autora destaca que a escrita, na educação de surdos, era utilizada, como meio intermediário e tinha como objetivo a aquisição da fala. Essa hierarquização estava muito ligada, ao período histórico da época, da dominação e do controle social, logo, instruir os surdos pela escrita ou pela oralização começava a fazer parte desse cenário. Cabe destacar que essa instrução cabia apenas aos surdos filhos da nobreza.

Além dos médicos, houve, também, o trabalho de religiosos, preceptores e estudiosos de língua preocupados com a educação desses sujeitos (SOARES, 1999).

Pedro Ponce de Leon (1510-1584) era monge beneditino e se dedicou à educação de uns poucos surdos, todos, filhos da nobreza da corte espanhola. Não há relatos de como ele

os instruía, o que se sabe é que Leon iniciou seu trabalho com o uso da escrita e depois passou a atuar com a fala. Posterior a Leon, surgiram outros, como Juan Pablo Bonet (1579-1633) e Manuel Ramirez de Carrión (1579), sendo os primeiros preceptores de surdos. Bonet considerava que o ensino deveria começar pela escrita, por meio de um sistema de alfabeto, surgindo, assim, o primeiro alfabeto datilológico para surdos. Carrión preocupou-se com a gramática, e acredita-se que ele tenha utilizado o mesmo método de Bonet (SOARES, 1999).

O estudioso da língua, o holandês Van Helmont (1614-1699) foi adepto da oralização através do alfabeto. Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780) era espanhol e se interessou pela área, por ter uma irmã surda, mas iniciou seu trabalho, na França, em 1744, com o método chamado desmutização, fazendo uso da visão e do tato. Seu trabalho voltou-se, também, ao ensino da linguagem e da gramática, foi ele quem dividiu a surdez em três níveis: surdez total, profunda e média (SOARES, 1999).

O Abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) teve sua influência nessa área, foi o precursor da primeira escola para surdos, em Paris, em 1760, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos. L'Épée defendia que o método gestual era o mais adequado para a educação dos surdos. Já o médico Jean Marie Gaspar Itard (1775-1838), após seu insucesso, ao tentar curar a surdez, ou seja, fazer o surdo falar, foi para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Permaneceu no instituto por 38 anos, com interesse em estudar os resíduos auditivos e o desenvolvimento da língua falada. Depois dos trabalhos de Itard sobre os resíduos auditivos, na Alemanha, o médico Friedrich Bezdold (1842-1908) fez o mesmo estudo com surdos do Instituto de Surdos-Mudos de Munique e desenvolveu um aparelho auditivo. Bezdold, por meio de seu estudo, afirmou que nem todos os surdos eram incompletos, então, separou aqueles que tinham algum resíduo auditivo e os colocou em classe onde era realizado o exercício para desenvolver a fala.

Todo esse interesse, na educação de surdos, não era por acaso, o objetivo principal fosse através da escrita, ou da oralização, era desenvolver a língua oral, pois somente assim os surdos seriam “reconhecidos” e serviriam como elementos úteis para a sociedade. Para isso, não importava o método utilizado, mas que tivessem algum tipo de instrução para então, serem inseridos na sociedade como mão de obra barata (SOARES, 1999). Essa preocupação em instruí-los e oferecer alguma condição de acesso ao conhecimento estava ligada ao trabalho, e ao desenvolvimento máximo da sociedade capitalista, que triunfaria sobre todo processo da educação em geral (BUENO, 2011). Foi somente no século XIX que as instituições de educação de surdos se difundiram, entre os países da Europa, ganhando outros terrenos, como a América Latina, sob a influência de escolas italianas.

No século XIX, as escolas italianas de educação de surdos alcançaram um notável desenvolvimento no que se refere ao ensino da linguagem oral, exerceram forte influência nas instituições da América Latina, em particular, na Argentina, chegando a influenciar, até mesmo, o Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris (SOARES, 1999, p. 34).

Como situado acima, a influência na educação de surdos foi quanto ao uso da linguagem oral. Foi nesse momento que ocorreu, também, a realização de 04 (quatro) congressos para decidir o método mais adequado à educação desses sujeitos, sendo o primeiro “Congresso Internacional de Surdos-Mudos”, realizado em 1878, em Paris, no qual teve como discussão a defesa da articulação da leitura através dos lábios, mantendo o uso de gestos entre professores e alunos. No entanto, em 1880 foi realizado outro Congresso, em Milão, abolindo o uso simultâneo de gesto e fala, e aderindo, assim, o método oral puro. No ano seguinte, em 1881, esse método foi reafirmado, no Congresso de Bordeaux, na França. No último Congresso, realizado, em Genova, na Itália, em 1892, foi definido o método oral, como elemento único, no sistema de instrução em todos os institutos.

Bem, talvez como reflexo de todo contexto da época particularmente pelo avanço da medicina, as propostas de educação de surdos detiveram-se em propostas que visavam ao desenvolvimento de linguagem. Tanto aqueles que defendiam o uso de gestos ou, então, o uso concomitante de fala e gesto ou ainda o uso somente da linguagem oral apresentaram uma preocupação somente com a comunicação dos surdos (SOARES, 1999, p.35).

O que se observa nesse contexto é que todos os congressos pensaram em fazer o surdo praticar a linguagem oral de todas as formas em vez de instruí-lo, assim como acontecia com os alunos que não eram surdos. Dessa forma, diante do contexto da época, o mais importante era o surdo falar. O interesse de médicos, linguistas, religiosos e com a afirmação de Cardano no século XVI de que a surdez não impedia o surdo de ser instruído, ainda assim, o foco central era impulsionado pelo desenvolvimento da fala, mesmo que a escrita fizesse parte desse processo, o único objetivo era a língua oral, o que não representava um trabalho educativo, mas, sobretudo um processo de reabilitação do surdo e a “reconstituição” de ouvir e falar prevalecia.

Bueno (2011) ressalta que, nessa época, o uso de técnicas para a desmutização parecia corresponder à recuperação da doença, no caso a surdez. Além disso, afirma que foi nesse período que o processo de comunicação da criança surda passou a despertar interesse, como anteriormente foi apontado. Esse autor aponta, ainda, que todo o processo de participação e exclusão dos deficientes se caracterizou pelo desenvolvimento do sistema

capitalista e pelos modos de produção que sustentam esse sistema e que perpassou por toda a história da educação especial.

2.2 A educação de surdos no cenário brasileiro

No Brasil, a educação de surdos teve forte influência europeia, em particular oriunda do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Soares (1999), ao descrever sobre a educação de surdos, em contexto brasileiro, analisou alguns documentos que indicam como as ideias francesas se difundiram neste território. Entre esses documentos apresenta relatórios do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O primeiro relatório analisado foi realizado por A. J. de Moura e Silva, em sua visita ao Instituto de Surdos de Paris e enviado ao diretor do Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, no qual relata, na primeira parte, que, antes o Instituto utilizava a datilologia na educação de surdos, mas que a partir de 1879, o método oral puro ganhou predominância.

Na segunda parte de seu relatório, o professor Moura e Silva descreveu os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da fala dos surdos “[...] são exercícios para preparar os órgãos respiratórios como inspiração, expiração, exercícios de sopro exercícios para preparação dos órgãos da palavra como movimentos de língua e de lábios” (SOARES, 1999, p. 41). Esses exercícios da palavra articulada serviam como base preparatória para o ensino de língua, e somente depois de aprender a língua o suficiente, o aluno seria capaz de receber outras disciplinas do ensino primário. Essa concepção equivale aos exercícios preparatórios para a escrita, pelos quais se entendia/entende que a criança deveria aprender alguns traçados, ter domínios psicomotores viso-manuais finos.

Conforme o relatório do professor Moura e Silva, o ensino das disciplinas do currículo primário seria posterior ao período reservado para os exercícios que visavam ao desenvolvimento dos órgãos utilizados na fala e posterior, também, ao ensino da Articulação, que seria destinado, primeiramente, a produção articulatória das vogais e consoantes. Depois disso, é que deveriam ser realizados os exercícios que pressupunham a articulação das palavras por parte dos alunos, assim como o treinamento de leitura labial, através da articulação feita pelo professor (SOARES, 1999, p.42).

Neste sentido, percebe-se uma hierarquização do método oral em relação ao saber escolar, o que nessa época era bastante difundido para a inserção do surdo na sociedade. O Dr. Menezes Vieira (1848-1897) elaborou um documento no qual defende a razão pela aderência do método oral, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, usando o argumento de que a aprendizagem da língua escrita era desnecessária, porque ela não desenvolvia as relações

sociais dos surdos. Além desse argumento, o Dr. Menezes Vieira também reiterava que alfabetizar um surdo, num país de analfabeto era perder tempo, e iria causar prejuízo, já que a realidade nacional não era favorável a tal preceito, em tomar qualquer atitude em benefício à educação desses sujeitos. (SOARES,1999).

Outro importante documento analisado por Soares (1999) foi o parecer elaborado pelo Dr. Tobias Leite (1827-1896) no qual exige que seja feito um levantamento sobre o número de surdos, no Brasil, para então desempenhar alguma atividade de educação. Além disso, para Leite, não era compensatório “investir” na educação desses sujeitos, porque o único trabalho recomendado era o agrícola. Afirma que esse trabalho seria o melhor para o surdo brasileiro, pois com o fim do trabalho escravo, o país não iria perder mão de obra barata. Assim, inserir o surdo nesse setor era vantagem e atendia aos interesses da época. Parece que há uma similaridade entre as ideias de Vieira e Leite, pois:

Tanto o dr. Menezes Vieira quanto o dr. Tobias Leite deixam claro nos seus Pareceres a expectativa que tinham em relação a educação dos surdos-mudos. Para o primeiro, falar e compreender a fala dos outros era mais necessário que aprender a escrever numa sociedade de analfabetos, pois, dessa maneira, teriam um instrumento mais eficaz para se relacionarem: a fala seria o “único meio de restituir o surdo-mudo à sociedade”. Para o dr. Tobias Leite, a ênfase deveria ser dada no ensino profissional “não tanto porque os surdos aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão (SOARES, 1999, p.56).

Soares (1999) enfatiza que, depois dos documentos elaborados pelo Dr. Tobias Leite, durante a sua gestão, no Instituto que durou 28 anos, outros registros não foram encontrados que pudessem indicar o trabalho desenvolvido com os surdos. Esse período corresponde à direção em que o Dr. Custódio José Ferreira esteve à frente do Instituto (1907-1930). Foi somente a partir de 1930 que registros foram novamente aparecendo, escritos pelo Dr. Armando Paiva Lacerda, quando inicia sua gestão no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que durou de 1930 a 1947.

Durante a sua gestão, o Dr. Armando Lacerda parece não ter sido influenciado pela polêmica entre as linguagens escrita ou oral, gestual ou fala e, também, não escondeu que a linguagem oral se tornava a melhor opção ou, em casos circunstanciais a escrita. Classificou os surdos em: Surdos-mudos completos; Surdos incompletos; Semissurdos propriamente ditos e Semimudos e o tipo de ensino era realizado, conforme a classificação. O trabalho de Lacerda se constituía num processo chamado “ensino emendativo”, que consistia em desenvolver apenas a linguagem do cotidiano, tanto que as disciplinas escolares do ensino primário só aparecem também como elemento da vida prática, ou seja, destinavam-se ao ensino profissional, voltado ao trabalho manual.

Posto isso, torna-se possível compreender que o ponto de vista do dr. Armando de Lacerda não era diferente dos outros que se dedicaram à educação de surdos, em épocas anteriores, cuja preocupação [...] era quase exclusivamente com a comunicação cotidiana [...] ou seja, para todos esses estudiosos ou objetivava-se desenvolver comunicação como uma proposta encerrada em si mesma ou era apenas como subsídio para que se pudesse conseguir exercer uma ocupação profissional (SOARES,1999, p.68).

Essa colocação exposta por Soares reporta de alguma maneira, ao descaso na educação de surdos, tanto que o ensino profissional surge como alternativa para aqueles que eram excluídos do “universo restrito”, ou seja, não somente os surdos, mas todos aqueles das classes pobres que não conseguiam a instrução por meio da escrita. Com base nesse contexto, eles eram “obrigados” a servir à sociedade com seu trabalho para se livrar do ócio.

Sobre alguns fatos que ocorreram, na década de 1950, entre eles as discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, que só seria aprovada em 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4.024 em 20 de dezembro, o movimento do direito à escola pública demonstrava certa preocupação com os rumos da educação brasileira. Esses movimentos também atingiram a educação de surdos que, nessa época, passava por um período de expansão para o atendimento, assim como a proposta de “novas metodologias”. Depois de um ano dessas reformas, assume a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de 1951 a 1961, a professora Ana Rímoli de Faria Dória. Foi em sua gestão que houve o primeiro Curso de Formação de Professores para Surdos, que durava 3 anos, equivalente ao grau médio. Esse curso foi proveniente das medidas populistas, durante o governo de Getúlio Vargas que se inicia na década de 1930. Segundo Soares (1999), na direção de Ana Rímoli, também, foi implantado o método oral no Instituto.

A professora Ana Rímoli desenvolveu amplo trabalho de divulgação do método oral, através da publicação de estudos e experiências realizadas nos Estados, destinados à orientação de professores e pais de crianças surdas, no sentido de subsidiar a sua atuação em relação a um melhor desenvolvimento da compreensão e emissão da linguagem oral (SOARES, 1999. p. 72).

Influenciada pelas ideias americanas, Ana Rímoli começou a publicar a partir de 1953. Dentre suas obras estão: “A educação no Lar, sua Importância para a Criança Surda; Compêndio de Educação da Criança Surda; Introdução, à Didática da Fala; Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes da Audição; Manual de Educação da Criança Surda e Como Ajudar uma Criança Surda” (SOARES, 1999, p.74). Esse interesse de Ana Rímoli, em relação ao trabalho com os surdos, era decorrente das políticas desenvolvimentistas de Getúlio Vargas e do movimento escolanovista da época, e sua prática metodológica centrava-se na oralização

dos surdos como medida correta à normalização para, posteriormente, se tornarem cidadãos e quanto às disciplinas escolares, percebe-se sua secundarização na instrução dispensada ao surdo.

A prática adotada por Ana Rímoli foi influenciada por ideias francesas e norte-americanas que movimentaram tanto a educação comum como a educação de surdos a partir de 1920. Essa difusão ganhou força a partir de 1940, tendo como idealizador Anísio Teixeira, depois de estudar nos Estados Unidos.

De acordo com Mazzotta (2011), além do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), foram criadas outras instituições para surdos a partir da década de 20, a saber, Instituto Santa Terezinha fundado, em 1929, na cidade de Campinas, São Paulo; Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, criada, em 1951, em São Paulo e o Instituto Educacional São Paulo, criado em 1954.

Em 1955, de acordo com Soares (1999), foi publicada a Resolução nº 94 que criava, em caráter experimental, a educação primária de deficientes da audição e da palavra. A Resolução nº 94 foi resultado de uma parceria entre a Secretaria Geral da Educação e Cultura e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Essa parceria oferecia apoio técnico às escolas que aceitassem matricular crianças surdas e formação para os professores. Foi uma ação que se apresentou como uma prévia do que seria mencionado, nos artigos 88 e 89 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4.024. Enquanto o primeiro artigo destacava que a *educação dos excepcionais* deveria quando possível acontecer no sistema geral da educação, com o objetivo de integrá-los na sociedade, no segundo, o Estado, por sua vez, oferece recursos financeiros através de empréstimos, bolsas de estudos para iniciativas privadas que viessem a se interessar pela educação dos excepcionais.

Com a reformulação do Regimento Interno do INSM, criado em 1956, através do Decreto nº 38.738, indicado por Ana Rímoli, ações foram propostas, envolvendo, por exemplo, apoio técnico, pedagógico, médico e formação profissional. Ao comparar os documentos, percebe-se que o antigo regime se voltou à ações para estudos e pesquisas na área da surdo-mudez. Em ambos os regimes não se apontava nenhuma referência à educação de fato do surdo, mesmo sendo um quesito para sua inserção social. Dessa forma, continuava sendo vaga essa possibilidade, o que também fica claro nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sobre a despreocupação da educação desses sujeitos.

Com o fim do governo Vargas, em 1945, as iniciativas de campanhas de alfabetização emergiram (Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes; Campanha Nacional de Educação Rural) e ocorreram com a redemocratização do Brasil. Elas foram

proferidas com o objetivo de acabar com o analfabetismo e promover o desenvolvimento do país, combatendo a marginalidade, para então fazer o ajustamento social das pessoas que foram deixadas à margem da sociedade.

As expectativas dessas campanhas começaram a entrar em colapso, em 1949, quando foi discutido que o problema do analfabetismo não seria resolvido com campanhas e, conseqüentemente, em 1958, teve o seu declínio. Mesmo diante desse cenário, em 1957, foi criada a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro. Nessa mesma perspectiva, com o objetivo de expandir o atendimento aos excepcionais, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, em 1973 (SOARES, 1999):

[...] havia uma diferença marcante entre a proposta de Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes e a da Educação do Surdo Brasileiro. Enquanto a primeira se propunha a erradicar o analfabetismo no Brasil, a outra pretendia ensinar o surdo a falar. Para os mentores da primeira Campanha, combater a marginalidade era fazer com que o *marginal* aprendesse a ler e a escrever, pois só assim ele poderia se ajustar socialmente. Ao surdo, bastaria deixar de ser mudo para tornar-se útil e produtivo. Tanto um quanto outro, certamente, já tinham seu lugar reservado a *priori* no terreno do progresso social (SOARES, 1999, p.92) (grifos da autora).

O que se conclui a partir do exposto foi que a expressão “educação de surdos” sempre teve um duplo sentido, pois o interesse não era relacionado à escolarização desse sujeito como forma de instruí-lo, mas de ensiná-lo a falar, capacidade exigida para sua inserção social. Porém, se, ao surdo era cobrada a oralização, por que os ouvintes que não tinham essa limitação não conseguiam ter uma educação satisfatória? Observa-se que a questão não era saber ou não falar, mas, certamente, o problema estava relacionado ao modelo de educação que, naquele momento, era oferecido, tanto aos surdos, quanto aos ouvintes, principalmente, àqueles de classe pobre, pois de fato oferecer educação que pudesse contribuir, com a formação dessas pessoas, não era um interesse que os governos demonstravam ter, porque o interesse estava em formar mão de obra barata.

No que tange ao processo de educação que foi oferecido aos surdos, o interesse não estava em suas possibilidades de desenvolvimento, mas recaía na corrida para atender a crescente produtividade que se demandava, juntamente com o sistema capitalista. E assim, os diversos métodos adotados para “corrigir” o defeito dos surdos tiveram como ponto de partida sua inserção na sociedade, para que depois fossem utilizados como uma espécie de trabalhador desqualificado, o que lhe exigia ter ao menos a mínima compreensão da linguagem oral (BUENO, 2011).

Segundo Lacerda e Lodi (2009), no Brasil, a oficialização da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) aconteceu, definitivamente, em 2005, após ser reconhecida, inicialmente, pela Lei nº 10.436 de 2002. Foi a partir desse momento que iniciaram as discussões em torno da singularidade linguística dos surdos, nos espaços educacionais para o desenvolvimento de práticas de ensino que levassem em consideração essa particularidade.

Atualmente, há uma defesa em torno da educação bilíngue, que seria o ensino da língua de sinais, como primeira língua para os surdos e o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Em alguns lugares, como no estado de São Paulo já existem escolas bilíngues assim como classes bilíngues dentro de escolas regulares.

Campello e Rezende (2014) enfatizam que o direito à educação bilíngue é uma luta histórica que os surdos têm atravessado, ao longo dos anos, para terem seu reconhecimento linguístico e cultural por meio de uma educação que seja condizente com suas experiências de vida e que valorize, sobretudo, sua forma de comunicação. Para Quadros (2006), a educação bilíngue depende de decisões político-pedagógicas, pois se configura como uma proposta que demanda ações concretas que precisam, por sua vez, ser implementadas, desde a educação infantil, para que a criança surda possa ter acesso a uma língua concreta que possibilite sua aprendizagem.

Nas três primeiras décadas do século XX, Vigotski (1997) também teorizava a respeito da vida e da educação da pessoa surda-muda, dando destaque à língua/linguagem viva e ao trabalho socialmente útil. A defesa era em favor do seu desenvolvimento enquanto sujeito humanizado.

Mas, há, também, uma defesa de escolas para surdos, que seria uma escola onde a língua de sinais seria majoritária em todos os sentidos. Uma escola onde os surdos possam ser respeitados como seres criativos, tendo como referências acadêmicas professores surdos que atuam em escolas de surdos e o convívio com seus pares iguais (VILHALVA, 2011). Essa proposta parece um tanto radical, porque quando propõe colocar somente surdos em um mesmo espaço, acaba propondo, também, a educação de surdos fora de um contexto maior que compõe a sociedade e da luta por uma educação de qualidade para todos. Para Sá (2011, p. 22),

Ora, os surdos, bem como estudiosos que defendem a escola específica para surdos, não querem a criação de guetos; querem a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa “bilíngue”, e, para tanto, **precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua**, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua. (Grifos da autora).

Nas considerações da autora, percebe-se que há uma supervalorização da língua de sinais nas escolas específicas para surdos, o que não é garantia de que eles terão, de fato, uma educação de qualidade. Além disso, a proposta tem sofrido algumas críticas em relação à sua forma centralizada de defender a educação de surdos, pois o que se tem colocado em questão é o fato da utilização da língua de sinais nesses espaços. Lacerda et al (2013) enfatiza que escolas para surdos e educação inclusiva vão além do reconhecimento linguístico, por implicar, principalmente, atitudes concretas dessas políticas.

Dessa maneira, se analisada a partir do materialismo histórico-dialético, a educação de surdos dentro de uma dimensão possível de promoção para o desenvolvimento da criança, desde a primeira etapa da educação, depende do investimento político, dos seus reais interesses em organizar e estruturar uma educação que não esteja apenas para atender as suas aspirações, mas que seja capaz de possibilitar a descentralização da deficiência de qualquer que seja a criança.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, serão apresentadas algumas características históricas da educação infantil, utilizando as ideias de Pasqualini (2010), Civiletti (1991), Kuhlmann Jr (2015), entre outros autores que dialogam nessa perspectiva histórica.

Assim como a educação de surdos, a educação infantil também teve, ao longo da história, diferentes concepções, no que concerne ao caráter educacional. A educação infantil se constituiu, a priori, como assistencialista, funcionando como sendo um favor, e as creches foram consideradas um mal necessário,

Mal, porque sintoma de desajustamento moral ou econômico, sintoma de uma sociedade mal organizada, onde a mulher precisa abandonar a educação dos filhos para ajudar no sustento da família, sintoma do desamparo às famílias numerosas. Necessário, porque sua não existência acarretaria males maiores, como, por exemplo, a dissolução de uma família, a delinquência infantil, um sem-número de crianças débeis-físicas e quem sabe mentais (VIEIRA, 1988, p.8).

A colocação da autora se dá mediante as propostas e preceitos do Departamento Nacional da Criança (a partir de 1940) a respeito da creche, difundidos até o final de 60, como parte da política de assistência à maternidade e à infância, no Brasil. Neste sentido, a creche como “mal necessário” se consolida como parte de uma estrutura criada na sociedade, para atender seus interesses, já que a mulher passa a trabalhar fora de casa, e para não deixar seus filhos, nas ruas, esse modelo de instituição se tornou necessário.

A provisão de atendimento institucional para crianças pequenas foi inicialmente motivada pela necessidade de proteção e cuidado às crianças vítimas de abandono ou em condição de extrema pobreza, mas principalmente pela necessidade de cuidado das crianças oriundas de famílias da classe trabalhadora, particularmente quando as mulheres se tornaram parte importante da força de trabalho. Nesse sentido, a análise das origens e do desenvolvimento histórico do ensino pré-escolar nos revela que essa prática social surge e se estabelece *como tal* na sociedade capitalista (PASQUALINI, 2010, p.78).

A preocupação em oferecer esse atendimento às crianças pequenas não foi uma prática desinteressada, mas proveniente das transformações das estruturas familiares e dos processos socioeconômicos, vinculados à industrialização. Diante dessas mudanças, as mães que, antes só ficavam em casa para cuidar de seus filhos, a partir da revolução industrial passam a ser deslocadas para as indústrias e seus filhos deixados nas ruas. Assim, como forma de manter o controle social, criam-se as primeiras instituições para abrigar as crianças pobres. As origens das primeiras instituições de atendimento às crianças menores de 6 anos surgiram, em Paris, nos fins do século XVIII (PASQUALINI, 2010).

Corroborando com essa ideia, Oliveira (2005) aponta que essas instituições eram denominadas de asilos, creches, escolas maternais, parques infantis, de caráter filantrópico, que tinham como propósito amparar as crianças pobres e reduzir a mortalidade infantil. As salas de asilo iniciadas, em Paris, se disseminaram pela Europa, chegando até a Rússia que de certa maneira contribuiu para reduzir o índice de mortalidade infantil.

Pasqualini (2010, p.79) afirma:

Em 1769, o religioso Friedrich Oberlin fundou na província de Alsácia, no leste da França, especificamente na paróquia rural de Ban-de-la-Roche, uma região rural muito pobre afetada pela guerra, uma escola destinada à crianças a partir de 2 anos de idade. Diferentemente das salas de asilo, a instituição de Oberlin, conhecida como “escola de tricotar”, não funcionava em regime de internato – seu objetivo principal era ocupar e ensinar as crianças a evitarem a ociosidade enquanto pais e mães trabalhavam no campo.

A instituição de Orbelin ficou assim conhecida, por fazer parte de seus procedimentos reunir as crianças ao redor das educadoras, enquanto tricotavam e contavam histórias para elas. No entanto, não teve grande repercussão na Europa, ficando apenas nesta região de Paris. A primeira creche foi implantada, em 1844, na França. Entre suas finalidades, estava aproveitar a mão de obra feminina e aumentar o rendimento masculino. A creche tinha seu funcionamento das 5:30h às 20:30h, exceto nos dias de domingo e dias de festas, o que demonstra a exaustiva jornada de trabalho da época. “A creche recebia crianças de 0 a 2 anos. Crianças de 3 a 6 anos eram atendidas pelas salas de asilo, que, posteriormente viriam a ser chamadas de escolas maternais” (PASQUALINI, 2010, p.80).

As creches, salas de asilo e escolas primárias surgiram das ações filantrópicas, destinadas às classes pobres, com o intuito de manter as crianças fora das ruas. Outra finalidade destas instituições era oferecer instrução popular, cujas preocupações dos governos centrais, para atender aos seus interesses, era a necessidade de iniciar esse processo de instrução desde o berço. De acordo com Civilletti (1991, p. 38),

Ao contrário das creches, as salas de asilo, escolas maternais francesas, não aceitavam apenas crianças cujo, as mães trabalhassem, mas eram abertas a todas as famílias, de forma gratuita, mas seu usuário preferencial era o filho do operário.

Com a disseminação das salas de asilos pela Europa, provenientes da França, inicia-se, também, nos Estados Unidos, o movimento por instituições infantis, no século XIX, decorrente do processo migratório e do avanço industrial. Surge, assim, a primeira instituição *Boston Infant School* (Escola Infantil de Boston). Fundada em 1828, atendia,

preferencialmente, filhos de imigrantes que precisavam trabalhar e garantir a sobrevivência de sua família, com a finalidade de que essas crianças não ficassem pelas ruas desordenadas. Porém, essa era mais uma forma de não perder o controle social, do que alguma preocupação com o desenvolvimento dessas crianças. Ainda no início do século XX, o atendimento às famílias “patológicas”, aquelas consideradas incapazes de manter algum cuidado com as crianças, passa a ser o componente mais importante do bem-estar social. (FREITAS; SHELTON, 2005).

A concepção que se tinha em relação à educação das crianças estava ligada ao ato de cuidar e educar. No entanto, vale ressaltar que existia uma diferença entre o atendimento oferecido às crianças pobres e às de famílias favorecidas, em que a ideia de cuidar ficava mais evidente conforme o público, o qual se destinava.

A creche passou a ser sinônimo de atendimento à criança carente, assumindo uma perspectiva assistencial e que se preocupava mais com o cuidar. A pré-escola, por sua vez, passou a ser sinônimo de atendimento às crianças mais favorecidas, caracterizando-se como um espaço de preparação para a escola, preocupando-se mais com o educar (AMORIM, 2015, p. 3826).

Neste sentido, subentende-se que, para as crianças de famílias pobres, qualquer coisa servia, e o cuidado era o que lhes restava, apenas como forma de garantir a mão de obra feminina. Essa ideia exprime como a sociedade se organizou, ao longo dos anos, e como a desigualdade esteve presente em sua estrutura. Essa relação não acontece somente porque a criança depende do adulto, mas porque, nessa perspectiva, se entende que não existe cuidado sem educação. Em linhas gerais, segundo essa mesma autora, o cuidar e educar precisam ser assumidos como objetivos específicos da educação infantil, um processo indissociável, pois toda criança precisa de cuidados básicos, por suas necessidades humanas, em que há certa dependência da criança em relação ao adulto, assim, não podem ser considerados processos independentes.

Mas, que fique claro que não é um processo que se encerra sem si, pois numa sociedade onde a maioria da população pertence à classe pobre, a desigualdade social é muito mais evidente, e a implementação de direitos acaba se tornando uma espécie de favor, de compaixão aos necessitados, como se essa população fosse culpada pelas mazelas sociais provenientes de um sistema que, para se manter, explora e tira das pessoas o acesso básico, como, por exemplo, uma educação que de fato promova seu desenvolvimento de forma integral.

Segundo Kuhlmann Jr. (2015), a perspectiva assistencialista foi uma prática pensada para retirar as crianças pobres das ruas, com o objetivo de oferecer um atendimento pautado mais no aspecto moral do que no intelectual, ou seja, uma prática que estava voltada para a profissionalização. O processo histórico das instituições de infância oferecido às crianças pobres se configurou, por seu caráter de assistencialismo não apenas pela subalternação das famílias, mas pelo controle sobre as crianças pobres, que deveriam ser submissas à prática de caridade e à boa vontade da sociedade, com vista a um atendimento deficitário, o que seria a lógica de um atendimento pobre para crianças pobres.

3.1 Abordagens sobre a educação infantil no espaço brasileiro

Em contexto brasileiro, a creche surgiu em oposição as chamadas Casas dos Expostos, essas casas recebiam crianças abandonadas ou órfãos. Ressalta-se, ainda, que a iniciativa para criação de creches para crianças de zero a três anos não nasceu de ideias independentes, mas de uma proposta ligada às escolas maternais ou jardins de infância, para que as mães não abandonassem seus filhos. Em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. A fundação desse Instituto esteve associada, ao movimento de criação de creches, jardins de infância, dando origem à primeira creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, destinada à classe popular, atendendo as crianças de até dois anos, filhos de operários (KUHLMANN JR, 2015).

Observando esse período da história, percebe-se que, enquanto, na Europa, no século XVIII, já existiam creches e, no século XIX, jardins de infâncias, no Brasil, essas instituições começaram a surgir, a partir do século XX. O Brasil, a partir da década de 1920, assim como nos Estados Unidos, passa por significativas transformações, provenientes do processo de industrialização, provocando mudanças estruturais, na sociedade brasileira (FREITAS; SHELTON, 2005).

A partir desse período, o atendimento às crianças pobres e abandonadas passa a ser preocupação das autoridades, que começam a tomar alguma atitude em “favor” de seu atendimento, pregando o discurso de que a criança necessitava de cuidados que lhe preparassem para se tornar um homem útil à sociedade, a fim de atender aos interesses do Estado. Essa valorização da criança seria progressiva, a partir de 1930, e esteve ligada às modificações resultantes da década de 20 “[...] modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional – em estreita relação com o cenário internacional – e que se refletiriam na configuração das instituições voltadas às questões de educação, saúde, como também na sua política” (KRAMER, 2011, p.56). O atendimento à criança, no Brasil,

inicialmente, esteve em consonância, ao campo da saúde, da higienismo, enquanto o caráter educativo, assim como na educação de surdos, era algo secundarizado. Foi esse o atendimento à criança de caráter assistencialista e compensatório que se perpetuou por anos, e a concepção que se tinha da criança era de um ser em oposição ao adulto.

Com o avanço da organização social, que se estruturava e, com a criação de Leis referentes à educação em âmbito nacional, a educação infantil passa a ser parte da educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, destacada como a primeira etapa da educação, sofrendo alterações, ao longo dos anos. Atualmente, a educação infantil, dentro da LDB é descrita da seguinte forma, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Outro documento que enfatiza a educação infantil e suas competências são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), criada em 2009, por meio da Resolução nº 5 de 17 de dezembro. Dentro dessa resolução, as *interações* e as brincadeiras são os eixos norteadores da prática pedagógica. Através dessa resolução, a educação infantil ganha um status importante para o avanço focado no desenvolvimento da criança. É um documento que, além de trazer as interações e as brincadeiras, como práticas que devem guiar o trabalho pedagógico do professor, enfatiza também o objetivo principal das instituições de educação infantil.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.2).

As instituições de educação infantil devem ser compreendidas para além de um “lugar” onde as crianças passam o dia todo, ou como se fosse a preparação para o ensino fundamental. Essa visão acaba fragmentando o objetivo, que traz a educação infantil como uma etapa importante para o desenvolvimento integral da criança.

As crianças já são seres culturais, e precisam se desenvolver de forma integral, sem, portanto, desconsiderar o cuidar como parte desse processo. Elas são sujeitos capazes de

estabelecer relações sociais e compreender o mundo a sua volta, por meio das suas vivências sociais, constituídas no meio em que está inserida, que tenham acesso à cultura em sua forma mais elaborada, que suas interações sejam significativas e promotoras de um desenvolvimento capaz de fazer com que as crianças sejam parte do seu processo educativo. Essas políticas, na área da educação, especificamente, na educação infantil foram fundamentais, para dar a essa etapa, um caráter específico para as suas atribuições e ao público a que se destinam.

O modo de olhar a educação infantil, assim como a educação de surdos, deve ser pautado na possibilidade de promover ações e atitudes que favoreçam as interações entre as crianças de modo que elas sejam de fato elemento do meio educativo. Neste sentido, o professor é, também, o responsável por promover essas interações de maneira que as crianças possam aprender e construir conhecimento sobre o mundo que as cerca. É esse olhar sobre o desenvolvimento infantil, seja da criança deficiente ou não, que precisa ser difundido e compreendido pela sociedade e não mais que a criança seja um ser em oposição ao adulto. Dessa forma, a criança deficiente não precisa estar isolada de outras crianças, mas que todas sejam olhadas e respeitadas, pois todas são diferentes umas das outras e têm sua maneira própria de aprender. Pensar a criança a partir de uma perspectiva que assuma não sua centralidade, mas uma perspectiva que a coloque, como um ser ativo de seu processo educativo, que possibilite a apropriação do saber, historicamente, produzido em busca de seu desenvolvimento pleno.

4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC) E EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir a educação da criança surda, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural nos instiga a ter outro olhar sobre a educação dessa criança, fugindo da concepção meramente biológica, da visão clínica como se tinha em épocas anteriores. Situar a educação desses sujeitos dentro desse viés permite compreender a deficiência além de si, ou seja, a partir das relações sociais, construídas, historicamente. Vigotski (1997, 2010, 2000, 1996, 2008), Costa et al (2017), e autores que se aproximam dessa concepção embasam o debate sobre a Teoria Histórico-Cultural. É importante ressaltar que, mesmo sendo uma teoria do campo da psicologia, suas implicações e contribuições, na área da educação, são necessárias.

De acordo com Teixeira e Barca (2017, p.29),

A Teoria Histórico-Cultural surgiu nos anos 20 do século passado na antiga União Soviética, como fruto de uma construção coletiva liderada pelo estudioso bielorusso Levi Semionovitch Vigotski (1896-1934) e representa uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade e, conseqüentemente, o seu processo de educação.

A Teoria Histórico-Cultural é uma teoria da psicologia que visa compreender e explicar o complexo processo de formação humana.

Para esta teoria, o homem constituiu sua humanidade a partir de sua relação social com outros homens. As primeiras atividades, que distinguiram o homem dos outros animais, foram o trabalho e o uso de ferramentas sobre a natureza, para satisfazer as suas necessidades e manter a sua sobrevivência, como forma, também, de garantir a evolução de sua espécie. Quem determina essa perpetuação não é apenas o fator biológico em si, mas também o meio externo ao homem, as suas relações construídas, ao longo de sua história, que lhes dão as características do gênero humano.

É nesse sentido que se afirma que o homem é um ser histórico, que não está dado naturalmente, que se produz a si mesmo. Ao produzir suas condições de existência, uma dada sociedade produz uma forma de ser própria. É sob essa perspectiva, também, que se diz que o homem é um ser social, pois sua existência, sua forma de ser, resulta das possibilidades concretas que o trabalho humano, socialmente realizado, disponibiliza para ele. A sociabilidade não é expressão de mero convívio grupal, mas da interdependência dos sujeitos na produção dos meios e bens necessários à sobrevivência: ela diz respeito à genericidade do homem, à sua forma de ser enquanto gênero humano (KLEIN; SILVA, 2012, p. 29).

É nessa dinâmica da cultura produzida, historicamente, que o homem se constituiu, portanto, desenvolver-se enquanto gênero humano. Dessa forma, o homem vai depender das oportunidades que lhes serão disponibilizadas, na sociedade e das condições materiais de sua existência.

[...] A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. Cada indivíduo tem de se apropriar ao menos de um mínimo desses resultados da atividade social para poder viver sua cotidianidade. São as circunstâncias concretas da vida de cada um que determinarão quais objetivações do gênero humano deverão ser necessariamente apropriadas pelo indivíduo para que ele assegure sua sobrevivência (DUARTE, 2013, p. 38).

O exposto acima enfatiza ser necessário que o indivíduo se aproprie do mínimo possível das objetivações humanas essenciais à sua existência, desde a mais simples a mais elevada e, quando nos reportamos a essa forma de objetivação, inclui-se todos sem distinção de cor, de religião, de classe social ou de qualquer outro segmento. Mas, quando se depara com a realidade, percebe-se o contrário, pois há, sim, uma banalização da educação quando se dirige àqueles de classe inferior. Quando se destina a essa população, a educação passa a ser uma reprodução de conteúdo escolares e isso acaba suprimido sua função de formação do indivíduo, para além do que é colocado, em sala de aula. E quanto às pessoas com deficiências isso nos parece mais avesso, principalmente, aquelas que pertencem à classe pobre, pois a expropriação do acesso ao conhecimento fica muito mais evidente e se limita à visão de deficiência como incapacidade.

Entretanto, como gênero se constitui pelo desenvolvimento de capacidades e recursos orgânicos e inorgânicos, a propriedade privada dos meios de produção tem o deletério resultado de privar indivíduos do acesso às condições genéricas, em uma expropriação limitadora das possibilidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos na medida em que lhes retira a posse e o uso livre de recursos e instrumentos que caracterizam o gênero humano, em determinado momento histórico (KLEIN; SILVA, 2012, p. 29).

Essa limitação está contida na concepção sobre a deficiência construída, ao longo da história, em que a pessoa deficiente era vista como um ser incapaz de se desenvolver e adquirir qualquer conhecimento. Com o avanço da sociedade capitalista e dos meios de produção, para garantir a sua manutenção, houve a necessidade de ganhar um novo sentido. As pessoas deficientes passaram a constituir a sociedade como mão de obra barata, ou seja, quanto à formação do gênero humano, sua formação, enquanto indivíduo “nunca” foi objeto de interesse dessa sociedade. Nesse processo de formação humana, a objetivação e apropriação são fundamentais, pois

O indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com os outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do

indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação, na vida cotidiana, se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente para com o processo educativo, tanto de parte de quem está sendo educado quanto de parte de quem está educando (DUARTE, 2013, p. 46).

Diante dessa afirmativa, a formação humana é sempre um processo educativo, é um processo dialético entre objetivação e apropriação do desenvolvimento histórico e social que não pode ser negado a nenhum indivíduo. Assim, precisamos de uma escola que socialize as ciências, as artes, a filosofia, que socialize o conhecimento na forma mais desenvolvida que a humanidade já atingiu, e isso deve ser socializado independente de qual for o homem.

Leontiev (1978), em seus escritos sobre o desenvolvimento do psiquismo, no capítulo que trata do homem e da cultura, sintetiza que o percurso histórico das aptidões humanas demonstra que elas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos das culturas material e espiritual, mas são aí colocadas. E para apropriar-se dessas aptidões e torná-las suas, a criança, por exemplo, deve estabelecer relação com o mundo circundante, através do contato com outros homens, por meio do processo de comunicação, permitindo, assim, à criança aprender a atividade de forma adequada, o que acontece pela *educação*. Ou seja, o movimento histórico da humanidade só é possível graças à transmissão da aquisição da cultura humana às novas gerações, que tem como atividade principal desse processo a educação, que a ela cabe à função social de possibilitar a socialização dos conhecimentos.

Portanto, o problema não está nas aptidões ou inaptidões das pessoas na aquisição da cultura humana, mas, principalmente, em como esse acesso lhes é oportunizado, sem que haja impedimento ou restrições, mas que cada homem, cada povo, sem distinção, tenha a possibilidade de se desenvolver. Possibilitar esse desenvolvimento, por meio de uma educação, que permita ao homem participar de todas as manifestações humanas, historicamente, construídas (LEONTIEV, 1978).

Tomando o conceito de homem que a Teoria Histórico-Cultural defende, compreende-se que é preciso sair da condição de sujeição em que a sociedade capitalista o coloca e, ainda, é preciso romper com a visão naturalista (biológicas/naturais) que insiste em determinar suas condições de existência (MARTINS, 2013). A concepção de homem que Vigotski delinea é sustentada nos pressupostos de uma nova educação para, então, formar um novo homem, seja com ou sem deficiência, um homem livre, consciente da compreensão de seu papel na sociedade.

4.1 O desenvolvimento da criança com base na teoria histórico-cultural: algumas considerações e conceitos

A Teoria Histórico-Cultural aponta que a criança é um sujeito cultural e, ao longo de seu desenvolvimento, as condições socioculturais se modificam e fazem surgir novas formas de comportamentos. Vigotski e Luria (1996) afirmam que a criança passa por etapas cruciais que determinam seu desenvolvimento, como um processo que chamaram de metamorfose.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano vê a criança como capaz, desde os primeiros momentos de sua vida, estabelece relações com o que a rodeia [...] ela é capaz de aprender [...] elas são capazes de formar, desde muito cedo, capacidades, valores e sentimentos que até pouco tempo atrás julgávamos inacessíveis às crianças pequenas (COSTA et al, 2017, p. 15).

No que aponta a teoria, a criança, desde a tenra idade, é capaz de estabelecer relações com outros a sua volta. A importância que a criança ganha, a partir desta perspectiva, como um ser cultural, é resultado de suas relações com o meio em que vive e de um ser ativo capaz de se relacionar com o outro. Neste sentido, é preciso tomar cuidado, no que se refere à compreensão de ser capaz, para não superestimar ou subestimar as crianças e gerar práticas educativas que se configurem em atividades mecanizadas e rotineiras, limitando o desenvolvimento da personalidade humana consciente.

Para Leontiev (2010), o que vai determinar o desenvolvimento de uma criança são suas reais condições de vida, logo, é importante analisar a realidade material e concreta que a criança vivencia, considerando que os fatores ali contidos refletem em seu desenvolvimento. Assim, com crianças provenientes de classes sociais mais pobres, maior será a responsabilidade da escola, pois terá que suprir vivências culturais de acesso a conhecimentos que, possivelmente, a ela não foram oportunizados em casa.

Mesmo que não tenham tido acesso aos conhecimentos mais elaborados, segundo Vigotski (2010b), não se pode considerar que a aprendizagem da criança seja “vazia”, pois esse processo inicia muito antes de sua entrada na escola. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, porque ela já possui um repertório grande de aprendizagem, produzida em determinadas experiências, no meio social do qual faz parte.

A aprendizagem não é si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário

e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não – naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2010b, p.115).

Sendo assim, aprendizagem e desenvolvimento não podem ser considerados processos independentes, mas recíprocos, pois estão ligados na vida das crianças, desde o momento em que se relacionam com o adulto à sua volta, e é essa inter-relação com o outro que ativa, nas crianças, os seus processos internos de desenvolvimento. Neste sentido, os processos de ensino e de aprendizagem dão-se pela experiência social que cada criança vivencia e pelo ambiente organizado de maneira que provoque a participação, promovendo os desafios que impulsionem o desenvolvimento cultural da criança. Se à aprendizagem cabe o papel de ser fonte de desenvolvimento, então, se tem a formação da zona de desenvolvimento iminente.

Para compreender a zona de desenvolvimento iminente, é importante esclarecer que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível em que a criança se encontra, ou seja, o que ela consegue desenvolver sozinha e o nível em que ela poderá alcançar, seja com o auxílio de um adulto, seja com o de uma criança mais experiente. Isso quer dizer que a distância entre esses dois níveis se encontra na zona de desenvolvimento iminente, é ela que vai impulsionar esse movimento (VIGOTSKI, 2010b).

Esse processo tem como fundamento compreender o que a criança consegue realizar com a ajuda do outro, para que mais adiante possa realizar por si mesma. Para isso, o professor precisa conhecer o processo de formação da criança que não se observa apenas o desenvolvimento daquele momento, mas das possibilidades que se desenvolverão, a partir de novas aprendizagens. Sobre esse processo e, em caráter mais apropriado do sentido que transmite esse percurso, que envolve essa etapa do desenvolvimento da criança, no que se refere à zona de desenvolvimento iminente, em notas, a tradução feita por Prestes (2010) diz que a definição de zona iminente é o que se aproxima do significado real, que transmite a ideia de possibilidade.

Dessa maneira, é necessário permitir às crianças vivenciarem experiências que possibilitem a elas o acesso às diferentes linguagens, como as artes, a música, o desenho, a pintura, “[...] de modo que as crianças possam conhecer e experimentar diferentes linguagens sempre com a perspectiva de expressão de suas vivências e nunca como imitação apenas ou apresentação para os outros [...]” (COSTA et al, 2017, p. 16). Sobre o que aponta o exposto, as atividades desenvolvidas, com as crianças, devem ter sentido de maneira a contribuir para o seu desenvolvimento, o que é o contrário de fazer, necessariamente, o que elas gostam, pois nem toda aprendizagem é prazerosa, devendo ser estimulada de forma intencional. O

desenvolvimento humano é um processo complexo, que vai depender das relações concretas que cada criança terá, e a educação nesse sentido deve possibilitar diversas formas de experiências, por meio da cultura mais desenvolvida que a humanidade já produziu.

Outro fator importante que a Teoria Histórico-Cultural nos faz refletir é que tanto a criança normal, quanto a criança deficiente, precisa ser possibilitada a estar em um meio onde possa contribuir para o seu desenvolvimento, pois o meio e a criança são elementos que constituem o processo educativo. Esse meio deve ser organizado de forma a permitir que a criança possa participar desse processo, para estar ali não apenas para receber tudo pronto, mas dele fazer parte.

Neste sentido, é essencial que o professor, enquanto organizador desse meio, compreenda que esse meio vai se ampliando para a criança e, a educação se tornar, desse modo, a condutora do processo.

[...] o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOTSKI, 2010a, p.683).

Diante dessa perspectiva, o meio tem importância significativa, no processo de desenvolvimento da criança, na formação de sua personalidade consciente, que não acontece de forma mecanicista, como se a criança fosse resultado do meio social. Essa formação requer da escola um meio organizado pelo professor que favoreça os processos de internalização e de externalização, daquilo que a criança vivencia em sua realidade social imediata. Em outras palavras, a formação da personalidade humana da criança é proveniente de sua realidade concreta, das diferentes relações sociais das quais ela participa. A formação da personalidade da criança resulta, também, da necessidade de converter as funções elementares, em funções psíquicas superiores, a partir de suas relações sociais. (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

É importante destacar o conceito de vivência para Vigostki:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das

particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010a, p.686) (grifos do autor).

Sobre a questão da vivência, Vigotski coloca que é preciso compreender quais são as particularidades que impulsionam o desenvolvimento da criança. Por isso, é importante analisar a vivência, como unidade de elementos do meio e, a partir desse processo, compreender a influência que o mesmo tem no desenvolvimento psíquico da criança. Essas influências acontecem de maneiras distintas, mesmo para as crianças que compartilham do mesmo meio. O significado de uma dada situação não será único, para elas, cada uma interpretará, de acordo com o seu nível de compreensão. E a constituição de sua personalidade depende, também, desses elementos do meio, das experiências pelas quais cada criança passa e internaliza para si.

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010a, p.695).

Dentro dessa visão, percebe-se a influência do meio, no desenvolvimento da criança, e o professor, como parte desse processo, deverá ter a compreensão de que o meio social em que a criança está inserida é essencial, na formação de sua personalidade, de cada experiência vivenciada.

Vigotski (2010a), ao discorrer, sobre a concepção da forma inicial/primária e da forma final/ideal das funções psíquicas superiores, enfatiza que os sujeitos devem estar inseridos em um meio onde a forma final de uma função psíquica superior esteja presente para que assim, possa internalizá-la. Esse autor elucida essa questão, demonstrando que uma criança que começou a balbuciar as primeiras palavras se encontra, no que ele definiu de estado inicial da função psíquica superior.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira influencia logo o início desse desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010a, p. 693).

A questão acima abordada, de acordo com a concepção definida, por esse autor, recai em compreender que é necessário oportunizar aos sujeitos a relação entre a forma

primária e a forma final do desenvolvimento humano, ou seja, no meio tem que haver uma forma existencial, para que a forma final aconteça de maneira significativa.

O processo do desenvolvimento cultural da criança acontece por meio de dois planos, como Vigotski expõe:

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece em escena dos veces, em dos planos; primero em el plano social y después em el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego em el interior del niño como categoría intrapsíquica (VIGOTSKI, 2000, p. 150).

Considerando essa afirmação de Vigotski, é necessário que o sujeito se relacione com outros indivíduos, ou seja, para isso, o meio em que pertence precisa ser favorável. É preciso existir no meio a forma ideal, para que o desenvolvimento final da criança aconteça. Essa forma ideal de desenvolvimento que, como já expôs Vigotski (2010a), é aquela que a criança internaliza a partir da sua interação com o adulto e é a maior particularidade do desenvolvimento infantil, que consiste e depende das condições de interação que a criança terá, ao longo de seu desenvolvimento. Se a criança não vivencia a forma ideal do desenvolvimento, logo, também, não se terá a forma final desse processo.

Diante dos argumentos tecidos, ao longo deste tópico, apontando as ideias e conceitos que Vigotski (1996; 2000; 2010a) discorreu e que foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano, é importante, mais uma vez, destacar que, mesmo sendo uma teoria desenvolvida, no campo da psicologia, sua implicação, na área da educação, é essencial. Por meio dos conceitos estabelecidos, por esse autor, compreende-se que o homem, para se constituir, precisa manter uma relação ativa com os instrumentos construídos, ao longo da história humana. A apropriação dos produtos da cultura humana acontece, por meio das relações sociais e, as vivências, no meio social, são ressignificadas, internamente, pela criança, a partir da cultura a qual está inserida. Neste sentido, compreender que o desenvolvimento humano acontece, no âmbito das relações sociais, foi a tese central pontuada pela Teoria Histórico-Cultural, formulada nos anos 20.

4.2 A contribuição da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento da criança surda

Neste subtópico, abordam-se alguns apontamentos da Teoria Histórico-Cultural, no que concebe, ao desenvolvimento da criança deficiente, mais especificamente, da criança surda. A conceituação do termo “defectologia” corresponde, ao que, hoje, se conhece por deficiência, educação especial.

Os fundamentos da defectologia, em uma obra de Vigotski (1997), ancoram as discussões relacionadas à criança deficiente. Nos estudos, em relação à pessoa com deficiência, o autor escreveu, por volta de 1920, apontando o conceito de deficiência como uma construção social. Em relação à surdez, considerou, a priori, a língua oral como necessária, ao desenvolvimento dos surdos, porém, em 1930, percebeu a incompatibilidade no uso da língua oral, passando, assim, a defender uma língua que fosse propícia, ao seu desenvolvimento e, considerou que a língua gestual pudesse contribuir nesse aspecto (BARROCO, 2012).

Vigotski (1997) aponta que a deficiência em si não é um problema e, sim, as consequências sociais, ou seja, a partir da relação desse indivíduo com o meio é que se estabelecem as barreiras que podem ser obstáculos, para o desenvolvimento dessas pessoas. Essa obra de Vigotski demonstra que a deficiência se apresenta de vários modos, e que essa representação é construída de maneira social. Em outras palavras, podemos dizer que a deficiência existe, a partir da concepção que se tem de homem. Tomando a abordagem que tece a Teoria Histórico-Cultural, em relação à deficiência e, ao desenvolvimento da criança anormal⁴, Vigotski (1997) ressalta que uma criança deficiente não é menos desenvolvida que uma criança normal. No entanto, ela se desenvolve de maneira diferente, por meio de instrumentos criados pela cultura humana.

Para que essa criança alcance o nível de desenvolvimento mais elevado, o professor deve conhecer as peculiaridades e os caminhos responsáveis, portanto, para o alcance desse desenvolvimento, propondo e criando um ambiente capaz de promover novas experiências às crianças. Assim, percebe-se a importância de o professor conhecer e conduzir a criança à forma ideal de desenvolver suas capacidades humanas, por meio de atitudes favoráveis à geração de autonomia e de autoconfiança, em qualquer que seja a criança, assim como, na promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Partindo desse pressuposto das funções superiores, pode-se destacar a linguagem, como um processo de comunicação, que acontece na relação com o outro de maneira externa, primeiro no âmbito social e, somente, depois, ela se torna uma função interna, ligada ao pensamento da criança. A linguagem, como instrumento, também, é um meio de comunicação. Ela cria novas fontes geradoras de necessidades que o homem foi sentindo, ao longo de sua formação e, para superá-las, foi se aperfeiçoando e criando novos instrumentos, a partir dos que existiam de maneira a suprir as suas necessidades. Assim, Duarte (2013)

⁴ Termo utilizado na época em que este autor tecia suas ideias sobre a educação à criança deficiente.

corroborando apontando que a linguagem se constituiu num instrumento fundamental, para o desenvolvimento da espécie humana se diferenciar dos outros animais, e a objetivação das relações existentes entre os seres humanos significou acúmulo de experiência, gerada a partir da síntese da atividade humana, como promotora de seu desenvolvimento, enquanto gênero humano.

Vigotski (1996; 1997), ao escrever sobre o processo de desenvolvimento da criança deficiente, também, escreveu sobre o processo de compensação, na superação do defeito.

O mecanismo básico da compensação e da supercompensação de um defeito parece ser o seguinte: o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão. Como resultado disso, surge um quadro singular inesperado: uma pessoa com visão fraca que não te permite estar em condições de igualdade com os outros, fato que a torna inferior, concentra sua atenção sobre esse defeito e dirige toda sua atividade neuropsicológica para o defeito. Essa visão fraca desenvolve uma capacidade especial de fazer o máximo uso da informação que recebe visualmente de modo a tornar-se uma pessoa cuja visão seja central em seu trabalho um artista, um desenhista e assim por diante. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p.222).

A ideia tecida pelos autores deixa claro que é possível sim, uma criança deficiente se desenvolver e compensar seu defeito. Neste caso, pode-se mencionar os surdos que, ao longo da história humana, criaram a língua de sinais, como alternativa para seu desenvolvimento. Essa língua possibilita a aquisição de um sistema de signos que pode permitir a aprendizagem de conteúdos científicos ou de qualquer outro. Assim, também, os cegos, ao criarem o sistema Braille, que não é uma língua, mas é também, um instrumento que pode facilitar a apropriação da cultura humana. Dessa maneira, a lei da compensação, formulada por Vigotski (1996; 1997) não é um processo mecânico, mas uma construção social que se dá nas relações interpessoais, entre os homens e, nas condições reais que cada indivíduo possui para o seu pleno desenvolvimento cultural.

Partindo desses pressupostos relacionados à lei da compensação, destaca-se mais uma vez a surdez, pois não se pode afirmar, por meio de uma visão empírica, que o ato compensatório da “visão apurada” que os surdos desenvolvem, aconteça de forma natural e espontâneo, se assim fosse, estariam limitados apenas ao fator biológico, o que Vigotski (1997; 2000) não descarta, mas também não considera ser determinante no desenvolvimento humano. Mas, para a criança surda desenvolver essa compensação, o meio social em que

esteja inserida deve ser favorável, para que ela crie meios e possibilidades de enfrentar aquele defeito, que acontece na relação com os outros. Diante dessa compreensão, é fato elucidar que, ao nascer ou adquirir a surdez, a criança imediatamente não desenvolve a habilidade com a visão ou outro meio de compreender e estabelecer relação com o outro, mas precisa, necessariamente, está inserida em um meio capaz de lhe fazer se apropriar de novas habilidades e oportunizar o seu desenvolvimento intelectual.

Sob esta perspectiva, em relação à surdez, o homem em sua evolução foi criando outra forma de comunicação que não aconteceu por um processo natural. Mas, que emergiu, a partir de um obstáculo inicial, dado pelo fator biológico de não ouvir e pela necessidade de se comunicar. Pela privação da língua oral, houve a necessidade de buscar meios que pudessem compensar essa ausência, outros modos de linguagem que estabelecessem a comunicação e a interação social. A linguagem, discutida por Vigotski (2000; 2010a) e, assim, entendida está para, além da comunicação, pois ela é importante para o desenvolvimento psíquico, cultural e social do indivíduo.

Assim, o desenvolvimento da criança em uma família de ouvintes é decorrente das relações estabelecidas com o outro (s), desde seu nascimento por meio da linguagem, bem como a constituição de sua subjetividade construída, cotidianamente, nas relações estabelecidas no ambiente familiar e em outros meios sociais. Desta forma, para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. **Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem** (LODI; LUCIANO, 2009, p.34) (grifos meus).

Os autores destacam que, para a criança surda ter uma língua consolidada, ela não precisa estar, necessariamente, somente, entre pares surdos, mas com pessoas diferentes que lhes propiciem desafios à aprendizagem de uma língua que seja acessível a sua interação no meio social. Desta forma, se a criança não for colocada em um meio que favoreça o seu desenvolvimento, essa apropriação e objetivação, que constituem a formação do gênero, enquanto sujeito social se tornam secundarizadas. Sendo a linguagem promotora desse processo de objetivação e de apropriação e das interações entre os homens, a não apropriação de uma língua de forma consolidada pode acarretar em prejuízo, no desenvolvimento da criança surda.

Se a criança surda estiver inserida em ambiente onde é possível ter contato com a língua de sinais, ela pode muito bem se apropriar desta língua, e isso vai depender da vivência

que esta criança terá em contato com outras crianças ou adultos que dominem a língua e que se encontram na forma final desta função psíquica superior. Assim como acontece com os ouvintes sobre o processo de apropriação da língua oral, para os surdos, a interação entre a forma primária e a forma final é essencial, para a aquisição de uma língua e, para garantir, sobretudo, a possibilidade de aprendizagem.

Assim, a educação da criança surda não pode ser pautada em sua deficiência. É preciso reconhecer que, antes de sua deficiência, existe uma criança e a ela não pode ser negada uma educação que possibilite o seu desenvolvimento. Para Vigotski (1997), a educação da criança deficiente não deve ser considerada em segundo plano, mas deveria ter uma atenção com mais respeito, pois tanto a educação da criança deficiente quanto da criança normal determina o que ela pode aprender ou não. A não aprendizagem pode se tornar um fator prejudicial, ao seu desenvolvimento, porque estaria limitando-a a ter acesso ao conhecimento.

Tomando essa referência, em relação aos preconceitos que remetem à concepção da pessoa deficiente, Klein e Silva (2012, p.23) corroboram apontando

O tema das, assim designadas, deficiências individuais é complexo e delicado, uma vez que, por muito tempo, restou marcado por análises reducionistas e preconceituosas, quer sob a forma de ‘explicações’ de conotação religiosa, que vinculavam a deficiência a uma obscurantista ideia de purgação dos pecados, quer sob o manto de um discurso ‘científico’ de teor biologista-higienista. Por outro lado, na necessária batalha contra o preconceito, não raro o tema é aprisionado na redoma de algumas prescrições ‘politicamente corretas’, ingênuas e imobilistas porque falseiam o núcleo da questão. As contradições implicadas nas relações sociais dos sujeitos com algum tipo de deficiência ficam, assim, sem possibilidades de superação, quando as análises abordam apenas uma das faces do antagonismo: a dimensão ético-moral da ‘diferença’ (grifos das autoras).

As autoras salientam que frente aos estereótipos direcionados às pessoas deficientes situam-se, dentro do campo da dimensão ético-moral, fundamentados em uma visão do bem aparente, reconhecer essas pessoas apenas em sua diferença, como se fossem constituídas em um núcleo particular da sociedade. Isso representa de certa maneira um ponto negativo, pois restringe as possibilidades de superar esse antagonismo de rotulações que a sociedade culturalmente construiu em relação ao deficiente, que está na aceitação ou não desses sujeitos. Logo, essa condição leva a entender que a dimensão apontada pela autora se dá pelas contradições que envolvem a condição das pessoas com deficiência que não são levadas em consideração. A isso Bueno (1998) considerou as questões de classe, de raça e de gênero, como, também, determinantes desse processo.

4.3 Apontamentos sobre a educação inclusiva: um olhar sobre essa política em torno da educação de surdos.

Diante das aceções apontadas, é pertinente tecer uma discussão sobre a concepção inclusiva, que é a visão educacional atual. Além disso, vale a pena compreender como essa visão, por um lado, prega a igualdade e, por outro, pode auxiliar na manutenção da sociedade atual, sustentada nos modelos capitalistas de produção, cujos fundamentos se assentam na geração da desigualdade. Há pluralidade nas chamadas políticas de inclusão, porque, principalmente, são diversas e elucidam um caráter de ajustamento às pessoas com deficiência.

O discurso em prol do movimento da inclusão se torna mais evidente, a partir da elaboração de dois principais documentos internacionais, a saber, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 e a Declaração de Salamanca, em 1994. Esses dois documentos têm em comum a educação como um direito de todos e o reconhecimento do problema da desigualdade, o que na Constituição Brasileira de 1988 está prevista, em seu artigo 205, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa. E também, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Art. 2º que aponta: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1).

Atenta-se que a década de 90 foi o ápice para as formulações de políticas de caráter inclusivo, que nos anos 2000 começaram a se propagar, com o objetivo de incluir as pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino, impondo, assim, que todas as escolas de caráter público ou privado garantissem matrículas para toda e qualquer aluno. Todo esse interesse pode estar ligado à forma estrutural que a sociedade capitalista se organizou, que, para manter sua produtividade, cria mecanismos que possam lhes responder de maneira rápida e desigual. Como pontua Klein e Silva (2012), em uma sociedade dividida em classes e desigual como a sociedade capitalista, seus interesses estão subordinados a interesses classistas e assim perdem sua legitimidade, pois se criam interesses individualistas, quando se tem o discurso de que para os sujeitos que faltaram oportunidades, qualquer forma de ajustamento social cabe. Diante desses interesses em que a educação dos deficientes de maneira geral ganha na sociedade, dentro de uma análise crítica, os fatores sociais e econômicos têm forte influência nessa questão. Diante das discussões tecidas, que envolvem a concepção inclusiva, daremos destaque às leis criadas a partir dessa concepção e que tiveram o surdo como principal sujeito.

Em 2002, foi criada em âmbito nacional a Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como língua oficial do surdo, dando assim o caráter de reconhecimento de língua oficial da comunidade surda brasileira. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005 que, além de reconhecer essa língua, obriga a inserção da Libras no currículo dos cursos de formação de professores, fonoaudiologia, tanto nas esferas das instituições públicas, como nas privadas de todo Brasil.

De fato, as ideias que tais políticas propõem são bem elaboradas como um discurso que todas as crianças devem sempre que possível aprenderem juntas, independente de sua classe social, econômica, religiosa ou de sua condição linguística. No entanto, quando analisada de forma a sair das aparências, do imediatismo, as políticas de inclusão denotam ser utópicas e contraditórias em seus discursos, diante da realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência. Dessa maneira, Carvalho (2010, p.42) aponta que

Um documento de política não se encerra em si mesmo. Após o estabelecimento de finalidades e objetivos, para cujos alcances são apresentadas diretrizes, cabe planejar o que precisa ser feito para que as orientações se substantivem em previsões e provisões de recursos de toda natureza, com vistas a assegurar e garantir sua efetividade, na prática.

No caso das políticas educacionais, entretanto é preciso haver a convicção de que a escola não é uma organização neutra, pois reflete uma concepção de mundo e de uma sociedade de classes marcada pela dominação. Do mesmo modo, se não forem considerados os atributos políticos, intrínsecos à educação, corremos o risco de dispormos de retóricas políticas de excelente qualidade com práticas ainda insipientes e muito distantes do alcance dos objetivos.

Ao discorrer sobre as ideias da autora, entende-se que o processo de inclusão não pode encerrar em si mesmo, mas que deve possibilitar uma educação que realmente atenda aos preceitos do desenvolvimento integral das pessoas com deficiência. Mas, o que se percebe é que há um crescente interesse por inclusão das pessoas com deficiência como mão de obra no mercado de trabalho e a educação exercendo o papel de formadora desse sujeito, de forma precarizada, pois não são oportunizadas as condições para uma educação de qualidade.

A questão é muito mais complexa do que se pensa. É necessário compreender quais as reais intenções que essas políticas dispõem e seu verdadeiro objetivo que deverá ser o de possibilitar o desenvolvimento máximo das capacidades humanas, ou apenas incluir essas pessoas, para instruí-las como mão de obra barata, no mercado de trabalho. Contrariando essa ideia de apenas incluir, para atender aos interesses que a sociedade almeja, Klein e Silva (2012, p.25) colocam que

[...] uma concepção que concebe o homem como um campo aberto – pelo trabalho – a infinitas possibilidades, dá ênfase à capacidade humana de transformar sua própria

realidade e, neste sentido, a deficiência passa a ter como referência não uma forma ideal abstrata e inatingível, mas uma possibilidade que pode ser objetivamente construída e cuja realização transcende o indivíduo, configurando uma responsabilidade que se estende à sociedade na qual ele se encontra integrando.

As autoras salientam que uma concepção que vê o homem não apenas como “coisificação” para o trabalho, mas para além de seus limites biológicos, pode transformar a realidade existente na sociedade e, para isso acontecer, é preciso não uma mudança de concepção, mas uma mudança de base econômica. Essa mudança pode ocorrer na compreensão das contradições da proposta de inclusão e, na compreensão dos interesses de classes existentes.

Entretanto, o que as políticas de inclusão apresentam é uma forma de “ajustamento social”, que pode ser difundido de todas as formas, como naturalizar que o deficiente na escola seja igual a todos, assim como o interesse em formar mão de obra barata, para o mercado de trabalho, oferecendo-lhes funções em muitos casos aquém do que pode realizar. Em contradição, a Declaração de Salamanca (1994), em um dos seus princípios que norteiam a educação inclusiva de que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, diz que esse “ajustamento social” não é suficiente para resolver as necessidades que essas crianças têm em relação à aprendizagem, pois se o acesso à escola é um direito de todos, de certa maneira, a escola não é acessível a todos. Compartilhando dessa ideia, Bueno (2011, p.123) exprime

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, e entre elas, as crianças deficientes, por um passe de mágica ou por uma vontade iluminista, resolveria os problemas da segregação, da discriminação e do preconceito, independentemente dos resultados dessa inclusão. O que importa é colocar, numa sala de aula, crianças normais e deficientes, pois isso garantiria a “democratização do acesso à educação”, a estes últimos.

Diante da ideia apontada pelo autor acima, não se pode aceitar é que essas crianças sejam na escola apenas um quantitativo a mais. Elas têm e devem sim fazer parte de uma política que vá além de enxergar sua deficiência como um defeito determinante. É nesta conjuntura que as políticas de inclusão necessitam de reestruturação, saindo da concepção meramente sensacionalista de que incluir é simplesmente aceitar o diferente.

De acordo com Kuenzer (2005), a nova forma de dualidade estrutural, que comporta os princípios de uma sociedade que visa a se beneficiar de suas desigualdades, promove de fato uma espécie de inclusão como princípio de exclusão.

Na inclusão excludente, a ela dialeticamente relacionada: a *inclusão excludente*, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades de ensino da educação escolar aos quais não correspondam aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou na linguagem toyotista, homens e mulheres capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2005, p. 92 - 93) (grifos da autora).

Essa forma de inclusão excludente, que Kuenzer (2005) sintetiza, corresponde as diferentes estratégias empregadas pelo capital, nos diversos segmentos da educação escolar, que, por vezes, não contribuem na formação desses sujeitos e negligenciam uma educação que de fato possa possibilitar ao sujeito viver em sociedade com autonomia, consciente de seu papel. E, enquanto a sociedade não oferecer oportunidades de desenvolver a sua formação, enquanto gênero humano, esse sujeito ficará à mercê das condições subalternas de subsistência, sem tomada de consciência da realidade concreta. É neste sentido que a autora se refere, quando fala que a inclusão é um processo excludente, ao afetar as relações entre educação e trabalho e, porque não oportuniza a formação de sujeitos pensantes, que possam questionar a sociedade a qual pertencem. Dessa maneira, para propor uma educação inclusiva que realmente seja implementada, é preciso superar as práticas e conceitos relativistas em torno da deficiência, e oportunizar meios concretos que conduzam a um caminho viável, para que essas pessoas tenham acesso ao conhecimento de maneira completa.

Em relação ao desenvolvimento da criança surda, na concepção histórico-cultural, faz-se necessário fazer um paralelo com as discussões tecidas acima. Como é possível promover o desenvolvimento da criança surda na escola, se as políticas de inclusão, que buscam incluir, no sistema regular de ensino, não demonstram ser implementadas de forma a oferecer uma educação que possibilite aos sujeitos não serem apenas seres passivos, mas, sobretudo, ativos do processo de ensino e de seu desenvolvimento, porque não é o defeito o gerador das desigualdades sociais.

Procurou-se fazer um panorama sobre as concepções que a Teoria Histórico-Cultural tece em relação ao desenvolvimento da criança surda. Para isso, buscou-se trazer a questão da formação do gênero humano, a concepção de homem, para que assim fosse possível compreender esses conceitos. Entender que, para o desenvolvimento acontecer seja da criança surda ou não, o meio social é um elemento imprescindível nesse processo e que, por isso, deve se constituir de possibilidades capazes de provocar na criança o estímulo das máximas capacidades que o homem pode desenvolver. É dentro dessa concepção de desenvolvimento das possibilidades humanas que a educação da criança surda deve ser

trabalhada, e não em práticas educativas que excluam essas crianças de participarem dessa construção.

São necessárias algumas ponderações, em relação às políticas de inclusão, não que elas sejam ruins, mas a maneira como vêm sendo estruturadas não condiz com a realidade enfrentada pelas pessoas com deficiência. De um lado, a simples matrícula de um deficiente na escola não pode ser algo que represente a inclusão. Por outro lado, essas políticas de inclusão foram fundamentais na conquista de direitos, a exemplo do reconhecimento da língua de sinais brasileira, da inclusão da Libras, nos cursos de formações de professores e, entre outros cursos, assim como a criação do próprio curso de Letras/Libras em algumas universidades públicas, a realização de provas com recursos tecnológicos, como acontece no Enem (uma proposta bem recente), intérpretes (em muitos casos) e escolas bilíngues (uma realidade de poucos estados brasileiros) entre outros avanços como destacam as autoras Klein e Silva (2012, p.33).

No Brasil, há uma proposta de exibição de legenda para filmes e programas de TV, o que significa um grande avanço no processo inclusivo dos surdos. Nestes exemplos, o que se verifica não é uma atitude passiva em relação à limitação: o respeito aos sujeitos, nestes casos, implica um combate às limitações, uma superação dessas limitações, através da produção de recursos, técnicas, instrumentos, métodos etc. Com esses exemplos queremos dizer que o respeito aos indivíduos, em suas diferenças, significa não é impor-lhes atividades que não podem, efetivamente realizar, mas também e sobretudo, significa produzir meios e recursos que lhes possibilitem realizar livre e autonomamente todas as atividades e necessidades que 'plenificam' o ser humano. (grifos das autoras).

O que as autoras enfatizam é em relação ao avanço de algumas formas de acessibilidades apontadas acima mediante as políticas inclusivas. No entanto, não se pode achar que a inclusão se encerra em oferecer acessibilidade, pois, nem todos esses avanços que as autoras discorrem fazem parte da realidade de todos os surdos brasileiros, mas, são conquistas significativas. Os efeitos das desigualdades sociais continuam, quando essas conquistas não chegam aos surdos muitas vezes de classe pobre e, com isso, vai se reproduzindo o efeito de uma inclusão excludente. Neste sentido é que não se deve afirmar que matricular uma criança na perspectiva da educação inclusiva seja garantir que ela tenha acesso às mesmas condições de acessibilidades.

Portanto, não basta apenas incluir a pessoa com deficiência na escola regular, mas garantir que as mesmas permaneçam e tenham acesso ao conhecimento de maneira significativa e participe desse processo de forma integral. Neste breve esboço, as políticas de inclusão foram discutidas, a partir de suas contradições, dos fatores culturais, sociais,

econômicos, políticos não de forma romantizada, mas de maneira que precisa passar por uma análise crítica, tendo em vista que, para a sua execução, não basta apenas boa vontade, mas investimentos e políticas públicas. Como Vigostki (1997) já afirmava, ao propor nos fundamentos da defectologia, são as relações estabelecidas e construídas, ao longo da história, da divisão de classes, das questões econômicas, sociais e culturais enraizadas no interior da sociedade capitalista, que determinam a condição dos sujeitos.

Neste sentido, nessas relações, quando se analisa o contexto histórico tanto da educação de surdos quanto da educação infantil, percebe-se que a educação de fato não era condição prioritária em seus contextos. Cabia então receber aquilo que para a sociedade lhe trouxesse retorno, no caso dos surdos, uma instrução voltada ao desenvolvimento da fala para a sua inserção no trabalho e na sociedade e, quanto ao atendimento às crianças, também, estava ligado à questão da expansão trabalhista, como forma de aproveitar e garantir a mão de obra feminina.

É neste sentido que, ao formular sua tese a respeito do seu objeto de estudo, Marx apontado por Paulo Netto (2011) afirma que a realidade concreta não é uma invenção do pesquisador, por ela existir independente dele. O que neste caso, caberia a explicação para não afirmar que a inclusão depende da visão que se tem das pessoas com deficiência, mas do que elas podem oferecer para manter os modos de produção da sociedade. É a partir dessa concepção que se busca compreender o objeto de estudo deste trabalho.

5 ANÁLISE DE UMA REALIDADE VIVENCIADA POR UMA CRIANÇA SURDA A PARTIR DAS IDEIAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Inicialmente, esta seção foi produzida, a partir das ideias de Paulo Netto (2011) e de Martins (2006), ao abordarem a concepção adotada sobre a compreensão e análise do objeto do qual esta pesquisa se propôs investigar. Destacam-se, também, situar o município onde se realizou a pesquisa, os sujeitos participantes, a caracterização da Umei e os instrumentos adotados para a produção de dados. Em seguida, as análises dos dados referentes aos anos de 2018 e de 2019 serão apresentadas para a compreensão dos resultados.

No movimento de compreender o objeto de estudo, leva-se em consideração as três categorias, a saber, totalidade, contradição e mediação já apresentadas, no início deste trabalho. O fundamento teórico metodológico deste trabalho foi inspirado, a partir da concepção do materialismo histórico-dialético, no qual a teoria histórico-cultural está sustentada, tomando como base a realidade concreta em que o objeto se encontra. Além disso, captando, também, o fenômeno em sua complexidade e profundidade, suas partes constituintes e as mudanças sofridas, observando sempre seu movimento real.

A concepção do materialismo histórico-dialético, segundo Duarte (2000), fundamenta-se na perspectiva da realidade concreta em sua totalidade, das relações existentes e construídas, historicamente, na sociedade, uma concepção epistemológica, entre o abstrato e o concreto, entre o lógico e o histórico. Esse concreto, para Marx, está ligado ao campo do pensamento científico, que é reconstruído no plano intelectual das complexas relações existentes na realidade que constitui o objeto de pesquisa, que, por sua vez, essas complexas relações são construídas e produzidas pelo homem em dadas circunstâncias. Portanto, a realidade concreta, material corresponde ao que é transposto do real para o plano intelectual. Em outras palavras, é compreender o objeto de estudo além do imediato aparente, é apreendê-lo, a partir das relações sociais, no antagonismo da divisão de classes e dos modos de produção da sociedade capitalista.

Sobre o que é realidade, Martins (2006, p.11) conceitua

[...] que para Marx, a realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens. O conhecimento sobre ela é, por consequência, apenas um meio através do qual a consciência, assimilando-a, a reproduz intelectualmente. Deste modo, a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. Esta alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade.

É neste sentido que o termo “realidade” é adotado neste trabalho, a partir da materialidade existente, e não de algo suposto pelo pesquisador. É compreender o que existe,

além do imediato do que uma dada realidade pode demonstrar. Isso quer dizer que, se o pesquisador tomar o que as aparências imediatas apresentam, pode-se ter uma realidade opaca. Diante disso, a realidade é, também, para Marx, o ponto de partida e o ponto de chegada, ou seja, o objeto só pode ser conhecido num processo dialético, a partir da relação do homem com o mundo que o circunda. O objeto não pode ser visto como algo a parte, isolado, mas dentro de um organismo completo, parte de um contexto maior dentro da sociedade, do qual sofre todas as influências positivas e negativas.

Compreender as três dimensões (totalidade, mediação e contradição) postuladas por Marx e que estão implicadas na constituição do objeto, possibilita enxergar e articular as particularidades não de forma isolada, mas a partir do todo complexo. É necessário compreender as particularidades do que existe de forma macroscópica e inclusiva e tais aspectos constituem, portanto, a realidade concreta em que o objeto se encontra. Além de elencar as três categorias citadas anteriormente, de acordo com Paulo Netto (2011), sobre o método de Marx, para o pesquisador se apropriar dos detalhes relevantes, existem diversos instrumentos e técnicas de pesquisa que podem possibilitar alcançar a essência de seu objeto, e ressalta, também, que esses instrumentos e técnicas não devem ser igualados a métodos.

Segundo Paulo Netto (2011, p. 19), [...] “o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método” [...] Seguindo Paulo Netto (2011, p. 53), “o método, para Marx, implica uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”, como processo de apreensão do objeto.

Ainda de acordo com Paulo Netto (2011, p. 20), Marx, além de formular seu método, a partir da dinâmica em que a sociedade burguesa se estruturava, apresentou também o que considera ser uma teoria.

Para ele, a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos.

Na pesquisa em questão, o objetivo é compreender o objeto de estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural, que comunga da mesma concepção do materialismo histórico-dialético, concebendo o homem como um ser que se constitui, a partir de sua relação social, histórica e cultural, e que faz parte de uma realidade concreta. Paulo Netto (2011) enfatiza que, para Marx, a teoria representa o aspecto fundante da compreensão do objeto real em sua estrutura dinâmica, ou seja, pela teoria, o sujeito consegue reproduzi-lo em seu pensamento, interpretar o plano ideal. O objeto de pesquisa independe do pesquisador, pois tem existência objetiva, não é uma invenção do mesmo, ele existe e está materializado, de acordo com a estrutura da sociedade a que pertence. Assim, para Marx, a teoria transpõe a mera descrição do objeto apresentado, ela constitui o movimento do real, a essência do mesmo.

A finalidade da pesquisa, neste trabalho, é investigar como se dão as interações da criança surda na educação infantil. Para a compreensão do objeto, não podemos estudá-lo de forma isolada, mas a partir de um contexto maior. Para isso, implica compreender, também, as políticas inclusivas, constituídas, na sociedade, como forma de incluir as pessoas com deficiências, na escola regular e seu real interesse, o que já discutimos no decorrer desta seção. E quando se volta a discutir a educação de surdos, não se pode situá-la fora desse contexto, de uma sociedade dividida em classes, pois é esse fator que irá acarretar as desigualdades e explorações sociais.

5.1 Situando o município de realização da pesquisa

Nesta subseção, a proposta foi situar o leitor a conhecer um pouco sobre o município de realização da pesquisa, demonstrando suas características relevantes, os aspectos que o definem como uma região da Amazônia. Todas as informações mencionadas, neste tópico, foram exclusivamente retiradas do Plano Municipal de Educação do Município de Santarém, plano que foi elaborado no ano de 2015, com vigência até 2025.

Santarém está localizada na mesorregião do Baixo Amazonas, à margem direita do rio Tapajós, sendo a terceira maior cidade do estado do Pará e o principal centro socioeconômico do Oeste do Estado, porque oferece melhor infraestrutura econômica e social (como escolas, hospitais, universidades, estradas, portos, aeroportos, comunicação, indústria, comércio e etc.) e, ainda, por possuir um setor de serviços mais desenvolvido. Possui uma área de 22.886,624 km², sendo que 77 km² estão em perímetro urbano (Estimativa/IBGE/2013). Em frente à cidade, o rio Tapajós se encontra com o rio Amazonas, formando o famoso encontro das águas, um dos principais cartões postais da cidade. Santarém limita-se ao norte com os municípios de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá, a Leste

com os municípios de Prainha e Uruará, ao Sul com os municípios de Rurópolis, Aveiro, Placas e Belterra e a oeste com o município de Juruti.

O clima dominante é quente e úmido, característico das Florestas Tropicais. Não está sujeito a mudanças significativas de temperatura devido a sua proximidade da linha do equador. A temperatura média anual varia de 25° a 28°C, com umidade relativa média do ar de 86%. No aspecto populacional, o município de Santarém tem atualmente 288.462 habitantes residentes nas zonas rural e urbana da cidade.

Santarém é uma cidade bem localizada. Está à margem direita do rio Tapajós, estrategicamente, em sua confluência com o rio Amazonas. É um ponto equidistante entre Manaus e Belém e está relativamente próxima à foz do rio Madeira, o que permite uma boa integração com outros estados amazônicos, como Rondônia e Amazonas. Qualquer navio de carga ou de turismo, independentemente de seu calado⁵ pode chegar até Santarém.

É essa localização estratégica que atrai investimentos privados como a construção de terminais de movimentação de grãos para exportação. A Companhia Docas do Pará (CDP), que administra o porto de Santarém, já informou que estará licitando mais duas áreas específicas para movimentação de grãos, nos mesmos moldes da Cargill Agrícola S/A, que já está instalada no porto e que processa, transporta e exporta grande parte da soja brasileira, produzida no Centro-Oeste.

O acesso fluvial se realiza através dos rios Tapajós e Amazonas, permitindo-se ancoragem de navios com calado de 10m, no período de maior estiagem e de até 23,5m, no período de cheia dos rios, que vai de março a setembro. Entretanto, o calado do Porto é limitado pela barra Norte do rio Amazonas, que tem profundidade média de 11,50m.

O acesso rodoviário é realizado pelas rodovias BR-163 (Cuiabá-Santarém) e BR-230 (Transamazônica), de onde são escoados os principais produtos, dentre os quais: grãos (arroz, milho, feijão, soja, sorgo e milheto), madeira, petróleo, farinha de mandioca, pescado industrializado e outros, tanto para o mercado interno como para o mercado externo.

Santarém conta com diversas manifestações e patrimônios culturais que são conhecidos no Brasil e no mundo. Uma das manifestações culturais do município é a cerâmica tapajônica que apresenta representações de humanos ou animais em relevo. Ainda, neste aspecto, temos o museu João Fona que foi construído entre os anos de 1853 a 1868, onde já funcionou a Intendência Municipal, a Prefeitura, o Salão do Júri, a Câmara Municipal e a Cadeia Pública. É o terceiro edifício mais antigo da cidade. Além do Museu João Fona,

⁵ No sentido de transporte marítimo, “calado” significa profundidade em que cada navio está submerso na água, ou seja, é a distância da lâmina de água até a quilha do navio.

também, existe no município o Museu do Índio, o Museu da Arte Sacra e o Museu Dica Frazão, que fazem parte da história cultural santarena até os dias atuais. Entende-se que isto é importante de ser marcado porque os sujeitos (professores e crianças) sobre as quais abordamos contam com esse contexto em seus processos formativos.

Pensando na cultura, no mês de setembro acontece a festa do Çairé, uma manifestação folclórica e religiosa, realizada em Alter-do-Chão. Anualmente, a festa atrai milhares de turistas, que durante três dias cantam, dançam e participam de rituais religiosos e profanos, resultantes da miscigenação cultural entre índios e portugueses. É um dos principais festivais folclóricos do Brasil e foi criado pelos índios como forma de homenagear os portugueses que colonizaram a região. Ainda como festa, durante o final do mês de novembro é realizado o Círio de Nossa Senhora da Conceição (padroeira do município), cuja festa se estende até o dia 08 de dezembro. Há, ainda, a Caminhada de Fé com Maria, que faz parte das festividades da padroeira, momento em que fiéis percorrem 37 quilômetros, desde a igreja matriz do município de Mojuí dos Campos até a Igreja Matriz de Santarém.

No que tange à educação formal, Santarém têm várias instituições educacionais. São 35 escolas estaduais, destas, 34 estão na área urbana e apenas 01 no campo. Há 397 escolas de jurisdição municipal, sendo 320 localizadas no espaço campestre – 231 escolas na região de rios e 90 na região de planalto, e 76 fixadas no limite urbano. Das Instituições urbanas e das localizadas no planalto, 34 são Unidades de Educação Infantil, localizando-se 32 em centro urbano e 02 no planalto.

As informações indicadas, neste tópico, situaram o município onde se realizou a pesquisa, demonstrando algumas características que constituem Santarém, desde a sua localização geográfica até ao seu aspecto educacional.

5.2 Os instrumentos utilizados para a produção de dados

Antes de apresentar os instrumentos utilizados para a produção de dados, ressalta-se que o projeto de pesquisa deste trabalho foi encaminhado à Plataforma Brasil, para ser submetido e avaliado ao Comitê de Ética, por envolver seres humanos como participantes. Todas as etapas exigidas, para que um projeto seja aprovado, foram realizadas, demonstrando os pontos positivos e negativos que podem ocorrer durante e após a pesquisa. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE), elaborados para os professores e responsável da criança surda foram feitos em uma linguagem clara e objetiva, o mais simples possível, como exige o Comitê de Ética. Por isso, os TCLE, enviados em um primeiro momento, depois de avaliados retornaram para que fossem reestruturados como solicitava o

Comitê e, depois de submetido pela segunda vez, o projeto de pesquisa deste trabalho foi aprovado.

Para conhecer e encontrar o objeto desta pesquisa, foi realizada uma pesquisa exploratória que, segundo Siqueira (2005), consiste na sondagem, levantamento e pesquisa, procurando deixar o problema mais explícito, para aprimoramento das ideias. Essa pesquisa exploratória torna o trabalho mais flexível, para que os dados sejam mais bem produzidos. Por questões éticas, não divulgaremos o nome da instituição de realização da pesquisa.

Inicialmente, foi realizado um levantamento, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nas coordenadorias de educação infantil e de educação especial, a fim de averiguar onde poderia encontrar crianças surdas matriculadas, na educação infantil, que estivessem em Umei. Dos dados informados, das 32 Umeis em funcionamento, apenas uma tinha criança surda matriculada, no ano de 2018. De posse desses dados, entramos em contato com a direção da Umei, solicitando, inicialmente, uma conversa, para que pudesse apresentar e explicar sobre a pesquisa. Esse diálogo envolveu a coordenação, a pedagoga e os professores que trabalhavam com a criança surda.

A pesquisa realizada aconteceu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (doravante UMEI), localizada na área urbana do município de Santarém/Pará. Essa Umei localiza-se em uma área periférica de Santarém, e recebe crianças do próprio bairro e de seus adjacentes. As crianças eram oriundas de famílias que trabalhavam com plantações de hortaliças e outras que eram atendidas pelo Programa Bolsa Família.

Os procedimentos adotados para a produção de dados consistiram em entrevistas com roteiro semiestruturado, para os professores ouvintes e o professor surdo. Com a mãe da criança surda foi realizada uma conversa com algumas questões pré-estabelecidas para que pudéssemos conhecer um pouco sobre o nosso sujeito. A entrevista com os professores ouvintes foi gravada. Quanto ao professor surdo, a entrevista foi filmada, para que depois fosse transcrita da Libras para o português. Também foram realizadas observações das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de atividades e anotadas, em diário de campo. As observações se concentraram em uma turma de pré-escola (Pré I) na qual a criança surda estava matriculada, composta por 13 crianças.

Em relação ao diário de campo como instrumento de pesquisa, Vieira (2002, p.98) ressalta que “o diário como recurso de pesquisa favorece o registro do fenômeno investigado com toda a variabilidade do objeto em diferentes momentos. Cabe salientar que o diário dado a sequencialidade do fenômeno descrito, permite obter o resumo e o comentário dos fatos”.

Essa técnica de pesquisa, para a construção dos dados, permitiu-nos registrar acontecimentos em diferentes momentos que, por si só o pesquisador não poderia ser capaz de registrar, mas que, com o auxílio do diário de campo poderia recorrer aos seus registros de forma mais autêntica. Quanto à observação, optamos por este recurso por nos deixar mais próximo do nosso objeto, sem, contudo, tomar uma visão aparente dos fatos. Sobre o processo de observação, Lüdke e André (2012, p.25) enfatizam que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Isso requer, também, que o pesquisador, ao tomar esses instrumentos nas pesquisas, tenha o cuidado ao analisar os fatos ocorridos de forma imediata. Desse modo, é preciso conhecimento e dimensão dos acontecimentos, planejamento do que se vai observar, para não tomar qualquer movimento relacionado ao objeto de estudo como verdade absoluta, sem contextualizar a realidade em que está inserido.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos foram duas professoras ouvintes, sendo que uma trabalhava pela manhã e a outra pela tarde e um professor surdo. Todos trabalhavam diretamente com a criança surda. Neste sentido, considera-se que a educação infantil seja o lugar onde devem ocorrer as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança, seja ela deficiente ou não. Para a Teoria Histórico-Cultural, o conceito de criança se exprime como um ser ativo, que participa do seu processo educativo. É um conceito que desconsidera a criança como um “produto pronto e acabado do meio em que vive”, por entender que ela é fruto de suas relações estabelecidas no seu meio social.

Para essa criança, adotou-se o nome de Ana, preservando sua identidade. Relataremos de maneira breve sobre Ana, a partir de informações colhidas junto à mãe dessa criança, a qual recebeu com muita atenção e interesse fazer esse diálogo. Ana é filha de pais ouvintes, têm dois irmãos mais velhos que também são ouvintes, quando nasceu não chorou, os médicos, então informaram à mãe que poderia ter faltado oxigênio no cérebro. Ao longo do tempo, a mãe considerava estranho o jeito que Ana reagia, porque ela não conseguia dormir e quase não dava retorno quando lhe chamavam. Sua mãe relatou que Ana ouvia sim, pouco, mas ouvia.

Durante anos, diversos exames foram realizados, sem sucesso, para descobrir o que poderia ter acontecido quando Ana nasceu. Nesse período, já com dois ou três anos a mãe

colocou a filha em uma Umei próxima à sua residência, mas percebia que a filha não evoluía, ao contrário, era deixada de lado, como pôde constatar em diversos momentos, ao buscá-la na Umei. Todas as crianças estavam brincando com a professora e sua filha ficava sentada no canto da sala, o que lhe incomodava muito vivenciar aquela situação. Ana passou seis meses na Umei, depois disso, sua mãe não quis mais que a filha frequentasse. Depois do período que saiu da Umei, fizeram mais exames, inclusive, uma audiometria e constataram que em função de ter nascido com uma lesão na cabeça, Ana estava perdendo a audição progressivamente. Essa descoberta aconteceu por volta dos três anos.

Depois desse resultado, a família, especialmente sua mãe, buscou todas as formas para ajudar Ana a se desenvolver da melhor forma possível. Aos quatro anos, Ana passou a utilizar aparelho auditivo, na primeira semana em que começaram as observações da presente pesquisa, em agosto de 2018. A mãe de Ana relatou não ter muito conhecimento sobre a Libras, mas que considera essa língua importante, e deseja que sua filha se interesse por ela. Destacou, ainda, sua vontade em aprendê-la para se comunicar com Ana, porque quando fala com ela de forma oral não há retorno, mas quando utiliza gestos e pega objetos para se comunicar, a filha consegue responder.

Ana consegue oralizar algumas palavras curtas, entretanto, mesmo utilizando aparelho auditivo percebia não haver diferença de quando estava ou não com o aparelho, sendo visível o seu desinteresse em utilizá-lo. Ana só voltou a frequentar uma Umei com quatro anos, quando sua família se mudou de bairro e a matriculou em outra instituição de educação infantil, o que para a sua mãe foi um ponto positivo, pois nessa outra instituição, sua filha ao menos tinha uma pessoa que a compreendia, que era o professor surdo.

Na Umei, Ana tinha duas professoras e um professor surdo que a acompanhava três vezes na semana. Os professores foram determinados pelas siglas professora P1; professora P2 e professor surdo PS. Esses professores trabalharam com Ana, durante o ano de 2018. No quadro, a seguir, constam algumas informações sobre os participantes da pesquisa que participaram em 2018, logo, em seguida, têm-se as informações sobre a professora que também passou a integrar esta pesquisa, em 2019, denominada de professora P3.

Quadro 3 - Informações sobre os sujeitos da pesquisa em 2018

Sujeitos da pesquisa	Idade	Turma	Período em que frequentava a UMEI
Ana	Quando a pesquisa iniciou Ana tinha 4 anos.	Pré I Pré II	Integral/2018 Parcial/2019
	Graduação	Pós-graduação	Tempo de trabalho na educação infantil
P1	Matemática/Física Magistério	Não possui	8 anos
P2	Magistério/Pedagogia	Psicopedagogia (cursando)	9 anos
PS	Pedagogia	Não possui	1 ano (mas, já atua na educação especial há 14 anos).
Informações sobre a professora que participou da pesquisa em 2019.			
P3	Pedagogia	Educação Especial.	Primeiro ano

Fonte: Dados colhidos pela autora deste estudo.

Percebe-se que os professores participantes possuem formação em nível superior e apenas uma participante, a P1 não era Pedagoga, mas possuía o Magistério, o que lhe permitia atuar na educação infantil. Essa mesma professora, assim como o professor surdo não possuíam especialização. O professor disse não ter, mas era de seu interesse fazer uma, e até perguntou se na Universidade onde eu estudava não era oferecida, porque para pagar uma especialização estava muito caro. Quando perguntei a P1 se tinha interesse em fazer, respondeu que não, pois já estava para se aposentar e que não queria mais preocupação. Mas, uma constante comum entre os professores foi o fato de encontrarem dificuldade em trabalhar com a criança surda, devido ao fato de ser a primeira vez que estavam tendo contato com uma criança com surdez, com exceção do professor surdo, que já havia trabalhado, mas na educação infantil foi o seu primeiro ano de trabalho. Essa foi uma breve descrição sobre os sujeitos, algumas informações foram colhidas de maneira informal em conversa que surgiram em determinados momentos, durante a pesquisa, para entender algumas concepções e atitudes que eram tomadas, diante de algumas situações que aconteciam.

5.4 Conhecendo o funcionamento da Umei em que foi realizada a pesquisa

É uma instituição mantida pela Prefeitura do município de Santarém. Possui prédio próprio, composto por quatro salas de atividades, todas climatizadas, uma secretaria, uma cozinha, três banheiros, sendo dois adaptados para as crianças, uma área externa chamada de maloca, onde serve para refeitório e atividades extras e um parque constituído por gangorra, balouços, casinha e escorregador. Esta Umei funcionava das 7h30 da manhã às 17h00 da tarde, seu público eram crianças de 02 a 05 anos, em período integral, durante o ano

de 2018 e no ano de 2019 a turma de Pré II passou a ser parcial. Tinha no seu quadro de funcionários uma coordenadora, uma pedagoga itinerante, oito professoras, sendo que quatro trabalham de manhã e quatro à tarde e um professor surdo itinerante que faz o atendimento com a criança surda três vezes na semana, uma secretária, duas educadoras alimentares, duas serventes e três vigias.

A rotina dessa Umei pode ser descrita da seguinte maneira: às 07h30 as crianças são recepcionadas pelas professoras que esperam os responsáveis entregá-las na própria sala de atividade, em todas as turmas acontecia essa cena; às 8h15, em fila indiana, cada turma, a começar pelo Maternal I seguia para a maloca onde também era servido de refeitório; às 9h30 as professoras iniciavam a hora do banho; às 11h15 o almoço era servido e entre 11h30 e 12h00, higiene bucal e descanso. No período da tarde, as crianças, após repouso, despertavam às 14h00, o lanche era servido a partir das 14h45. O banho começava às 15h30 e o jantar às 16h30 e às 17h00 era o horário da saída. Importante ressaltar que a partir da metade do mês de outubro as crianças no período da tarde deixaram de jantar, por falta de merenda. Não foi um caso isolado, pois em conversa com a coordenadora da Unidade, foi informado que todas as Umeis estavam passando pela mesma situação e que a coordenação da educação infantil havia reunido com as coordenadoras das Umeis, para informar que não teria merenda, para distribuir a todas as Unidades de educação infantil, motivo esse que causou certo desgaste em receber as crianças, e ter que reduzir sua alimentação.

Nos intervalos entre cada rotina, as professoras realizavam suas atividades pedagógicas com as crianças. Cada turma tinha seu dia de ir ao parquinho e pelo menos uma vez na semana duas professoras ficavam responsáveis por desenvolver alguma atividade diferenciada que pudesse tirar as crianças da sala de atividade. Essa era uma das atividades propostas em conjunto com os professores, a coordenação e a pedagoga, para que houvesse um momento que envolvesse a interação entre todas as crianças. Porém, foi uma proposta que não pude presenciar, durante as observações, mas pude ver que tinha uma espécie de cronograma fixado no mural da Umei, com os dias em que cada dupla de professoras era responsável. Em conversa com a professora da tarde, da turma de Ana, perguntei se as atividades diferenciadas aconteciam, ela respondeu que no início quando foram sugeridas, elas se organizavam para realizar, mas depois foi ficando difícil acontecer, por questões que envolveram a falta de comunicação entre as professoras, então não houve mais, e cada professora fazia o que considerava ser melhor.

Como forma de compreender o trabalho desenvolvido pela Umei, foi solicitado o Projeto Político Pedagógico (PPP) à coordenação desta Unidade, para que através do mesmo

fosse possível compreender a concepção teórica que a Umei buscava trabalhar, levando em consideração o desenvolvimento da criança. O PPP disponibilizado foi elaborado para os anos de 2018/2019 e 2020.

As primeiras observações iniciaram no mês de agosto e se estenderam até dezembro do ano de 2018 e aconteceram nos períodos da manhã e da tarde. No ano de 2019, durante a qualificação, por considerações da banca, retornei novamente à Umei para ampliação das observações. No entanto, vale ressaltar que, durante a realização da pesquisa de campo, em 2018, tivemos alguns impasses ocorridos, tais como, a ausência da criança surda na Umei, que ficou dias sem comparecer devido a problemas de saúde em que sua mãe se encontrava. Esses acontecimentos causaram certa angústia e desespero para a pesquisadora, pois essa criança surda era a única que frequentava uma Umei, e perdê-la despertava essa preocupação em não conseguir realizar a pesquisa. Do mesmo modo, para a criança, a ausência na Umei poderia incorrer em ruptura a um processo educacional iniciado. A partir da metade do mês de setembro, Ana começou a normalizar suas idas à Umei, mas continuava se ausentando, porém, com menos frequência.

Quando retornei novamente, em 2019, Ana, agora, com 5 anos, estava matriculada no Pré- II, em horário parcial e tinha duas professoras, sendo uma professora do ano anterior e a outra que fazia o atendimento três vezes por semana. Essa última era uma professora ouvinte, e essa foi a mudança ocorrida. Ao retornar à Umei e perceber as mudanças ocorridas, conversei com a professora deixando-a ciente de minha presença naquela turma, expliquei sobre a pesquisa e seus objetivos. O que chamou a atenção em relação a isso foi o fato de ser uma professora ouvinte e não mais ser um professor surdo. Destaco essa questão, devido a professora ser enfática e confirmar que estava com Ana para trabalhar a linguagem oral e não Libras.

Essa professora comentou que tinha sido orientada a trabalhar dessa maneira, questionei, então, se a prática que utilizava estava contribuindo para o desenvolvimento daquela criança, ela respondeu dizendo que era seu primeiro ano de trabalho como professora de criança, com alguma deficiência e que estava sendo difícil.

Nesse movimento de situar a realidade concreta em que o objeto de pesquisa estava imerso, passa-se agora para as análises dos dados que foram realizadas, a partir das seguintes categorias: interação entre a criança surda e seus professores; interação da criança surda nas atividades desenvolvidas; interação da criança surda com as demais crianças e o professor como organizador desse espaço. As análises dessas categorias foram inferidas, através de registros de episódios, que aconteceram em determinados momentos. De fato, essa

análise recai sobre o “olhar cuidadoso” da prática e de como essa prática pedagógica do professor com/para a criança surda se destinava, e enxergar nessa relação o professor como organizador do meio educativo. As descrições dos dados foram produzidas a partir das observações e entrevistas, realizadas, nos anos de 2018 e 2019, e os relatos, aqui, transcritos constituíram a realidade em que a criança surda estava inserida e as possibilidades que a ela eram oferecidas.

5.5 A interação entre a criança surda e seus professores

Nesta categoria, procurou-se estabelecer como acontecia a relação entre a criança surda e seus professores, e como essa interação influencia em seu desenvolvimento, considerando os momentos que envolveram os encontros com a professora da manhã, da tarde e os dias em que o professor surdo estava na sala de atividade, observando sempre a relação deles no processo de formação dessa criança. O objetivo foi descrever essa relação, considerando o envolvimento dos professores, como organizador do meio e como elemento desse processo.

5.5.1 A comunicação entre a criança surda e seus professores

É importante deixar claro que Ana conheceu a Libras no ano de 2018, quando passou a ter contato com o professor surdo. O interesse em fazer alguns sinais, quando o professor estava lhe ensinando era momentâneo, pois qualquer situação que estivesse acontecendo, ao seu redor, tirava-lhe a concentração e a vontade em fazê-los novamente. O professor ensinava o alfabeto, números, sinais de animais, frutas, entre outros. Discorrer sobre como acontecia a comunicação da criança surda e seus professores foi o foco construído, para entender a forma que eles encontravam, para interagir com aquela criança.

Dessa forma, foi preciso compreender o conceito de interação, para que assim pudesse caracterizar o modo pelo qual ela acontece, entre os sujeitos envolvidos, nesta pesquisa. Como demonstrado anteriormente, o conceito de interação parte do princípio da interlocução entre duas partes, ou seja, de acordo com Rego (1995, p. 59), para Vigotski, a interação social é fundamental, no desenvolvimento do ser humano, que começa desde o nascimento da criança.

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história.

É essa relação com o adulto que vai mediar sua interação com o mundo, além de ocupar lugar central nesse processo, pois a criança começa a interagir, socialmente, desde o seu nascimento, em contato com a mãe, de modo que vai inserindo os elementos presentes, na cultura humana. Neste sentido, esse conceito de interação, destacado no início, deste trabalho, é tomado como um movimento, que ocorre na relação entre sujeitos de forma recíproca. Partindo desse pressuposto, compreende-se que

A Educação Infantil, como um contexto de desenvolvimento, é um lugar privilegiado para que, através das interações, as crianças aprendam a articular os próprios interesses e pontos de vista em relação aos demais, priorizando a vida em coletividade através, por exemplo, da colaboração, solidariedade, oposição/conflito e respeito (COSTA, 2011, p. 15).

Essas interações devem acontecer de forma que as influências do meio contribuam para que essa criança possa participar das trocas de experiências nesse ambiente. São pelos processos interativos que a criança consegue se desenvolver e estabelecer relação com o outro. É importante enfatizar que as interações, seja em contato com objetos, seja nas brincadeiras precisam ser recíprocas e não mecanizadas, ou seja, têm que fazer sentido. Nesse aspecto, destaca-se a importância de oportunizar às crianças situações interativas que favoreçam seu desenvolvimento.

Falar de interação, sem relacionar a linguagem, sendo esta a base de desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, seria quase que impossível. A linguagem, como fonte das propriedades humanas superiores, em sua essência social, desenvolve-se na relação com o outro. Como já apontado, ao longo do texto, é ela que dá significado ao pensamento, e externaliza o que se reconstrói no plano interior. Por isso, a importância de estabelecer uma comunicação.

Quando uma boa comunicação não faz parte da relação entre as pessoas, tudo pode se tornar um caminho mais difícil e, quando se presencia uma situação que envolve criança, ainda mais uma criança que se comunica e compreende o que estão lhe falando de maneira diferente, é muito mais complexo. Entender que existem outras maneiras de se comunicar, que não seja necessariamente pela língua oral pode ser um caminho possível de realizações. É importante esclarecer que a comunicação aqui mencionada não é simplesmente aquela que se utiliza para o aprendizado da Língua Portuguesa, mas aquela que possibilite a criança alcançar seu desenvolvimento.

Essa poderia ser uma oportunidade de vivenciar novas experiências, tanto para a criança surda assim como para o adulto, ou melhor, para o professor. Porém, no episódio, a

seguir, que aconteceu no período da manhã com a P1, a possibilidade de estabelecer alguma comunicação que favorecesse essa troca de experiência, não aconteceu:

P1 arrumou as cadeiras e as mesas e pediu que as crianças sentassem para desenvolver a atividade do dia, exercícios que envolviam os numerais. Professora falava e falava, e Ana apenas olhava para seu rosto como tentando entender o que a professora gesticulava. Como forma de fazer com que as crianças, “compreendessem” a atividade direcionada, a professora se direcionou para o quadro branco, e de costas mostrava os numerais pedindo que elas dissessem o nome dos numerais. Ana olhava para seus colegas e, sem compreender, apenas observava a professora. (NOTAS DE CAMPO, 14/08/2018).

Nesta situação, parece não haver respeito por parte da docente, uma vez que ela sabia da condição de Ana, em compreender o que está sendo passado naquele momento. Agindo daquela maneira, demonstrou não ter dimensão das consequências e negação em não envolver aquela criança na atividade proposta. Diante dessa cena, salienta-se que o papel do professor não é transmitir o que ele considera ser importante e, sim, entender que, na turma, tinha uma criança que necessitava de um pouco mais de sua atenção. Todavia, em nenhum momento houve essa preocupação.

Em outro acontecimento, agora com a P2, a situação se invertia.

Todos os dias a professora (P2) fazia uma roda de conversa para saber o que as crianças tinham realizado de atividades com a professora da manhã, Ana apenas olhava para a professora concordando com os relatos de seus colegas. A professora então chegava até Ana e, olhando em seus olhos, perguntava-lhe, você fez suas atividades? Ana respondia sempre sorrindo (NOTAS DE CAMPO, 20/08/2018).

A ação dessa professora se configurou como uma postura positiva, pois demonstrou uma certa preocupação em relação, ao que as crianças tinham realizado com a professora da manhã. E sempre que se direcionava à Ana olhava em seus olhos e procurava estar na mesma altura que essa criança. Isso significa que tinha o cuidado ao se comunicar com ela. Percebe-se que as duas professoras participavam do mesmo contexto escolar, mas a diferença entre ambas refletia em suas atitudes.

Estabelecer uma comunicação que seja compreensível é fundamental em qualquer processo de formação humana. É neste sentido que a linguagem para Vigotski (2000) ocupa lugar central nas relações sociais e no comportamento cultural da personalidade. A linguagem é assim tomada, como um dos instrumentos semióticos essenciais da criação humana. Para esse autor, a linguagem é primeiramente um meio de comunicação entre as pessoas, ou seja, no seu início, tem apenas essa função de interlocução, porém, é gradativamente, que a

linguagem se torna interna e um meio de pensamento que está diretamente ligado à história do desenvolvimento cultural.

A P1 pediu para todas as crianças sentarem nas cadeirinhas e começou a falar sobre os acontecimentos do dia anterior, chamando a atenção de algumas “crianças que tinha se comportado mal”. Em seguida, diz que todos estavam proibidos de pegar os brinquedos, porque no dia anterior não haviam guardado. Ana ficou sem entender o que a professora estava falando, e olhava para seus colegas ao seu lado, buscando alguma maneira de compreendê-la. (NOTAS DE CAMPO, 25/10/2018).

Neste episódio, fica evidente mais uma vez que a atitude da professora em relação à criança, pouco importava, o importante era repassar às crianças a sua repreensão por conta do comportamento delas que, segundo a professora, não foi exemplar. Diante da situação exposta, algumas crianças saíram da sala correndo e uma criança acabou se machucando. A falta de sensibilidade, por parte dessa professora, reflete uma postura que cotidianamente ocorria, praticamente durante o tempo em que estive presente.

Se a comunicação surgiu da necessidade do homem modificar a natureza e agir sobre ela por meio dos instrumentos que ali estavam presentes, isso aconteceu não por forças biológicas, mas a partir da relação social construída com outros homens interagindo entre si, ou seja, toda comunicação é impulsionada por elementos externos à criança. Neste sentido, percebe-se que a professora não procurava fazer com que Ana participasse daquele momento. O que se pode considerar, ao analisar essa situação, é que a deficiência de Ana, no caso a surdez, ganhava destaque, em vez da criança. Desse modo, a atenção se voltava ao que ela não tinha em vez de possibilitá-la a superar aquele defeito.

Em relação a isso, a forma de comunicação que os professores estabeleciam com a criança surda tinha de certa maneira uma concepção que adotavam sobre a educação de surdos. Em entrevista, eles deixavam claro a respeito.

A gente vai interagindo com ela, buscando mais conhecimentos e aprendendo também, tenho uma concepção de que não é fácil trabalhar com crianças assim, mas a gente tenta. (P1,2018, p.1).

Uma concepção voltada a atender as necessidades dessa criança, para ela participar como as outras crianças. (P2, 2018, p.1).

Percebe-se, nas falas das professoras acima, que elas tinham a compreensão da dimensão que envolvia o trabalho com a criança surda. Precisavam, portanto, trabalhar de maneira a não deixar aquela criança fora do contexto do qual participava, no caso da escola. No entanto, os discursos acima não eram condizentes muitas vezes com a prática que elas utilizavam com essa criança. No que concerne ao trabalho da P1, essa questão era mais

evidente, pois sua fala mostrava-se contrária ao que ela exercia em sua prática, isso pôde ser verificado por meio das observações feitas. Sua falta de sensibilidade era um fator recorrente diante de seu comportamento para/com a criança surda. A P2 se mostrava um pouco mais sensível, tinha certo cuidado, ao se dirigir e envolver Ana nas atividades.

Em 2018, quando foi iniciado o período de observações, como mencionado anteriormente, Ana foi acompanhada por um professor surdo (doravante PS), que três vezes na semana fazia o atendimento que alternava entre manhã e tarde. Esse atendimento tinha duração de duas horas e ocorria na sala de atividades junto com as demais crianças. Ressalta-se que a Umei não tinha sala de AEE, lugar onde deveria acontecer esse atendimento, em contrarrotino ao horário da sala regular.

O trabalho que o PS realizava, com a criança surda, era pautado em uma concepção de que para a educação de surdos acontecer era preciso ter nas escolas o acesso à Libras, como afirmou em entrevista:

É bom estar se comunicando com os ouvintes. A educação de surdos é boa, mas falta a Libras nas escolas, porque não tem. Então é bom ter criança surda na educação infantil e a Libras se ensinada desde a educação infantil, **porque a gente aqui quase não vê crianças surdas na educação infantil, ainda é muito carente, tem mais no ensino fundamental.** (PS, 2018, p.1) (grifos meus)

A visão do PS, em relação à educação de surdos, demonstra que ele vê a Libras como uma necessidade nas escolas, o que implica que deveria ser inserida, desde a educação infantil. A concepção desse professor refletia, também, no modo como ele desenvolvia o seu trabalho, com a criança surda, ao mostrar preocupação em fazer com que ela aprendesse a Libras e compreendesse o que acontecia à sua volta. O professor, também, algumas vezes, ensinava às crianças ouvintes, alguns sinais de saudações como (bom dia, boa tarde, boa noite, tudo bem, eu te amo) - sinais básicos para que as crianças pudessem falar como ele e com Ana. As crianças gostavam e pediam que ele repetisse para aprendê-los.

No trecho acima da entrevista, PS destaca uma questão já apresentada, neste trabalho, quando foi realizado o levantamento de dissertações e teses sobre a temática. Esse levantamento já demonstrava a carência de encontrar crianças surdas, na educação infantil, para que se pudesse compreender o que já vem sendo investigado. Essa constatação pareceu ser uma preocupação do professor também. O quantitativo de pesquisas encontradas exprime a necessidade de se entender por que essas crianças não estão tendo acesso à primeira etapa da educação. Se é, por exemplo, uma opção familiar não colocá-las, nesse período, porque a

educação infantil de 0 a 03 anos não é obrigatória (torna-se obrigatória a partir dos 4 anos). Sendo que foi nesse nível de pré-escola que a criança surda foi encontrada.

A questão de ensinar alguns sinais para crianças ouvintes partia realmente da necessidade de estabelecer uma comunicação entre as crianças ouvintes e a criança surda. Na entrevista realizada com o PS, uma das questões levantadas foi como ele avaliava a inclusão da criança surda na educação infantil. Sua resposta foi a seguinte:

Ter um ouvinte que não sabe Libras e uma criança surda a comunicação é difícil, mas quando estou perto sempre ajudo a criança surda. Mas, é bom quando os coleguinhas tentam ajudar apontando com dedo e também ensino alguns sinais. Ainda precisa melhorar a inclusão desde a educação da criança surda. Porque fica difícil trabalhar na mesma sala e os professores não sabem Libras, então fica difícil a comunicação. (PS, 2018, p.1).

Percebe-se, no trecho da entrevista, que mais uma vez o professor ressalta sobre a comunicação, como sendo um fator que precisa de atenção, quando se tem uma criança que se comunica e compreende de forma diferente, destacando que, para isso, as políticas de inclusão precisam melhorar, desde o âmbito da educação infantil. Como já mostrado anteriormente, a inclusão não termina com a matrícula de uma criança deficiente na escola regular, ela precisa criar e reestruturar meios e possibilidades de forma que essas crianças permaneçam na escola, tendo acesso ao conhecimento e que possam se desenvolver.

Como já descrito, no início desta categoria, o contato de Ana com a Libras aconteceu em 2018, quando o professor surdo passou a trabalhar com ela. Ainda estava em processo de aprendizagem desta língua, demonstrando ter interesse, mas se algo estivesse acontecendo ao seu redor, perdia o foco. Segundo Lacerda et al (2009; 2013), a criança surda deve entrar em contato desde cedo com a língua de sinais, mas como muitas dessas crianças são filhas de pais ouvintes o processo se torna mais difícil de apropriação desta língua, de forma que a evolução da comunicação ou não é favorecida, ou é bastante dificultada para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Em 2019, quando retornei à Umei, para mais um período de observações, Ana tinha apenas duas professoras ouvintes, a P2 e a P3 do AEE com quem foi realizada a entrevista nesse ano. A P3 afirmava ter a seguinte concepção “minha concepção é de uma educação voltada à aprendizagem da criança surda de forma natural. E eu fui orientada a trabalhar a linguagem oral e não a Libras com ela. (P3, 2019, p.1).

Diante dessa acepção, pode-se inferir que ter uma concepção que coloque a criança como sujeito que está apenas para receber as informações sem participar do processo, não significa contribuir para seu desenvolvimento e deixa uma centralidade apenas, na

deficiência da criança. A concepção da professora recai sobre o fato de que a aprendizagem da criança surda acontecia de *maneira natural*, ou seja, que não precisava do outro para se desenvolver, como se ela fosse apenas resultado do meio em que estava. Essa *visão naturalista* implica, na descaracterização das relações sociais entre os indivíduos como meio de interação e constituição dos sujeitos. É natural para os ouvintes ouvirem o idioma e se familiarizarem com os fonemas, as expressões. Para as pessoas surdas, o natural seria o gesto, a mímica.

Era dessa maneira que a comunicação entre a P3 e a criança surda se estabelecia, por meio de um processo de estímulo-resposta. Uma concepção criticada por Vigotski (2000), em que seu objetivo se condicionava em resultados pré-determinados, e que de fato não possibilitava à criança desenvolver suas funções psíquicas. Isso era o que acontecia com aquela criança, ao oralizar palavras soltas, sem compreender o sentido e sem internalizar de maneira significativa o exercício daquela prática. O que não significava que oralizar palavras soltas fazia com que a criança construísse frases, dominasse de fato a linguagem verbal oralizada, impactando no plano da abstração. Em resumo, tal prática representava uma forma de comunicação que centrava no ajuste da deficiência da criança, e não de que forma aquela prática podia resultar no seu desenvolvimento. O objetivo final era conduzir o máximo que fosse de palavras soletradas pela criança. Essa mudança de trabalho com a criança foi um processo sentido não apenas pela criança, mas também pela P2 do ensino regular, que, por várias vezes chagava comigo, e relatava que o trabalho que a P3 desenvolvia com Ana não ajudava em seu processo de aprendizagem, e a saída do professor surdo tinha deixado uma lacuna, porque estava mais difícil se comunicar com ela. Além disso, a P3 não contribuía para que essa realidade comunicacional melhorasse. O trabalho dessa professora estava pautado, no processo de aquisição da oralização, isso ficou evidente em sua entrevista.

Percebe-se claramente que houve um impacto bastante significativo, no processo de ensino e aprendizado da criança surda. Houve uma mudança de prática, uma mudança de concepção anteriormente construída, e que logo, em seguida foi descartada. Essa criança, que estava em processo de conhecimento de uma língua, passava agora por outras práticas que determinavam ser a mais adequada para o seu desenvolvimento. Novamente, percebe-se, aqui, uma preocupação com a deficiência da criança e, não, exatamente, com a forma com que poderá se desenvolver e se apropriar de uma língua.

Sendo assim, a ênfase que o professor surdo dava ao ensinamento da Libras para a criança surda estava contida em uma concepção voltada à prática de uma língua que fosse acessível e compreensível, mas que, também, esbarrava na formação do professor do ensino

regular. Tal constatação ficou clara, na entrevista, quando as duas professoras ouvintes relataram não ter formação para trabalhar com a criança surda.

De forma particular não tenho nenhuma formação. E a Semed também não ofereceu nenhuma formação para nós, e a Semed também só ia mandando essas crianças sem oferecer nenhum tipo de formação, aí temos que nos virar como pode. (P1, 2018, p.1)

Ainda não tenho, mas tenho interesse em fazer. Como esse ano tive o privilégio de ter uma criança surda na minha sala, foi bem diferente, interessante despertou a necessidade de inserir na minha vida profissional fazer uma formação, é uma necessidade. Recebemos essa criança e trabalhamos dentro de nossas possibilidades, a Semed não nos deu nenhuma formação e se queremos ter alguma formação é da nossa parte, de forma particular. Na minha graduação, tivemos apenas algumas palestras e minicursos voltados para essa área, mas não tivemos disciplinas específicas. (P2, 2018, p.1).

A questão perguntada foi se as professoras tinham alguma formação para trabalhar com a criança surda e quem tinha oferecido essa formação. Como perceptível nos trechos acima, as professoras frisaram que não tinham nenhuma formação para trabalhar com a criança surda, o que poderia estar implicando as suas práticas. Além disso, as professoras foram bem enfáticas, ao afirmarem que a Semed, também, não tinha oferecido nenhuma formação, e a P2, ainda, ressaltou que se fosse para ter alguma formação teria que ser de forma particular. Sobre a formação, Padilha (2009, p.133) destaca que

A abordagem dessa questão supõe uma análise de dois grandes desafios que os professores das séries iniciais têm enfrentado: um deles refere-se à própria identidade – “ser professor”-, ou seja, sua profissão exige conhecimentos e práticas que os cursos de formação inicial e nem sempre têm atingido abordar e que a chamada “formação continuada” não tem atingido na profundidade necessária. Outro desafio diz respeito às “propostas de inclusão”. O medo, as dúvidas e principalmente os mitos têm acompanhado os professores, causando confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações.

Essa queixa sobre a formação de professores tem causas para além da sala de aula, pois envolve de fato a implementação de políticas públicas, e os desafios que a autora destaca não estão isolados dessas políticas e fazem parte de uma realidade desafiadora. Os professores muitas vezes, sem ter como “bancar” uma formação específica, são também vítimas de um sistema que monopoliza e fragmenta o trabalho docente de forma desigual. Quem sofre as consequências dessa fragmentação são as crianças e, em se tratando de crianças deficientes, sofrem muito mais, pois desde a educação infantil já enfrentam dificuldades e negação de uma educação que lhes possibilite desenvolver-se para além de suas deficiências.

Em relação à formação dos professores do AEE, tanto o PS quanto a P3 afirmaram possuir, e ainda frisaram que a Semed também ofereceu formação para eles, como

demonstra os trechos das entrevistas: “sim tenho Libras, fiz curso para me aprimorar. Mas, também, a Semed, ofereceu formação na educação especial” (PS, 2018, p.1); “eu tenho uma especialização em educação especial, fiz um curso de Libras, mas como não vim trabalhar a Libras com ela, utilizo a linguagem oral. Mas, também, teve formação oferecida para os professores da educação especial e quem fez foi a Semed” (P3, 2019, p.1).

Nota-se que houve uma discrepância entre os professores do ensino regular e do AEE, no que tange ao acesso à formação. Houve somente a preocupação no desenvolvimento do trabalho do professor do atendimento educacional especializado, enquanto para os demais professores não se teve a mesma atenção. Neste sentido, fica claro que, enquanto não for trabalhado de maneira a envolver todos os professores nesse processo, no que tange à inclusão, ficará sempre um responsável pela educação desses sujeitos. Por conseguinte, a responsabilidade recai ao professor do AEE, demonstrando que a educação dessa criança estava centralizada, em sua deficiência e não em suas possibilidades de se desenvolver, enquanto sujeito cultural.

Diante dos apontamentos realizados, em torno desta categoria, percebeu-se que os professores se comunicavam muitas vezes sem levar em consideração a especificidade da criança surda, isso se referia aos professores ouvintes. Os dados descritos revelaram que, mesmo os professores tendo conhecimento da forma de comunicação da criança surda, a falta de sensibilidade era recorrente e o não compromisso em assumir suas responsabilidades, enquanto possibilitador de conhecimentos era secundarizado. Essa falta de compromisso era refletida, em suas condutas e em suas práticas pedagógicas que, em vez de possibilitar que ela fosse um sujeito presente do meio educativo, a colocava em um patamar de negação do não acesso ao conhecimento de forma compreensível. A comunicação aqui compreendida estava para além de um simples artefato de relação entre os sujeitos, mas antes como um instrumento de apropriação da linguagem de forma que a criança pudesse organizar seus pensamentos e internalizar os conhecimentos adquiridos.

O destaque e as ponderações realizadas sobre a professora P1 são atribuídas não como forma de denegrir sua imagem, como se quisesse pontuar somente suas condutas impróprias, mas cabe aqui uma reflexão de que era uma professora que, durante sua carreira docente, nunca havia trabalhado com uma criança surda, uma professora próximo dos seus 60 anos, já não tinha tanta disposição em continuar trabalhando. Esses fatores interferiram na prática da professora, de modo que por vezes, não sabia lidar com a criança surda, e para não deixá-la de fora das atividades homogeneizava suas práticas sem ter discernimento que pudesse estar afetando o desenvolvimento dessa criança.

5.6 Interação da criança surda nas atividades desenvolvidas

Em relação a essa categoria, o objetivo é analisar a interação da criança surda no momento em que realizava as atividades espontâneas e dirigidas por seus professores, buscando encontrar, sobretudo, as diferenças e semelhanças em suas ações. Ao propor e sistematizar essa análise, o objetivo é auxiliar na percepção do envolvimento dessa criança, em seus aspectos positivos e negativos.

5.6.1 O envolvimento da criança surda nas atividades dirigidas pelos professores

Perceber o envolvimento da criança surda, nas atividades propostas pelos professores, permitiu compreender esse processo através das práticas que trabalhavam entre eles, como permitir que aquela criança fizesse parte daqueles momentos. Discutir essa importância de envolver essa criança, nas atividades, é importante porque demonstra a conduta do professor de estar atento ou não, à condição da criança, de se expressar e de compreender os fatos à sua volta. Sobre essa relação de envolver essa criança, nas atividades de forma compreensível, o episódio, a seguir, demonstrou uma dada situação ocorrida, na realização de uma atividade, no período da manhã:

P1 fez uma atividade no caderno das crianças sobre as vogais, para ligar ao desenho correspondente. As crianças sentadas ouviam o comando da atividade, no momento, Ana olhava para seu caderno. Em seguida, a professora vai com uma criança de cada vez para ver se estão fazendo a atividade. Quando chegou em Ana, observou que ela fazia outra coisa, menos o que pediu, então, chama sua atenção condenando sua atitude. A professora, então, olhou para mim que estava sentada no canto da sala, e falou “tá vendo só, ela não presta atenção na atividade assim fica difícil”. (NOTAS DE CAMPO, 20/09/2018)

A postura dessa professora foi de irritação, porque como ela podia questionar alguma coisa da criança se ela não possibilitou que Ana pudesse entender e participar. Dessa maneira, analisando o episódio descrito, o que se pode considerar, sobre o objetivo da Educação Infantil que é o de promover o desenvolvimento integral da criança, será que de fato está sendo atendido, será que as práticas pedagógicas estão contemplando a participação de todas as crianças, na promoção desse desenvolvimento integral? Não se coloca de forma genérica essa situação, mas é uma questão a ser pensada e repensada dentro desse campo. É preciso ter clareza de que as crianças não são iguais, têm as suas particularidades e merecem ser respeitadas.

Em relação à P2, todas as vezes que desenvolvia suas atividades, com as crianças sempre tinha o cuidado de envolver Ana, mas as atividades, também, não tinham muita

novidade, o que deixava, além de Ana, as outras crianças sem muito interesse. As atividades realizadas focavam muito na questão de “aprenderem” a fazer os números, as vogais, sem muito sentido, pareciam não proporcionar que as crianças pudessem explorar e descobrir outras formas de atividades que não fossem a mesma questão como sentar e reproduzir atividades prontas.

Sobre como os professores planejavam as atividades, em entrevistas com eles, uma das perguntas realizadas envolveu essa questão, se havia participação dos três professores que trabalhavam com a criança surda nesse planejamento. Abaixo está o espelho das respostas.

Sim, há. É feito de forma normal, não existe divisão de atividades para os que não são surdos e para ela. O professor do AEE participa das atividades que são feitas na sala. (P1, 2018, p.1)

Tem sim a participação dos professores. Até porque todas as atividades aplicadas durante os bimestres são voltadas para ela, com ajuda dos professores que acompanham e dentro de nossas possibilidades. (P2, 2018, p.1).

Sim. Eu faço alfabeto, pego as palavras que combinam vou verificando as palavras, de acordo com a faixa etária da criança, por exemplo, pego uma imagem de uma árvore e faço o sinal, e digo para as professoras ouvintes, mas é difícil a comunicação. (PS, 2018, p.1).

Nota-se que os três afirmaram ter a participação, o que demonstrou ser um aspecto positivo, quando há o envolvimento de todos no processo de aprendizagem, e ainda mais, quando se tem, em sala, uma criança com deficiência. Isso não quer dizer que ela é mais importante, nem tampouco que seja incapaz de aprender. Na fala do professor surdo, mesmo afirmando a participação das professoras na elaboração das atividades, diz que estabelecer a comunicação com elas ficava difícil, o que de certa maneira demonstrava não ser muito viável, para que as ideias pudessem ser bem mais elaboradas. Em situações que envolvem uma criança surda, o cuidado e a postura do professor, ao planejar suas atividades, devem levar em consideração a sua forma de comunicação e como aquela criança vai conseguir desenvolvê-la. Sobre essa questão, não é exatamente fazer uma atividade diferente entre as crianças ouvintes e surdas, mas buscar alternativas que permitam que aquela criança tenha possibilidade de aprender.

Na escola de educação infantil, uma importante atividade diária é planejar as atividades com as crianças no início do dia e, depois, ao final do dia, avaliar com elas o que foi realizado, lembrar o que se fez e como. Nessas atividades coletivas, a memória e o pensamento da criança vão se desenvolvendo por meio de nossa ação intencional: lembrar juntos o que foi feito no dia anterior e organizar a partir daí, a atividade do dia; comentar, no fim do dia, o que foi realizado e os fatos que chamaram a atenção do grupo; listar atividades planejadas coletivamente e não executadas e que podem ficar para o dia seguinte são alguns exemplos. Ao mesmo

tempo, ao resolver problemas surgidos no grupo em voz alta. Coletivamente, envolvendo as crianças possibilitando que o pensamento, no início experimentado em atividades sociais, paulatinamente faça parte da consciência da criança (LIMA; AKURI, 2017, p.121).

Essa questão de planejar atividades junto com as crianças não se configura em uma prática comum entre os professores. As crianças, ao que indica, apenas recebem o que eles já decidiram como sendo o mais adequado para elas, o que, ao entender do professor estão para cumprir ordens, ou porque são crianças e não sabem o que é melhor para si. Realmente, elas ainda não têm consciência do próprio papel na sociedade e, enquanto não for permitido a elas compreenderem isso, serão apenas sujeitos dependentes das escolhas do adulto. E quando se coloca o professor como organizador do meio educativo, não quer dizer que ele tenha que somente fazer as atividades e as crianças executarem, o processo é inverso, ele também é parte juntamente com as crianças.

Sobre a possibilidade de envolver as crianças, na elaboração das atividades, não foi o foco da pergunta, mas seria muito enriquecedor saber sobre. O destaque e a discussão em torno dessa questão se fizeram porque para a Teoria Histórico-Cultural não existe somente o professor, no processo educativo, mas uma tríade professor-criança-meio, como afirma Vigotski (2010b, p 78).

Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidos milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo.

Reconhecer que as crianças são parte do processo educativo, e não apenas produto do meio social, demonstra como o professor se coloca diante delas e como se dá sua relação com elas. Não se pode estabelecer uma relação hierarquizada em que somente o professor pode determinar o que as crianças devem ou não fazer. É preciso, sim, criar um ambiente que seja possível a troca de experiências. Essas experiências não se resumem em fazer todos os dias a mesma coisa, mas a possibilidade de praticar juntamente com as crianças novas descobertas. É como Vigotski (2010b) coloca, o professor como elemento desse meio educativo se situa dentro de um processo dialético de criar e recriar possibilidades de interações possíveis, ao desenvolvimento da criança em um movimento contínuo.

No episódio, a seguir, foi relatado como a P2 procurava saber o que as crianças tinham feito na parte da manhã de atividade.

Antes do lanche da tarde que era servido às 14h15, a professora sempre cantava uma música junto com as crianças e, em seguida, perguntava o que elas tinham feito durante a manhã, as crianças respondiam: fizemos atividade no caderno e assistimos ao **DVD de músicas e desenhos, essa conversa com a professora se repetia quase todos os dias.** (NOTAS DE CAMPO, 14/09/2018)

Porém, o destaque do episódio se dá pelo fato, desta mesma professora, não proporcionar às crianças vivenciar experiências que favorecessem o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia, da autoconfiança das crianças e, acabava reproduzindo a mesma atividade que sua colega, e não favorecia o contato com outras vivências. O fato de a professora da tarde saber que sua colega de trabalho colocava todos os dias DVD e ter a mesma atitude, para Ana e para as demais crianças não tinha mais sentido, o que gerava estresse e inquietação.

O interesse em saber o que as crianças haviam feito não gerava na professora desenvolver alguma atividade que não fosse também tarefas prontas e DVD. Isso de certa forma condicionava uma aprendizagem que fosse promotora de desenvolvimento. Portanto, a ação educativa não está apenas para quantificar o que a criança não conseguiu aprender, ao longo do seu caminho, mas, principalmente, favorecer para que a aprendizagem aconteça. E o que origina esse desenvolvimento são os desafios em que as crianças são colocadas, que fazem surgir todas as forças de seu desenvolvimento, mas não era o que acontecia com os professores entrevistados.

Sobre essa questão, em diversos momentos da realização dessas atividades aconteceu de Ana ficar irritada e se recusar a desenvolvê-las. Sua atitude era percebida quando empurrava seu caderno para o lado e baixava sua cabeça. Neste momento, caberia aos professores tomarem alguma atitude, que levasse a reflexão de sua prática, mesmo que não fosse pensada naquele momento, mas que de alguma maneira, no decorrer da elaboração das atividades, eles pudessem fazer esse exercício sobre sua prática. Mas, pelo que foi observado, essa mediação pareceu não existir.

Diante disso, Martinez (2017, p.66), a partir da compreensão da Teoria Histórico-Cultural, aponta com clareza o que cabe ao professor refletir sobre sua prática.

Reconhecer que o saber escolar e que os saberes que nós, professoras e professores, carregamos não são necessariamente mais importantes que os saberes que cada ser humano carrega consigo é o primeiro ponto de discussão para refletirmos acerca do nosso lugar em uma perspectiva que possa criar condições para o desenvolvimento

da criança em uma instituição educacional. Com essa atitude, a forma de olhar para a criança e para suas possibilidades de desenvolvimento são imensamente ampliadas.

Ao fazer esse exercício de reflexão sobre a prática pedagógica, o professor pode ter a oportunidade de conhecer as crianças com quem trabalha, parar e refletir de que forma suas atitudes estão ou não influenciando no desenvolvimento das crianças é um exercício que ele deveria fazer todos os dias, analisando até que ponto tem proporcionado que as crianças sejam sujeitos partícipes do processo de aprendizagem. E em relação à criança surda, observar de que maneira sua prática tem favorecido, para que ela participe das atividades desenvolvidas e analisar se essas atividades têm contribuído, para impulsionar seu desenvolvimento.

No horário da tarde, a professora entrava às 13hh00 e no intervalo de meia hora a professora da manhã lhe passava as ocorrências e as atividades realizadas, durante a manhã. Após o repouso das crianças, a professora conversava com elas, perguntando-lhes o que tinham feito no período da manhã. Elas sempre respondiam a mesma coisa, assistimos ao DVD, fizemos tarefa e brincamos com os jogos de montar, ressaltando que esses jogos eram os únicos brinquedos disponíveis na sala, ou então algumas crianças levavam brinquedos de sua casa, inclusive Ana que, mesmo durante a realização das atividades direcionadas pela professora, brincava escondida debaixo da mesa.

Assistir ao DVD de músicas infantis ou algum desenho se repetia por quase todas às vezes na chegada das crianças, durante o período da manhã. Entre uma atividade direcionada e outra, o DVD com as mesmas músicas e desenhos sempre estavam presentes. O que se pode dizer é que se tornava uma atividade rotineira. E esteve presente durante o ano de 2018 e 2019, como observado e praticado pela P2.

A atitude da professora mostrava que sua prática não tinha mudado e centrava-se ainda em atividades mecanizadas e descontextualizadas de vivências que levassem as crianças a superarem as suas dificuldades, para promover, assim, o seu desenvolvimento. Essa é uma questão delicada e preocupante que necessita ser repensada, pela dimensão que ocupa o trabalho na educação infantil.

Destacando a sala onde aconteceram as observações, compreende-se que era razoavelmente confortável para receber as crianças. Continha dois armários para guardar os materiais das crianças e dos professores, uma televisão, um aparelho de DVD, um quadro branco e, na parede, alguns cartazes com os números, vogais e frases de saudações, mesas e cadeiras para as crianças e as professoras.

Esta Umei tem uma área bem ampla que poderia ser aproveitada para o desenvolvimento de várias atividades, para trocas de experiências, ou seja, para as interações entre as crianças e seus professores. Mas, diante das observações, demonstrou-se não ser apreciada pelos professores e, as crianças ficavam muito mais tempo na sala interna, com atividades rotineiras que não caracterizam despertar e nem possibilitar que as crianças fossem, além do que já sabiam, eram atividades vazias e descontextualizadas de um caminho que pudesse criar possibilidades enriquecedoras.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001, p.29).

O apontamento frisado, por este autor, retrata o que observei durante a realização desta pesquisa, o esvaziamento e a negação do saber produzido, conteúdos e práticas que não criavam condições para uma possibilidade real do acesso ao conhecimento e colocava a criança em uma zona de conforto, sem perspectiva de promoção para o seu desenvolvimento. O que se exigiam das crianças era que elas cumprissem com a tarefa direcionada sem questionar, e se o resultado não fosse o esperado, principalmente, por parte da P1 algumas crianças eram rotuladas, assim como a criança surda, sempre ganhava a expressão “tu não presta [sic] atenção na hora da explicação e faz tudo errado”. Essa atitude da professora, em relação à criança surda, gerava uma situação conflituosa e estressante. Aconteceu uma cena que enquanto pesquisadora, mais do que isso, enquanto ser humano me marcou bastante.

A P1 foi até a secretaria e tirou umas cópias de um desenho (uma árvore) e solicitou que as crianças pintassem conforme ela estava explicando (as flores de amarelo, as frutas de vermelho, as folhas de verde e o caule de marrom) as crianças ouvintes claro, fizeram o que a professora pediu, porém Ana compreendeu de outro jeito e acabou pintando de outras cores, foi quando a professora puxou a atividade da mão de Ana amassou e disse que não era para pintar daquele jeito, então, deu a mesma atividade e pediu que pintasse novamente igual à dos seus colegas. (NOTAS DE CAMPO, 13/11/2018).

Essa cena foi impactante, porque o incômodo de quem observava era intervir na ação da professora para que ela refletisse sobre sua atitude, mostrar que não era a criança que estava errada, mas a sua prática em conduzir a atividade, de fazer com que aquela criança pudesse participar daquele momento. É claro que, diante dessa situação, a intervenção não

ocorreu, para não afetar a prática da professora e poder observar realmente, como ela conduzia as atividades com a criança surda. Vigotski (2000; 2010) quando classificou o professor enquanto organizador do meio educativo, não determinou que ele tivesse uma postura autoritária nem tampouco determinou uma hierarquização do saber produzido pela humanidade. O que ele propôs foi uma concepção que considera o professor, a criança e o meio social uma tríade inseparável do processo educativo.

Diante das descrições dos dados, nesta categoria, chega-se a uma compreensão de que o problema não estava na criança surda, em desenvolver as atividades ou se interessar por elas, mas centrava-se em como os professores procuravam envolver essa criança, para que pudesse interagir e delas participar. O uso excessivo de atividades prontas não despertava em muitos casos interesse dessa criança, e essa atitude não era exclusivamente da aluna surda, mas das outras crianças, também. O professor, como organizador do meio educativo, não se fazia presente, não havia uma postura de mudança em sua prática pedagógica, mesmo diante das atitudes das crianças em relação às atividades que não queriam desenvolver. Os professores não realizavam outras atividades que não fossem as mesmas todos os dias. Não gerava interesse proporcionar situações de desenvolvimento fora do contexto do que as crianças vivenciavam todos os dias, na sala de referência, e a escuta das crianças não existia.

É oportuno destacar que as ponderações realizadas não significam culpabilizar somente os professores por tais atitudes, mas talvez a falta de conhecimento em trabalhar com uma criança surda, além de ser a primeira experiência que eles estavam tendo, o medo de não excluir, de deixá-la de fora acabava gerando conflitos de ideias que in/conscientemente eles não sabiam lidar. Daí a grande importância da preparação dos professores para trabalhar de forma significativa com esses alunos surdos.

5.7 Interação da criança surda com as demais crianças e o professor como organizador desse espaço.

Nesta categoria, apresentam-se as interações que aconteciam entre a criança surda e as outras crianças, observadas durante as brincadeiras. Analisaram-se essas interações, considerando como se caracterizavam os acontecimentos compartilhados entre as crianças e de que forma o professor intervia, nesse processo, como organizador desse momento.

5.7.1 O momento da brincadeira como processo de reciprocidade da criança surda com as outras crianças.

A brincadeira se constitui um dos momentos mais importantes que ocorre no período da infância. É nesse momento que as crianças muitas vezes se sentem livres para suas criações, se sentem soltas a demonstrarem seus múltiplos conhecimentos de interpretar e de agir sobre o meio social do qual faz parte. Por meio da brincadeira, elas são capazes de recriar o mundo à sua volta. A brincadeira, como destaca Vigotski (2008), é essencial no desenvolvimento da criança. Neste sentido:

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhes respeito, etc) (VIGOTSKI, 2008, p.26).

Neste sentido, as crianças da idade pré-escolar já têm consciência de sua relação com o adulto, porém, não quer dizer que elas tenham compreensão do brincar, o que leva a entender que as crianças da pré-escola, mesmo sendo mais experientes, ainda não conseguem desmistificar e ter consciência do sentido da atividade da brincadeira. Para Vigotski (2008), a brincadeira é uma dimensão que se aprende na relação com o outro, é uma construção social, não é inata à criança e se constitui num aspecto fundamental da criança atuar sobre o mundo. Entende-se que o ato de brincar desenvolve na criança competências essenciais para o seu desenvolvimento. Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento, descobrir o mundo ao seu redor, imaginar e vivenciar diferentes papéis.

Por isso, a brincadeira tem um papel decisivo nas relações entre criança e o adulto, entre as próprias crianças e entre a criança e o meio social ao qual pertence. A criança precisa de tempo e de espaço para brincar. A brincadeira possibilita a livre associação de ideias. Para Kishimoto (2010), a criança considera o brincar uma atividade essencial do seu dia a dia, pois é o momento que consegue expressar seus sentimentos bons e ruins, pelos quais vivencia em seu cotidiano fora e dentro da escola. Para a autora, o brincar possibilita a criança explorar o mundo dos objetos, da natureza e da cultura e compreendê-los por meio de diferentes linguagens. Neste sentido, a brincadeira é considerada fundamental no desenvolvimento da criança e não pode ser pensada sem as interações. As interações se estabelecem no contato com o outro, com o ambiente, com os brinquedos manipulados e

interpretados de diversas formas e se transformam naquilo que a criança deseja e que ainda não pode fazer.

É também por meio da brincadeira, como Costa (2014) destaca que a moral das crianças se desenvolve, aprendem a ganhar, perder, constroem valores morais como respeito, honestidade. Esses valores fazem compreender e reconhecer que o outro existe. Através do brincar, as crianças são imersas em culturas diferentes, gera a troca de experiências entre uma criança e outra de intervir e atuar sobre o mundo que as cercam de modo a favorecer e possibilitar a construção de aptidões, saberes e valores indissociáveis ao meio em que atuam.

No mesmo sentido, Borba (2006) aponta que a brincadeira é o momento de descobertas, de oportunidades de aprender com o outro, compartilhar ideias, regras, objetos, brinquedos, conhecimentos, assim como a negociação de conflitos e disputas.

O episódio, a seguir, observado sob a responsabilidade da P2, ilustra uma situação dessas, em que Ana entra em conflito com um colega.

No canto da sala, tinha algumas crianças brincando, Ana logo que percebeu foi se juntar a elas. Primeiro, pegou sua mochila e tirou de dentro um violão e uma boneca e levou para brincar com seus colegas. Nesse momento, uma das crianças puxa de sua mão o violão, Ana toma de volta e fala alguma coisa como que repreendendo seu colega por tal atitude, pega o violão e dá a outra criança e faz uma expressão facial aborrecida (NOTAS DE CAMPO, 18/10/2019)

A cena continuava, com alguns conflitos entre as crianças que brincavam, o que gerou choros e gritos, nesse momento, a P2 estava fazendo uma atividade no caderno para as crianças, quando percebeu a situação foi até onde elas estavam e perguntou o que estava acontecendo. Uma das crianças respondeu que Ana não queria dar o violão ao João (vou nomeá-lo assim, mas não constitui um sujeito da pesquisa, apenas uma representação da situação). Ana olha para a professora e aponta que é dela o violão, a professora então solicitou que guardasse e fossem para mesa desenvolver a atividade, e assim a confusão terminava. A reação da professora frente àquela situação não transpareceu ser autoritária, mas também não gerou uma possibilidade de conversa com as crianças. Para ela, bastava guardar o brinquedo que tudo estava resolvido, o que demonstrou ser uma atitude automática e corriqueira em situações como essa.

Nesse contexto, a intervenção da professora poderia ter gerado uma discussão enriquecedora na construção de significados e não apenas para resolver os conflitos entre as crianças, compreender a dimensão e o papel que o professor ocupa nesse processo vai, além disso, mas é também fazer com que as crianças desenvolvam o respeito mútuo entre si. Daí a importância do professor participar das brincadeiras junto às crianças. Para Vigotski (2003),

cabe ao professor, o papel de ser um organizador intelectual do meio, a fim de que ele possibilite vivências relacionais amplificadoras do humano, ou seja, criança, professor e meio numa tríade inseparável, que tem por foco a formação da autonomia da criança e da sua plena integração social.

A brincadeira entre as crianças sempre acontecia, independente da vontade dos professores. As crianças tomavam a iniciativa que muitas vezes partia de Ana, que começava a brincar escondida, mas sempre atenta à professora, como quem esperava ser repreendida.

As crianças se organizavam e juntavam as cadeiras e delas faziam o que imaginavam. Esse era o momento que elas criavam suas regras e o papel que cada uma ocupava, fosse de mãe, pai, polícia, entre outros. Era o momento de demonstrarem, mesmo de forma não intencional para seus professores, que elas faziam parte do processo educativo e que eram capazes de entender o que estava acontecendo em volta delas e não apenas de obedecer as regras que os adultos determinavam, sendo sujeitos que estavam ali para cumprir o que somente os professores exigiam.

Durante as observações ocorridas no horário da manhã, pude acompanhar apenas uma única vez a ida das crianças ao parquinho, que demorou cerca de uma hora. No episódio, a seguir, a atitude da professora demonstrou ser autoritária e nem um pouco se importou que naquele momento as crianças se sentiam à vontade, em sair da sala de atividades.

Quando as crianças começaram a correr, em volta do parque, inclusive Ana, elas brincavam de pegar uns aos outros. A professora pediu que parassem de correr, contudo, as crianças não deram atenção para ela. Logo, em seguida, as tirou dizendo que estavam se comportando mal. (NOTAS DE CAMPO, 14/09/2018).

Esse foi um dos únicos momentos que pude acompanhar Ana interagindo fora da sala de referência, no período da manhã. Ana era uma criança muito ativa e, quando brincava, no parque, observei que se sentia muito à vontade, pegava areia e fazia castelo, comidinha e oferecia aos colegas que brincavam com ela. Considerei um momento oportuno para a professora explorar junto dela, mas como a professora estava sentada, apenas olhava as crianças que estavam nos brinquedos com medo que pudessem cair. A reação da professora foi apenas no momento em que começaram a correr, que de imediato as puniu e as tirou do parque.

A atitude condenatória da professora em relação ao comportamento das crianças expressa uma postura autoritária, em que as mesmas não tinham o direito de escolher do que brincar e teriam que obedecer sem argumentos as ordens que a professora determinava. Essas

regras eram estabelecidas, antes mesmo de irem ao parque, e correr fazia parte das proibições impostas pelas regras da professora.

Como discutido, ao logo deste trabalho, a brincadeira deve ser compreendida como um ato imaginário através do qual a criança realiza seus desejos que, no momento, são considerados irrealizáveis. Ela está ligada essencialmente às características da infância, assim, nas diferentes idades, o brincar vai adquirindo sentido distinto, em estágios avançados nos quais a criança se encontra. Vigotski (2008) acrescenta, ainda, que a função da brincadeira, no desenvolvimento da criança, possibilita a construção de competências e conhecimentos, no âmbito da linguagem cognitiva. O ato de brincar possibilita e favorece a imaginação da criança, a troca de experiências, as relações existentes, enfim, o brincar, como a maneira de ser e estar no mundo, permite experimentar diversos conhecimentos. E sobre o que a brincadeira pode gerar no desenvolvimento da criança Vigotski (2008, p. 35) afirma que:

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum [...].

[...] A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Como destaca o autor, pode-se perceber que a brincadeira é um campo de possibilidades. Ela representa uma vivência enriquecedora que coloca a criança em um nível superior de desenvolvimento. A brincadeira, como destaca este autor, é o momento em que a criança se imagina, cria, constrói e reconstrói suas forças motrizes, por meio de ações e atitudes que encontram no plano interno. Diante disso, cabe ao professor criar e organizar o meio educativo de maneira a impulsionar o desenvolvimento da zona iminente da criança.

De maneira geral, as brincadeiras são concebidas, como uma das principais atividades exercidas pela criança, que ganham um caráter de superioridade bastante significativo, no que tange ao seu desenvolvimento. Neste sentido, seria interessante que a criança surda participasse desse momento e que interagisse com as outras crianças, pois eram situações que aconteciam entre elas, sem a intervenção de seus professores.

Assim, conclui-se que os momentos que envolviam as brincadeiras não tinham a participação dos professores, como organizadores do meio educativo. Quando apareciam, era para repreender as crianças, por suas condutas consideradas “erradas”, o que demonstrava que o papel do professor se restringia à figura de um adulto “principal”, que estava presente num processo de hierarquização, e as crianças teriam que aceitar o que o professor decidia como sendo o melhor para elas.

A questão a que se chegou foi a seguinte: A conduta dos professores estava centrada não no desenvolvimento dessa criança - enquanto sujeito cultural que, para se desenvolver, necessita estar inserido em um meio social que lhe possibilitasse vivenciar, experimentar, conhecer o que de mais evoluído a humanidade já produziu - mas, ao contrário, estava na centralização de atividades mecanizadas e pré-determinadas.

Portanto, mesmo os professores dando o destaque necessário à importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, percebe-se que isso era também resultado da formação que tiveram ao longo de sua carreira. É importante ressaltar que não é uma questão generalista, em apontar somente os aspectos negativos das situações vivenciadas, mas demonstrar também que, mesmo com as controvérsias do momento, as brincadeiras existiam, mesmo que, para isso, a participação de todos os atores envolvidos não fosse possível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender, no espaço da educação infantil, como aconteciam as interações da criança surda. Ao discutir a educação da criança surda, a partir de sua interação, na educação infantil, foi possível enxergar a dimensão que existe, nesse processo, e as lacunas que precisam ser preenchidas, para que, de fato, o desenvolvimento cultural da criança surda, na constituição de sua subjetividade possa acontecer.

Entende-se, neste sentido, que as interações não acontecem somente no meio escolar, pois elas podem acontecer, sim, em outros meios sociais. No entanto, ao buscar problematizar sobre essa questão, partiu-se do pressuposto de que é na escola e por meio da educação que os conhecimentos devem ser organizados.

Ao analisar, por meio das categorias elaboradas, a produção de dados, ficou claro que as interações possibilitadas, para que a criança surda pudesse participar eram insipientes e quase sem sentido. O conceito de interação, adotado por este trabalho, conduzia a uma relação de reciprocidade entre os sujeitos, uma relação constituída de significados que, mais tarde, a criança pudesse internalizar e torná-la parte de si. Neste sentido, a sistematização dos dados, aqui analisada partiu, principalmente, dos momentos que interferiram, nas interações, entre os professores e a criança surda, observando sempre sua prática pedagógica.

No que tange à primeira categoria analisada, procurou-se problematizar como se estabelecia a comunicação entre os sujeitos da pesquisa. Em diversos momentos, observou-se uma postura de impaciência, por parte da P1. Pode-se concluir que a sua prática pouco proporcionava a possibilidade de interação que pudesse favorecer a participação da criança surda.

Como já discutido, ao longo deste trabalho, Vigotski (2000) e Duarte (2013) afirmam que a comunicação entre os homens surgiu da necessidade de intervir na natureza para que dela pudesse se apropriar e se objetivar, o que aconteceu em contato com outros homens, ou seja, por meio de suas relações sociais. Logo, percebe-se que a comunicação como um instrumento de signo da linguagem se dá primeiro no meio exterior, para que depois se torne interna, sendo um processo que acontece na interação com os outros.

Por meio das atitudes inconsistentes da P1, percebia-se uma certa recusa ou falta de interesse mesmo, em olhar para aquela criança e perceber que existia ali um ser humano que precisava de sua atenção que, enquanto professora, caberia a ela o papel de organizar o ambiente escolar, para que aquela criança pudesse participar ativamente de seu processo educativo.

Assim, deixar aquela criança fora desse contexto imprimia uma concepção de aceitação da mesma, por forças das políticas inclusivas como já discutido. E isso ficou evidente, quando em entrevista questionou-se como se estabelecia sua relação com a criança surda, P1 respondeu dizendo que acontecia naturalmente e que a atenção que lhe dava era igualmente entre todas as crianças. Destaca-se essa questão pelo fato da professora não ter dimensão do quanto a sua atitude gerava de certa maneira, uma visão advinda muito do senso comum. Considerar que eram iguais pelo simples fato de serem crianças. Poderia dizer que isso é um erro comum entre os professores, mas a questão aqui sugere que generalizar que todas as crianças são iguais, não significa que todas se desenvolvam da mesma maneira e compreendam o mundo pelas mesmas circunstâncias. E isso implicava como a professora se comportava diante dessa criança.

Por outro lado, a P2 demonstrava ter uma compreensão mais sensata em comparação a sua colega. Sua postura pautava-se em perceber que existia uma criança com uma condição singular e para manter uma relação que a colocasse dentro das situações, sempre se direcionava a ela olhando nos olhos, sempre na mesma altura, e não demonstrava ter uma postura autoritária com as crianças. A atitude dessa professora, ao se dirigir à criança surda, repetia-se todas às vezes com a mesma característica.

Em relação à professora que realizava o atendimento especializado com a criança surda, a questão observada estava ligada à prática exercida para que ela compreendesse o que a professora lhe falava. Sobre isso, era realizada uma espécie de oralização, em que a criança tinha que repetir as palavras que a professora proferia. Segundo a professora, ela fazia tal atividade, após ter recebido uma “orientação” para que trabalhasse com a criança surda a “linguagem”. Diante dessa situação, tira-se a seguinte conclusão: a professora não estava ali para realmente fazer com que aquela criança se desenvolvesse de forma integral, mas para que desenvolvesse o máximo possível palavras oralizadas.

Quanto ao professor surdo, a comunicação se centrava em ensinar a criança para que ela aprendesse os sinais que o professor utilizava para interagir com ela. Ele calmamente a ensinava, sempre olhando fixo em seus olhos e, quando sentia dificuldade em fazer, segurava em sua mão e pedia que ficasse calma, ela olhava para o professor e fazendo sinal de negativo com a cabeça, sorrindo para ele. A relação entre eles pode-se dizer que, sem qualquer dúvida, era recíproca, havia atenção e envolvimento.

Ao analisar a segunda categoria, no que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos professores e, implicitamente, a prática que utilizavam para a realização e, ainda, de que maneira buscavam envolver a criança surda, verificou-se que as atividades propostas

(aprendizagem dos números, vogais, datas comemorativas, pintura em desenhos pré-definidos, entre outras), pelos professores eram repetitivas e mecanizadas e pouco despertavam desafios e possibilidades de novas experiências nas quais as crianças de maneira geral pudessem vivenciar.

O que se observou foi o contrário, pois havia uma privação dessa criança em participar dos momentos de “interações” de forma integral. Mas isso não era uma questão que dependia exclusivamente dela, mas do adulto que estava ali, não para impor suas regras, mas para organizar o espaço educativo com a intencionalidade de promover na criança o contato com situações novas, impulsionando um campo de possibilidades para o seu desenvolvimento eminente. No entanto, não era assim que acontecia, pois o contingente de atividades realizadas pelas crianças pouco provocava interesse.

Em geral, as atividades confirmavam e expressavam a falta de sensibilidade e de conhecimento sobre as necessidades das crianças e, principalmente, de como elas podiam ser atendidas se a prática pedagógica do professor fosse organizada de maneira a envolvê-las como sujeitos ativos. Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança não está para ser moldada, ou seja, somente para receber as influências do meio externo, mas, principalmente, para participar ativamente de seu processo de desenvolvimento cultural, na formação de suas funções psíquicas superiores.

Em relação à última categoria sobre as interações da criança surda com as demais crianças observadas através da brincadeira, houve, também, um olhar acerca do professor como elemento do meio educativo. A brincadeira foi inserida, nesta categoria, por ser considerada um momento importante para o desenvolvimento das capacidades humanas, por entender a maneira de ser e estar no mundo através do outro. O significado da brincadeira, no desenvolvimento psíquico da criança, desempenha um papel fundamental que Vigotski (2008) considerou ser uma atividade essencial, no período da infância, por colocar a criança em um nível muito superior do que outras atividades.

Dessa maneira e, a partir da realidade estudada, não foi possível enxergar o professor como organizador desse momento. E independente da autorização ou não do professor, a brincadeira sempre fazia parte da rotina das crianças, muitas vezes liderada pela criança surda, que tomava a iniciativa, mesmo sabendo que a sua atitude seria condenada. Se a intenção, nesta categoria, era observar, também, o professor como organizador desse momento, o processo foi inverso, pois eram as crianças que organizavam e tomavam a iniciativa da brincadeira. O professor se preocupava em cumprir seu plano de aula, o que

demonstrou a atitude dos professores, na priorização de práticas rotineiras e monótonas, em vez de buscar envolver as crianças em novas experiências.

As interações aconteciam no momento da brincadeira. Era o momento em que havia reciprocidade entre os sujeitos, com exceção dos professores, que aproveitavam para fazer outras atividades, enquanto as crianças estavam brincando. O que se entende é que o professor pouco sabia acerca da importância que a brincadeira tem no desenvolvimento das crianças. Se a elas não era proporcionado vivenciar a brincadeira, por meio de um adulto que organizasse esse momento, elas mesmas tomavam a iniciativa.

Diante da proposta levantada por esta pesquisa, de buscar compreender como aconteciam as interações da criança surda, no espaço da educação infantil, a partir dos objetivos propostos, para assim, responder ao problema suscitado, pode-se dizer que as políticas de inclusão, ainda são incipientes, no que se refere à implementação de uma educação que de fato atenda e garanta o acesso ao conhecimento de forma integral. Para chegar a essa conclusão, considera-se a análise da situação, inserida em uma realidade concreta, numa sociedade na qual a divisão de classes gera interesses individualistas e mantém relações desiguais.

A análise dos dados indicou que a possibilidade de acontecer as interações, que envolvessem a criança surda como partícipe do processo educativo, pareceu pouco existir. Essa informação é relevante porque pude presenciar em dois momentos distintos, a saber, primeiro no ano de 2018 e, depois, em mais um período no ano de 2019. Nesse intervalo, ocorreu a troca do professor surdo por uma professora ouvinte, para fazer o atendimento especializado com a criança surda. Para a conclusão da pesquisa, essa foi uma mudança de certa maneira bastante significativa e mudou toda uma concepção, anteriormente construída.

A professora P2 tinha muitas queixas em relação à professora P3. Em alguns momentos, ela dizia que a criança surda tinha sentido muito a falta do professor surdo, e que isso tinha influenciado no seu desenvolvimento e comportamento, porque Ana já estava acostumada com ele, pelo fato de compreendê-la com mais facilidade. E com a professora P3 estava difícil, pelo fato de não ter uma interação que possibilitasse vivências enriquecedoras.

De maneira geral e, partindo dos pressupostos adotados para análise das interações dessa criança, reflete-se acerca da ideia de que o compromisso em promover uma educação que de fato possibilite o desenvolvimento pleno da criança é parte de um programa que parece que ainda não saiu do papel. Mesmo as DCNEIS orientando que as práticas pedagógicas sejam trabalhadas, a partir das interações e das brincadeiras, isso dentro da realidade vivenciada estava longe de acontecer.

Mesmo a Umei oferecendo espaços fora da sala de atividades, como o parque que fora construído para que pudessem brincar de maneira “livre”, não havia uma pluralidade de atividades. O parque, por exemplo, era um local pouco ou quase nada explorado pelas crianças. Ficava pensando qual a ideia de se ter um parque na Umei se os sujeitos que deveriam utilizar faziam isso de maneira esporádica, mesmo que cada turma tivesse seu dia de ir. Outra questão relacionada à ida ou não, ao parque, estava condicionada ao comportamento que as crianças deveriam ter, ao longo do dia. Desta forma, sempre que ganhavam a recompensa de sair da sala de atividades, suas idas eram regadas por inúmeras regras, como “não pode isso, tem que fazer isso” e, assim por diante. Ir ao parque era uma condição oportunizada às crianças e, ao mesmo tempo, representava uma sujeição. Se desobedecessem às regras impostas, imediatamente, retornavam para a sala de referência como punição.

O que se percebeu foi um certo esvaziamento de práticas que possibilitassem a constituição da personalidade consciente da criança, da constituição da individualidade para si, como afirma Duarte (2001, p. 29), “A mesma sociedade - que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores - opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento”. O esvaziamento e a negação dos conhecimentos construídos e o empobrecimento da cultura são em certa medida as contradições da sociedade capitalista que, ao mesmo tempo em que cria os mais avançados meios de produção do conhecimento, os relegam a uma condição subalterna para a classe pobre.

Problematizando a questão apontada por Duarte (2001) do “aprender a aprender”, notou-se que foi exatamente isso que se instituiu nas interações da criança surda: uma concepção sem fundamentação, sem possibilidades de criar vivências concretas. O trabalho educativo para com ela não teve importância que demonstrasse ser significativo, que fosse capaz de promover desafios, que a colocasse em constantes experiências além das que já conhecia. Caberia uma reflexão, dentro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, quando afirma que para se desenvolver, a criança precisa estar em um meio que favoreça surgir essa necessidade. Com base nisso, Teixeira e Barca (2017) acrescentam que esse máximo desenvolvimento humano não depende somente da escola, mas das condições reais de vida de cada criança.

Os resultados, aqui apresentados, ainda, fazem suscitar uma outra questão que desde o início deste trabalho gerou discussões e que a mim foi posta, a saber, “onde estão as crianças surdas?”. Essa questão foi enfatizada, porque diante do levantamento realizado, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), deste município, especificamente, nos setores

da educação especial e da educação infantil, para encontrar uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI)⁶ ou um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)⁷, no ano de 2018, que tivessem criança surda matriculada, apareceu somente uma criança que estava em uma UMEI, matriculada na Pré-escola (PRÉ I). Necessariamente, parece ser uma pergunta óbvia, mas só aparenta porque a dimensão que se toma vai além de dizer onde elas estão. Mais importante que isso é compreender por que não estão frequentando a primeira etapa da educação e, quando aparecem já estão na pré-escola. Essa problemática não é objeto da pesquisa, porém, fica como uma reflexão a se fazer.

Cabe enfatizar que encontrar essa criança surda não foi assim tão simples e fácil, demandou persistência e calma em buscas de informações na Secretaria Municipal de Educação, especificamente no Setor da Educação Especial onde inicialmente foi realizado o levantamento de dados. Houve alguns contratemplos em buscas dessas informações, sendo um desafio enfrentado desde a graduação, dificuldades essas que demonstravam de certa maneira uma omissão no levantamento dessas informações. Destaco essa situação por compreender que é um órgão público e que todo cidadão tem o direito ao acesso à informação das mais variadas naturezas, e todas as vezes que procurei o setor, foram recorrentes as barreiras para acessar as informações solicitadas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A realidade, aqui relatada, não é uma realidade neutra, mas pode-se analisá-la a partir de suas contradições existentes, do caráter de negação e de supressão dos conhecimentos produzidos, ao longo da história, para o desenvolvimento humano. Contradição de uma educação fragmentada e mediada por práticas reducionistas e desiguais, em que as necessidades ou a condição de uma criança deficiente pouco foram levadas em consideração. A compreensão das particularidades contidas, nessas dimensões, é importante porque sem elas, seria apenas a análise de uma realidade aparente. É o que se coloca, também, para a necessidade de se refletir sobre como as políticas de inclusão garantem de fato uma educação capaz de formar um sujeito, que possa intervir na sociedade de forma crítica e consciente de seu papel. E, mais que isso, que essa formação aconteça, desde a educação infantil. São questões que levam a compreender o porquê de, embora as crianças surdas estejam matriculadas, elas não participam do processo educativo, como sujeitos autônomos.

Portanto, a discussão tecida, nesta pesquisa, não se encerra aqui. Necessita, sim, de outras investigações, que possam traçar um outro cenário complementar ou o contrário deste,

⁶ UMEIs são espaços construídos ou alugados para atendimento de crianças de 2 a 5 anos nos períodos parcial e integral, mantidos pela Prefeitura Municipal de Educação.

⁷ CEMEIs são espaços considerados padrão pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que advêm do projeto do Proinfância, onde são atendidos os grupos etários do berçário à pré-escola, nos períodos parcial e integral.

com práticas e abordagens condizentes e, que, o olhar atento do professor não se centre apenas no que falta na criança surda, mas na possibilidade de vivências e experiências enriquecedoras que possam compensar essa ausência. E compreender que não é a surdez em si que lhe impede de participar das relações sociais, mas as condições reais que lhe são oferecidas, para que realmente possa ser partícipe como sujeito cultural, como defende a Teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Educar e cuidar na creche: mudanças e continuidades. **EDUCARE XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná, 2015. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22082_9292.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. Psicologia USP. São Paulo, 2012.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SIERRA, Maria Ângela Bassan. Contribuições de Vygotsky para a educação especial nas áreas da surdez, cegueira e surdo cegueira. **IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, 2009. Disponível em:<https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe_2009_issn-1981-2566.pdf> Acesso em: 05 jan. 2019.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **MEC/SEF. Ensino fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192> Acesso em: 07 de março. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**. Brasília, DF, 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 07 de março. 2018.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: < http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: 04 jun. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial no Brasil: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, v.19. nº46, Campinas, 1998.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história do movimento de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, nº 2. Curitiba, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, n.73, fev, 1991. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1052/1060>> Acesso em: 20 jul. 2018.

CÔRTEZ, Diolira Maria. **Brincar-vem**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

COSTA, Sinara Almeida da. **Eu caçador de mim**: a construção da identidade profissional do professor de educação infantil. In: Revista Exitus.v.4.nº 1.2014. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ufopa.edu.br%2Frevistaexitus%2Fvistas%2Fvol.-4-no.-1-2013-2014-issn-impreso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460%2Fconferencia%2F201ceucacador-de-mim201d-a-construcao-da-identidade-profissional-do-professor-de-educacao-infantil%2Fat_download%2Ffile&ei=p-eJVJzsL6zGsQTT6oKYBA&usg=AFQjCNEMkXsB1JL8NbjWhnr1B3tyWslnkW&bvm=bv.81456516,d.cWc>. Acesso em 23 de fev.2014.

COSTA, Sinara Almeida da. **“Na ilha de lia, no barco de rosa:”** o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Tese de Doutorado, Fortaleza/Ceará, 2011. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3421/1/2011_TESE_SACOSTA.pdf> Acesso em: 25 fev. 2018.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com as professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DANTAS, Aleine Eduardo Fernandes Motta Moreira. **Os [des] caminhos da escolarização na surdez: examinando a educação infantil na fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, 2012.

Declaração de Salamanca. Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.3ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREITAS, L. B. L.; SHELTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.21, n.2, pp.197-205, mai-ago, 2005. Disponível em < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/20041> > Acesso em: 20 jul. 2018.

FULBER, Grazielle Gonçalves. **Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Tese de apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GOLDFELD, Márcia. **O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos**. Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. 2010.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. (Orgs). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª. ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7ª.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, C.B.F de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 5ª.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013a.

LACERDA, C.B.F de. LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectiva. In: LACERDA, C.B.F de. LODI, A.C.B. (Orgs). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**., v. 39, nº. 1, p. 65-80, jan./mar. São Paulo, 2013b.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com as professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

LODI, A.C. B; LUCIANO, R. de. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LACERDA, C.B.F de. LODI, A.C.B. (Orgs). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e socio interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Orgs). **Educação infantil**: muitos olhares. 9ª.ed. São Paulo: Cortez 2010.

MAIA, Rosaria de Fátima Corrêa. **Surdez, educação e políticas sociais**: a educação infantil do instituto nacional de educação de surdos. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com as professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Disponível em: <https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf> Acesso em: 18 de abril. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil em creche e pré-escola: concepções e desafios. In: **Caderno de textos** – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, 2005. Disponível

em:< http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf> Acesso em: 20 jul. 2018.

PADILHA, A. M. L. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LACERDA, C.B.F de. LODI, A.C.B. (Orgs). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010. Disponível em < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 mai. 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM. Câmara Municipal. **Plano Municipal de Educação**. Santarém/Pará, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, Araraquara, 2010. Disponível em:< <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>> Acesso: 10 out. 2019.

Projeto Político Pedagógico, elaborado para os anos de 2018 a 2020.

QUADROS, Ronice Muller de; Schimiedt, Magali. L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP. 2006.

ROCHA, Gilma Pereira da. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos**: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Escolas e classes de surdos: opção político pedagógica legítima. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2008.

SIQUEIRA, Marli Aparecida da Silva. **Monografias e teses**: das normas técnicas ao projeto de pesquisa. Brasília: Consulex, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, EDUSF, 1999.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar e o agir docente. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com as professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 24 nov. 2011.

VANTI, E.S. Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano (s) na educação pré-escolar. **Educação e filosofia**. v. 16, n. 32, jul./dez. 2002, p. 97-115. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/669/605>> Acesso em: 20 jun. 2018.

VIEIRA, J. A. O uso do diário em pesquisa em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade** nº. 5, 2001/2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, nº. 67. São Paulo, 1988. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215/1220>> Acesso em: 20 out. 2018.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médias, 1996.

VIGOTSKI, L.S. Fundamentos da defectología. **Obras Escogidas V** . Moscú: Editorial Pedagógica, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas - Tomo III**. Madrid: Visor DIS. S. A, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, nº11, julho de 2008. Disponível em <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>> Acesso em: 6 set. 2019.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010a.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14ª.ed. São Paulo: Ícone, 2010b.

VILHALVA, Shirley. A ameaçada escola de surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

ANEXOS

Anexo A: Roteiro de entrevista para o professor surdo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR SURDO (atendimento educacional especializado)

Título da pesquisa: A interação da criança surda no espaço da educação infantil.

Mestranda/Pesquisadora responsável: Patrícia Siqueira dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Eleny Brandão Cavalcante

Formação Profissional:

Graduação em: _____

Pós-graduação em: _____

Tempo de atuação na educação infantil: _____

1. Qual a sua concepção de educação de surdos?
2. Quais as atividades que você desenvolve no Atendimento Educacional Especializado - AEE com a criança surda?
3. O planejamento das atividades pedagógicas realizadas na sala de atividades tem participação dos professores do ensino regular que trabalham com a criança surda? Explique como é feito.
4. Como você faz para desenvolver seu trabalho com a criança surda no mesmo espaço com as demais crianças?
5. Você tem formação específica para trabalhar com crianças surdas? Se, sim quais? Quem ofereceu a formação?
6. Como você avalia a inclusão da criança surda na educação infantil?

Anexo B: Roteiro de entrevista para os professores ouvintes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORES OUVINTES

Título da pesquisa: A interação da criança surda no espaço da educação infantil.

Mestranda/Pesquisadora responsável: Patrícia Siqueira dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Eleny Brandão Cavalcante

Formação Profissional:

Graduação em: _____

Pós-graduação em: _____

Tempo de atuação na educação infantil: _____

1. Qual a sua concepção de educação de surdos?
2. Como acontece a sua relação com a criança surda e com os demais alunos?
3. O planejamento das atividades pedagógicas realizadas na sala de atividades tem participação dos professores que trabalham com a criança surda? Explique como é feito.
4. Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com a criança surda?
5. Você tem formação específica para trabalhar com crianças surdas? Se, sim quais? Quem ofereceu a formação?

Anexo C: Roteiro de observação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de observação

Professor(a) /turno observado _____

Período de observação: _____

- Observar e descrever a rotina diária da turma.
- Descrever como acontecem as interações tanto na sala de atividades como fora desta.
- Descrever e observar quais são as atividades desenvolvidas pelos professores que favoreçam as interações (explorações, descobertas, vivências) da criança surda no meio social em que está inserida.
- Descrever de que modo os professores possibilitam à criança surda vivenciar diversas formas de interações.
- Descrever como a criança surda age diante das atividades propostas pelos professores.
- Observar e descrever como acontece a relação entre a criança surda e seus professores e vice-versa.
- Observar e descrever os materiais pedagógicos utilizados pelos professores nas atividades.
- Observar e descrever a sala de atividade.
- Descrever outras observações necessárias que possam contribuir com a pesquisa.

Informações gerais da unidade municipal de educação infantil.

Espaços físicos; corpo docente e técnico.

Número de crianças na turma observada _____

Anexo E: Parecer Consubstanciado do Comitê de ética em Pesquisa

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTERAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: PATRICIA SIQUEIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06196018.3.0000.5168

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.199.282

Apresentação do Projeto:

Inicialmente a pesquisadora realiza um breve histórico de sua trajetória acadêmica enfatizando os momentos relevantes desta jornada e que lhes trouxeram a aproximação e também a experiência profissional sobre a temática relacionada à pessoa com deficiência auditiva. A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender no espaço da educação infantil como acontecem as interações, entre a criança surda e o meio social em que está inserida procurando perceber de que modo isso interfere no processo de inclusão. É uma pesquisa que está buscando se fundamentar nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural que teve como idealizador o psicólogo e estudioso Levi Semionovitch Vigotski (1896-1934) a partir dos anos 20. Tem como concepção compreender o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, históricas e culturais, fundamentar nesta teoria instigar compreender a criança como um ser ativo e social. Discutir a educação de surdos na educação infantil se justifica, por ser a primeira etapa da educação e ser a fase de maior desenvolvimento da criança, também se justifica em meio às políticas de inclusão que pregam o discurso que todos têm direito a educação sem qualquer forma de negação, tais discursos são oriundos a partir de dois documentos Internacionais, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994. O embasamento metodológico da pesquisa será estruturado sobre o materialismo histórico dialético. Como técnicas de pesquisa será, observações que acontecerão diariamente (observando todo o contexto - fora e dentro da sala de atividades) que serão anotadas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 3.199.282

Cronograma	Cronogramadepesquisa.pdf	16:50:44	DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	28/12/2018 12:11:07	PATRICIA SIQUEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	autorizacaosemed.pdf	28/12/2018 12:10:04	PATRICIA SIQUEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	termodeanuenciaescola.pdf	28/12/2018 12:09:23	PATRICIA SIQUEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	termodeanuenciasemed.pdf	28/12/2018 12:08:34	PATRICIA SIQUEIRA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamentoprevisto.pdf	28/12/2018 04:23:45	PATRICIA SIQUEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	roteirodeobservacao.pdf	28/12/2018 04:14:22	PATRICIA SIQUEIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 14 de Março de 2019

Assinado por:

Rodrigo Luis Ferreira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399
Bairro: Aparecida **CEP:** 68.040-090
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** cepuepa@outlook.com

Anexo F: Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED

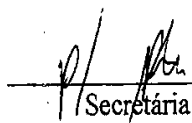
Termo de anuência

A Secretaria Municipal de Santarém está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulada “A interação da criança surda no espaço da educação infantil” desenvolvida pela pesquisadora *Patricia Siqueira dos Santo*, sob a coordenação e a responsabilidade da Professora Doutora *Eleny Brandão Cavalcante* do Instituto de Ciências da Educação/Programa de Pós-graduação em Educação – PPGI da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

A Secretaria Municipal de Santarém assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados no período de março a maio de 2019.

Declaramos que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Santarém, 26 de novembro de 2018



Secretária Municipal de Educação

Mara Regina Xavier Belo
Secretária Municipal de Educação - SEMED
Decreto n.º 017/2018 - SEMGOF