



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel Santos Pereira Job

**A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA BILÍNGUE:  
DISCURSIVIDADES SOBRE A INFÂNCIA SURDA**

Santa Maria, RS  
2022

Raquel Santos Pereira Job

**A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA BILÍNGUE:  
DISCURSIVIDADES SOBRE A INFÂNCIA SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Lise Lunardi Lazzarin

Santa Maria, RS  
2022

Job, Raquel Santos Pereira  
A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA BILÍNGUE: DISCURSIVIDADE  
SOBRE A INFÂNCIA SURDA / Raquel Santos Pereira Job.-  
2022.  
108 p.; 30 cm

Orientador: Márcia Lise Lunardi Lazzarin  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2022

1. Criança surda 2. Escola bilíngue 3. Pedagogia  
Decolonial 4. Devir-criança 5. Discursos I. Lise Lunardi  
Lazzarin, Márcia II. Título.

**Raquel Santos Pereira Job**

**A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA BILÍNGUE: DISCURSIVIDADES  
SOBRE A INFÂNCIA SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, linha de pesquisa LP3: Educação Especial, Inclusão e Diferença da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Aprovada em 12 de dezembro de 2022.

---

**Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) (Presidente/Orientadora)**

---

**Madalena Klein, Dr.<sup>a</sup> (UFPEL)**

---

**Sueli Salva, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2022

## AGRADECIMENTOS

*Povoada*

*Quem falou que eu ando só?*

*Tenho em mim mais de muitos*

*Sou uma mas não sou só. (Sued Nunes)*

Dedico este momento importante a todos que estiveram ao meu lado no percurso desta vida. Aos que permanecem e aos que já se foram, meu muito obrigada!

Agradeço a Deus pela força que me carregou quando parecia ser difícil suportar e por colocar pessoas especiais ao meu lado:

À minha mãe, que com muito amor e trabalho não mediu esforços para que eu realizasse este sonho. Ao meu pai, que com alegria de viver deixou boas lembranças e carinho.

À minha amada irmã, minha inspiração, minha parceira, o sorriso mais lindo que já vi e o coração mais generoso que conheço. Ao Thiguinho, que encanta com sua alegria, e ao Thiago.

Com o provérbio africano “É preciso uma aldeia para se educar uma criança”, agradeço aos meus avós, tios, tias, dindos, dinda e primas que sempre cuidaram de mim: Orientil, Dada, Domingos, Lúcia, Fátima, Daniele, Valmor, Ivone, Ilda, Vargas, Idalo, Maristela, Batista, minha turma Fernanda, Alessandra. Especialmente, agradeço ao dindo Marco, que me apresentou a comunidade surda, possibilitando este encontro de trocas e aprendizagens. Amo vocês!

Ao meu amor, Fabiano, que ao meu lado sonha e que me ajuda a realizar cada projeto. Meu amigo, parceiro de todos os momentos, sou mais feliz contigo. Ao Lucas, que me recebeu com carinho em sua vida.

Henrique, meu filho amado, menino generoso, que me enche de orgulho, tudo faz sentido pela tua existência.

À escola Reinaldo Cóser e à comunidade surda de Santa Maria, em especial

à Amanda e ao Ícaro. Ao diretor, Jeferson Miranda, à Rosane, à Marenize e a todos os colegas.

Às colegas e amigas pelo carinho, pela cumplicidade, pelas indignações, risadas e alegrias: Alexandra, Edna, Elisete, Cátia, Gilda, Giovana e Marta. Cleidi, agradeço-te o incentivo para encarar o desafio de realizar o Mestrado e pelo apoio até o fim.

À Coordenadoria de Ações Educacionais – CAEd - UFSM pelo apoio, pela atenção e pela empatia. Em especial às tradutoras e intérpretes da UFSM e suas gestoras, equipe parceira e generosa. O apoio para o meu afastamento a fim de realizar esta dissertação foi fundamental para chegar até aqui. Carine, Diéssica, Grace, Joelaini, Juliana, Maitê, Mariela, Mariléia, Nelson, Ravele, Renata, Rosana, Vivian e Fabiane, obrigada!

Às colegas do grupo de orientação, por compartilharem pensamentos, estudos e afeto. Agradeço às queridas Ane, Carolina, Paula, Cláudia, Helene e Carla. Em especial, quero agradecer a Letícia, colega que ingressou no Mestrado comigo e tornou-se amiga e parceira de estudo e de vida. Obrigada, Lê, pelo carinho.

Às professoras Madalena Klein e Sueli Salva por participarem do processo de qualificação e defesa da dissertação, compartilhando saberes e inspirações. À professora Leandra pelas reflexões potentes em suas aulas.

Ao Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC), grupo potente que muito me inspirou.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – por sua grandeza e potência acadêmica, por sua responsabilidade social e resistência, que vêm mudando a vida de quem por aqui passa e de tantos outros que ainda não atravessaram o seu arco. Gratidão e orgulho por fazer parte desta história! Estarei sempre em tua defesa para que continue sendo uma universidade pública, gratuita e de qualidade para todos.

Com muito carinho, agradeço à minha orientadora Márcia Lunardi Lazzarin. Obrigada por ter acreditado em mim, por ser caminho seguro durante este percurso, por proporcionar-me a experiência de devir-pesquisadora, pelo encantamento que

tens pela educação, contagiando quem está ao teu lado. Obrigada por acreditar na escola de surdos e por fazer diferença em minha vida.

“A prática da felicidade torna-se subversiva quando ela é coletiva” (Guattari)

*A Infância*

Infantilizar

A ilusão, que é infantil,  
flutua no limite das coisas e das palavras, é aquilo que se diz do infantil,  
não o que lhe é atribuído, não o infantil em-si-mesmo.  
O infantil não é o processo nem o estado é o que acontece:  
de modo inocente, desavergonhado, irracional, cruel, sem compaixão,  
de costas para todo modelo, Bem e Mal,  
ente supremo, uma única vez,  
semelhança, imitação, fidelidade...

Essa ilusão precisa de outra gramática, que  
não se localize mais na proposição sob a forma de atributo  
- “estar” ou “ser infantil” -, senão que seja dita pelo verbo,  
em seu ponto infinitivo do presente.

“Infantilizar” – verbo com duas formas relevantes:  
o presente, que diz o acontecimento infantil;  
o infinitivo, que introduz o sentido infantil na linguagem,  
e o faz circular como elemento neutro que é isso do que se fala.

A família, a escola, a psicologia e a pedagogia não querem saber nada disso...  
O que elas querem é des-infantilizar, isto é, separar o infantil do que ele pode, que  
é infantilizar.

(CORAZZA, 2004, p. 5).

## RESUMO

### **A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA BILÍNGUE: DISCURSIVIDADES SOBRE A INFÂNCIA SURDA**

AUTORA: Raquel Santos Pereira Job

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Lise Lunardi Lazzarin

Esta dissertação foi produzida sob a linha de pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Provocada pelo problema de pesquisa - É possível criar a presença de um devir-criança no contexto da Educação Infantil no que diz respeito à malha discursiva sobre a criança surda na educação de surdos? -, busquei compreender as práticas discursivas acerca da Educação Infantil na escola de surdos. Nessa atmosfera, assumo como grade de leitura teórico-metodológica os Estudos Surdos, área de estudo e investigação educacional que tem em sua centralidade o sujeito surdo, que abarca concepções linguísticas, culturais e identitárias. Inspirada pelos Estudos Culturais, procurei compreender como as práticas culturais circulam no contexto da vida das pessoas surdas, produzindo formas de ser surdo na escola bilíngue e suas reverberações na inserção da criança surda nesta comunidade. Com os estudos decoloniais, encontro possibilidades pedagógicas para as insurgências dos acontecimentos na Educação Infantil como momento de criação e potência para reconhecer na infância surda o devir-criança, criando modos outros de ser e viver a infância surda. Contribuindo para a tessitura conceitual da pesquisa, foram articuladas as noções de discurso, relações de poder, governo da infância, experiência e escola, operadas neste estudo sob a perspectiva pós-estruturalista. Como materialidade, encontro as marcas discursivas produzidas pelos documentos normativos: a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e o documento da Educação Infantil na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que trata da Educação Infantil no Brasil, como também os discursos produzidos pelos documentos elaborados pela comunidade surda: as Portarias nº 1.060/2013 e n/91/2013 do MEC/SECADI, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa e Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil*. Chegando ao chão da escola bilíngue de surdos e em suas discursividades acerca da infância surda, opero com os documentos escolares: Projeto Político-Pedagógico e Regimento escolar, como também componho um diário de classe com narrativas produzidas nesse cenário, as quais entendo como práticas de um discurso que dizem sobre a criança surda. Encontro nas falas de professores, pais, alunos e da própria criança manifestações que dizem sobre as representações vividas pela criança surda no espaço escolar bilíngue. Olhar para a criança na escola de surdos possibilitou olhar para minha docência e para os encontros que emergem no dia a dia da escola, como também olhar para a infância surda como o entrelugar, que abre possibilidades de mudanças e criação, um espaço para o singular, que não categorize a criança surda na condição somente de aprendiz de uma identidade surda.

**Palavras-chave:** Criança surda. Escola bilíngue. Discursos. Devir-criança. Pedagogia Decolonial.

## ABSTRACT

### THE DEAF CHILD AND THE BILINGUAL SCHOOL: DISCURSIVITIES ABOUT DEAF CHILDHOOD

AUTHOR: Raquel Santos Pereira Job

SUPERVISOR: Prof. Dr. Márcia Lise Lunardi Lazzarin

This dissertation was produced under the line of research in Special Education, Inclusion and Difference of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria. Provoked by the research problem - Is it possible to create the presence of a becoming-child in the context of early childhood education with regard to the discursive net about the deaf child in the education of the deaf? -, I sought to understand the discursive practices regarding early childhood education in schools of the deaf. In this atmosphere, I assume the Deaf Studies as a theoretical-methodological reading grid, an area of study and educational research that has the deaf subject as its centrality, which encompasses linguistic, cultural and identity concepts. Inspired by Cultural Studies, I tried to understand how cultural practices circulate in the context of deaf people's lives, producing ways of being deaf in bilingual schools and their reverberations in the insertion of deaf children in this community. With decolonial studies, I find pedagogical possibilities for the insurgencies of events in early childhood education as a moment of creation and power to recognize in deaf childhood the becoming-child, creating other ways of being and living deaf childhood. Contributing to the conceptual framework of the research, the notions of discourse, power relations, government of childhood, experience and school were articulated, operated in this study under the post-structuralist perspective. As materiality, I find the discursive marks produced by normative documents: *Resolution nº 5*, of December 17, 2009, which establishes the *Curriculum Guidelines for Early Childhood Education*, and the document on Early Childhood Education in the *National Common Curricular Base (BNCC)*, which deal with early childhood education in Brazil, as well as the discourses produced by the documents prepared by the deaf community: Ordinances nº 1.060/2013 and nº 91/2013 of MEC/SECADI, the *Report on the Linguistic Policy of Bilingual Education – Brazilian Sign Language and Portuguese Language and Teaching Libras as L1 in Early Childhood Education*. Arriving at the bilingual school of the deaf floor and in its discursivities about deaf childhood, I work with school documents: Political-Pedagogical Project and School Regiment, as well as composing a class diary with narratives produced in this scenario, which I understand as practices of a speech that say something about the deaf child. I find in the speeches of teachers, parents, students and the child his/herself manifestations that say about the representations lived by the deaf child in the bilingual school space. Looking at the child in the deaf school made it possible to look at my teaching and the encounters that emerge in the day-to-day life of the school, as well as looking at the deaf childhood as the in-between place, which opens up possibilities for change and creation, a space for the singular, which does not categorize the deaf child only as a learner of a deaf identity.

**Keywords:** Deaf child. Bilingual school. Speeches. Becoming-child. Decolonial Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conteúdo direcionado aos bebês .....	64
Figura 2 - Conteúdo crianças bem pequenas.....	66
Figura 3 - Conteúdo crianças pequenas .....	68
Figura 4 - Omelete de capuchinha .....	99
Figura 5 - Plantio da bergamoteira .....	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análises documentais .....	37
Quadro 2 - Sujeito de direitos.....	46
Quadro 3 - Dever do Estado.....	47
Quadro 4 - Propostas pedagógicas.....	48
Quadro 5 - Currículo para crianças indígenas.....	50
Quadro 6 - Intencionalidade educativa.....	53
Quadro 7 - Registros pedagógicos.....	53
Quadro 8 - Educação bilíngue.....	57
Quadro 9 - Escola de surdos.....	57
Quadro 10 - Metas para a educação bilíngue .....	59
Quadro 11 - Garantia de direitos .....	60

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TRILHANDO CAMINHOS E ENCONTROS COMO UM ATO DE CORAGEM.</b>	<b>13</b>
1.1	DESCOBRINDO CAMINHOS E PRAZERES COM A PESQUISA.....	17
1.2	DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PESQUISA: ATRAVESSAMENTOS E INSPIRAÇÕES .....	19
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS: GRADE DE LEITURA TEÓRICO- METODOLÓGICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	<b>24</b>
2.1	A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE PESQUISA .....	30
2.2	ESCOLA DE SURDOS REINALDO CÓSER: CONSTRUINDO HISTÓRIA .....	33
2.3	MATERIALIDADE COMO COTIDIANO DA ESCOLA .....	36
<b>3</b>	<b>A INFÂNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>43</b>
3.1	O PEQUENO CIDADÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA ESCOLARIZADA.....	44
3.2	A CRIANÇA SURDA: O LUGAR DA INFÂNCIA NA COMUNIDADE SURDA...	56
3.3	ESCOLA BILÍNGUE E AS PRÁTICAS DISCURSAS SOBRE O RECÉM- CHEGADO SURDO.....	73
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA SURDA COM POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA BILÍNGUE DECOLONIAL</b> .....	<b>86</b>
<b>5</b>	<b>DEVIR-PESQUISA E CAMINHOS A SEGUIR.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>



Obra do artista surdo Marcos Anthony – Belo Horizonte/MG, retirada do perfil de Instagram @marcosanthony.

## 1 TRILHANDO CAMINHOS E ENCONTROS COMO UM ATO DE CORAGEM

*“Os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever; os modos de pensar e escrever criam maneiras de viver” (CORAZZA, 2006, p. 29).*

As primeiras palavras de um texto muitas vezes são amarradas, tímidas e precisam sempre de coragem para apresentar-se. Assim, encaro esta escrita como um ato de coragem. Coragem para pensar, sonhar, resistir e viver, verbos presentes em nossa realidade que fazem vibrar o desejo de constituir-me como pesquisadora, com um olhar curioso para os processos que me atravessam no contexto da pesquisa.

Encorajada a adentrar no curso de Mestrado, encarei o desafio de despir-me das amarras que me cobriam de certezas, construídas sob pilares bem sólidos, seguros e, por que não afirmar, confortáveis de pensar sobre a educação de surdos. Por isso, foi necessária coragem para pisar em terreno desconhecido e desbravar novos rumos, não para chegar com rapidez ao destino, mas para desfrutar da experiência do percurso. Encontro nas palavras de Jorge Larrosa (2011, p. 8) a definição de experiência como “isso que me passa”, pois o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade pela qual algo passa, e “isso que passa”, ao passar por mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida.

Na experiência do momento, percebi que seu sentido não foi encontrado em ações realizadas, como algo a ser feito, mas como algo que atravessou o meu olhar, provocando minha sensibilidade para ver este trabalho acadêmico imbricado ao sentido de vida, capaz de transformar-se em mudança e em construção. Assim, a porta abre-se e dela parte uma professora pesquisadora que está à espreita e entregue para pensar e problematizar a infância surda, tema que me toca e me impulsiona no exercício da docência.

Para apresentar a professora que sou, que acredita na educação e na pesquisa, quero rapidamente contar os caminhos percorridos que me trouxeram até aqui. Sou filha mais velha de uma família pobre, que sempre acreditou na educação como possibilidade de melhoria de vida. O dinheiro era escasso, mas não faltava para

o alimento e o material escolar. Com muito orgulho, minha mãe dizia que, em nossa casa, a prioridade era o estudo. Dessa forma, completei o Ensino Fundamental em uma escola municipal na cidade de Porto Alegre e ingressei no Ensino Médio, no curso de Magistério. A princípio eu não queria ser professora, porém, já no primeiro semestre do curso, estava encantada com as disciplinas introdutórias.

Foram quatro anos de curso englobando o período de estágio. Em cada momento era florescente a vontade de entrar em uma sala de aula e encontrar os “meus alunos” - sempre os chamei assim, mesmo quando eram só imaginários. No ano de 2002, passei no vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras - FAPA. Lembro com muito carinho a reação da minha mãe quando lhe dei a notícia de que era a mais nova universitária da família, a emoção foi tanta que se ajoelhou aos meus pés, chorou e agradeceu a Deus. Esse ano foi fantástico, pois entrei na faculdade e, no segundo semestre, fui nomeada no concurso público do Estado do Rio Grande do Sul. Foi a realização de um sonho, o sonho de uma menina, que desde muito pequena queria ir para uma escola de samba, mas encontrou na sala de aula a harmonia e o enredo da sua vida.

Trabalhei durante cinco anos com alfabetização de crianças na periferia da cidade de Alvorada/RS, período em que cursava a faculdade e participava de muitos cursos de extensão, fóruns e seminários, pois sempre entendi o papel fundamental da formação continuada na vida profissional. Um desses cursos despertou em mim o interesse de viver outro contexto dentro da educação - foi no curso de Libras que me senti desafiada a mudar de escola e até de cidade para ser professora de estudantes surdos.

No ano de 2006, no período de férias de verão na cidade de Santa Maria/RS, por obra do destino, conheci uma escola para estudantes surdos que despertou em mim o desejo de fazer parte daquele lugar, a Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser, a qual irei chamar, no decorrer desta produção, de Escola Cóser. Além da conexão imediata com a escola, eu também carrego ótimas lembranças em relação à cidade de Santa Maria, destino fiel das minhas férias escolares na casa de meus avós, momentos que eram recheados de muita alegria.

Dessa forma, pensei nas possibilidades de mudança de cidade, no encontro

com uma nova realidade e em deixar minha família, que também é parte de mim, para ir em busca de novos desafios. Não foi fácil, mas estava tomada de coragem e decidida a realizar o pedido de transferência para trabalhar na escola de surdos.

Minha transferência para a Escola Cóser foi possível por dois motivos: primeiro por conhecer a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pois eu já havia concluído 3 módulos do curso (básico, intermediário e avançado) em Porto Alegre; e o segundo motivo foi a minha formação em Licenciatura em Pedagogia, que me habilitou para trabalhar com as disciplinas metodológicas específicas do curso Normal. Apresentei-me como a mais nova professora da Escola Reinaldo Cóser, uma escola de educação básica para alunos surdos que oferece Educação Infantil, Educação Infantil, Ensino Médio com habilitação de curso Normal e Educação de Jovens e Adultos - EJA. A escola localiza-se em um bairro periférico de Santa Maria, recebendo estudantes surdos da cidade e da região central do Rio Grande do Sul.

Ao chegar na escola, encontrei uma rotina escolar que despertou em mim muita curiosidade, minha vontade era de entrar em todas as salas de aula e conhecer os alunos, os professores, os monitores, o material didático e tudo o que fazia parte daquele ambiente. Iniciei meu trabalho com a primeira turma do Ensino Médio do curso Normal. Os estudantes do primeiro ano eram jovens surdos que haviam participado, com muita militância, do processo para a aprovação do Ensino Médio – curso Normal.

Foi exatamente com esse grupo de jovens surdos que percebi que a educação de surdos vai além do conhecimento da língua de sinais e que, neste contexto, as tensões culturais representadas pela diferença linguística provocavam fissuras nas relações presentes no ambiente escolar. A luta travada por essa comunidade escolar por reconhecimento de uma educação própria para os surdos causou em mim provocações e até um certo conflito: como uma professora ouvinte recém-chegada pode atender às expectativas desses jovens surdos?

A experiência de desestabilização é primordial para a subjetividade, alertando-nos que a vida chegou a um estado desconhecido, presente no corpo, mas ainda sem palavra, gesto e imagem; um estado que impõe ao desejo uma exigência de pensar-ato para dar-lhe consistência existencial. Momentos em que a imaginação coletiva é acionada para inventar novos modos de existência, novas alianças, sentidos... Potência do desejo (KASPER; TÓFFOLI, 2018, p. 89).

Não se tratava de apenas uma adaptação dos processos de ensino da

educação ouvinte para a educação de surdos, não seria possível traduzir os planos elaborados para uma língua oral, pois não se tratava somente de conhecer uma segunda língua. Tratava-se de um ambiente único, com processos de ensino, currículo, práticas, literatura e cultura construídos com uma comunidade que estava decidida a marcar sua existência com toda legitimidade de sua luta pelo direito de uma educação de qualidade e pensada na diferença.

Nesse momento, também percebi que havia um ruído, uma rachadura em nossa relação entre professora ouvinte e alunos surdos. Mesmo tendo facilidade em estabelecer uma comunicação fluente em Libras, senti-me em um ambiente de fronteira, com tensões culturais presentes nesse espaço de relações conflituosas e de resistência. Dessa forma, fui constituindo-me como professora ouvinte forjada pelo discurso surdo sobre o meu papel naquele espaço.

Diante da inquietação docente de querer significar o meu trabalho na Escola Cóser, decidi fazer um curso de pós-graduação, uma Especialização em Educação de Surdos, organizada em parceria com a Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e o Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos - NUPPES. Sendo cada vez mais pulsante meu interesse pela educação de surdos, ingressei, no ano de 2014, no Curso de Bacharel em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, polo Santa Rosa/RS.

Juntamente com o trabalho na Escola Cóser, no ano de 2018 fui nomeada como Tradutora Intérprete de Libras pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Atualmente, permaneço atuando nas duas instituições, realizando as funções de professora na Escola Cóser e de intérprete de Libras educacional na UFSM. No trabalho como intérprete de Libras, nos cursos técnicos e de graduação, acompanho o percurso de alguns jovens surdos, que iniciaram suas escolarizações na Educação Infantil da Escola Cóser e, neste momento, conquistaram o acesso ao ensino superior. O sentimento de felicidade em ver esses jovens protagonizando histórias de vida com sucesso faz-me pensar que o caminho por onde passa a educação de surdos é em defesa da escola de surdos.

## 1.1 DESCOBRINDO CAMINHOS E PRAZERES COM A PESQUISA

Março de 2020 foi marcado pela chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil. Sem saber por quanto tempo, saímos das escolas e das universidades para cuidar de nossas vidas ameaçadas por um vírus terrível. Iniciamos um novo modo de viver e conviver, nossas casas transformaram-se em ambientes de trabalho. Nós, professores, criamos no computador a sala de aula virtual, e, usando plataformas digitais, encontramos a possibilidade de estar com nossos alunos e colegas de trabalho.

Nesse cenário de ensino remoto, encontro um novo desafio, participar da seleção do curso de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Em conversa com uma colega professora, alguns questionamentos foram lançados a mim: "Já está na hora de voltar para a universidade, o que acha de realizar uma pesquisa?"; "Vai fazer inscrição para o Mestrado?". Essas perguntas ficaram martelando em minha cabeça, principalmente por disparar em mim um desejo que parecia ser muito distante, mas que estava guardado nos planos da acadêmica do curso de Pedagogia que fora temporariamente interrompido.

Aqui estou realizando um sonho, encantada com a possibilidade de “andarilhar” em outros encontros, saberes, amizades e reflexões que me fazem problematizar a possibilidade de constituir-me como pesquisadora. Este percurso foi encarado como novo, diferente de tudo o que já vivi, desejo viver o desassossego que marcou minha imersão no curso de Mestrado. Aqui destaco as ressignificações vividas por mim, o encontro de uma professora de escola pública com a esperança de uma educação de qualidade possível. Recorro à autora Suely Rolnik para significar o sentido da marca que me compõe neste momento.

Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (ROLNIK, 1993, p. 241).

Faço parte da linha de pesquisa *LP3 – Educação Especial, Inclusão e Diferença*, potente em estudos e produções que ultrapassam o território do campus da UFSM. Dentro desse contexto, encontrei no grupo de Estudos Orientados,

coordenado pela professora Márcia Lise Lunardi Lazzarin, o acolhimento que tem dado sentido à minha existência como mulher negra, professora, intérprete de Libras e, agora, pesquisadora. “E assim vamos nos criando, engendrados por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo” (ROLNIK, 1993, p. 243).

Assim, inicio esta pesquisa pensando em minha prática docente e nos movimentos da educação de surdos, principalmente para a infância surda. Sou professora da turma de Educação Infantil e, há cinco anos, recebo as crianças surdas na escola, o que, em sua grande maioria, configura-se como o primeiro contato da criança com a comunidade surda.

Durante o caminho, outros encontros e significados foram criando pistas para novas trilhas. Com base nos estudos realizados no período do Mestrado, tracei um novo trajeto, até então desconhecido por mim, porém, provocador e que mobilizou o desejo de adentrar no território fronteiriço que olha para a diferença com seus aspectos culturais, linguísticos e identitários como potência para a pesquisa.

Durante o período dedicado aos estudos acerca das marcas discursivas sobre a infância surda nos documentos elaborados pela comunidade surda, encontro no documento *Referências para o ensino de Língua de Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos* - RELLIBRAS ilustrações de obras do artista surdo Marcos Anthony de Belo Horizonte, Minas Gerais. Fiquei encantada com suas pinturas, que despertaram em mim interesse por sua arte. Dediquei alguns momentos para conhecer e admirar sua obra. Compartilhando com algumas colegas da Escola Cóser, organizamos uma pequena exposição para apresentar o talentoso artista para os alunos. Marcos Anthony inspirou-nos a realizar pinturas em tela com as crianças, e, ao ser atravessada por obras do artista durante o período da pesquisa, escolhi algumas para compor este trabalho. Desejo, também, que este encantamento possa colorir os olhos e o pensamento de todos.

## 1.2 DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PESQUISA: ATRAVESSAMENTOS E INSPIRAÇÕES

Fui provocada a refletir sobre os discursos colocados como verdades, criados e reproduzidos por nós no ambiente escolar. De maneira particular, encontrei nas problematizações acerca do discurso, a partir do referencial teórico do filósofo Michel Foucault (1996), questionamentos sobre as verdades constituídas.

Pesquisar nessa perspectiva é fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios (FISCHER, 2003, p. 385).

No exercício de compreender as relações entre discurso e verdade, desloco o pensamento para a pesquisa sobre a criança surda no ambiente escolar bilíngue. Diante de novos estudos, dou sentido ao pensamento do filósofo Heráclito de Éfeso, quando afirma que ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio rio já se modificou. Assim, sinto-me modificada pelo percurso do Mestrado, tocada por questões que antes passavam despercebidas, leituras e pensamentos que de mim estavam distantes e que hoje fazem-me elaborar novos questionamentos. Não me interesso em responder todas as perguntas, em conhecer uma verdade absoluta, mas desejo estar à espreita, atenta ao exercício da problematização da grande trama das relações presentes em nossas vidas.

Acredito que o caminho que trilhei até aqui me fez ressignificar minha existência, mudar as lentes - os velhos óculos dos julgamentos e certezas foram abandonados. Vejo esse processo com muita curiosidade, que ainda continua a crescer com os pensamentos e questionamentos, dando sentido ao surgimento de uma nova identidade, de pesquisadora, que, imbricada na problemática, incorpora os conceitos da pesquisa em seu modo de vida.

Esse pensamento quer exercitar-se em sua potência de pensar, de inventar sentidos para o que vivemos, para o que nos toma como indagação e urgência, nos interpelando sobre o que temos feito em/de nossas vidas, em/de nossos trabalhos, em/de nossos escritos, em/de nossas pesquisas (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77).

Novamente quero tratar de coragem, pois exercitei a escrita desta pesquisa de forma generosa e responsável em relação ao acontecimento da vida. É preciso coragem para seguir esta trajetória atravessada por encontros, afetos, pensamentos e experiências. Como afirma Machado e Almeida (2016, p. 80), “é preciso coragem. É preciso um trabalho árduo de desmontagem”. Desejo impulsionar o movimento da escrita como um ensaio, permitindo-me aventurar no caminho da construção reflexiva, autoral, capaz de deixar marcas das inspirações que me afetam e que ressignificam o ato de pensar e fazer pesquisa.

É na relação com o outro que encontro o sentido de constituir-me pesquisadora, de fazer parte deste tempo e lugar, de ser afetada pelo acontecimento que balizou meu olhar. “Os processos de produção de uma pesquisadora se potencializam articulando ética-estética-politicamente uma lógica das intencionalidades, traçando linhas de fuga dos modos de vida conformes” (KASPER; TÓFFOLI, 2018, p. 90). No encontro com as reflexões teóricas, realizei o primeiro deslocamento acerca dos questionamentos que problematizei neste percurso. Procurei dar destaque aos discursos presentes na escola sobre a criança surda, através da pergunta: Quais são os modos de produção da criança surda no discurso escolar bilíngue? Este questionamento balizou minhas reflexões, provocando encontros epistemológicos importantes sobre o discurso e a infância surda.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1996, p. 49).

A partir dos atravessamentos provocados pelos estudos foucaultianos, sinto a necessidade de problematizar a chegada da criança surda na Escola Cóser, que me faz refletir sobre as representações presentes neste momento. A chegada de uma criança surda no contexto da Educação Infantil na Escola Reinaldo Cóser constitui-se num momento de muita euforia, pois esse ingresso torna-se um acontecimento, um evento para essa escola. Na ocasião, professores, funcionários e alunos são chamados para conhecer o pequeno e novo membro da comunidade. Nessa recepção surgem muitos questionamentos: se a criança é só surda ou se tem outra deficiência, se os pais são surdos, se já tem contato com a Libras, se já frequentou outra escola e tantas outras perguntas que parecem estar à procura de um aluno idealizado e

desejado por esta comunidade.

A Escola Cóser enfrenta anualmente um sério problema de diminuição de estudantes, principalmente na primeira etapa da educação básica, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os motivos são diversos, todavia, o mais presente é o processo educacional de inclusão escolar, pois muitas famílias escolhem matricular seus filhos nas escolas comuns. A falta de acesso à escola, que fica na periferia da cidade, também dificulta a presença de novos alunos da região. Por esses motivos, a chegada de uma criança surda nesse contexto provoca o sentimento de muita alegria e interesse por esse recém-chegado.

Diante da necessidade de fazer um recuo às questões tão naturalizadas no contexto de minha prática docente, passo a fazer outros questionamentos. Então, proponho como problematização para esta pesquisa a seguinte questão: É possível criar a presença de um devir-criança no contexto da Educação Infantil no que diz respeito à malha discursiva sobre a criança surda na escola de surdos?

No sentido de tentar desenvolver essa pergunta, traço como objetivo geral compreender as práticas discursivas acerca da Educação Infantil na escola de surdos. No que tange aos objetivos específicos, vislumbro:

- Identificar nas políticas públicas e documentos escolares a constituição de uma educação para a infância na escola de surdos.
- Problematizar as relações de poder presentes na escola de surdos marcadas por uma educação bilíngue.
- Entender como a presença da criança surda pode ser potência para a construção de práticas decoloniais possíveis.

Percebo que, após conhecer modos outros de ver e fazer pesquisa, principalmente a partir da filiação a uma perspectiva pós-estruturalista, com porções dos estudos foucaultianos, ressignifiquei minhas problematizações, intenciono meu interesse para os discursos que produzem a infância surda na escola bilíngue.

Sugiro que nós, pesquisadores do campo da educação, podemos encontrar em Michel Foucault saudável inspiração para pensar de outra forma os modos pelos quais temos feito escolhas temáticas teóricas e metodológicas,

em nossas investigações sobre políticas públicas, currículo, práticas cotidianas didático-pedagógicas, história e filosofia da educação (FISCHER, 2003, p. 372).

Logo no início deste percurso, realizo alguns questionamentos que caracterizam minhas inquietações sobre as relações de saber-poder presentes no contexto da infância na escola de surdos: É possível pensar práticas pedagógicas que se ocupe da diferença surda no espaço da Educação Infantil? Esta reflexão surge no desafio de pensar o lugar da criança surda que transita nos espaços de ser criança e de ser surda. Assim, procuro compreender como podemos encontrar a potência da criança no lugar da experiência surda.

Esta pesquisa parte da necessidade de conhecer os modos de constituição da infância surda a partir da entrada da criança surda na escola bilíngue, além de compreender o que acontece com as relações de tutela sobre o recém-chegado surdo quando está inserido no contexto familiar ouvinte e inicia o contato com a comunidade escolar surda. Este estudo assume, sob essa perspectiva, o compromisso para com o cenário da infância surda na escola de surdos.

A fim de embrenhar-me pelos caminhos desta pesquisa, no primeiro capítulo deste trabalho fiz uma breve apresentação dos caminhos que me levaram à docência e à educação de surdos. No segundo capítulo, opero pelo percurso metodológico, trazendo aspectos sobre os estudos surdos no movimento sobre as materialidades da pesquisa, problematizando as relações de poder presentes na educação bilíngue de crianças surdas. No terceiro capítulo, apresento as marcas discursivas produzidas por alguns documentos normativos que tratam da Educação Infantil no Brasil, como também os discursos produzidos pelos documentos elaborados pela comunidade surda, chegando ao chão da escola bilíngue de surdos e em suas discursividades acerca da infância surda. No capítulo quatro, penso a Educação Infantil para crianças surdas como espaço de devir-criança, que encontra na potência da infância possibilidades de criação, de afeto e do ser singular. Finalizo esta pesquisa mostrando os atravessamentos provocados pela pesquisa e o desejo de permanecer no devir-pesquisadora.



Obra do artista surdo Marcos Anthony – Belo Horizonte/MG, retirada do perfil de Instagram @marcosanthony.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: GRADE DE LEITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DE SURDOS

*“O professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar — eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa” (BARTHES, 1989, p. 9).*

Início este capítulo com o objetivo de apresentar os caminhos percorridos em minha pesquisa. A partir das lentes dos campos teóricos dos Estudos Surdos e dos estudos pós-estruturalistas, também adentro ao campo dos estudos decoloniais, pois encontro afinidade teórica para mobilizar outras maneiras de pensar a educação de surdos e, em particular, a criança surda. Nessa atmosfera investigativa, proponho como problema para este estudo a seguinte questão: **É possível criar a presença de um devir-criança no contexto da Educação Infantil no que diz respeito à malha discursiva sobre a criança surda na escola de surdos?**

No sentido de tentar desenvolver essa pergunta, traço como objetivo geral: Compreender as práticas discursivas e não discursivas acerca da Educação Infantil na escola de surdos. No que tange aos objetivos específicos, vislumbro:

- Identificar nas políticas públicas e documentos escolares a constituição de uma educação para a infância na escola de surdos.
- Problematizar as relações de poder presentes na escola de surdos marcadas por uma educação bilíngue.
- Entender como a presença da criança surda pode ser potência para a construção de práticas decoloniais possíveis.

Minha escolha pela infância surda está ligada ao trabalho que realizo na Educação Infantil na escola bilíngue de surdos e pelos estudos que venho realizando durante os últimos anos pelo campo dos Estudos Surdos, área de estudo e investigação educacional que tem em sua centralidade o sujeito surdo, que abarca concepções linguísticas, culturais e identitárias. Os Estudos Surdos problematizam as questões surdas, dialogando com diferentes perspectivas teóricas e contribuindo para pensar a educação bilíngue de surdos.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

No Brasil, os Estudos Surdos surgiram por volta dos anos de 1980, com grupos de pesquisadores, educadores, linguistas, psicólogos e filósofos que buscavam compreender as marcas culturais e identitárias criadas pelo uso da língua de sinais. Nesse momento, inicia-se o deslocamento do conceito de surdez relacionado ao tratamento clínico de uma incapacidade e passa a ser pensado pela perspectiva da diferença, dialogando com as lutas do movimento surdo, por reivindicações de direitos educacionais e sociais.

Eles lutavam para que a comunidade surda não se submetesse às imposições ouvintes de representações sobre os surdos e sobre a surdez. Filiaram o movimento surdo aos movimentos étnicos, imprimindo assim a compreensão que pensavam ser melhor para a surdez, ou seja, entendendo-a como diferença forjada no e pelo grupo social (LOPES, 2007, p. 25).

O reconhecimento da língua de sinais e a luta pela criação de uma educação de surdos avançou com o foco de resistência social e política. Nesse cenário, encontramos nos movimentos surdos e nos esforços de pesquisadores inspirações teóricas para pensar a educação de surdos, servindo como terreno fértil para o fortalecimento dos Estudos Surdos. No mesmo sentido, Neves (2021, p. 02) afirma que “os Estudos Surdos buscam descolonizar os saberes historicamente produzidos sobre as pessoas surdas a partir do deslocamento discursivo da surdez do campo epistemológico da deficiência para o campo cultural”.

Inspirada na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Surdos, reconheço a escola bilíngue como um berço da comunidade surda que cria práticas educacionais forjadas pelas marcas culturais, identitárias e linguísticas. Essas marcas servem de sustentação para a defesa desse espaço como local de conhecimento, criação e encontro. Um local de experiência e potência do coletivo, de encontro com a língua, algo tão caro e precioso para a condição humana, que deseja comunicar, conversar, aprender e ensinar.

A própria noção de comunidade tem mobilizado surdos em diferentes países. Esses surdos estão em busca de um lugar de referência, de um lugar onde possam proclamar uma identidade forjada dentro de um espaço forte, seguro e sustentado por elos de amizade e de cumplicidade (LOPES, 2007, p. 71).

O campo da educação de surdos, que até hoje reage ao posicionamento de vínculo com a Educação Especial, problematiza as práticas de normalização aos padrões da educação ouvinte. Assim, é urgente a necessidade de mostrar o sujeito surdo pela perspectiva da diferença surda e pontuar os interesses educacionais para a comunidade. Martins (2020, p. 78) expressa essa diferença surda

na afirmação de um currículo que toma esse sujeito visual, sua língua, as mesclas e mutações que produzem na apropriação da língua portuguesa escrita, por exemplo, com chamado português surdo e na forma de apropriação de conhecimentos por meio de suas experiências visuais.

De acordo com esse conceito, defende-se que a educação bilíngue tenha a língua de sinais (L1) como a primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Trago essa proposta de educação de surdos, criada não mais para a comunidade surda, mas com a comunidade surda, para retomar os pilares que sustentaram os pressupostos educacionais realizados pela comunidade surda acerca da educação desejada.

Inspirada pelos Estudos Culturais, procurei compreender o lugar da cultura dentro da escola bilíngue. Sabemos que a cultura surda está presente em outros espaços, em encontros sociais e políticos, porém, dificilmente encontramos crianças surdas nesses locais, porque necessitam que seus pais ou responsáveis as levem, uma barreira maior quando essas crianças crescem com famílias ouvintes. Por esse motivo, a escola passa a ser a primeira instituição de encontro e convivência entre os surdos, o que nos faz pensar na potência que a escola de surdos representa para a existência da cultura surda. “É no espaço escolar que estão em jogo os poderosos mecanismos de atribuição e imposição de sentido, de definição e normalização de determinadas práticas culturais, de circulação ou daquelas políticas e identidade” (LOPES, 2007, p. 55).

Pensar a cultura surda significa reconhecer as representações sobre a diferença. Para Hall (1997, p. 20), “a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar, de compreender o mundo”. Assim, compreendo a constituição das identidades surdas associadas ao conjunto das representações culturais produzidas sobre os sujeitos surdos. Ou seja, compreendo que se trata de pensar os modos como essas práticas culturais e linguísticas circulam no contexto da vida das pessoas surdas, produzindo formas de ser surdo.

Sob essa perspectiva, considero que ser surdo é viver a experiência de práticas sociais marcadas pela diferença. Faço um destaque para a língua de sinais como o principal objeto de afirmação do modo de vida surda, que até os dias de hoje precisa ser afirmada para existir e resistir a todos os discursos de reabilitação para adentrar em uma cultura universal colonizadora e ouvinte. É preciso estar atenta às armadilhas identitárias que reforçam o desejo de enquadrar os sujeitos em um único formato. Quero destacar que vivemos em um contexto de debates históricos sobre a temática e que reconhecemos diversas possibilidades de viver e ser surdo.

Ou seja, está claro que a experiência de ser surdo(a) não cabe em uma identidade. Mas nem por isso deixa de existir um traço em comum que une essas pessoas com experiências diversas em torno de um sentimento de pertencimento a uma comunidade com um passado de lutas em comum (NEVES, 2021, p. 6).

No conjunto das alianças teórico-metodológicas que elegi para compor as análises dessa investigação, encontro na perspectiva pós-estruturalista uma base epistemológica para compreender os modos como a infância surda é produzida no contexto escolar bilíngue. Ou seja, ao operar com a análise dos discursos presentes nas políticas públicas e na organização institucional da escola de surdos, consigo perceber a engrenagem de uma malha discursiva que lança um olhar para a educação bilíngue das crianças surdas para além das práticas de disciplinamento da vida surda, mas, também, para as possibilidades de encontrar na diferença surda modos singulares de ser surdo, presentes em uma matriz da surdez compreendida pela experiência e como acontecimento. Nesse sentido, conforme destaca Marques (2018, p. 16), “a pesquisa, mais do que uma exigência acadêmica de construção do conhecimento, se nos apresenta como um poderoso instrumento de ação transformadora da vida, na busca incessante de ultrapassagem das situações-limites existentes no mundo”.

É no espaço da escola de surdos na qual trabalho que assumi o desafio de estar à espreita aos acontecimentos, disponível para a escuta e a conversa, atenta para o que se passa e acontece na malha discursiva sobre a criança surda na escola bilíngue. Como já relatei no capítulo anterior, um acontecimento da chegada de uma criança surda na escola, fato que me tomou por inteiro com aflições sobre o meu papel como professora, permitiu movimentar o pensamento para a função da escola bilíngue de surdos. Assim, desloco o meu olhar para a escola, provocando outros encontros,

“estranhar e interrogar o já conhecido, o dado por certo, por óbvio” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 30). Essa perspectiva possibilita na ação professora-pesquisadora uma linha de fuga, encontrar “resistência ao apagamento das diferenças e singularidades” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 30). Dessa forma, esta pesquisa investe no acontecimento e na conversa do dia a dia da escola como metodologia de investigação.

Pensar a conversa a partir do acontecimento exige pensar a impossibilidade possível constitutiva do próprio acontecimento. Logo, atenção e abertura para receber o que pode ser, mas ainda não é. Atenção e sensibilidade ao que acontece e ao que nos acontece. Atenção aos gestos, muitas vezes mínimos, que anunciam um acontecimento. Do nosso ponto de vista, emoção e razão e intuição alimentam a atenção (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 33).

Preciso deixar claro que não tenho dúvidas sobre a importância da escola bilíngue de surdos, porém, como parte dessa engrenagem, desejo tensionar os discursos produzidos por nós e as representações que realizamos sobre os sujeitos surdos, principalmente no disciplinamento da vida infantil surda. Por tratar-se de um espaço específico, no caso da Escola Cóser, a única escola de surdos da região central do Rio Grande do Sul, criamos em nosso imaginário a noção de um território independente, formado por pessoas surdas e ouvintes fluentes na língua de sinais, todos conscientes das exigências culturais para conviver nessa comunidade.

Nesse sentido, ao problematizar a função social da escola, passo, também, a refletir sobre a escola de surdos. Mesmo sendo pensada para atender às expectativas educacionais para a diferença, não se distingue da função social da “instituição escola”, e segue com a maquinaria de disciplinamento e enquadramento dos sujeitos surdos ao padrão desejado pelas narrativas que capturam e naturalizam desde a infância o ser surdo. Conforme Lopes (2007, p. 40),

os saberes articulados em distintos campos disciplinares, quando colocados em operação a partir de um conjunto de técnicas e práticas pedagógicas, não só submetem os indivíduos a descrições sobre seus comportamentos, corpo e desenvolvimento, como também os inventam.

Precisamos refletir sobre os territórios que estamos percorrendo e onde ficam suas fronteiras. Quando tratamos de território surdo, não estamos demarcando um espaço físico de extensão de terras, mas de um coletivo, de práticas culturais, que são marcadas pelo encontro da comunidade surda no uso de sua língua, resistindo na constituição de suas identidades sobre aspectos de suas vidas e seus desejos. Ao

reconhecer o local da diferença presente na comunidade surda, precisamos pensar o território macro em que essas vidas se articulam e na sociedade, majoritariamente ouvinte, em que criamos narrativas sobre a surdez.

Somos capturados pelo discurso de essencialização do ser surdo e a manutenção de uma cultura fixa, que muitas vezes está vinculada à afirmação da existência de um único modo de ser surdo, apresentada em uma grade de comportamentos supostamente associados à comunidade surda. Precisamos ter a clareza de que não se trata de dividir em polos opostos as diversas manifestações escolhidas para serem vividas pelo sujeito surdo, pois somos constituídos por práticas discursivas criadas a partir de uma mesma matriz de manifestações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, *em transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 1997, p. 52).

Nesse contexto, é necessário trazer para a discussão os efeitos das relações de poder que articulam as tensões entre as culturas surdas que perpassam pela constituição da pessoa surda. Nas práticas de normalização e reabilitação da surdez, criou-se um verdadeiro estranhamento entre essas relações culturais, que forçaram os surdos a lutarem pela afirmação identitária surda, desejando abandonar a prática de normalização imposta para sua inserção na sociedade. Diante disso, podemos perceber importantes deslocamentos acerca das diversas possibilidades de encontro na experiência de ser surdo e na escolha de viver práticas culturais que ultrapassam os padrões. Para Jorge Larrosa (2011, p. 7), “o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva”. Assim olhamos para a experiência de ser surdo, que está no singular que forma e transforma o sujeito.

Ao compreendermos as culturas surdas como híbridas, de fronteiras, constituídas por diferentes subjetividades, não nos referimos simplesmente aos recortes de raça, etnia, gênero, sexualidade, condição social, mas também, aos atravessamentos de uma “suposta” cultura ouvinte por onde transitam os sujeitos surdos em suas relações sociais (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 19).

Ao refletir sobre as relações de poder entre as culturas surdas e ouvintes, procurei levar essa reflexão para dentro da escola e olhar suas relações na produção da criança surda como sujeito de reprodução de um modelo desejado para a

perpetuação da cultura surda. Meu objetivo não é fazer juízo de valor sobre o que tem sido feito na escola de surdos, mas problematizar os discursos presentes sobre a infância surda e as possibilidades de práticas híbridas ou de potência para pensar a educação bilíngue como ferramenta decolonial, mais preocupada com a vida da criança surda do que com as armadilhas impostas para a constituição de sua identidade.

Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensaio que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas (hooks, 2017, p. 23-24).

Inspirada pelas palavras e pela trajetória de hooks, também desejo ultrapassar fronteiras que me acomodam e abrir-me para as possibilidades da pesquisa. Nesse sentido, a escola é o ponto de partida, o território que faz parte dos acontecimentos que compõem a vida, mas que sempre gera novas inquietações a serem exploradas.

## 2.1A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE PESQUISA

A pesquisa dentro da escola está além do conhecimento dos fatos sobre ensino, aprendizagem, currículo e tudo o que faz parte do cotidiano escolar. Ela provoca em nós, professores e pesquisadores, a sensibilidade do saber da experiência, do olhar para a singularidade, capaz de captar o que atravessa as relações e cria fissuras para o inesperado. Procuramos adentrar em um espaço de experiência, reivindicando “[...] um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo” (LARROSA, 2011, p. 24). Sintonizada com Larrosa, encontro na experiência a atenção, a disponibilidade, o devir, a vulnerabilidade que deixa marcas e revela o prazer com a pesquisa.

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território da passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (LARROSA, 2011, p. 8).

Pretendo, neste momento, trazer o marco histórico na política social e educacional da comunidade surda, a Lei de Libras (lei nº 10.436, de 2002), documento que legitimou a Libras e a educação de surdos. Destaco que, ao olhar para os

documentos, estou dialogando com minha problematização e procuro compreender os discursos forjados pelas leis que, inicialmente, voltam-se para a legalidade da língua de sinais como constituição primeira para o reconhecimento da comunidade surda.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras – foi reconhecida como meio legal de comunicação para a comunidade surda através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Nesses documentos, encontramos o princípio da educação bilíngue de surdos, em que a primeira língua (L1) é a língua de sinais, e a segunda língua (L2) o português escrito, que devem ser ensinadas em escolas bilíngues de surdos ou em escolas inclusivas com a presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras.

Durante todo o período de luta pelo reconhecimento linguístico e cultural da comunidade surda, com a concretização legal de sua existência, percebemos mudanças importantes na construção identitária das pessoas surdas. Outras representações sobre a surdez foram aparecendo e constituindo relações pela perspectiva da diferença e das identidades culturais, transformações que dizem respeito ao modo de vida surda.

A virada cultural torna-se visível com as transformações, como a pedagogia de surdos, o atual ensino de língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo, as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias surdas, o estilo de vida surda, o aumento de mulheres surdas que residem sozinhas (PERLIN, 2004, p. 78).

Quando penso na escola de surdos como espaço bilíngue, desejo questionar as relações de poder presentes nesse ambiente, mas, também, dar destaque às manifestações discursivas que representam a relevância da escola de surdos como “um espaço de lutas e constantes ressignificações” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 22). A escola é um espaço social de manifestação de cultura, que constitui a produção das identidades surdas, entendidas pelos discursos presentes nesse ambiente. Para Lopes (2007, p. 40), “como uma das instituições de sequestro mais potentes da Modernidade, a escola, constituiu-se no espaço mais eficiente para a educação, a vigilância, o controle, o disciplinamento e o enquadramento dos sujeitos, principalmente durante a infância”.

Vejo a importância de olhar as relações culturais e linguísticas que se estabelecem no contexto escolar, principalmente quando se trata de articular no tempo e no espaço modos de vida seguindo as regras de normalização de um determinado grupo. Nessa perspectiva, encontro em Biesta (2017, p. 26) as possibilidades de olhar para a escola como um lugar de potência, podendo ser tanto a continuidade do formato de normalização e de domínio quanto de responsabilidade pelo recém-chegado, a fim de “criar e manter a existência de um espaço de pluralidade e diferença, um espaço onde a liberdade pode aparecer e onde indivíduos singulares e únicos podem vir ao mundo”. O autor chama a atenção para a chegada de cada criança, em que o início pode acontecer no encontro com o outro e assim tornar-se presença.

Minha atenção, como já anunciado anteriormente, está voltada para a criança surda, que chega na escola bilíngue de surdos com sua história de vida, carregada de narrativas e representações acerca de sua infância surda. Sabemos que mais de noventa por cento das crianças surdas nascem de famílias ouvintes<sup>1</sup>, fato esse que apresenta modos de normalização da tutela familiar sobre a criança surda, que, na maioria das vezes, é guiada pelo desejo de reabilitar a surdez seguindo os padrões clínicos que concebem a surdez pelo viés da deficiência, atribuindo a falta da audição a posição de desvantagem do sujeito surdo quando comparado com os ouvintes. Para seguir essa perspectiva clínico-terapêutica, há um investimento no tratamento médico e fonoaudiológico para terapias de aquisição de fala e leitura labial, utilizando recursos como o uso de aparelho auditivo e, em alguns casos, a indicação de implante coclear.

Imediatamente, penso na criança surda e no cenário escolar bilíngue, então, questiono: Qual a relação de poder existente no contato da criança surda com sua família ouvinte e a comunidade surda? Quais são os efeitos dessa inserção cultural e linguística presentes na chegada dessa criança na escola? Esses questionamentos compõem meu caminho pelo trajeto da pesquisa, no desejo de encontrar brechas para pensar no entrelugar possível para a educação bilíngue para a criança surda.

Trata-se de identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações linguísticas,

---

<sup>1</sup> Este é um consenso entre as escolas de surdos e quem pesquisa a surdez. Atualmente não há um dado oficial que possa comprovar essa estatística.

históricas, políticas e pedagógicas (SKLIAR, 1998, p. 09).

Tensiono o espaço escolar bilíngue como mobilizador para a realização da pesquisa, não como lugar de certezas, mas como espaço de diálogo entre as culturas, nas relações que ocorrem na negociação de conflitos identitários que emergem do discurso da criação de uma educação bilíngue de surdos pensada pelo viés da diferença.

## 2.2 ESCOLA DE SURDOS REINALDO CÓSER: CONSTRUINDO HISTÓRIA

Desejo dar atenção, neste momento, para o cenário da escola de surdos como o lugar de conhecimento, encontro e cultura. A Escola Reinaldo Cóser recebe alunos surdos do município de Santa Maria e da região central do estado do Rio Grande do Sul. Para o ano letivo de 2022, estão matriculados 64 estudantes, e fazem parte do corpo docente 20 professores e 7 funcionários. Com base nessas informações, percebemos que estamos tratando de uma escola pequena e de uma realidade muito específica. Devo admitir que, quando ingressei nesse contexto, acreditei que se tratava de um espaço tranquilo, com apenas uma questão a destacar, a língua de sinais. Estava enganada, pois, mesmo sendo uma escola pequena, as necessidades, as histórias, as realidades, o currículo, o ensino e a aprendizagem tomam proporções de um universo.

A Escola Cóser foi desejada pela comunidade surda de Santa Maria com o objetivo de abandonar práticas educacionais ouvintistas, realizadas nas escolas regulares ou em classes especiais. Um grupo de surdos que se reunia na Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM) manifestava constantemente o interesse em criar uma escola de surdos, um espaço de uso da língua de sinais e de vivência da cultura surda (PPP EEEE CÓSER, 2018).

Também havia a preocupação com a aprendizagem dos alunos, pois, nesse momento, o movimento de criação da escola defendia uma educação de qualidade para os estudantes surdos, com a aquisição da linguagem acontecendo fluentemente na sua primeira língua – Libras, com professores surdos atuando como modelos linguísticos e identitários e, também, através do uso de metodologias e recursos

próprios para a educação dos alunos surdos.

Além das crianças surdas possuírem potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construir estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado (SKLIAR, 1998, p. 27).

Nessa luta, uniram-se à comunidade surda os professores que atuavam na classe especial de uma escola do estado do Rio Grande do Sul e professores do município de Santa Maria. Em especial, como membro de grande liderança nesse contexto, estava Jeferson de Oliveira Miranda, professor surdo que hoje realiza sua segunda gestão na direção da Escola Cóser. A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – também participou desse processo, na presença dos professores do curso de Educação Especial, representantes da SMED e da 8ª Coordenadoria de Educação RS (PPP EEEE CÓSER, 2018).

A criação e a denominação da escola ocorreram por meio do Decreto nº 38.686, de 09 de julho de 1998. O nome da escola foi escolhido pela comunidade surda, em homenagem ao conhecido médico otorrinolaringologista da cidade de Santa Maria, Dr. Reinaldo Fernando Cóser, profissional do curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria.

Um profissional, que em sua trajetória, tinha grande visão da educação, colaborando assim, para criação do curso de educação especial – habilitação deficientes da audiocomunicação, da referida instituição educacional. Buscando um olhar diferenciado em relação as pessoas surdas dentro da educação (PPP EEEE CÓSER, 2018, p. 3).

Em seu regimento, a escola tem como filosofia uma proposta de educação bilíngue de surdos, para que estes constituam-se enquanto sujeitos históricos, inseridos num contexto sócio-cultural-político-antropológico que os leve a refletir, a comprometer-se e a participar do mundo, construindo, assim, uma consciência crítica na sua interação com o mesmo. A escola, sob essa perspectiva, “[...] é um espaço coletivo que visa à construção de ações interativas dos sujeitos, buscando oportunizar o acesso à cultura, ao conhecimento historicamente construído e o respeito às diferenças culturais e sociais” (PPP EEEE CÓSER, 2018, p. 10). Acreditando na potência da criação de uma escola de surdos no contexto educacional e social, a justificativa estava voltada para olhar a diferença e reconhecer as necessidades linguísticas, identitárias e culturais desses sujeitos.

A criança ao ingressar na escola, na Educação Infantil, terá a sua primeira língua já adquirida e estruturada, a fim de apreender conhecimentos, em sua primeira língua. O que muitas vezes ocorre, é a escola receber jovens e adolescentes provenientes de escolas ouvintes, que não oferecem subsídios linguísticos à aquisição de LIBRAS, trazendo lacunas em seu desenvolvimento integral, ocasionando isolamento social e grandes dificuldades na aprendizagem (PPP EEEE CÔSER, 2018, p. 5).

Alicerçada pela proposta educacional bilíngue, a Escola Côser compreende sua função social e mostra em sua finalidade de educação as desvantagens vividas por estudantes surdos em espaços predominantemente ouvintes. As relações de poder e saber estabelecidas entre esses grupos estão formatadas pela marca do domínio colonial privilegiado pela cultura ouvinte. Podemos pensar que, passados tantos anos de luta e reivindicações, as conquistas realizadas pela comunidade surda foram e ainda são atos de resistência aos direitos humanos dos surdos que precisam ser reafirmados diariamente, assim como diversas pautas que solicitam justiça social e que, com muita frequência, são ameaçadas no Brasil.

Finalidade: Devido à privação linguística imposta aos surdos, dentro das próprias famílias, levando em conta que a maioria dos surdos são membros de família de ouvintes que geralmente não sabem a Língua de Sinais, os surdos ingressam na escola com um precário conhecimento de mundo, diferente das crianças ouvintes que recebem estímulos constantes desde seu nascimento, pois muitas experiências vividas pela maioria das crianças, não são acessíveis à criança surda (PPP EEEE CÔSER, 2018, p. 06).

Apresentar no Projeto Político-Pedagógico a finalidade educacional, que defende a importância de existência da escola bilíngue, descrevendo a principal dificuldade vivida pelas crianças surdas quando lhes é negado o acesso à Língua de Sinais como língua natural, expõe um desafio histórico enfrentado pelas escolas de surdos e pela comunidade surda. Neste momento percebo que não se trata de apenas propor orientações e definir a função educativa da escola, mas de demarcar a defesa de algo incipiente à escolarização, o direito linguístico à aquisição da Libras e à existência da vida surda.

Compreendo que, diante dos apontamentos trazidos até o momento, o percurso que tracei foi no investimento da criação de uma pesquisa disposta a olhar para a criança surda que ultrapassa a marca identitária produzida por uma escola composta por elementos linguísticos e culturais, como também por narrativas que conduzem a tutela da infância surda ao disciplinamento do adulto, da norma, da cultura, da ciência e de tudo o que diz respeito à criança surda.

## 2.3 MATERIALIDADE COMO COTIDIANO DA ESCOLA

A materialidade deste estudo brota de uma escola de surdos, especificamente aquilo que emerge desse cotidiano em relação às práticas discursivas acerca da infância surda. Desejo percorrer os deslocamentos da perspectiva da surdidade<sup>2</sup>, termo entendido por Neves (2021) como forma de designar um processo de existência das identidades surdas, a forma de ser surdo no mundo. Isso significa, no contexto deste estudo, atentar para as complexas representações identitárias da criança surda permeadas pelos jogos de poder e saber produzidos no território escolar. Presente no ambiente escolar durante o período letivo do ano de 2022, atuando como professora da Educação Infantil, estive atenta às fissuras e aos ruídos presentes no dia a dia da escola.

A educação bilíngue presente na escola de surdos está vinculada a práticas discursivas, que, segundo Foucault (*apud* FISCHER, 2001, p. 204), “são falas determinadas por regras que expõe relações que acontecem em um determinado discurso”. Assim, problematizei as práticas discursivas acerca da criança surda articuladas aos movimentos da escola de surdos.

Para fazer esse exercício de análise, ocupei-me, num primeiro momento do trabalho, em problematizar as marcas discursivas produzidas por alguns documentos normativos que tratam da Educação Infantil no Brasil, como também pelos discursos produzidos nos documentos elaborados pela comunidade surda, chegando ao chão da escola bilíngue de surdos e suas discursividades acerca da infância surda, através de documentos pedagógicos e regimentais. Nesse sentido, a análise das normativas que orientam a organização da escola de surdos foi uma potente materialidade para tentar responder à problematização desta pesquisa: É possível criar a presença de um devir-criança no contexto da Educação Infantil no que diz respeito à malha

---

2 Esta designação – surdidade – foi cunhada por Paddy Ladd (*Deafhood*) e traduzida para a língua portuguesa através do título *Em busca da surdidade* (tradução da primeira parte do livro original de LADD). A tradução foi realizada por Mariana Martim e publicada pela editora Surd’Universo em 2013, em Portugal.

discursiva sobre a criança surda na escola de surdos?

Por exemplo: analisar textos oficiais sobre Educação Infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 199).

No sentido de movimentar o objetivo de identificar nas políticas públicas e nos documentos oriundos da comunidade surda a constituição de uma educação para a infância na escola de surdos, foram organizadas duas seções de análises documentais que compõem a primeira parte dos dois conjuntos de materialidades pensados para esta pesquisa, as quais apresento no quadro a seguir.

Quadro 1 - Análises documentais

<b>Materialidade 1</b>		<b>Materialidade 2</b>
Documentos gerais da Educação Infantil		O espaço da escola
<b>Primeira seção</b>	<b>Segunda seção</b>	<b>Terceira seção</b>
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil)	- Portarias nº 1.060/2013 e n/91/2013 do MEC/SECADI; Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014)	- Projeto Político-Pedagógico Escola Reinaldo Cóser – PPP (2018)
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação Infantil (2018)	- Referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua da Educação Bilíngue de Surdos: Volume 2 - Educação Infantil (2021)	- Regimento Escolar (2018)
		- Diário de classe (2021 e 2022)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para constituir minha primeira seção da materialidade de pesquisa, entendi ser necessário identificar nas políticas públicas e nos documentos escolares a constituição de uma educação para a infância na escola de surdos. Por isso, dediquei momentos de leitura e estudo dos documentos legais que regimentam a Educação Infantil, citados a seguir: Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e o documento da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compondo a primeira seção analítica.

Na segunda seção dediquei-me a olhar para os documentos elaborados pela comunidade surda a respeito da educação de surdos, e destaco o foco sobre a criança surda. A escolha por estes documentos aconteceu pela importância histórica e política para a educação de surdos: o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e n/91/2013 do MEC/SECADI; o relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa; e, também, o Volume 2 de *Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil*, que faz parte do referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua da Educação Bilíngue de Surdos, publicado pela Editora Arara Azul no ano de 2021.

Para o segundo bloco da materialidade, apresento a terceira seção, na qual recorri ao Regimento Escolar e ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Reinaldo Cóser para compreender o que pensamos e planejamos para a infância surda na Educação Infantil da escola. Ainda olhando para o espaço escolar, dialogo com alguns aspectos que emergem da presença de duas crianças que hoje estão na Educação Infantil e que são meus alunos, um menino de três anos de idade, que chamarei de Sol, e uma menina de cinco anos de idade, com o codinome Margarida. Trago acontecimentos que estou vivendo com estas crianças em relação a: família, processo de reabilitação da audição, aquisição da língua de sinais, cultura surda, regras, brincadeiras e o que acontece no dia a dia da vida escolar destas crianças surdas que chegam na escola.

No contato com as narrativas produzidas nesse cenário, as quais entendo como práticas de um discurso que dizem sobre a criança surda, encontro nas falas de professores, pais, alunos e da própria criança manifestações que apontam as representações vividas pela criança surda no espaço escolar bilíngue. São momentos da rotina escolar que compõem o espaço das relações estabelecidas com a infância surda. Observo, nesse contexto, falas, olhares, registros, sugestões, conselhos sobre a criança surda, que muitas vezes operam na constituição de sua subjetividade e do consenso da educação disciplinar para exercer a educação dos pequenos.

Para registrar esses acontecimentos, encontrei a necessidade de fazer um

diário, que neste trabalho chamarei de diário de classe<sup>3</sup>, algo muito íntimo da prática docente e da rotina escolar. Nele, apontei os ditos sobre a criança surda, compondo uma das materialidades da pesquisa e acompanhando as narrativas sobre a criança surda no cotidiano escolar. Seguindo o pensamento de Foucault (*apud* FISCHER, 2001, p. 206), a construção da análise do discurso “é um lugar de multiplicação dos discursos, bem como um lugar de multiplicação do sujeito, como efeitos do discurso”.

Apresento, sob essa perspectiva, outro deslocamento que procurei operar na minha análise ao pensar a criança surda. Mesmo que meu foco seja a criança na escola de surdos, acredito que foi de extrema importância compreender os discursos narrados por todos os envolvidos no espaço escolar, pois considero que “a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Nesse sentido, coloquei-me como professora pesquisadora, disposta a escutar/olhar e a conversar, compreendendo a investigação como possibilidade de encontro com o outro. Assim, “seguimos conversando com essa possibilidade de pesquisar que experimenta jeitos próprios e se arrisca a enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos e investigativos” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 37). Assumo o interesse pelo outro, pela troca, e o desejo de ver acontecer uma metodologia de devir-pesquisa, que conta suas marcas sobre o que se passa com estas crianças e o que está ao seu redor.

Reconheço a potência da noção de conversa para a minha pesquisa, pois criei o diário de classe com anotações do acontecimento, do diálogo aberto e espontâneo, algo difícil de encontrar em um formulário ou questionário fechado. Tomei a conversa como metodologia desta pesquisa, pois compartilho com Marques (2018, p. 17) quando destaca que “as conversações/conversas se constituem na atitude política de pensar com ele se não para ou sobre eles, possibilita fluxos, acasos, experiências, encontros, devir, multiplicidades e permanentes aberturas para os acontecimentos...”. Como foram momentos de conversas espontâneas, narrativas de histórias de vidas, estive atenta para compreender as marcas experienciadas por todos que falam e convivem com as crianças surdas.

---

3 O diário de classe faz parte da rotina da prática docente, por este motivo trouxe este instrumento para registrar alguns fatos sobre a criança surda, os quais compõem as problematizações neste estudo.

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar, e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas antes, de transformar-se no próprio ato de investigar (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 36).

Abro o meu diário de classe e relato conversas, conflitos, afetos e alguns acontecimentos sobre a criança surda na escola, colocando-me à espreita nesse movimento investigativo, pois “aceitamos trabalhar com o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos em nosso fazer investigativo” (PARAÍSO, 2012, p. 33). O diário de classe foi abastecido a partir das relações estabelecidas pelo encontro e pelas trocas realizadas, pelo que foi dito e pelo não dito.

[...] nunca se sabe onde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir onde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (LARROSA, 2003, p. 213).

Encontro na conversa a potência para compor esta pesquisa. Atravessada pela vida pulsante na escola, ela acontece pelas afinidades que construímos. Tentei ser sensível ao movimento das famílias das crianças surdas pequenas, pois elas estão presentes no período das atividades escolares, no momento da chegada, na troca de fraldas, na hora do lanche e até no choro de saudade da mãe, assim, a conversa acontecia sobre e com a criança. Com os professores surdos e ouvintes, as trocas aconteciam no período de atividades escolares, no encontro pelos corredores, no uso compartilhado do pátio, nas atividades comemorativas ou culturais com a presença de toda escola. Era nesses momentos que a conversa acontecia, que o diálogo florescia e que muito se dizia sobre a criança surda.

Conversar, pareceu-nos, poderia ser uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica. Conversar foi possibilitando, então em nossas ações investigativas, a atenção às diferenças e à diferenciação; à alteridade e à singularidade constitutivas do próprio encontro. Encontro(s) com o(s) outro(s) e com cada um(a) de nós (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 29).

Esta pesquisa propõe-se a problematizar a presença da criança surda na escola bilíngue de surdos, olhar para este recém-chegado e compreender as formas de assujeitamentos que ocorrem nas relações culturais e linguísticas que marcam esta comunidade escolar. Olhar para a criança na escola de surdos possibilitou olhar, também, para minha docência e para os encontros que emergem no dia a dia da escola. Retomo, sob essa perspectiva, meu desejo e o entusiasmo pela educação

bilíngue com a prática desta pesquisa, percorrendo pelos caminhos metodológicos e olhando para cada materialidade pela perspectiva pós-estruturalista, o que ressignifica minha prática como professora e pesquisadora.



Obra do artista surdo Marcos Anthony – Belo Horizonte/MG, retirada do perfil de Instagram @marcosanthony.

### 3 A INFÂNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*“Entre cores, brinquedos, liberdades e disciplinas, as crianças constroem seus saberes, reproduzindo e tensionando a sociedade a que pertencem” (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 175).*

Inicio este capítulo com a inspiração do olhar de uma criança, que brilha como uma estrela, que vibra na alegria e que pulsa no brincar. Encontro no lugar da infância a esperança, o novo e a aventura de viver. Desejo não ser piegas, mas devo anunciar que vejo na criança a potência de nossa existência, a possibilidade de criar e de ressignificar novos caminhos e de encarar a rigidez da vida com entusiasmo de mudança.

Com a intenção de entender a presença da infância surda no contexto da Educação Infantil da Escola de surdos Reinaldo Cóser, pretendo, neste capítulo, problematizar sobre as práticas discursivas presentes nos documentos que regimentam a Educação Infantil na política nacional, a fim de compreender de que forma as políticas públicas educacionais podem contemplar a educação bilíngue na escola de surdos, em destaque para a infância surda. Trago também alguns acontecimentos que registrei em meu diário de classe, problematizando os ditos e não ditos sobre a criança surda na escola de surdos.

Na tessitura deste capítulo, vou dando um destaque à questão central que mobilizou essa pesquisa, ou seja, compreender as práticas discursivas acerca da Educação Infantil na escola de surdos, assim como a um dos objetivos específicos, identificar nas políticas públicas e nos documentos da escola a constituição de uma educação para a infância na escola de surdos.

A analítica deste capítulo está desmembrada em três seções, nas quais procuro organizar a discursividade dos documentos<sup>4</sup> que me auxiliam a compreender a infância surda na escola bilíngue. Busquei olhar, primeiramente, para dois documentos que tratam das propostas pedagógicas na Educação Infantil brasileira, a

---

4 Alguns trechos selecionados dos documentos legais que compõem as seções serão apresentados em caixas, em forma de destaque, para que esses excertos sejam visualizados com maior clareza.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; e o documento da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São documentos normativos que se constituem como referência obrigatória para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas para todas as modalidades de ensino no sistema educacional brasileiro durante o ciclo da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Para fazer parte das reflexões sobre a criança surda, na segunda seção trago o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e n/91/2013 do MEC/SECADI; o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* e, também, o Volume 2 da obra *Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil*, que faz parte do referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua da Educação Bilíngue de Surdos, publicado pela Editora Arara Azul no ano de 2021. Todos esses documentos foram criados por professores e pesquisadores surdos e ouvintes, sinalizantes e membros ativos da comunidade surda.

Na terceira seção realizo o encontro entre os documentos que regulamentam a Escola Cóser: o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, além de destacar alguns acontecimentos significativos sobre a criança surda na escola, os ditos sobre o recém-chegado e os discursos que seguem no dia a dia da rotina escolar, procurando compreender o que esses fatos nos dizem sobre a criança surda no ambiente bilíngue.

### 3.1 O PEQUENO CIDADÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA ESCOLARIZADA

O direito à escolarização das crianças pequenas no Brasil foi assegurado pela Constituição Federal de 1988, como forma de garantir aos pais trabalhadores a assistência gratuita às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas<sup>5</sup>. Em

---

5 O termo pré-escola, utilizado no Brasil até 1980, designava a Educação Infantil como etapa anterior ao Ensino Fundamental, que não fazia parte da educação básica e deveria ser trabalhada de forma independente e preparatória.

1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passa a integrar a primeira etapa da educação básica. Com o reconhecimento legal acerca da escolarização de crianças de 0 a 5 anos de idade, surgem documentos que visam regimentar os processos de ensino para esta etapa de escolarização. Reflito sobre a fala de Silvio Gallo (2019) quando afirma que, contemporaneamente no Brasil, compreende-se a criança como uma espécie de “pequeno cidadão”, ou seja, procura-se entender que tipo de governo da infância está em jogo na política educacional brasileira.

A afirmação de Gallo (2019), indicando a criança como pequeno cidadão, mostra que, ao garantir nas políticas públicas direitos para a infância, a criança passa a ser reconhecida pela perspectiva da cidadania, como sujeito de direitos, condição legítima para uma sociedade democrática, e passa a fazer parte da engrenagem do governo da infância. Entendo a noção de governo “como mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2014, p. 13).

Nesse contexto de governamentalidade, as políticas públicas surgem para compartilhar com a família e a comunidade o provimento da proteção, da educação e do bem-estar da criança, garantindo os direitos e a condição de igualdade social, que, para Silvio Gallo (2020, p. 7), caracteriza-se como “uma contraconduta que institui um novo governo das condutas, agora assentado no direito à proteção, para que o governo seja possível a condição de tutela permanente”. Nessa engrenagem social, encontramos a criança na condição de tutelada pelo adulto, merecedora de direitos, que constituem o que culturalmente se diz sobre a infância. Assim, determinamos as formas e os modos de vida da criança, que precisa corresponder aos cuidados e orientações dos adultos.

É imperioso, pois que se exerça o controle sobre crianças e jovens, de modo que eles não se percam, não saiam do caminho para eles demarcado pela sociedade e pelos adultos. É de fundamental importância que as crianças sejam governadas, tuteladas pelos adultos, mantidas em uma condição de menoridade (GALLO, 2020, p. 3).

Para entender a função social da escola e olhar para a infância nesse contexto é importante recorrer à concepção foucaultiana de poder disciplinar, como estratégia de saber e poder que funcionam como modo regimentar de Estado para o controle da sociedade. Assim, é na Modernidade que temos na relação entre saber e poder a

prática de governo da infância, emergindo o sentimento de educar e conduzir o futuro cidadão para a vida em sociedade.

Que, atualmente, o poder se exerça ao mesmo tempo através desse direito e dessas técnicas, que essas técnicas da disciplina, que esses discursos nascidos da disciplina invadam o direito, que os procedimentos da lei, é isto, acho eu, que, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria uma “sociedade de normalização (FOUCAULT, 1999, p. 46).

Nessa perspectiva, a presença dos documentos legais é importante instrumento para compreender os interesses sociais envolvidos no discurso sobre a infância e de que maneira produzimos uma determinada educação para as crianças. O documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tem por objetivo a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, destacando que a criança é o centro do planejamento curricular, apresentando-a como:

*Quadro 2 - Sujeito de direitos*

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

Fonte: Brasil (2009, p. 1).

É na Modernidade que, segundo Foucault, somos vistos como cidadãos e conduzidos pela governamentalidade. É nessa malha discursiva que as crianças também são dotadas de direitos e conduzidas pelo governo. Essa operação mantém o equilíbrio que dá para todos os cidadãos a liberdade e o ideal de sujeitos livres. Nessa perspectiva, Silvio Gallo (2017, p. 1506) afirma que “somos constituídos cidadãos para termos acessos a tais políticas e benefícios sociais; sermos governados pelo Estado é o preço que pagamos”. O autor ainda salienta que “analisar uma determinada maquinaria de governamentalidade significa, então, evidenciar como operam e se articulam seus elementos básicos, construindo um sistema de gestão da vida, de cada indivíduo, dos grupos populacionais” (GALLO, 2019, p. 336).

Destaco que, ao trazer a governamentalidade para a problematização das questões sobre as políticas públicas criadas para a infância brasileira, aponto que estamos diante de um conjunto de saberes e estratégias de uma racionalidade

política, econômica e social que organiza, neste caso a Educação Infantil, em uma grade de inteligibilidade que permite acionar reflexões sobre a prática escolar pensada para a infância.

Essa governamentalidade política é marcada, então por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma “governamentalidade democrática”, que parece ser possível compreender as políticas públicas recentes para a Educação Infantil no Brasil (GALLO, 2019, p. 337).

Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil mais uma manifestação de colocar a criança sobre a malha discursiva de direitos, com o foco de institucionalizar sua educação nos espaços públicos e privados que cuidam e educam os pequenos de 0 a 5 anos de idade, apresentado no seguinte artigo:

*Quadro 3 - Dever do Estado*

Art. 5º §1º: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública e gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”.

Fonte: Brasil (2009, p. 1).

Desejo ampliar a discussão sobre a garantia de oferta para a Educação Infantil citada no parágrafo anterior. Sinto-me no dever de apontar neste trabalho que, mesmo estando prevista em políticas públicas, o Brasil ainda apresenta muitas dificuldades em oferecer Educação Infantil para as crianças, principalmente para aquelas que vivem em comunidades carentes. Segundo a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (BRASIL, 2020), que utiliza os dados de bases organizadas por órgãos como INEP, IBGE, Ministério da Saúde e Ministério do Desenvolvimento, dentre outros, no ano de 2019, 42,44% das crianças de 0 a 3 anos enquadravam-se nos índices de necessidade por creches, o que significa que 5 milhões de crianças precisam de atendimento em creches no Brasil.

Como o foco deste estudo é olhar para a criança surda em um cenário específico, devo salientar que encontramos mais desigualdade de direito à Educação Infantil ofertada em creche em espaços bilíngues de surdos. Atualmente, na cidade de Santa Maria e região, as crianças surdas de 0 a 3 anos são matriculadas em creche em tempo integral, em escolas regulares de Educação Infantil. O único contato bilíngue para surdos disponível para esta faixa etária é participar do projeto

*Estimulação Essencial* na Escola Cóser, que prevê limite de horas e dias para o atendimento, pois a escola não dispõe de estrutura física e profissional para atender esses bebês. Percebe-se que, para além do desejo de governo da infância brasileira, existe o problema de implementar a Lei em sua totalidade, bem como precárias ofertas, principalmente para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Diante dessa realidade nacional que afeta significativamente a um grupo de crianças em sua primeira infância, que logo ao nascer já encontra dificuldades de garantia à educação e o cuidado previsto por lei, podemos problematizar a falta de cumprimento da política pública para além de impossibilidade administrativa, ou seja, entendê-la como uma estratégia de governo que precariza este atendimento em virtude de uma lógica neoliberal, “na gestão da vida da população; evidencia que o empresariamento da sociedade nada mais é do a precarização da existência humana” (LOCKMANN, 2020, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam, em seu artigo 7º, a orientação para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, para que cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

*Quadro 4 - Propostas pedagógicas*

- I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com a família;
- III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”.

Fonte: Brasil (2009, p. 2).

Seguindo as orientações estabelecidas por essa resolução, temos em destaque os aspectos importantes a serem produzidos na educação das crianças brasileiras, com acento aos direitos de cidadania e o respeito à ordem democrática. Percebo que, nessa responsabilidade compartilhada entre Estado e família, no que se refere à educação e ao cuidado da criança, o quanto esta infância vem sendo conduzida à vida política, econômica e social, com o intuito de formar, no futuro, um bom cidadão, que saiba conviver em comunidade e que siga as regras sociais, como envolver-se em questões emergentes com os problemas sociais, a sustentabilidade do planeta, as relações de dominação étnica, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, regional, linguística e religiosa.

O que queremos afirmar é apenas que essa é mais uma maneira de *instrumentalizar a infância*. Isto é, não se encontra instrumentalizada apenas a criança que vive em condições precárias; qualquer criança, vivendo em um Estado democrático, está instrumentalizada, ainda que o veículo dessa instrumentalização seja a afirmação de seus “direitos” (GALLO, 2019, p. 340).

A constituição de uma educação para a infância está prevista na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e apresenta em seu Art. 6º três princípios: éticos, políticos e estéticos, que devem ser respeitados reconhecendo diferentes culturas, identidades e singularidades, como também a ideia de criatividade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações culturais (BRASIL, 2009). Assim, retiro esses princípios dos seus conjuntos para visualizar a infância surda contemplada em sua diferença cultural e singularidade, referenciadas aqui como a cultura surda e a singularidade linguística, a Libras. Por acreditar que a Educação Infantil surda deva ser vista pela perspectiva da diferença, encontro nesses fragmentos da Lei brechas para olhar a proposta de educação bilíngue realizada dentro da escola de surdos, como um projeto de educação para crianças surdas, respeitando a história, o modo de ver, aprender e sentir o mundo na Educação Infantil na escola de surdos.

Justifico meu interesse em ver a educação para infância surda contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando encontro o Art. 8º, inciso 2º, que trata de assegurar nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil a garantia da autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade. O referido inciso garante o direito de a comunidade indígena tratar a organização curricular de acordo com os aspectos históricos, linguísticos, identitários e culturais para a constituição das

crianças indígenas.

*Quadro 5 - Currículo para crianças indígenas*

“Art. 8, §2º: I – proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;  
II – reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças”.

Fonte: Brasil (2009, p. 3).

Como inspiração para pensar em diretrizes curriculares para a educação de crianças surdas, vejo nas propostas para educação dos povos indígenas uma referência para criar e incluir nos documentos que regem a educação nacional diretrizes pedagógicas e curricular para a educação bilíngue de surdos, elaborada pela própria comunidade, na afirmação da Libras e da cultura surda como principal marcador da diferença surda. É na busca pelo olhar da diferença e não da diversidade<sup>6</sup> que a luta por políticas públicas para a educação bilíngue se faz necessária.

As políticas públicas são pensadas e elaboradas para atender a população. Quando tratamos de leis voltadas para a educação, encontramos documentos que pretendem abranger todo o público escolar do país, porém, não encontramos consonância com as diversas comunidades culturais e particularidades no território brasileiro. No caso da educação bilíngue de surdos, algumas ações não são convergentes, gerando várias perdas para a educação das pessoas surdas, principalmente quando abrangem propostas curriculares, metodologias e didáticas pensadas para as crianças ouvintes em escolas regulares.

Diante das históricas reivindicações da comunidade surda para contemplar a educação de surdos nas políticas públicas educacionais, temos uma grande conquista com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos. Esta Lei surge como um importante marco e como possibilidade de construção de uma proposta para a educação bilíngue, criando

---

<sup>6</sup> A diversidade contempla o todo, como afirma Gallo (2017, p. 1513): “A diversidade permite remeter ao direito universal, como aglutinados de tudo aquilo que é diverso. Ela está implicada no conjunto daquilo que compõe o universal”.

espaço para pensar as questões pedagógicas da educação de surdos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é um documento normativo que define um conjunto de competências e aprendizagens para o ensino público e privado na educação básica. Homologada pelo Ministério da Educação em 2017, seu objetivo é balizar a qualidade da educação brasileira, estabelecendo um patamar de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos da educação básica. Ao entrar em vigor, iniciou-se o processo de formação aos professores e aos sistemas de ensino público, que tiveram até o ano de 2020 para aplicá-lo ao currículo de todas as escolas do Brasil.

Venho destacar a inclusão da Educação Infantil neste documento como primeira etapa da educação básica brasileira, que, ao lado da família, exerce a função de educar e cuidar, “entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 36), com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, complementando a educação familiar com a oferta de creches e pré-escolas.

De acordo com o documento da BNCC, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Chama-me a atenção, ao olhar para esses seis direitos e pensar que precisamos legislar ações que nos integram como seres humanos, a ordem do controle das condutas, que, expressa nas normativas, parecem endossar todo o comportamento dos sujeitos.

Podemos dizer desta forma que vivemos outro patamar “civilizatório e modernizante” no que se refere à incorporação de direitos pela criança pequena. Essa criança que emerge neste novo padrão jurídico, como sujeito de direitos, tem na creche e na pré-escola os espaços para o desenvolvimento de sua ação como sujeito (ABRAMOWICZ, 2019, p. 20).

A BNCC para a Educação Infantil está estruturada em um arranjo curricular que propõe cinco campos de experiências, os quais definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com o documento, os campos de experiências tratam de “situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2018, p. 40). Os campos de experiências estão organizados nos seguintes temas: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos,

quantidades, relações e transformações”.

Ao refletir sobre o uso do termo experiência, utilizado pela Base, problematizo de que maneira podemos organizar um currículo para a infância. Como planejar o tempo e os conhecimentos pela experiência? Vejo que a proposta reduz os tempos de aprender e de produzir das crianças, ao contrário do que Jorge Larrosa (2022) propõe destacando a experiência no sentido de acontecimento. Encontramos nesse documento, portanto, um engessamento, um currículo padronizado para a infância na escola, conduzindo os momentos e as aprendizagens e retirando sua autonomia de criar.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2022, p.18).

Trago Larrosa para esta reflexão porque acredito ser necessário tomá-lo como inspiração para olhar para a infância e ressignificar o tempo e o espaço da Educação Infantil. O autor provoca-nos a pensar que atualmente a experiência está cada dia mais rara, e que não a encontraremos em propostas prontas. A infância escolarizada, que precisa seguir uma matriz curricular, acompanha o movimento do tempo moderno, em que muito se faz e pouco se sente. Criamos demandas para as crianças e esquecemos do tempo para a infância. Abramowicz (2019, p. 15), com muita clareza, afirma:

A Educação Infantil sofre um ataque generalizado, o que se rouba dela é a infância. Este é o paradoxo atual, uma Educação Infantil sem infância, cujo objetivo é fazê-la gravitar em torno da escola, sendo colonizada por ela. É isso que vive a Educação Infantil.

A BNCC, para a etapa da Educação Infantil, prevê que os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento a serem alcançados, as habilidades, propriamente ditas, precisam ser acompanhadas. É necessário que se observe as conquistas, os avanços, as possibilidades e as aprendizagens da criança. No quadro a seguir, encontramos a concepção de criança e a forma como o seu desenvolvimento segue o objetivo de controle pelas práticas escolares desde a primeira infância.

*Quadro 6 - Intencionalidade educativa*

“Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola”.

Fonte: Brasil (2018, p. 38, grifos dos autores).

Outro elemento importante desse documento é a ênfase dada à figura do professor como aquele que tem em seu papel colocar estas ações pedagógicas em prática. A base para a Educação Infantil resumidamente apresenta como função docente: “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). Assim, orienta-se que as formas de registrar essas percepções podem ser diversas, conforme o excerto apresentado na sequência.

*Quadro 7 - Registros pedagógicos*

“Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas” “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”.

Fonte: Brasil (2018, p. 39).

Sigo pensando a infância como experiência, principalmente por ver as propostas educacionais utilizando conceitos para trazer a ideia de educação democrática, humanizada e singular. De que forma propor uma educação para a infância como experiência se precisamos contemplar uma lista de pré-requisitos? Ao tratar a experiência como algo raro, Larrosa (2022) destaca aspectos presentes em nossa sociedade que confundem o sentido da experiência. Ele inicia tratando do excesso de informação, que aparece como contrário à experiência, pois “a informação

não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2022, p. 19). Outro fator é o excesso de opinião, “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, faz com que nada nos aconteça” (Ibidem). Para Larrosa, o excesso de informação, juntamente com a necessidade de opinião, tem caracterizado o que muitos pedagogos chamam de “aprendizagem significativa”, em que propomos informações baseadas em muitas opiniões e impossibilitamos a experiência.

A falta de tempo também é um fator que nos afasta da experiência, uma vez que tudo precisa ser vivido e consumido rapidamente, temos muita pressa para aprender, para ensinar, para crescer e para viver. As crianças estão cada vez mais perdendo seu tempo de ser criança, pois precisam rapidamente ser escolarizadas e alfabetizadas, prova disso é a mudança da idade inicial de 7 para 6 anos na etapa da Educação Infantil: “Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (LARROSA, 2022, p. 22).

A criança é vista não em seu tempo, mas como sujeito para o futuro, preparada para seguir a norma no curso da lógica neoliberal, de consumo, proatividade e vida empreendedora. Seguindo o oposto da experiência, temos o excesso de trabalho. Larrosa (2022, p. 24) destaca que “somos sujeitos cheios de vontade, sempre querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece”. Mantemos nossa rotina na Educação Infantil utilizando a cartilha das datas comemorativas, com muitas produções e muitas atividades, e passamos por cada uma delas no tempo cronológico de organização anual, que, no caso da Escola Cóser, acontece por bimestre.

A cada bimestre precisamos desenvolver muitos trabalhos que devem resultar ao seu término em um relatório de desempenho. Então, questiono-me: É possível encontrar lugar para a experiência com uma rotina tão atarefada? Com tanta informação, em que momento estão a criação e o acontecimento? Sigo refletindo sobre a infância escolarizada nesta malha discursiva das políticas públicas e encontro em Larrosa (2022, p. 25) um respiro para um devir-criança na Educação Infantil:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para a Educação Infantil, a BNCC aponta como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, que precisam transitar na organização pedagógica das aprendizagens e desenvolvimento nos diversos campos de experiência. Tudo isso organizado em três grupos por faixa etária: a creche para bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e a pré-escola para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

Ao pensar sobre os espaços e tempos para a infância e o que se produz no contexto da Educação Infantil a partir do que é proposto na BNCC, retomo a experiência na Escola Reinaldo Cóser. No momento em que produzo esta pesquisa, apenas duas crianças surdas de diferentes idades frequentam a turma da Educação Infantil. Por tratar-se de um grupo pequeno, percebo que a presença e o contato são essenciais para as brincadeiras, para as trocas, para o diálogo e todas as tramas que acontecem em um espaço na Educação Infantil. Observando as duas crianças surdas, uma de 3 anos e a outra de 5 anos de idade, encontramos a construção de uma relação de amizade, compreensão, conversa, principalmente para a resolução de conflitos que acontecem na brincadeira, na partilha da refeição e no contato com a professora.

[...] para além de um recorte etário, em espaços privilegiados de relações diversas (de classe, de etnia, de gênero, etc.) entre crianças da mesma idade e de idades diferentes e suas implicações na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que conheça quem são as crianças e o que elas estão produzindo para além das determinações etapistas e delimitações cronológicas impostas, contrariando a idade (PRADO, 2006, p. ix).

Provocada pela realidade da Escola Cóser, vejo potência nos encontros com a infância surda. Pensar no espaço da Educação Infantil com atenção e respeito ao singular dá-nos oportunidade de sentir a infância com possibilidades de vida e criação. Não se trata de planejar algo para cada idade, neste momento são elas que abrem a caixa da imaginação e conversam com suas construções, convidando-nos a entrar e a fazer parte deste lugar de experiência e de devir-criança. Sigo problematizando o

lugar da infância surda dentro de uma malha discursiva, agora pensada pela comunidade surda, procurando brechas para olhar a criança surda e suas possibilidades.

### 3.2 A CRIANÇA SURDA: O LUGAR DA INFÂNCIA NA COMUNIDADE SURDA

Partindo de um contexto de políticas públicas sobre a Educação Infantil no Brasil, nesta segunda seção revisito documentos que destaquei como necessários para olhar para a criança surda no que diz respeito aos documentos que orientam a educação bilíngue de surdos. Como marco das conquistas da luta surda por direitos, inicio citando a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2022), a Lei de Libras, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). O Decreto trata de temas importantes para a divulgação e a implementação da Lei de Libras, a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação de profissionais de Libras, a garantia do direito à educação às pessoas surdas e a formação do tradutor e intérprete de Libras.

No Brasil, esses dois documentos são o efeito de uma história de luta que reivindica os direitos fundamentais para a existência da comunidade surda, o direito ao reconhecimento e ao uso da língua de sinais, como também a manifestação de sua cultura na perspectiva da diferença. A partir desse marco histórico, algumas mudanças foram ocorrendo no cenário educacional surdo. Destaco a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Quadro 8 - Educação bilíngue

“Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos”.

Fonte: Brasil (2021, n.p.).

A educação de surdos percorre um longo caminho de luta e resistência, fortalecida no encontro da comunidade surda com professores e pesquisadores das instituições escolares e acadêmicas que passam a “narrar a surdez pelo viés da cultura, dentro de novas bases epistemológicas” (LOPES, 2007, p. 33). Nesse sentido, quero destacar o *V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos*, realizado em 1999, na cidade de Porto Alegre/RS. O evento foi organizado pelo NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos<sup>7</sup>.

O referido congresso reuniu centenas de surdos que apresentaram um documento elaborado em um pré-congresso, criado pelo seu coletivo, com o título: *A educação que nós surdos queremos*. Esse documento apresentou propostas para educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Destaco o item 26:

Quadro 9 - Escola de surdos

“Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda”.

Fonte: FENEIS (1999, n. p.).

Dessa forma, os movimentos sociais e as comunidades organizadas estão presentes nas lutas por direitos que contemplem seus interesses e necessidades.

---

<sup>7</sup> Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e liderado pelo Professor Doutor Carlos Skliar. Compunham esse grupo pesquisadores surdos e ouvintes que produziram estudos dos quais saíram muitas publicações que contribuíram para o avanço de questões educacionais e políticas das comunidades surdas brasileiras.

Assim a comunidade surda construiu sua história de resistência para ser vista e respeitada por suas singularidades linguísticas e culturais. Estamos certos de que somente ter visibilidade não basta, por esta razão a comunidade surda, pesquisadores e apoiadores dedicam-se a pensar e reivindicar políticas públicas pensadas pelas e para as pessoas surdas.

Os surdos, em comunidade, se posicionam de forma crítica diante dos discursos pautados pela norma ouvinte; eles invertem a lógica e operam com o que se tornou uma normalidade surda. Uma normalidade que, inclusive, define quem é e quem não é surdo, mesmo que não seja ouvinte (WITCHES; LOPES, 2015, p. 41).

A normalidade surda produz uma identidade cultural que recria o modo surdo de ser. Com a comunidade, a diferença cultural é marcada pelo discurso da necessidade do coletivo surdo, que, na maioria das vezes, está representada na escola de surdos, local que demarca o desejo de resistir no direito de uso de sua língua, sua história e cultura. Nesse movimento é possível reconhecer a invenção da surdez pelas mãos da própria comunidade surda, que neste espaço produz seu modo de ser, viver, aprender e sentir o mundo. Devo destacar que, ao falarmos sobre a importância da luta pela afirmação da diferença cultural, estamos sobretudo diante de um ato político de sobrevivência da comunidade surda.

Nas tentativas de entender a diferença surda, argumentamos que ela não se dá no fato de o indivíduo ser surdo, mas de este viver em comunidade e compartilhar, com seus pares, uma língua viso-gestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço; enfim, é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural (LOPES, 2007, p. 31).

Trago o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, para refletir que, mesmo com alguns avanços, ainda existe a necessidade de fortalecer a luta da comunidade surda em busca de uma política pública que contemple a organização de uma proposta pedagógica e curricular para a educação de surdos. Para as pessoas surdas e aqueles que estão envolvidos na educação de surdos, pode parecer óbvia a defesa da Libras e dos espaços de contato da língua, fato que nos faz estranhar e até reprovar escolhas e ações com práticas oralistas para crianças surdas. Diante desse fato, acredito ser necessário retomar o Relatório sobre a Educação Bilíngue e refletir sobre o significado deste documento, o planejamento para a educação que a comunidade surda acredita e defende, principalmente o que diz sobre a infância surda. As metas referentes às

línguas na educação bilíngue apresentam, do item 1 até o 8, aspectos a serem concretizados, contemplando a educação bilíngue para a infância. No item 7.2, Metas referentes às línguas na educação bilíngue:

*Quadro 10 - Metas para a educação bilíngue*

“1) Criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras e Português) no espaço educacional. 2) Criar programas de imersão precoce para aquisição da Libras na Educação Infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos. 3) Garantir o acesso a programas de estimulação linguística precoce em Libras para aquisição da Libras, com base no diagnóstico da surdez por meio do mapeamento de identificação de bebês surdos, por meio de interface entre a educação e a saúde. 4) Viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2, bem como, o acesso a comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas com orientações sobre a interação com a criança surda nas próprias residências das famílias ou em ambiente que sejam familiares à criança. 5) Responsabilizar as famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizem à criança surda o acesso à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras e se insiram nesses programas. 6) Criar os Centros de Atendimento Bilíngue a pais e a bebês surdos, nas escolas bilíngues de surdos. 7) Propiciar às crianças surdas no período da Educação Infantil interações na Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com professores surdos; 8) Garantir que a criança surda aprenda a ler e escrever na Libras, como forma de consolidar a relação com a escrita”.

Fonte: Thoma *et al.* (2014, p. 19).

Faço esse recorte do relatório para tensionar a presença da criança surda e do espaço educacional bilíngue nos oito itens supramencionados. A centralidade do ensino da língua de sinais para a criança surda desde o nascimento demonstra a preocupação em colocar os bebês surdos em contato com surdos adultos e pessoas fluentes em Libras. Dessa forma, o documento sugere a criação de programas de imersão precoce para a aquisição da Libras na Educação Infantil, o mapeamento identificando os bebês surdos junto aos órgãos de saúde e educação, como a criação de programas sociais que proporcionem às famílias de crianças surdas o contato com a comunidade surda e o acesso à cultura surda.

Com objetivo de realizar uma revisão ao processo de escolarização dos surdos, este documento pretende apontar as premissas fundamentais para a defesa da educação bilíngue de surdos.

*Quadro 11 - Garantia de direitos*

“As garantias de direitos constitucionais e infraconstitucionais acima conquistados, os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas”.

Fonte: Thoma *et al.* (2014, p. 6).

A aquisição da Libras para crianças surdas, desde seu nascimento e durante toda sua infância, está expressa nos discursos da comunidade surda, defendida tanto pela militância quanto por estudiosos e pesquisadores. Encontramos nos documentos e nas propostas educacionais a necessidade de proporcionar à criança surda o contato com a língua de sinais da mesma forma como as crianças ouvintes, logo ao nascer, estão expostas ao ambiente linguístico.

*Quadro 12 - Libras e a criança surda*

“No contexto da educação bilíngue de surdos destaca-se o fato de a maior parte das crianças surdas terem acesso tardio à Libras, o que exige um programa na Educação Infantil no qual as crianças sejam expostas a interações na Libras precocemente”.

Fonte: Thoma *et al.*, 2014, p. 9).

No *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua de Sinais e Língua Portuguesa*, é possível perceber mais uma referência à necessidade de promover o contato da educação bilíngue para crianças surdas no processo de aquisição da Libras, por fazer parte de uma comunidade linguística minoritária que geralmente não faz parte do convívio familiar. O foco está em propostas que criem um espaço escolar que envolvem interação, conversação, a expressão de pensamentos e sentimentos através da comunicação, ressignificando a Educação Infantil para as crianças surdas. Também faz parte dessa proposta envolver as famílias e a comunidade escolar, principalmente os surdos, nos processos de interação com os recém-chegados.

Outro documento que trago para compor esta seção são os *Referencias para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior* (RELLIBRAS)<sup>8</sup>, publicado pela editora Arara Azul no ano de 2021. Logo nas primeiras páginas, deparo-me com o sentimento de orgulho com a elaboração deste material e o desejo de proporcionar às crianças, aos jovens e aos adultos surdos uma educação de qualidade: “a comunidade Surda brasileira se levantou e disse: “Esta é a educação que nós surdos queremos”! Alguns anos depois, este documento que você tem em mão é, enfim, uma das respostas mais diretas a esse pedido” (STUMPF *et al.*, 2021, introdução). Com essa declaração, percebemos a importância do protagonismo surdo em criar uma proposta pedagógica bilíngue, dando ênfase à construção de um currículo que parte de políticas públicas nacionais e encontra possibilidades na educação desejada pela comunidade surda.

Esse documento retoma as propostas que sustentaram os pressupostos educacionais desejados pela comunidade surda acerca da educação bilíngue, partindo da concretização de ser contemplada em políticas públicas<sup>9</sup> para a educação. A partir desse momento, organiza-se a proposta pedagógica para implementar nas escolas bilíngues e em outros espaços bilíngues uma educação pensada e planejada de acordo com as concepções históricas, linguísticas e culturais da comunidade surda.

Esse material é resultado de uma pesquisa coletiva, que tem a colaboração de pesquisadores surdos e ouvintes sinalizantes, em um projeto interinstitucional desenvolvido no grupo de Pesquisa Avançadas em Estudos Surdos (GRUPES), coordenado pela Professora Doutora Mariane Stumpf, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os pesquisadores reuniram teorias e práticas pedagógicas que serviram como base para professores criarem, a partir do apresentado, possibilidades para o ensino de pessoas surdas. É uma proposta concreta de

---

8 Para fins de citação, usarei o nome do documento de forma abreviada quando trazer os excertos para análise: *Referencias para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior* – RELLIBRAS (2021).

9 Quanto às políticas públicas, refiro-me às mencionas neste trabalho: Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, a Lei de Libras; Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005; e Lei n° 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

estruturação e progressão curricular dividida em cinco volumes<sup>10</sup>, sendo foco deste trabalho o volume 2: *Libras na Educação Infantil*. Esse material aborda a educação de crianças de zero até cinco anos e onze meses, com foco na Libras e na aquisição da linguagem. O referencial pontua com grande ênfase a realidade de bebês e de crianças surdas que, em sua maioria, só terão contato com a língua de sinais quando forem para uma escola bilíngue de surdos.

Por esse motivo, a proposta curricular para a Educação Infantil potencializa na condição linguística o processo de desenvolvimento da infância surda. Seguindo as orientações da BNCC, o referencial parte de eixos estruturantes, porém, contemplando os aspectos próprios da educação de surdos. Os eixos são: Língua, Comunidade, Identidade e Desenvolvimento, que estão subdivididos em faixas etárias. Apresentam sugestões de atividades de acordo com seus objetivos, auxiliando os professores em seus planejamentos. O *Referencial para o ensino de Libras como L1 para Educação Infantil* é baseado nas noções de infância apresentados pela LDB e pela BNCC, que apresentam como objetivo principal da Educação Infantil promover nos bebês e nas crianças o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação. “A Educação Infantil, portanto, é indicada para todas as crianças, inclusive as surdas usuárias de Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo assegurado seu direito linguístico por serem cidadãs surdas, terem uma identidade surda e uma cultura surda” (RELLIBRAS, 2021, p. 35).

O referencial de ensino de Libras para a Educação Infantil dedica-se a prover informações e direcionamento para a educação bilíngue, com o objetivo de propor um conjunto de conhecimentos e habilidades para as crianças surdas, tomando a Libras como primeira língua (L1) e como língua de acesso e instrução que possibilite aos estudantes surdos a concretização de todo o seu percurso escolar. Organizado nos quatro eixos apresentados, o material lista objetivos que deverão ser seguidos para a elaboração do planejamento.

---

10 O referencial para o ensino de Libras com primeira Língua na Educação Bilíngue de surdos está dividido em 5 volumes: Volume 1 - *Referências históricas e teóricas para um currículo de Libras como L1*; Volume 2 - *Libras na Educação Infantil*; Volume 3 - *Libras no Ensino Fundamental*; Volume 4 - *Libras no Ensino Médio*; e Volume 5 - *Libras Ensino Superior*.

Nesse sentido apresento, no quadro a seguir, os títulos e os objetivos propostos para cada faixa etária disponível no documento, a fim de destacar a importância do conteúdo desse material para a educação das pessoas surdas. Observa-se que essa proposta, por muito tempo, foi reivindicada por nós professores de escolas de surdos, que encontramos dificuldades de estabelecer relações entre as normativas nacionais e as necessidades da educação de surdos.

*Quadro 13 - Libras como primeira língua*

“Este documento visa promover informações e direcionamento para ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças surdas, tomando a Libras como primeira língua (L1) e como língua de acesso e instrução da pessoa surda. Nesse sentido, foram organizados os objetivos de ensino de Libras na Educação Infantil em quatro eixos estruturantes: língua, comunidade, identidade e desenvolvimento. Cada um deles servirão como esteio para a proposição das competências e habilidades em Libras na Educação Infantil que serão apresentadas nos próximos itens [...]”.

Fonte: Cruz *et al.* (2021, p. 44).

Apresento, a seguir, os eixos estruturantes para o ensino de Libras na Educação Infantil, servindo como base para a proposição de competências e habilidades na construção de currículos.

*Quadro 14 - Eixos e competências da obra*

	EIXOS	COMPETÊNCIAS
1.	Língua	Aquisição da Libras
2.	Comunidade	Pertencimento e interação
3.	Identidade	Percepção e cuidados de si
4.	Desenvolvimento	Saberes físicos e intelectuais

Fonte: Elaborada pela autora com base em Cruz *et al.* (2021, p. 44).

Para a faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses, para cada eixo estruturante foram criados objetivos para a construção de uma proposta pedagógica que contribua para o direcionamento do trabalho com os bebês surdos, avaliando as condições de acesso à Libras em que a criança surda se encontra e procurando ressignificar sua prática conforme o desenvolvimento de cada criança. Nesse momento, também orienta-se que a escola promova a integração com a família para que possa participar ativamente do desenvolvimento linguístico do bebê surdo.

Figura 1 - Conteúdo direcionado aos bebês

EIXO	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar o balbucio (produzir os próprios gestos e imitar a produção manual emitida por outros).</li> <li>• Compreender a importância do contato visual para a comunicação da pessoa surda.</li> <li>• Manter contato visual com o interlocutor e atenção direcionada à sinalização.</li> <li>• Perceber que o movimento de cabeça e o olhar do interlocutor pode ser usado para apontar objetos e pessoas.</li> <li>• Perceber que a comunicação mobiliza o movimento do rosto e do corpo (expressão facial e corporal).</li> <li>• Descobrir que é possível apontar ou usar gestos para fazer pedidos.</li> <li>• Produzir sinais não verbais (direção do olhar ou apontação).</li> <li>• Mover partes do corpo, principalmente mãos e rosto, para se expressar.</li> <li>• Demonstrar conhecimento de seu sinal e de pessoas com quem convive.</li> <li>• Compreender e responder a instruções simples.</li> <li>• Adquirir vocabulário de sinais básicos.</li> <li>• Emitir frases holofrásticas (um sinal pode representar uma frase completa).</li> </ul>
IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que as pessoas de sua convivência usam Libras e/ou língua oral.</li> <li>• Reconhecer seu sinal.</li> <li>• Demonstrar compreensão do significado dos sinais SURDO e OUVINTE.</li> <li>• Perceber que faz parte das comunidades surda e ouvinte.</li> <li>• Desenvolver uma imagem positiva de si.</li> </ul>
COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o acolhimento na comunidade escolar, pelas crianças surdas e pelos professores bilíngues.</li> <li>• Participar de atividades que integrem crianças surdas e suas famílias.</li> <li>• Participar de atividades com crianças surdas de sua faixa etária e de outras faixas etárias.</li> <li>• Perceber que a Comunidade Surda é formada por pessoas que não fazem parte de seu convívio, por meio de vídeos produzidos por surdos e ouvintes sinalizantes.</li> <li>• Participar de atividades promovidas pela escola.</li> </ul>
DESENVOLVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver autonomia conforme faixa etária.</li> <li>• Confiar nas próprias capacidades motoras.</li> <li>• Compreender os tipos de chamamento de pessoas através de aceno, chamamentos formais no diálogo sinalizado.</li> <li>• Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, facial e representações simbólico-visuais de si.</li> <li>• Descobrir e explorar os sinais dos objetos e dos materiais.</li> <li>• Descobrir novos sinais a partir da exploração de diferentes materiais, como: brinquedos, objetos, vídeos, imagens e livros.</li> <li>• Assistir a histórias infantis sinalizadas.</li> <li>• Explorar as possibilidades de uso de gestos, sinais, movimentos corporais para expressar-se em brincadeiras e/ou situações de interação.</li> <li>• Explorar atividades dos movimentos do rosto e do corpo; expressões faciais, configuração das mãos e locação.</li> <li>• Conhecer atividades de percepção visual por meio de jogos e brincadeiras.</li> </ul>

Fonte: Cruz *et al.* (2021, p. 49-50).

Na etapa seguinte, as crianças apresentam avanços na compreensão e na produção da linguagem, adquirindo novos sinais e melhorando sua comunicação. Neste momento, apresenta-se alternativas para estimular a criança a usar seus conhecimentos linguísticos para narrar acontecimentos de sua rotina, histórias, incluindo a literatura surda. Para isso, os objetivos são sugeridos para o planejamento do professor bilíngue. É importante que a família seja inserida na comunidade surda, incentivada a aprender e a usar a Libras.

Figura 2 - Conteúdo crianças bem pequenas

EIXO	<p align="center"><b>Crianças bem pequenas</b> <b>(1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b></p>
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o alfabeto manual.</li> <li>• Perceber semelhanças e diferenças entre configurações de mão, movimentos e locações na produção de sinais.</li> <li>• Compreender sentenças simples.</li> <li>• Sinalizar acontecimentos e histórias simples.</li> <li>• Perceber aspectos prosódicos da sinalização.</li> <li>• Demonstrar interesse em adquirir novos sinais.</li> <li>• Compreender sentenças mais extensas e complexas; diálogos e histórias curtas.</li> <li>• Produzir suas histórias curtas.</li> <li>• Produzir narrativas curtas a partir das próprias experiências.</li> <li>• Denominar, em Libras, objetos e figuras em livros.</li> <li>• Descrever pessoas, animais e objetos por meio de suas características e começar a usar descrição imagética.</li> <li>• Aumentar o vocabulário em nível compreensivo e expressivo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir perguntas e respostas.</li> <li>• Realizar visitas em associações, escolas bilíngues de surdos e/ou classes de surdos.</li> </ul>
IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar-se como surdo e aos outros como surdos ou ouvintes.</li> <li>• Perceber que há convivência entre pessoas surdas e ouvintes na vida social.</li> <li>• Descobrir que há diferença entre Libras e Língua Portuguesa.</li> <li>• Construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si.</li> <li>• Compreender que há pessoas que têm um sinal e um nome produzidos em alfabeto manual e outras que não têm um sinal.</li> <li>• Perceber que é possível produzir a mesma informação em Libras e em Língua Portuguesa.</li> <li>• Expressar necessidades, sentimentos, dúvidas e descobertas por meio de diferentes linguagens.</li> </ul>

<b>COMUNIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o papel das pessoas da sua família: pai, mãe, irmão, avós, tios, primos, bem como os sinais associados aos seus familiares.</li> <li>• Diferenciar colegas e outras pessoas do ambiente escolar dos seus familiares, produzindo os sinais que souber para referenciar.</li> <li>• Participar de atividades promovidas pela Comunidade Surda com seus familiares.</li> <li>• Reconhecer que há diferentes configurações familiares.</li> <li>• Reconhecer diferenças culturais entre comunidade surda e ouvinte.</li> <li>• Realizar visitas em associações, escolas bilíngues de surdos e/ou classes de surdos.</li> </ul>
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar as possibilidades expressivas do próprio movimento corporal, utilizando gestos diversos, ritmo corporal, vibração e sinalização da Libras em brincadeiras, danças, jogos, teatro e demais situações de interação.</li> <li>• Apropriar-se de costumes de sua cultura diferenciando sinais e gestos culturais em jogos e brincadeiras.</li> <li>• Participar de atividades de percepção visual por meio de jogos e brincadeiras.</li> <li>• Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e registrar com números a quantidade de crianças (presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</li> <li>• Participar de atividades que enfatizam movimentos do rosto e do corpo se familiarizando com os parâmetros fonológicos: expressões não manuais, configuração de mão e locação.</li> <li>• Observar atentamente as histórias sinalizadas pelos professores bilíngues.</li> <li>• Narrar as histórias a partir de livros.</li> <li>• Conhecer a escrita de sinais no contato com literatura surda.</li> <li>• Participar de atividades em Libras por meio de jogos e brincadeiras.</li> </ul>

Fonte: Cruz *et al.* (2021, p. 51-53).

Na sequência, os objetivos são pensados para que as crianças surdas usem Libras para conversar e fazer questionamentos sobre diversos assuntos, utilizando uma linguagem clara, completa e complexa. Percebe-se como criança surda reconhece algumas diferenças entre as pessoas ouvintes, adquirindo a consciência de que a Libras e a Língua Portuguesa fazem parte de sua vida. Nessa faixa etária, estimula-se que as crianças despertem o interesse pela literatura, pelas artes e pela escrita de sinais. A linguagem desenvolve-se por meio de conversas, brincadeiras, jogos e todas as atividades e eventos que envolvem a escola.

Figura 3 - Conteúdo crianças pequenas

EIXO	<p align="center"><b>Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses)</b></p>
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a diferença entre Língua Brasileira de Sinais, escrita de sinais e Língua Portuguesa.</li> <li>• Compreender o papel do alfabeto manual e da configuração das mãos.</li> <li>• Identificar os sinais que apresentam movimentos e também sinais que não têm movimento.</li> <li>• Perceber o funcionamento das expressões faciais e dos movimentos das mãos para o desenvolvimento da consciência fonológica da Libras (expressões não manuais, configuração de mão, movimento, locação e orientação da palma da mão).</li> <li>• Utilizar expressões faciais e corporais para sinalizar as frases de maneira coerente.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar compreensão de solicitações em Libras.</li> <li>• Usar classificadores para mostrar as características de objeto, pessoa ou animal.</li> <li>• Expandir o vocabulário em Libras.</li> <li>• Usar construção gramatical e conjugação verbal mais complexa (aproximada ao padrão adulto).</li> <li>• Sinalizar sobre o que está fazendo ou planeja fazer, sobre o que outras pessoas estão fazendo.</li> <li>• Contar sobre fatos ocorridos no passado ou que poderão acontecer.</li> <li>• Narrar fatos, acontecimentos, imagens, comentários e histórias por meio de exposição do próprio pensamento.</li> <li>• Compreender e produzir frases interrogativas, exclamativas e afirmativas.</li> <li>• Produzir narrativas sinalizadas com detalhes e descrições, apresentando estrutura de começo, meio e fim.</li> <li>• Recontar histórias sinalizadas pelos colegas ou pelo professor acrescentando comentários pessoais.</li> <li>• Relatar histórias, contos e fábulas.</li> <li>• Produzir narrativas sinalizadas com base em suas experiências.</li> <li>• Manter uma longa conversa sinalizada.</li> <li>• Explorar a escrita de sinais.</li> <li>• Usar descrição imagética.</li> </ul>

**IDENTIDADE**

- Reconhecer características culturais e linguísticas que atribuem identidade surda à criança em função das comunidades surdas.
- Conhecer as características relacionadas a línguas e hábitos das comunidades ouvintes e surdas.
- Reconhecer a interculturalidade e o bilinguismo no contato entre comunidades surdas e ouvintes.
- Perceber que entre colegas há diferenças em relação à comunicação (recepção e produção), podendo haver uso da Libras e/ou Língua Portuguesa oral; uso ou não de dispositivos auditivos.
- Produzir seu sinal e seu nome em alfabeto manual.
- Conhecer os sinais dos colegas, dos professores e da escola.
- Reconhecer que a Libras é a língua que usa para se comunicar.
- Usar o chamamento de pessoas por meio de aceno ou toque.
- Conhecer artefatos básicos da cultura surda.

- Explorar e construir um modelo de identidade surda, com base na interação com pessoas surdas.
- Conhecer e usar formas básicas de tratamento e saudação (perguntar sinal, se apresentar, pedir, agradecer).
- Comunicar informações básicas sobre si, bem como sobre familiares, local onde mora e estuda.
- Sinalizar na interação social de maneira autônoma.

**COMUNIDADE**

- Celebrar as datas comemorativas da Comunidade Surda.
- Realizar visitas em associações, escolas bilíngues de surdos e/ou classes de surdos.
- Participar, com os colegas, de atividades propostas pelos professores e pela escola.
- Participar, com a família, sempre que possível, de atividades promovidas pela Comunidade Surda.
- Participar de atividades artísticas ou esportivas com surdos e ouvintes.

**DESENVOLVIMENTO**

- Controlar o movimento, aperfeiçoando recursos de deslocamento e ajustando habilidades motoras em jogos, brincadeiras, danças e demais situações.
- Explorar atividades que enfatizam os movimentos das mãos e dos braços com configurações de mão, movimento e locação.
- Assistir às histórias sinalizadas.
- Explorar vocabulário de Libras e Língua Portuguesa escrita nas histórias infantis.
- Explorar jogos de posições do corpo e direção dos olhos para estabelecimento de personagens.
- Conhecer as histórias que fazem parte da literatura surda.
- Explorar a escrita de sinais por meio da literatura surda.
- Conhecer diferentes tipos de artes surdas.
- Valorizar produções das artes surdas e artistas surdos.
- Participar de atividades artísticas e/ou teatrais em Libras.

A escola bilíngue de surdos encontra nesse material respaldo pedagógico para realizar uma proposta educacional e ter condições de seguir avançando nos processos de ensino com bebês e crianças surdas. O documento deixa evidente a importância de um ambiente de total imersão com a Libras e a cultura surda, contando com profissionais surdos e ouvintes da área da educação e que sejam fluentes em Libras. Na tentativa de compreender os discursos sobre a infância surda presentes nos documentos elaborados pela própria comunidade surda, encontro a preocupação com a vida escolar da criança e as condições educacionais oferecidas a estas desde o nascimento, no intuito de garantir o acesso à língua e dar condições de desenvolvimento da mesma forma como as crianças não surdas têm. Diante de um processo histórico de exclusão educacional que a comunidade surda ainda sofre, a afirmação sobre a importância da aquisição da língua de sinais e nos espaços predominantemente bilíngues será o ponto principal de todas as pautas educacionais, principalmente para bebês e crianças surdas.

Dessa forma, o referencial defende o perfil de professores para a Educação Infantil de surdos, prioritariamente docentes bilíngues surdos com formação específica (CRUZ *et al.*, 2021). Essa reivindicação faz parte da luta surda, que reconhece o professor surdo como o profissional capaz de criar vínculo identitário com a criança surda. É reconhecido o professor ouvinte fluente em Libras como o profissional capaz de participar da educação da criança surda. A formação é a condição inegociável para todos os docentes envolvidos, seja surdo ou ouvinte. Nesse contexto, “a presença de pessoas surdas e dos modos surdos de operar a comunicação e as relações interpessoais são fundamentais para a implementação desta proposta de educação bilíngue de surdos” (CRUZ *et al.*, 2021, p. 37).

É crucial que a escola seja um espaço que possibilite a bebês ou crianças surdas a oportunidade de comunicarem-se na Libras, assim como a aprendizagem dessa língua pelos seus pais, cuidadores e/ou familiares. Conforme a LDB, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, n.p.). Portanto, a aquisição da Libras será uma condição para que as crianças surdas alcancem a finalidade da Educação Infantil expressa por essa diretriz. Para que haja uma obtenção real dessa língua nessa fase da vida escolar, é de extrema relevância que a Libras não seja apenas

ensinada, mas competentemente utilizada em todo o ambiente escolar. A Libras não é uma ferramenta metodológica, mas uma língua pela qual metodologias, didáticas e prescrições pedagógicas irão ser realizadas na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos. Por essa razão, o referencial está organizado como um guia para os professores construírem suas práticas pedagógicas.

*Quadro 15 - Planejamento e práticas pedagógicas*

“Neles, são recomendadas direções que podem contribuir para o planejamento e para as práticas no dia a dia do professor. Sugere-se que o professor, ao utilizar este material, considere fatores como início de aquisição da Libras e/ou tempo de exposição da Libras, pois poucas crianças surdas adquirem a Libras desde o nascimento, ou seja, é frequente o início da aquisição da Libras em diferentes faixas etárias”.

Fonte: Stumpf *et al.* (2021, p. 34).

O discurso presente no ambiente escolar bilíngue surdo está enraizado nos princípios culturais, identitários e linguísticos, constituídos pela história de resistência da comunidade surda. Enquanto encontramos nas políticas públicas nacionais a preocupação com o desenvolvimento da cidadania desde a infância, observamos que tanto o RELLIBRAS quanto o Relatório sobre a política linguística bilíngue colocam no centro da discussão as questões culturais e linguísticas do povo surdo. Pelo contexto das crianças surdas serem, em sua maioria, provenientes de famílias ouvintes, é recorrente nos documentos elaborados pela comunidade surda a necessidade do contato precoce com a Libras e com um ambiente linguístico próprio. Encontramos estratégias que procuram estabelecer contato com as famílias, sugerindo a criação de programas que tenham o apoio da Secretaria de Saúde e da Secretaria de Educação para conhecer as famílias com bebês surdos. Na cidade de Santa Maria/RS, essa proposta ainda não acontece, e as tentativas de ter contato com os bebês e crianças surdas ocorrem raramente, pela indicação de pessoas conhecidas ou, então, pelas constantes visitas às escolas municipais e estaduais da cidade, o que, na maioria das vezes, resulta em conhecer as crianças surdas já nos anos finais do Ensino Fundamental.

A parceria com o setor de atendimento fonoaudiológico do Sistema Público de Saúde da cidade, oferecido pelo Hospital Universitário de Santa Maria – HUSM – também enfrenta algumas dificuldades, em função de divergências sobre os

procedimentos necessários para as pessoas surdas. Ainda temos a disputa pelo tratamento da surdez, que envolve técnicas de reabilitação pela área médica; do outro lado, temos a defesa do uso da Libras, da escola de surdos e da vida com a comunidade surda. Esses fatores dificultam a concretização de programas que promovam o contato precoce com os bebês e crianças pequenas surdas, como propõem os documentos para surdos.

É imperativo que se fortaleça e também se crie espaços para o atendimento precoce e para o encaminhamento das crianças surdas para a área da educação. Destaco a importância de ampliar o atendimento de creches bilíngues, que até o momento se apresenta como o principal desafio para a Educação Infantil surda, como também a necessidade de colocar em prática o projeto para contemplar as famílias para conhecerem e aprenderem a Libras e a cultura surda.

Movimentos de análise levam-me a ver o quanto as normativas de Educação Infantil estão pautadas em uma racionalidade de governo que conduz à infância para uma vida cidadã, composta de sequências, capacidades e habilidades para exercerem seus direitos e, tão logo, ocuparem seu lugar na sociedade. Por outro lado, vejo que os documentos elaborados pelas representações da comunidade surda analisados até aqui apontam a preocupação no sentido de construção de uma política de acesso precoce à língua de sinais para as crianças surdas, pautada em questões linguísticas, culturais e de identidades surdas. A preocupação central reside em pensar na aquisição da Libras como a condição de infância surda. A aquisição da língua é fato indiscutível em nossos estudos, mas continuo perguntando-me: Onde está a criança diante de todos esses artefatos?

Ambos os projetos deixam clara a necessidade do governo da infância. Em uma síntese, posso afirmar que encontramos propostas que visam desenvolver uma infância surda pelos princípios da cidadania e pelo direito ao uso da Libras, de sua cultura e de identidades surdas. Sigo pensando as possibilidades de encontrar brechas para a Educação Infantil surda, quero buscar respiros para pensar na infância surda, no devir-criança, em que tenha lugar a potência da presença da criança surda, principalmente por ser criança, e nada mais.

### 3.3 ESCOLA BILÍNGUE E AS PRÁTICAS DISCURSAS SOBRE O RECÉM-CHEGADO SURDO

Nesta seção olho para a Escola Cóser, para as marcas da educação bilíngue nas relações com a infância surda, para seus documentos, ditos e acontecimentos que falam sobre a criança surda. É no chão da escola que somos provocados a refletir sobre nossas produções, sobre nossos discursos que reverberam no sentido e na ação educacional. Olhar para a criança surda pelas lentes da escola bilíngue permite-nos pensar o espaço da Educação Infantil e as construções que marcam este contexto.

Trabalhar com crianças surdas é uma satisfação, uma construção diária que acontece no ambiente escolar bilíngue, em que criamos vínculos, afetos e muito diálogo. A escola de surdos tem assumido desde sua criação a função de ensinar e instruir a criança surda para a vida em sociedade, mesmo que compartilhando esta função com a família. O discurso sobre a aprendizagem da língua de sinais e a aquisição da linguagem são fatores que legitimam a escola de surdos em sua defesa como portadora da tutela sobre a infância surda. Para Lopes (2004), com o ideal de sujeito moderno emerge a noção de educabilidade aos surdos, destacando o sentido da educação escolar. “É possível, desse modo, localizar a escola como uma conveniente instituição para o estabelecimento da manutenção da ordem social e da classificação dos sujeitos de acordo com as normas criadas para se dizer desses” (LOPES, 2004, p. 33-34).

No diálogo sobre a infância surda, de acordo com algumas inquietações e observações realizadas no exercício da docência com a Educação Infantil na Escola Cóser, quero chamar a atenção para os discursos produzidos sobre a criança surda no contexto da escola, em especial, na Educação Infantil. O primeiro relato que me atravessa e que até o momento causa em mim tantas provocações aconteceu com a chegada de uma menina surda de quatro anos de idade - aqui irei chamá-la de Flor.

Com a chegada de Flor na escola, sou interpelada por um dos professores surdos, que me passa algumas orientações sobre como proceder com essa criança surda. O pedido, ainda que de maneira informal, nos corredores da escola, era que

rapidamente ensinasse a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a cultura surda - preciso destacar que o sinal de "ensinar" foi realizado com muita intensidade nesse momento. Logo após a primeira orientação, aconteceu a segunda, agora de uma professora ouvinte, também com um pedido: "Por favor, faça a alfabetização na segunda língua, a língua portuguesa escrita, já no começo".

Eu ainda não conhecia a menina, não sabia do que gostava, do que não gostava, sua cor ou alimentos preferidos. Era visível a alegria de Flor, possivelmente encantada com tanta festa em sua chegada. Porém, nosso foco estava em determinar e planejar sua vida escolar e sua iniciação na comunidade surda. Recebemos e acolhemos todos os estudantes surdos com todo o afeto, entendemos o significado dessa chegada para os surdos adultos, para a criança surda e para a família. Naquele momento, fiquei preocupada em ter de corresponder a tantas expectativas, fiquei com essa inquietação e, sempre que olhava para aquela menina de quatro anos de idade, as recomendações dos colegas surgiam em minha memória.

No dia a dia escolar bilíngue, é comum ouvir a expressão "nascimento da criança surda" ao entrar na escola. Essa naturalização discursiva acontece pela aquisição da língua de sinais e, por efeito, pela constituição de uma identidade surda. Nesse momento, temos uma imagem do sujeito surdo muito categorizada: sujeito de uma cultura, língua e identidades surdas; dessa forma, o desejo de transformar o recém-chegado na criança surda idealizada pela comunidade surda torna-se proposta de ensino em sala de aula e em todos os ambientes da escola de surdos. Por isso, entendo ser interessante fazer um movimento analítico acerca das práticas discursivas sobre o recém-chegado surdo, principalmente pelo viés do assujeitamento identitário presente nessas relações.

A estrutura identitária é aberta, tem uma história e produz histórias; as identidades se cruzam e, às vezes, se confrontam. Cada indivíduo, mesmo antes do nascimento, vivencia esse processo, visto que lugares, práticas, objetos e língua destinados a cada criança já se encontram organizados por seu grupo de origem. Nesse sentido, toda criança é território a ser colonizado, deve aprender uma língua, costumes, saber seu lugar. Pela palavra do outro a criança será nomeada/ definida. Nomeia-se a raça, o gênero, a etnia, a condição etária e geracional (AQUINO, 2015, p. 96).

Juntamente com as expectativas criadas por nós, comunidade escolar bilíngue, logo no momento da chegada de uma criança surda na Escola Cóser

deparo-me com o desafio de ver no discurso da família a presença das normas clínicas para o ajuste do filho surdo ao mundo ouvinte. Tenho clareza de que a insegurança da família ouvinte se dá pela falta de conhecimento das questões surdas que, aos poucos, vão incorporando novos discursos, agora ditos pelo olhar da comunidade escolar surda. Para ilustrar esse momento, é comum os professores surdos apresentarem-se para os pais como exemplo de pessoas surdas bem sucedidas, com escolarização universitária, aprovação em concurso, autonomia para morar sozinho(a) ou constituir uma família, como também dirigir um carro e participar de festas. Tudo isso é uma mostra das diversas possibilidades da vida surda e uma forma de acolher a família, como se pudesse dizer: “É possível, nós podemos!” Para Lopes (2007, p. 26), “entender a diferença surda como uma diferença cultural e admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educacionais e sociais”.

Diante da perspectiva da educação bilíngue, a aquisição da linguagem pela criança surda deve acontecer com o contato da Libras o mais cedo possível. Dessa forma, a educação bilíngue prevê a oferta de atendimento às crianças surdas ainda em idade de 0 até 3 anos, período classificado como atendimento em creche. Na escola Reinaldo Cóser, observo no Regimento Escolar (2018) que, embora a instituição não possua autorização por sua mantenedora para o atendimento em creche, ela prevê, dentro da modalidade da Educação Infantil, o atendimento como Estimulação Essencial, demarcando a importância deste espaço para as crianças pequenas, conforme o item 4 do regimento:

*Quadro 16 - Estimulação Essencial*

“Organização Curricular, a escola oferta: Educação Infantil/Estimulação Essencial/Intervenção Comunicativa: atende alunos surdos desde o nascimento até a idade que for necessário, de acordo com as necessidades e comprometerimentos associados à surdez”.

Fonte: Regimento EEEE Cóser (2018, p. 10).

A aquisição da Libras para crianças surdas, desde seu nascimento e durante toda sua infância, está expressa nos discursos da comunidade surda, defendida tanto pela militância quanto por pesquisadores. Encontramos nas propostas educacionais, destacadas na seção anterior, a necessidade de proporcionar à criança surda o contato com a língua de sinais da mesma forma que as crianças

ouvintes, logo ao nascer, estão expostas ao ambiente linguístico.

Mesmo garantindo esse espaço para os bebês e crianças pequenas, somente no ano de 2021 é que a Escola Cóser teve as primeiras matrículas para crianças surdas com 2 e 3 anos de idade. Neste caso, recebemos estes pequenos em dias reduzidos na semana e com a presença de um professor surdo em docência compartilhada com uma professora ouvinte bilíngue. Destaca-se a importância da estimulação precoce na aquisição da língua de sinais na Educação Infantil, conforme disposto no Projeto Pedagógico da escola, “tendo em vista que nesta etapa é de fundamental importância o estímulo e o incentivo da aquisição da Libras, a primeira língua” (PPP EEEE CÓSER, 2018, p. 9).

*Quadro 17 - O surdo adulto como modelo linguístico*

“Como meio linguístico e cultural, entende-se que a criança surda, em primeiro lugar, tenha acesso a Língua Brasileira de Sinais – Libras, transmitida por um usuário natural da mesma, um surdo adulto e também, encontre surdos de todas as idades, para que possam interagir entre si, facilitando a formação de uma comunidade própria” (REGIMENTO EEEE CÓSER, 2018, p. 11).

Fonte: Regimento EEEE Cóser (2018, p. 11).

Os primeiros contatos da criança surda com a comunidade escolar bilíngue acontecem com a manifestação de boas-vindas por parte de todos na escola. A criança conhece o espaço escolar e os demais alunos, professores e funcionários em uma acolhida que demonstra o quão é bem-vinda a esse espaço. Gradativamente os laços constituem-se, a comunicação inicia no olhar pela atenção aos gestos que provoca curiosidade, iniciando o processo de interação com o outro. Nesse momento, o professor surdo assume o papel de representatividade e sinaliza o interesse de estar presente ao lado da criança surda, como modelo identitário, linguístico e cultural para o recém-chegado surdo.

Sendo assim, entendo a educação como a ação pela qual uns (que partilham uma mesma cultura) conduzem os outros (que se situam fora dessa cultura) – esses outros são aqueles que ainda não estavam aí, os recém-chegados: os estrangeiros, anormais, estranhos e, no nosso caso aqui em discussão, as crianças (VEIGA-NETO, 2019, p. 53).

Ao receber duas crianças pequenas, agora com o olhar atento às tramas discursivas e provocada pela função de professora pesquisadora, observo as representações presentes na escola de surdos pautadas pelas práticas discursivas

que dizem sobre o nosso olhar para a criança surda e, sobretudo, o trabalho pedagógico na Educação Infantil na escola de surdos.

A chegada de uma criança pequena na escola bilíngue é marcada pelo sentimento de alegria, de boas-vindas ao recém-chegado, que traz consigo a esperança de continuidade de uma história de luta e conquista de um espaço escolar de surdos. Quem participa e está envolvido com a educação bilíngue de surdos reconhece nas manifestações da comunidade escolar a importância da chegada de uma criança. Já no momento da recepção, o entusiasmo e a alegria tomam conta do ambiente.

Preocupam-se com a inserção de recém-chegados numa ordem sociopolítica e cultural existente. Isso tem sua importância, porque equipa os recém-chegados com as ferramentas culturais necessárias para a participação numa forma particular de vida e, ao mesmo tempo, assegura a continuidade cultural e social (BIESTA, 2017, p. 16).

O sentimento de continuidade dos aspectos linguísticos e culturais e da manutenção do espaço escolar bilíngue potencializam a presença da criança surda, principalmente quando enfrentamos períodos em que há falta de matrículas de crianças pequenas na Escola Cóser, o que acarreta um esvaziamento das crianças na Educação Infantil e também do Ensino Fundamental. Talvez um dos fatores que podem estar incidindo nesse esvaziamento sejam as políticas de inclusão escolar que preconizam a presença dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Por esse motivo, vejo o quanto a presença da criança surda é importante, também, para a rotina e o desenvolvimento da escola bilíngue. Enfrentamos momentos de lacunas na organização do espaço da Educação Infantil nos anos letivos em que não temos crianças matriculadas. Porém, ao deixarmos de investir e pensar nessas modalidades, não melhoramos e nem adquirimos móveis e materiais, também deixamos de planejar propostas para a educação bilíngue dos pequenos e tampouco repensamos nossos documentos e práticas pedagógicas. A presença do professor surdo na turma também fica ameaçada, porque são realocados a outras turmas, assumindo diferentes disciplinas, dificultando seu retorno para a Educação Infantil quando necessário.

Uma das marcas presentes nessa narrativa é vista na importância que o adulto surdo tem como modelo a ser seguido pelos mais jovens. Encontro uma

fissura nas relações entre poder-saber e as questões identitárias entre professores surdos e professores ouvintes bilíngues. Ao receber, em agosto do ano de 2021, os dois alunos mais novos de todos os anos de funcionamento da Escola Cóser, um menino de dois anos, que denominei neste texto como Sol, e uma menina de três anos de idade, com o codinome Margarida, a recepção, como sempre, foi manifestada com muita felicidade. No entanto, esse momento provocou inquietações que apareceram sobre a possível mudança de professor para assumir essa turma, intitulada como “Estimulação Essencial”. A turma estava sob minha responsabilidade, professora ouvinte bilíngue, e a sugestão pela troca apontada pelo grupo de professores surdos estava pautada pela defesa do discurso do modelo identitário e linguístico fundamentado na manutenção da cultura surda.

Realizamos o trabalho de docência compartilhada, professor surdo e eu, experiência que provocou criação, inspiração para pensar o espaço escolar como fronteira disponível para a travessia das vivências culturais. Reconheço essa reivindicação como legítima e a importância para os professores surdos em estar nesse lugar, principalmente quando lembramos das lutas da comunidade surda para a criação da escola de surdos, tendo como objetivo principal a presença do docente surdo. Devo salientar que a Escola Cóser é formadora por professores surdos, pois oferece o Curso Normal em nível médio, por esse motivo, defendemos o trabalho do docente surdo.

Ainda, compondo minhas reflexões registradas no diário de classe, que me ajudaram a construir a materialidade desta pesquisa, trago o relato dos pais do Sol, em conversas que sempre acontecem nos momentos de chegada ou de saída dos períodos de aula. Em um dia, para justificar a ausência no dia anterior, a mãe de Sol disse que estavam na cidade de Porto Alegre em mais uma consulta para a terapia fonoaudiológica preparatória para o implante coclear. Seguindo o relato da viagem, a mãe diz que deseja oferecer todos os tratamentos possíveis para o “problema” do filho, quer que aprenda Libras e, também, que faça a cirurgia de implante coclear: *“Quando ele crescer, vou dizer que fiz tudo por ele”*. Para Machado e Victor (2015, p. 625), “a infância da criança surda como tempo pré-existente era e ainda é considerada a melhor fase para “tratar” a “doença” surdez. Assim, a cada viagem para Porto Alegre, esse era o discurso no seu retorno, que também era repetido pelo pai de Sol.

O menino frequenta a turma de Estimulação Essencial em dois dias da semana, nestes dias, sempre me coloquei no lugar de escuta, pouco falava sobre o que já havia vivido na escola com alunos que percorreram o caminho do implante coclear, mas muito mostrava e chamava a família para participar de algumas descobertas, criações e construções que aconteciam em nossos encontros. Logo vinham outros relatos dos pais: “*Lá na fonoaudióloga ele não para e não faz nada*”. Continuei sendo escuta, passei a olhar para esta família e a compreender a busca pela reabilitação auditiva produzida pelo discurso clínico, assim, acredito ser meu papel não dizer o que é bom ou ruim para Sol, mas apresentar a Libras como a primeira língua, que lhe oferece possibilidades de aquisição da linguagem em todos os processos de aprendizagem na educação bilíngue.

A obsessão pelo corpo infantil do sujeito surdo está ligada à ideia de normalização imputada a esses sujeitos, já que é considerado que a educação precoce é fundamental para qualquer possibilidade de condução de suas subjetividades: tanto uma subjetividade surda quanto uma subjetividade ouvinte (MACHADO; VICTOR, 2015, p. 623).

Tão logo a família da criança surda recebe o diagnóstico da surdez do filho, recebe também os passos a seguir na busca do tratamento: as terapias fonoaudiológicas e os testes com aparelhos auditivos são, geralmente, as primeiras recomendações médicas para a criança. Nesse sentido, a família “constitui-se como um agente de medicalização, a ponto de se tornar uma espécie de dobradiça entre a saúde do corpo social e o controle dos indivíduos particulares” (LUNARDI, 2006, p. 85).

Infelizmente a nossa realidade mostra que a língua de sinais como meio para a aquisição da linguagem na estimulação precoce nos espaços educacionais bilíngues não é a primeira opção apresentada aos pais. Encontramos barreiras para apresentar a língua de sinais como língua natural e todos os benefícios que essa aquisição pode proporcionar para o desenvolvimento da criança surda. O discurso médico normalmente destaca-se em relação às questões educacionais, principalmente quando se trata de educação especial, envolvendo as deficiências que historicamente são vistas como doenças e precisam ser medicadas e reabilitadas.

Sol, Margarida e eu criamos vínculo de afeto e diálogo, nossas conversas são marcadas por descobertas, desejos e muita espontaneidade, fato que não chamou

somente a atenção dos pais, mas de todos na escola. Por vezes algum colega chegava à porta da sala e perguntava: “*O que estão fazendo? Estou ouvindo as risadas, quanta alegria!*” A imagem que se via era de brincadeiras que despertavam imaginação, de encontrar objetos, de fazer personagens, de fazer arte ou conhecer uma história. Certamente também temos momentos de conflitos, de choro e birra, que acontecem pela disputa por um brinquedo, pelo soninho no fim da manhã, pela saudade da mãe e por tantos outros motivos que fazem parte de nossas vidas.

É na busca pelo diálogo, no olhar de respeito e no afeto que estamos encontrando a maneira de lidarmos com os nossos problemas. O choro também chamava a atenção de alguns colegas, que logo se posicionam dizendo: “*Eles precisam de limites!*” Mais uma vez o comportamento da criança precisa ser controlado, seu choro incomoda e sua rebeldia não é bem vista. “Entendendo o corpo como espaço onde se inscrevem todas as possibilidades do devir sujeito, a infância passa a ser aquele momento de diferentes institucionalizações” (MACHADO; VICTOR, 2015, p. 625). Com atenção a cada acontecimento de conflito com Sol e Margarida criamos nossa rotina, estamos compreendendo o que pode machucar, o que é perigoso, tudo isso com a potência da conversa e da aquisição da Libras.

A observação da prática pedagógica bilíngue diz muito sobre as representações culturais articuladas no espaço escolar. É comum ver nas brincadeiras e nos jogos simbólicos das crianças surdas a reprodução de alguns artefatos da cultura ouvinte, naturalmente pelo contato com a família, como também a vivência cultural surda construindo marcas identitárias no infantil surdo.

Ainda que possamos entender que a criança apreende o mundo adulto na sua convivência social, cultural, institucional, a criança não é passiva e se, em muitos momentos sente-se afetada e limita-se a brincar, em outros também ultrapassa os limites (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 171).

Observando uma criança surda brincando com um adulto surdo, capturamos algumas pistas sobre regras culturais declaradas nos jogos simbólicos expostas. Ao explorar os brinquedos da sala de Educação Infantil, a menina surda encontra um telefone celular, e imediatamente coloca-o na orelha e inicia uma conversa, mexendo os lábios, balançando a cabeça e fazendo expressões de afirmação, como se estivesse recebendo uma informação. Após a longa conversa, a menina passa o celular para o adulto surdo, que pega o aparelho e posiciona-o à frente dos olhos,

iniciando a conversa sinalizando em língua de sinais. A criança observa o diálogo e, no final da chamada, entra na frente do telefone e dá tchau.

O mesmo acontece quando a criança escolhe um instrumento musical para brincar. A brincadeira não desperta o interesse do adulto surdo, que logo propõe outra diversão. “Mais uma vez, ressaltamos a potência da criança considerando-a capaz de criar outras culturas a partir do modo como brinca” (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 173). Nos jogos simbólicos, muitos personagens podem ser vividos no imaginário da criança surda. Encontramos a relação com o outro, a diferença, o desejo de brincar e interagir, criando possibilidades que acontecem em seu olhar curioso por tudo o que lhe toca.

As crianças interpretam os valores da sociedade, tensionam, solidarizam-se, acolhem a diferença, resistem ou reforçam as regras, carregam as marcas da sociedade, mas também evidenciam traços do que poderia, ou seja, indicam outras possibilidades em acordo com a ideia do protagonismo infantil como “espelho de novidade” (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 174).

Ao olhar para os efeitos das diretrizes e normativas, bem como os documentos elaborados pela comunidade surda que regulamentam a Educação Infantil e os discursos presentes na escola de surdos, como exposto na citação, como um entrelugar da infância surda, atenta-se para as percepções acerca das relações de poder dentro da tradição idealista surda, que acredita em uma essência do ser surdo e cria um imaginário identitário que enquadra os sujeitos em um perfil surdo. A discussão está diretamente associada ao governo do corpo surdo, relacionada às formas de conduta do infantil. Como espaço de produção do modo de ser surdo, a escola bilíngue transforma a educação da criança surda em uma pedagogia da reprodução cultural surda.

Estes discursos, estes raciocínios e estas novas posições de sujeito referidas aos infantis – estes esquemas de racionalidade – nada mais são do que sistemas de ideias que permitiram pensar diferentemente o que é ser criança e introduziram, ao mesmo tempo, novos aparatos para seu controle e regulação (BUJES, 2002, p. 55).

Neste momento, quero apresentar a Margarida, uma menina alegre e muito curiosa, filha de pais surdos e de alguns familiares também surdos. Margarida vem do campo, da zona rural do município de Vila Nova do Sul, uma florzinha linda que acorda antes do amanhecer para chegar na Escola Cóser. Já nos primeiros contatos, sabíamos que a menina se reconhecia como uma criança surda, mesmo que sua

mãe dissesse que não sabia Libras, mas só alguns sinais, sinais caseiros. Sinalizavam em Libras sim, o que acontece neste e em tantos outros casos é a presença das variações linguísticas, caracterizadas por diferentes fatores: linguísticos, sociais, regionais e outros.

Percebo que a mãe da Margarida chega na escola com uma visão sobre a escola de surdos e a educação bilíngue. No início muito tímida, diz não saber conversar, e por isso precisa falar junto com a sinalização. Sua preocupação parecia ser pelo possível julgamento que as pessoas surdas pudessem fazer por sua oralização e sinalização. Logo, percebeu que poderíamos comunicar-nos como ficasse confortável para ela, assim como acontecia com outras pessoas surdas na escola. Para Margarida, essas questões não eram importantes e muito menos sentidas por ela, o que realmente quer é viver este espaço, conhecer todos, saber o sinal de cada pessoa, conversar e brincar.

As crianças dizem-nos o que querem, o que estão sentindo, quais são os seus desejos, mas a todo momento somos interpelados pelos interesses adultos, que logo carregam na mochila da criança uma carga de necessidades que não são delas, e sim das normas que conduzem as formas de existência da infância surda na escola. Assim, recebo pedidos da mãe de Margarida para alfabetizá-la em língua portuguesa oral e em Libras, fato que me causou muito estranhamento - um pedido desses vindo de uma família surda? Mais um exercício de ressignificar diferentes formas de vida, olhar para esta mãe e compreender o que lhe atravessa, quais foram suas marcas e o caminho percorrido para sua constituição como mulher surda, mãe de uma menina surda.

Para Kohan (2011, p. 70), conduzimos a infância por uma malha discursiva que, “aplicada a uma criança, a *disciplina* evoca um duplo processo de saber e poder: apresentar determinado saber à criança e produzir estratégias para mantê-la nesse saber”. Refletindo sobre o espaço da Educação Infantil como lugar de potência e acontecimento, capaz de problematizar questões tão naturalizadas e impostas para as nossas crianças, trago um momento que contribui muito para olhar para a criança surda como protagonista de sua história. Na confecção de um cartaz de comemoração ao dia das mulheres, Margarida e eu fomos procurar em revistas imagens de mulheres em suas diferentes representações. Escolhemos muitas

imagens, falamos sobre suas características, profissões e exploramos todos os aspectos possíveis. Na hora de colar as imagens no cartaz, Margarida olha-me com expressão reflexiva e diz: “*Eu sou mulher, quero colar uma foto minha no cartaz*”.

Neste momento fomos procurar em uma pasta com registros fotográficos da turma e encontramos fotos da Margarida, que imediatamente colou-as no cartaz. A menina, então, olhou-me e disse: “*Tu também é mulher*”. Assim, fomos nomeando outras mulheres presentes na escola e acrescentando no cartaz as fotografias. Margarida reconheceu-se naquela homenagem, como também as mulheres presentes em sua vida. Para Machado e Victor (2015, p. 632), “as crianças surdas são sujeitos de suas próprias histórias, que podem se narrar e que precisam da Língua de Sinais para transitar nas fronteiras da infância e da surdez”. Reflito sobre o espaço pedagógico como lugar que se ocupa com a diferença surda no espaço da Educação Infantil que esteja disponível, aberto tanto para a experiência da surdez como para a potência da infância.

Retomo meu problema de pesquisa para finalizar este capítulo e estar alinhada ao objetivo de olhar para a infância surda como potência: É possível criar a presença de um devir-criança no contexto da Educação Infantil no que diz respeito à malha discursiva sobre a criança surda na escola de surdos? Sigo a trajetória para compreender as tramas de produção do infantil surdo e as possibilidades para uma infância tomada de sensibilidade e potência de criação e renovação. Constitui-se, assim, uma oportunidade de produzir uma “infância da educação e não já apenas uma educação da infância”, como nos provoca Kohan (2004, p. 7).

É importante olhar para a infância surda como o entrelugar, que abre possibilidades de mudanças e criação, um espaço para o singular, que não categorize a criança surda na condição somente de aprendiz de uma identidade surda. Na intenção de olhar a Educação Infantil como um lugar de acontecimentos, aberto à experiência e acentuando a presença do recém-chegado surdo como o movimento de articulação cultural é que se “cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 1998, p. 27).

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20).

Ao problematizar sobre a criança surda, pensamento que me move, procuro brechas que sinalizem um caminho possível para encontrar modos outros de infância surda. Trago os discursos que caracterizam a infância como uma etapa da vida, em que são vistos como sujeitos de direitos na perspectiva da cidadania e/ou, também, como o espelho do adulto surdo. Através dos documentos legais analisados nesta pesquisa, percebemos que as crianças surdas logo que nascem recebem um roteiro do modo de vida a seguir. Minha intenção não é fazer juízo de valor aos documentos e suas orientações, mas olhá-los para além do governo da infância surda e, assim, trazer a possibilidade de presença de um devir-criança na escola de surdos.



Obra do artista surdo Marcos Anthony – Belo Horizonte/MG, retirada do perfil de Instagram @marcosanthony.

#### 4 A EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA SURDA COM POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA BILÍNGUE DECOLONIAL

*As cem linguagens da criança*

*A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.  
(MALAGUZZI, 2021, n.p.)*

Inspirada pelo poema de Loris Malaguzzi, reflito sobre as impossibilidades que oferecemos às crianças, os nãoos que repetimos diariamente, os pedidos para sentar, calar, olhar, acalmar, comer, fazer, parar - insistentemente desejamos comportamento, educação e disciplina. Muitas vezes só falamos, pouco olhamos, pouco observamos o que se passa naquela correria, na bagunça, na conversa, no agito e em todas as maneiras que elas escolhem para tocar e aprender no mundo.

Alinho esse pensamento às potências de criação, de devir-criança, de infância como uma condição da experiência defendida por Kohan (2004, p. 5): “Talvez queiramos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola”. Nesse sentido, desejo articular com a problematização de pesquisa o cotidiano escolar bilíngue surdo e encontrar nessa trajetória possibilidades outras de infância surda.

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que reside aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 4).

Reconhecendo que a escola de surdos também segue os modelos da função social da escola moderna, encarregada de educar a criança para assumir um papel na sociedade, guiada por valores, princípios humanistas e desejando o sucesso profissional desse sujeito, questiono-me: Podemos pensar a Educação Infantil na escola bilíngue como um lugar outro para a infância surda? Olhamos para a criança do hoje, do agora ou simplesmente desejamos projetar a criança para o futuro?

A escola é produzida discursivamente como um espaço de preparação, que inicia a todos nós para a vida adulta. Parece ser utópico pensar em uma educação fora dos padrões estabelecidos pela ordem e o desenvolvimento capitalistas que nos regem. Neste momento, somos envolvidos pelos discursos de direitos e cidadania pensados pelas políticas públicas que assumem sua responsabilidade com a infância, garantindo-lhe possibilidades de constituírem-se cidadãos e produzindo a própria infância. A infância parece ser território a ser colonizado, conquistado como se nada fosse possível para

além da tutela do adulto, do governo e da instituição.

Entender a infância sob essa perspectiva exige olhar para a criança, compreendê-la através de seus gestos, de seus atos, de sua corporeidade infante, ainda em nascimento, que expressa, através de si, atos de microrrevolução (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 173).

Dialogar com a proposta de uma pedagogia decolonial dentro da perspectiva de infância como devir-criança provoca-nos ao ato de pensar e criar junto com a criança. Acredito ser fundamental olhar para essa criança e deixá-la sinalizar, sentir, expressar, desejar, rir e chorar. Por isso, vejo que a criança pode ser protagonista do seu crescer, a fim de compreender as possibilidades múltiplas de existência, considerando que as marcas da surdez não a definem e que o seu lugar pode ser em qualquer lugar. “Nós, adultos, precisamos descolonizar o olhar e escutar, para perceber as minúcias nos gestos que podem ser revolucionários” (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 173).

Em uma postura pedagógica decolonial, é necessário afastar o pensamento adultocêntrico das relações em sala de aula. Precisamos acolher com interesse as problematizações que as crianças trazem para a escola, pois sua participação faz parte do processo de aprendizagem na Educação Infantil. Por meio de algumas narrativas apresentadas no capítulo anterior, que tiveram como inspiração acontecimentos da realidade da turma de Educação Infantil da escola de surdos, é possível ver a potência que existe nas descobertas destas crianças quando se apresentam como corpos ativos, brincantes, vibrantes, que compreendem o espaço em que estão e criam novos significados, novas maneiras de estar neste lugar, estabelecendo outras relações e encontrando caminhos outros para conhecer e viver neste espaço.

Sob essa perspectiva, Catherine Walsh (2016, p. 73) mostra-nos a possibilidade de “pensar a ideia das brechas e fissuras decoloniais e, ao mesmo tempo, por em deliberação a posição político-pedagógica de localizarmo-nos, assim como nossa própria práxis. Precisamos compartilhar posicionamentos pedagógicos decoloniais que estejam abertos para as reflexões de nosso tempo, que sejam resistência à ordem colonial moderna.

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que

desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada (WALSH, 2016, p. 72).

Walsh (2016) convida-nos a pensar que o decolonial é uma brecha que aparece entre a rocha dura do poder colonizador, que se abre para transformar o lugar em um tempo que deseja renovar, recriar, transgredir para um modo outro de viver. Por isso, afirma que o decolonial “é um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder” (WALSH, 2016, p. 72). Parece que estamos sempre em alerta para as formas de dominação da infância e dos processos educacionais, assim, reorganizamos constantemente nossas práticas pedagógicas para atenuar os impactos de assujeitamento da infância, destacando-se a infância surda, que está na fronteira entre ser criança e ser criança surda.

Percebo que esse deslocamento do olhar sobre a infância surda, em especial a problematização das práticas coloniais de normalização dos corpos surdos, requer um movimento mais sensível e cuidadoso para esse contexto, ou seja, “a experiência sensível contribui ao movimento contra-hegemônico para se desfamiliarizar de padrões impostos nas práticas colonizadoras” (AQUINO, 2015, p. 103). O desejo aqui problematizado no tema da infância surda está marcado pelo interesse de avistar a criança surda em sua potência como criança, deixando para outro plano adjetivos que pretendem definir sua existência.

Olhar para a escola bilíngue de surdos na perspectiva decolonial traz reflexões sobre os processos de assujeitamento da vida surda no seu próprio contexto cultural e identitário. Assim, minha intenção é alargar as discussões que marcaram a história da educação de surdos, os princípios coloniais ouvintistas e a dominação clínica de normalização do corpo surdo, fatores que até hoje provocam na comunidade surda atos de resistência. Nessa lógica, vejo a intenção da comunidade surda em centrar o discurso da tutela da criança surda como responsabilidade do adulto surdo, servindo como modelo de identidade surda a ser reproduzido.

Na leitura de uma pedagogia decolonial, atento para o quanto a ideia de identidade e de cultura surda estão assentadas numa lógica colonial, e, portanto, atravessada por relações de poder e saber de uma matriz ouvintista que, ao longo

da história, provocou práticas educacionais opressoras para o uso da língua de sinais. Meu desejo é avançar nessas discussões, compreendendo que a aquisição da língua de sinais é algo necessário para a criança surda - com isso não coloco sob suspeita a importância do contato e da aprendizagem da língua de sinais, principalmente com a própria comunidade surda -, porém, no contexto no qual estamos vivendo a escolha de um modelo, de um único padrão cultural e identitário bilíngue, não me parece ser mais justificado em nossas práticas pedagógicas. É possível ver nos modos de interagir das crianças surdas manifestações culturais diversas, como falar no telefone celular, tocar bateria e formar uma banda, cantar, dançar, dramatizar histórias, comunicar com o corpo etc. Ou seja, é possível reconhecer-se como surda sem precisar estar formatada em uma cápsula identitária, e sim vivenciar a infância em seu momento de devir-criança, como sujeitos de suas próprias histórias.

As marcas culturais e linguísticas construídas no cenário educacional surdo produzem uma rede discursiva na qual a escola de surdos constitui-se como um território consolidado por sua pedagogia bilíngue. Ao ressignificar o espaço da Educação Infantil da escola bilíngue como espaço de possibilidades para a infância surda, vejo com mais leveza as práticas construídas nesse contexto. “O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é” (KOHAN, 2004, p. 4).

Se é verdade a premissa foucautiana de que onde houver relações de poder haverá também resistência e, talvez criação, deve ser igualmente verdadeira a suposição de que, em meio às práticas escriturais escolares, haverá frestas, dobras, espasmos, devires inventivos (AQUINO, 2011, p. 652).

Pensar a Educação Infantil na escola bilíngue é estar atenta às formas de constituição das narrativas sobre a criança surda, porque tanto para a família quanto para a escola a criança parece ser somente surda, ela não é vista como criança pela família que luta para a reabilitação da surdez e nem pela escola, em que a questão central reside na recuperação do tempo perdido para a aquisição da língua de sinais. Então, pergunto-me: Onde está a criança? Acredito que, ao olhar para a infância surda pelas lentes de uma proposta pedagógica decolonial, as insurgências dos

acontecimentos de criação podem virar potência para reconhecer na criança surda o devir-infantil, criando modos outros de ser e viver a infância surda.

Em vez de submeter a Educação Infantil às exigências dos níveis superiores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos, poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presente no presente... (KOHAN, 2019, p. 13)

Ao tensionar os discursos acerca do infantil presente no espaço escolar surdo, propus-me olhar para o lugar da infância surda mobilizada pela criação de cultura vinda da experiência dessas crianças, da disponibilidade do viver infantil aberto ao novo, da curiosidade e do devir-criança. Nessa perspectiva, movimento as possibilidades de práticas livres das amarras da imposição de uma cultura fixa e essencializada, tendo como base “a ideia de que o diálogo decolonial relaciona-se à concepção de criança como sujeito que age no mundo produzindo cultura” (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 174). Assim, a criança não só recebe passivamente os ditos e feitos da cultura, mas cria, transforma e vive esta cultura de acordo com o que lhe acontece, transborda em seu corpo e em seu olhar.

Acredito ser possível encontrar a presença de uma infância na escola de surdos, na Educação Infantil, partindo do desejo de mudança vindo de nós professores, ampliando a brecha que nos possibilita ressignificar verdades e posturas assumidas em nossa formação. Sim, é possível pensar em formas de um fazer pedagógico partindo do olhar para o outro e com o outro. A relação pedagógica parte desse olhar, para o outro, para a criança, que não é o olhar da recuperação, da reabilitação ou o olhar pela essencialização identitária e cultural, mas o olhar para a criança que precisa emergir, que talvez esteja esmaecida, invisível, escondida por trás da cortina da normalização do governo da infância.

No campo da surdez, há muitas palavras apresadas, as quais querem dizer o que é o surdo, como pensa, sente, habita e se faz presente no mundo. Palavras que querem explicar, definir, delimitar, constranger, formatar, normalizar, controlar, especificar, impor uma forma de ver o mundo e o outro como verdade incontestada e absoluta. Livrai-nos! Que a alteridade, a diferença e a relação com o outro nos impeçam de seguir as marcas, ecos e sinalizações dessas palavras-verdades (SILVA; ALBRES; RIBEIRO, 2018, p. 7).

Olhar para as questões decoloniais no ambiente escolar surdo está imbricado na inspiração de realizar um estudo que componha deslocamentos epistemológicos que nos façam refletir sobre as relações de poder presentes na educação para a

infância surda. Como Walter Kohan (2004, p. 5), desejo uma “infância da educação e não já apenas uma educação da infância”, com o desafio de ressignificar as propostas pedagógicas elaboradas para a criança surda, abrindo espaço para pensar a Educação Infantil e assumindo a importância do brincar e do valorizar a infância que mora na imaginação, na criatividade que dá vida às brincadeiras. Nosso objetivo precisa estar interligado com a infância surda, com suas criações, emoções e alegrias, evitando as armadilhas impostas para a constituição de uma identidade forjada pelo desejo do adulto.

É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca (KOHAN, 2019, p. 13).

Nossas práticas precisam problematizar e reinventar as concepções e normas que defendem que o período da Educação Infantil seja prioritariamente um espaço para: aprender Libras, constituir a identidade surda, conhecer a cultura surda, aprender o português como segunda língua, preparar para o Ensino Fundamental, seguir a Base Nacional Comum Curricular, aprender as regras de convivência, enfim, cria-se esse roteiro com a presunção de estabelecer o que deve ser ensinado para este recém-chegado. Proponho pensar a educação para a criança surda de modo que possa afastar-se do projeto colonial da infância, da normatividade, e dar possibilidades para o criativo, o espontâneo, o brincar, a fantasia.

Neste momento, retomo meu diário de classe e apresento mais uma cena que me cobre de entusiasmo e vontade de seguir ao encontro da infância surda. Margarida adora brincar com fantasias - no dia em que descobriu a fantasia de fada, ficou muito feliz e fez questão de usar todos os adereços. Ao encontrar a “varinha mágica”, sorriu e apontou em minha direção, rapidamente desejou-me um “encanto” ou um “feitiço” que deu certo, virei um sapo e pulei pela sala como se estivesse na lagoa. Margarida sorria e apontava a varinha em minha direção revertendo o encanto, para o meu alívio, mas logo outro feitiço era lançado sobre mim. Assim ficamos muito tempo, até que a linda fada pediu para mostrar a fantasia para os outros colegas da escola. Imediatamente fomos, acho que ela queria enfeitiçar toda a escola, e assim aconteceu, a cada pessoa que encontrava, um encanto acontecia.

Nessa manhã, um grande feitiço aconteceu, alegrando a escola. Sua magia provocou risos, carinhos, afeto e muito amor.

São outras relações no contexto da escola que encontram a possibilidade de criar práticas menos violentas, com processo de educação sensível de escuta e olhar para o outro. Proponho que a criança surda que chega na escola seja olhada como criança, sendo esta a principal condição para a criação do espaço pedagógico, organizado para a vivência da infância. Gallo (2022, p. 28) generosamente trata a escola como “lugar das diferenças, como espaço-tempo de convívio e exposição ao outro, que torna possível o aprender e a singularização de cada um exercitando a liberdade de pensar e de criar”. Com esse respiro e a esperança de compreender a escola como espaço-tempo de convívio, proponho que a infância convide a criança surda para brincar, e que cada vez mais o brincar possa multiplicar-se.

No percurso deste trabalho, procurei apresentar os movimentos analíticos desta pesquisa, pois entendi ser necessário descrever o lugar do discursivo sobre a criança surda no contexto da escola bilíngue de surdos. “A escola só pode ser o lugar da diferença, de fato, quando ela é afirmada em si mesma e por si mesma, alheia a qualquer princípio identitário (GALLO, 2022, p. 32). Finalizo este momento com reflexões e não conclusões, porque o que aqui se iniciou seguirá reverberando em mim. Estas reflexões provocam-nos a olhar para a criança surda como uma criança que só precisa viver sua infância, que só se ocupa com o brincar, o criar e o desafiar as possibilidades que lhe aparecem e que lhe permitem aprender.



Obra do artista surdo Marcos Anthony – Belo Horizonte/MG, retirada do perfil de Instagram @marcosanthony.

## 5 DEVIR-PESQUISA E CAMINHOS A SEGUIR

Meu ingresso no curso de Mestrado aconteceu por inquietações provocadas pela rotina da escola, pelos desafios vividos com a comunidade escolar e pelo desejo de seguir a vida acadêmica. Inspirada pelos estudos foucaultianos, junto com as colegas do grupo de orientação, sob olhar atento e generoso da professora orientadora Márcia, faço descobertas e reflexões que movimentaram e provocaram mudanças em minha vida. Hoje não sou a mesma e desejo continuar mudando, aprendendo, ressignificando e criando maneiras outras de ser e viver no mundo.

Encontrei nesta pesquisa a possibilidade de movimentos de pensamentos que me permitiram problematizar práticas educacionais formatadas em ideias de normalização presentes na escola bilíngue de surdos. Com a problematização que conduziu esse enredo investigativo - É possível criar a presença de um devir-criança no contexto da Educação Infantil no que diz respeito à malha discursiva sobre a criança surda na escola de surdos? -, encontro o prazer da pesquisa no pensar a infância surda escolarizada como potência. O desejo de obter respostas foi trocado pela vontade incessante de fazer mais perguntas. Minha afinidade com a escola de surdos sempre provocou novas descobertas como docente e como pesquisadora na área da Educação de Surdos.

A aproximação à perspectiva pós-estruturalista e aos estudos decoloniais despertaram um profundo desejo de conhecer suas teorizações, principalmente para uma pesquisadora iniciante que, por muitas vezes, recorre aos referenciais teóricos para refletir sobre a complexidade de alguns conceitos e construções teóricas. Nesse sentido, fui desafiada a compreender a ordem do discurso, tomando a realidade da Escola Reinaldo Cóser como uma prática discursiva produzida nas tramas da educação bilíngue. No contexto dessa realidade escolar, vejo a infância surda sendo constituída e forjada pela comunidade surda e pelas normas legais do país, que dizem sobre a vida e a educação da criança surda.

Provocada pela necessidade de encontrar a infância surda afastada da ideia de universalização, do essencialismo cultural e da lógica colonizadora e opressora, aproximo-me do pensamento decolonial, aberto para o encontro com o outro, para a

alteridade, para essa infância errante, singular e múltipla que pode ser um ato de acontecimento na Educação Infantil bilíngue. Essa prática decolonial movimentou nossos pensamentos e faz agir-nos para além de negar o previsto, para fazer surgir o imprevisto, o inusitado, o criativo que constrói, ressignifica e emerge novos conhecimentos.

Neste estudo, faço deslocamentos acerca dos questionamentos sobre a infância surda. Primeiramente, dei destaque aos discursos produzidos pelas políticas públicas voltadas para o campo da educação de surdos e suas interlocuções com a Educação Infantil escolarizada para, na continuidade do trabalho, olhar para os discursos presentes no cotidiano escolar sobre a criança surda, estando à espreita para os acontecimentos na escola e nas relações vividas neste ambiente.

Percebo que, após conhecer modos outros de ver e fazer pesquisa, ressignifiquei minhas problematizações, passando a compreender que os conceitos apresentados pela perspectiva pós-estruturalista devem ser movimentados como ferramentas para pensar, articular e interrogar nossos estudos. Assim, conhecer os discursos que produzem a criança surda na escola bilíngue de surdos tornou-se um desafio na trajetória da pesquisa, pois, como professora e pesquisadora atuando na escola, local da pesquisa, precisei estar atenta e ressignificar minha própria prática docente e os caminhos percorridos com a pesquisa. Estive presente e procurei estar em escuta, em diálogo e em conversa.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1996, p. 49).

No exercício de analisar os documentos que tratam sobre a Educação Infantil no Brasil, articulei o conceito de governamentalidade e suas reverberações no contexto atual para a Educação Infantil. Iniciei essa reflexão pelo conjunto de normas, competências e habilidades planejadas para o ensino na Educação Infantil. A maneira como a criança é tratada nesse contexto mostra que tão logo o bebê nasce já recebe o título de cidadão de direito e participante da sociedade. Assim, articula-se uma maneira de governar a infância que, na justificativa de cuidar e educar, estabelece propostas que não são pensadas para o presente, para o singular na

descoberta da infância, mas inspiradas no futuro, na preparação para os próximos anos escolares, para a construção de uma vida adulta desejada por uma sociedade capitalista.

Sou provocada a pensar a infância surda e as formas de governo da infância que praticamos na escola de surdos. As relações de poder presentes no ambiente escolar são evidentes na maneira como as práticas de disciplinamento são operadas sobre as crianças surdas, configurando diversas técnicas de governo pelo domínio do poder-saber, centradas na aquisição da Libras e acentuadas na incorporação da cultura surda, desde a escolha de brinquedos e brincadeiras até a presença do professor surdo como modelo identitário.

Marcada pela colonização ouvinte com práticas de subjetivação do modo de vida surda, a comunidade surda encontrou resistência na educação e em suas manifestações culturais. Diante desse cenário, posso inferir que a maneira de viver a experiência de ser surdo e as formas de vida surda ensinadas desde cedo às crianças surdas dentro dos espaços específicos, como a escola de surdos (foco deste estudo), possibilita que estas construções coletivas se constituam na base da educação para as crianças surdas.

Neste caminho, dediquei-me a conhecer os discursos presentes na escola de surdos, práticas de governo atravessadas pela infância surda e possíveis estratégias para uma pedagogia decolonial, criadas pelas brechas e fissuras que transgridem a lógica colonial. A chegada da criança surda na escola de surdos transforma-se em um evento, capaz de marcar esta criança não só com um sinal (sinal em Libras que identifica uma pessoa), mas em sua inserção cultural e linguística na comunidade surda.

Tanto se fala de crianças nascidas em famílias ouvintes que são excluídas do acesso à Libras, o que despertou em mim a vontade de seguir pensando o lugar da infância surda junto com a comunidade escolar bilíngue, o fortalecimento das práticas realizadas por nós no dia a dia da escola e na possibilidade de criar no espaço para a Educação Infantil bilíngue linhas de fuga aos processos formativos identitários, como obras de arte, como potência de infância surda e, principalmente, no olhar para a criança surda como criança. Para Kohan (2011, p. 253), a “tarefa

parece ser a de ir ao encontro da infância do mundo e restaurá-la”, ir ao encontro da criança da ação, da criação, do devir, da emoção que surge no encontro com o outro e modifica não só as pessoas envolvidas, mas inspira toda a escola, mostrando possibilidades outras de ser presença e de ser coletivo.

A escola é um espaço vivo, que acompanha o ciclo do tempo e do espaço. Para os olhos atentos de uma criança, todo dia há novidades, uma poça que não havia no dia anterior, uma flor que amanheceu aberta, uma fruta que caiu do pé, a quadra esportiva sendo reformada. Nesse movimento do dia a dia da Escola Cóser, uma visita chamou a atenção das crianças, um “carro grande” (sinalizado por Margarida) entrou no pátio da escola enquanto aguardávamos curiosos para saber quem era e o que estavam fazendo ali. A caminhonete com o adesivo da UFSM trazia em sua caçamba muitos materiais que logo foram descarregados, eram sacos de terra, tijolos e diversos vasos de mudas. Margarida, Sol e eu estávamos muito eufóricos com aquela novidade.

Logo apresentamo-nos e Margarida perguntou o que era tudo aquilo. O responsável por todo aquele alvoroço explicou que se tratava de um projeto de extensão do Colégio Politécnico, do curso técnico em paisagismo da UFSM, intitulado *Mandala de plantas medicinais e temperos: a escola como possibilidade de cultivo em espaços sustentáveis*<sup>11</sup>.

Acompanhamos todo o processo de criação e cuidado da mandala – nossa contribuição era regar diariamente as plantas, observando seu crescimento. Havia cores, formas, espessuras e aromas diferentes. Investigávamos a função de cada uma das ervas quando conhecemos a capuchinha<sup>12</sup>, uma planta medicinal, também conhecida como chagas, mastruço ou capuchinho. Suas folhas e flores podem ser consumidas em forma de chás, sucos, saladas, em omeletes ou outros preparos.

---

<sup>11</sup> O projeto tem o objetivo de difundir o conhecimento do cultivo de plantas medicinais, aromáticas e temperos, oferecendo à comunidade escolar a possibilidade do aproveitamento de espaços, às vezes ociosos, bem como oferecer plantas medicinais (chás) e temperos que sejam usados na alimentação.

<sup>12</sup> Seu nome científico é *Tropaeolum majus* L. A capuchinha serve para tratar infecção urinária, acne, alergias na pele, caspa, eczema, escorbuto, falta de apetite, fortalecimento do couro cabeludo, pele envelhecida, insônia, problemas digestivos, retenção de líquidos, depressão e cicatrização de feridas (TUA SAÚDE, 2016).

Com a parceria das turmas do primeiro ano com o menino Cravo e a turma do terceiro ano, Flor e sua professora, decidimos fazer um lanche especial. No dia combinado, fomos até a mandala, colhemos as folhas e flores de capuchinha e, com toucas nas cabeças, fomos ao refeitório fazer nosso lanche, uma omelete deliciosa. Cada criança preparou sua omelete, ficando por responsabilidade da professora a etapa do fogão. Foi incrível vê-los colocar o primeiro pedaço do alimento na boca e descobrir o sabor. Margarida e Flor comeram toda a omelete; Cravo provou e disse que gostou, porém, comeu pouco, e as professoras também aprovaram. O benefício dessa refeição não ficou restrito aos cuidados em relação a uma alimentação saudável, mas às descobertas realizadas no preparo, à alegria das risadas dadas a cada ovo quebrado, à brincadeira ao bater os ovos e ao acrescentar as folhas.

*Figura 4 - Omelete de capuchinha*



Fonte: Organizada pela autora (2022).

Ainda envolvidos com os cuidados da jardinagem da escola, explorando cada cantinho do pátio, conhecendo as plantas e árvores, percebemos que só tínhamos uma árvore frutífera, um abacateiro, que sempre nos proporciona uma sombra

agradável e um alimento gostoso. Foi nesse momento que resolvi levar para a escola uma bergamoteira enxertada, ou seja, pronta para o plantio. Escolhi uma árvore aproximadamente do tamanho das crianças, assim os cuidados e o acompanhamento de seu crescimento irá acontecer juntamente com o crescimento das crianças. Levei a árvore para a sala de aula uma semana antes de plantá-la. Ao chegar na sala de aula, Margarida e Sol logo foram tocá-la. Margarida sinalizou que era uma árvore e com expressão de surpresa perguntou por que a planta estava na sala. Sol só observava a conversa e tocava delicadamente nas folhas.

Expliquei que era uma árvore de bergamota, que agora ainda era pequena. Observamos as características da árvore, que tinha três frutinhas. Durante a manhã, conversamos muito sobre a escolha do local para plantar, como seria o cuidado, quem iria regar e quando iríamos comer bergamota da nossa árvore. No dia do plantio, convidamos a menina Flor e sua professora, o monitor da escola (responsável por fazer buraco), a professora de Biologia, nossa orientadora de assuntos sobre flora e fauna, e iniciamos todo o ritual. Marcamos o lugar escolhido, observamos a escavação do buraco e o preparo da terra. As crianças adoraram colocar terra adubada no buraco e o momento mais esperado: acomodar a árvore no seu novo lar. Foi emocionante vê-los felizes e batendo palmas. Ficamos pertinho da árvore por muito tempo e, nos dias seguintes, continuamos a rotina de ir até a bergamoteira para regar e ver se estava tudo bem.

Figura 5 - Plantio da bergamoteira



Fonte: Organizada pela autora (2022).

Percebo que estamos no caminho de novos olhares, de mudanças e de encontro de possibilidades outras quando nos permitimos olhar para as brechas, para as fissuras, para as conversas que circulam nesse território que chamamos escola. Em um processo de transformação, a pesquisa tornou-se ação em minha vida. Como um acontecimento, vivi todos os caminhos sendo atravessada por cada encontro, com as problematizações e reflexões provocadas até aqui. A professora da Educação Infantil da Escola Cóser que antes dizia: “Coisas de surdos e coisas de ouvintes”, hoje diz: “Coisas de crianças!” O que nos faz ser diferentes estará sempre presente, porém, não será a marca determinante de minha prática docente. Abro-me para o encontro da infância que em mim habita para ver a infância na vida na criança surda.

Encerro esta dissertação afirmando que não foi fácil. Assim como iniciei, chego a este momento movida pela coragem, que insistiu em permanecer. Coragem para iniciar o Mestrado em um período pandêmico, para encarar o momento em isolamento social, provocado pelo sentimento de solidão. Eu, que adoro um abraço, estava sozinha no primeiro dia de aula, perdida com a tecnologia. Entrava no

ambiente virtual trinta minutos antes do início da aula, desconfiava da internet, do computador e da possível troca de link.

Se não bastasse a Covid-19, tivemos de conviver com os ataques constantes às universidades federais, à ciência, à educação, à arte e à cultura feitos por negacionistas que, no auge de sua ignorância, renegam tudo o que não alcançam. Vivemos momentos difíceis que seguiram com o processo eleitoral, mas a educação, o desejo do pão na mesa dos que passam fome, as vidas ameaçadas de pessoas negras, indígenas, deficientes, LGBTQIA+ e todos que são discriminados por sua diferença venceram! Fomos maioria em nosso processo eleitoral democrático. Hoje acordamos com um sorriso no rosto e esperança na alma. Sou grata por fazer parte da UFSM, universidade pública, gratuita e de qualidade para todos!

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. 2. ed. rev. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 15-24.
- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300013>.
- AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de *et al.* (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRASIL, 2005. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Distribuição da População de 0 até 6 anos nos Municípios. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **Primeira Infância Primeiro**, 2020. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil/>. Acesso em: 23 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 30 set. 2021.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Metainfanciográfica: a criança e o infantil. **Repositório da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2004, p. 5. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escriturasrede/sanmarcorartigos/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRUZ *et al.* Ensinar Libras na Educação Infantil Bilíngue de Surdos. *In*: STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Orgs.). **Referenciais para o ensino de Libras como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil. v. 2. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021, p. 35-37. Disponível em: <https://escritadesinais.com/2022/09/06/referenciais-para-o-ensino-de-libras-como-primeira-lingua-na-educacao-bilingue-de-surdos-da-educacao-infantil-ao-ensino-superior/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FENEIS - FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. A educação que nós surdos queremos. *In*: **V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos**, 20 a 24 abr. 1999. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003. <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>.

GALLO, Silvio. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e236978, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236978%20>.

GALLO, Silvio. Escola (e) diferenças: desafios contemporâneos. *In*: MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme (Orgs.). **Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 19-34.

GALLO, Silvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. *In*: REZENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 329-343.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KASPER, Kátia Maria; TÓFFOLI, Gabriela de Sousa. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 72, p. 85-98, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2317-09722018000100085&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-09722018000100085&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2021.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/787>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 02 fev. 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d) a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. 2. ed. rev. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 11-14.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. *In*: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 211-224.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 6. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. *In*: THOMA, Adriana da Silva ; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da Educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 33-55.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15408.061>.

LUNARDI, Márcia Lise. Família e escola: uma dobradiça no processo de normalização da criança surda. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 85-99.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste de. Notas sobre escrever [n]uma vida. *In*: CALLAI, Cristina; RIBEIRO, Anelice (Orgs.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 75-84.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; VICTOR, Sonia Lopes. A criança surda: a infância na constituição de um espaço pedagógico que se ocupe da diferença. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n.53, p. 623-634, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X18874>.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança, poema de Loris Malaguzzi. **Educlub**, 2021. Disponível em: <https://www.educlub.com.br/as-cem-linguagens-da-crianca-poema-de-loris-malaguzzi/>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O governo das diferenças e a potência da vida surda na escola. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 73-101, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-51978>.

MARQUES, Luciana Pacheco. A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

NEVES, Gabriele Vieira. Em busca da Surdidade: o entre-lugar da cultura na contemporaneidade. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Itaipu, v. 07, art. 2051, ed. Especial, mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.23899/relacult.v7i4.2051>.



primeira-lingua-na-educacao-bilingue-de-surdos-da-educacao-infantil-ao-ensino-superior/. Acesso em: 20 jul. 2022.

STUMPF, Marianne Rossi *et al.* Introdução. *In*: STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Orgs.). **Referenciais para o ensino de Libras como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil. v. 2. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. Disponível em: <https://escritadesinais.com/2022/09/06/referenciais-para-o-ensino-de-libras-como-primeira-lingua-na-educacao-bilingue-de-surdos-da-educacao-infantil-ao-ensino-superior/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

THOMA *et al.* **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

TUA SAÚDE. Para que serve a Capuchinha. **Tua Saúde**, ago. 2016. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/capuchinha/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 49-56.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 64-74.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, jan./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.20395/re.v0i43.4>.