



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAYANE BOLLIS RABELO

**O BEBÊ SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE
INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

VITÓRIA
2014

DAYANE BOLLIS RABELO

**O BEBÊ SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE
INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade e práticas Educacionais Inclusivas

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R114b Rabelo, Dayane Bollis, 1988-
O bebê surdo na educação infantil : um olhar sobre inclusão
e práticas pedagógicas / Dayane Bollis Rabelo. – 2014.
173 f. : il.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Surdos – Educação. 3. Inclusão
escolar. 4. Língua brasileira de sinais. I. Oliveira, Ivone Martins
de, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAYANE BOLLIS RABELO

**O BEBÊ SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE
INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 07 de maio de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Ivone Martins de Oliveira

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Rogério Drago

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria de Fátima Carvalho

Professora Doutora Maria de Fátima Carvalho
Universidade Federal de São Paulo

Dedicamos este trabalho a toda comunidade surda e sua luta pelo respeito ao outro.

AGRADECIMENTOS

Ao grandioso Deus por possibilitar a realização deste sonho, e pela companhia diária, principalmente nos momentos de angústias e novos desafios, sempre me guiando pelo caminho do bem.

À minha Santa Rita de Cássia, minha protetora, presença constante em minha vida.

À família: aos meus pais, Denilson e Vera, meus melhores amigos e incentivadores na minha jornada de estudos. À minha irmã Daniely Bárbara, minha melhor companheira, a minha inspiração para ir além. Família, minha maior riqueza, meus maiores apoiadores, com quem pude compartilhar essa experiência maravilhosa, a minha base, que me forneceu princípios e motivação para lutar pelo próximo.

Aos meus tios, tias, primos e primas, obrigada pela compreensão da minha ausência e pelo apoio neste estudo. Vocês completam minha vida!

À minha eterna orientadora, amiga e inspiração como mulher, Maria Aparecida Santos Correa Barreto "Cida" (In memoriam), por acreditar, desde o princípio, na minha busca pelo conhecimento e na minha luta pelo respeito ao outro, obrigada pela presença constante, mesmo que ausente, seus ensinamentos serão levados por todos os caminhos por onde eu andar. "Se queres partir, ir embora, me olha de onde estiver, que eu vou te mostrar que eu to pronta. Te carrego no colo e te dou minha mão. Minha vida depende só do teu encanto, pode ir tranquila, teu rebanho tá pronto." (Maria Gadú - Dona Cila). Prof^a. Cida: dedico a você esta pesquisa.

À minha orientadora, Ivone Martins de Oliveira, por todo o carinho e dedicação e por toda sabedoria em conduzir este estudo. Obrigada pelos ensinamentos, pelas novas reflexões e pelo apoio. Ter você comigo nesta jornada contribuiu imensamente para minha pesquisa e para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores da banca por participarem e contribuírem com seus valiosos conhecimentos, pelo cuidado e carinho na leitura do texto.

Aos amigos, especialmente às minhas amigas Bests (Bianca, Lívia e Larissa) por acreditarem em mim, pelo companheirismo, amizade, dedicação e presença constante. Sempre prontas a me ajudar ou simplesmente me ouvir nos momentos de inquietações, vocês são parte desse trabalho. Obrigada por tudo!

Ao Ciro, pelo companheirismo e amor, pela paciência e apoio aos meus estudos.

À secretaria municipal de educação por possibilitar a realização deste estudo.

Aos diretores e colegas de trabalho dos CMEIs Maria Goretti Coutinho Cosme e Rubens Duarte Albuquerque, sempre dispostos a me ajudar e pela preocupação e carinho com a minha pesquisa.

Ao CMEI "Todas as Cores" e os profissionais envolvidos na pesquisa, por partilharem das suas experiências e viabilizarem a realização deste trabalho.

À professora bilíngue, que além de sujeito da pesquisa me apoiou nessa jornada de estudos, contribuindo com sua vasta gama de conhecimentos e indagações pertinentes. Obrigada por toda ajuda!

Ao "Antonio" e ao "Joaquim", minhas maiores inspirações. Este estudo é de vocês e para vocês, lutarei sempre pelos surdos e pelo respeito ao outro. Obrigada! Mesmo sendo tão pequenos, me ensinarem muitas coisas.

Aos colegas da turma 26, em especial ao Michell e à Dirlan, por me acompanharem nessa jornada e pela amizade.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste estudo, muito obrigada!

"Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível". Charles Chaplin

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como ocorre a inclusão de dois bebês surdos (de 1 ano) na educação infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES. Como aporte teórico foi utilizada a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, sob a perspectiva que o sujeito se constitui nas relações sociais, como um ser ativo que transforma e é transformado nessas relações. Nesse contexto, o desenvolvimento implica a relação com o outro e a mediação da linguagem, meio de comunicação e de constituição do pensamento. Assim, no caso dos bebês surdos, destaca-se a LIBRAS como língua privilegiada que deve ser apropriada por eles e ensinada no cotidiano da educação infantil. Como opção metodológica, desenvolvemos um estudo de caso de inspiração etnográfica, por entendermos que essa metodologia permite atender apropriadamente ao objetivo do estudo. Para a coleta de dados, adotamos recursos como observação participante, registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa e análise documental. Na análise dos dados, tomamos como eixos de análise: as concepções dos profissionais a respeito da inclusão, surdez e do trabalho com os bebês surdos; o cuidado e a educação dos bebês surdos e as atividades lúdicas na sala dos bebês. As análises indicam que muitos profissionais têm dúvidas a respeito da inclusão e que a falta do conhecimento da LIBRAS por parte de muitos profissionais, leva à utilização de outros recursos de comunicação, como os gestos. A vivência e interação em LIBRAS entre as crianças e a maior parte dos profissionais da escola com os bebês surdos torna-se um desafio, sobressaindo a necessidade de mais profissionais com o conhecimento da LIBRAS para atender às crianças surdas em diferentes espaços no cotidiano da educação infantil, na perspectiva de potencializar o seu desenvolvimento e a constituição de sua identidade. Todavia, os profissionais da escola são movidos pela preocupação com a inclusão e o aprendizado da LIBRAS, esforçando-se no sentido de buscar novas formas de trabalho para/com as crianças surdas. Além disso, o empenho da equipe bilíngue na estruturação do cotidiano da educação infantil merece destaque, não só pelo trabalho que faz enquanto equipe bilíngue, mas pelo incentivo e auxílio aos outros profissionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebê surdo. Inclusão. LIBRAS.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the inclusion of two deaf young children, aged 1, in a city-run preschool in Vitória, ES. A historical – cultural perspective of human development grounded our work, i.e., the subject is seen as constituted by social relations, and in this process undergoes and affects changes. In this sense, human development is realized through interactions with others, mediated by language, means of communication, and thought. In this context, deaf children in Brazil can benefit from the teaching of LIBRAS (Língua Brasileira dos Sinais) at preschool, as LIBRAS has matured to constitute a full language, with its own lexicogrammar, syntax and morphology. An ethnographic case-study was the methodology here adopted, as this approach better addressed the needs of our investigation. Participant observation, field diaries, semi-structured interviews and document analysis were used for data collection. For data analysis, we focused on the beliefs held by the school staff concerning inclusion, deafness, care of the deaf, and teaching the deaf, along with perceptions about preschool leisure activities. Our results showed that many teachers remain doubtful about how to effectively operationalize inclusion, and many are not familiar with LIBRAS and resort to gestures in the absence of expertise. However, it must be stressed that a full adoption of LIBRAS is indeed challenging, and the staff at the school have a positive attitude towards inclusive education and the need of expertise in the work with deaf children. Besides, the school's bilingual team is firmly committed to provide an equal educational environment and to encourage and support the school staff.

Key words: Preschool education. Deaf children. Inclusion. Children

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horário semanal do Grupo II-A.....	100
Quadro 2 – Informações sobre os profissionais	104
Quadro 3 – Horário de Planejamento.....	117

LISTA DE SIGLAS

AEI - Assistente de Educação Infantil

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE/CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DO DIÁLOGO.....	14
2 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA	18
2.1 BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO PELA INCLUSÃO ESCOLAR	18
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	32
2.3 CRIANÇAS SURDAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O TEMA.....	41
3 INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E SURDEZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3.2 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CULTURAL DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS E SURDEZ	66
3.3 CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
4 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS A SEREM TRILHADOS	88
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA DE DADOS	89
4.2 O CAMPO DE ESTUDO	92
4.3 "TODAS AS CORES" O CMEI PESQUISADO	95
4.4 A TURMA DO GRUPO II E OS BEBÊS SURDOS	98
5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS BEBÊS SURDOS	103
5.1 CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS A RESPEITO DA INCLUSÃO, SURDEZ E DO TRABALHO COM OS BEBÊS SURDOS	103
5.1.1 Concepções dos profissionais a respeito da inclusão	105
5.1.2 surdez nos depoimentos dos profissionais	110
5.2 OS BEBÊS SURDOS E O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	116
5.3 O CUIDADO E A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS SURDOS NO GRUPO II-A	121
5.3.1 As atividades de cuidado e a participação das assistentes de educação infantil no atendimento à criança surda	136
5.3.2 As atividades lúdicas na sala do grupo II-A	141
6 E O DIÁLOGO CONTINUA... ..	150
7 REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A	163
APÊNDICE B	164
APÊNDICE C	165

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DO DIÁLOGO

“Passava os dias ali, quieto, no meio das “coisas miúdas”.
E me encantei.” Manoel de Barros

Como estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 2008 à 2011, a intenção de pesquisa foi despertada primeiramente pela disciplina de Educação Especial, ministrada no terceiro período do Curso de Pedagogia, fato que também me motivou a trabalhar, pensar e estudar a inclusão de forma significativa e plausível nas escolas. Outro motivo foi o interesse pela história dos surdos, a partir das aulas de LIBRAS, no quinto período do curso, ministradas, em alguns momentos, por um professor surdo. Tal interesse resultou na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A inclusão de alunos surdos nos primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de Vitória: impasses e possibilidades”. Por meio da metodologia estudo de caso, observei¹ e analisei como ocorre a inclusão de alunos surdos no processo ensino-aprendizagem, bem como nas relações interpessoais no âmbito escolar, a fim de contribuir para o campo da educação e para os alunos surdos.

Após a experiência da escrita do trabalho de conclusão de curso e trabalhando como assistente de educação infantil (AEI) do município de Vitória no ano de 2011, atuando no grupo I vespertino com crianças de 6 meses a 1 ano de idade, novas indagações sobre o assunto permeavam meus pensamentos. Isso porque, durante um ano de trabalho com este grupo, observei que a música, os sons e a oralidade eram marcas usadas com destaque no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e motor dos bebês. Além disso, no grupo I – que atende crianças de 6 meses a 1 ano de idade – existem vários funcionários de diferentes áreas lidando com os bebês, além dos professores regentes, há também o professor de artes e de educação física e os assistentes de educação infantil, que trabalham com a higienização das crianças e permanecem durante todo o tempo como parte integrante da turma

¹ Nesse primeiro capítulo introdutório, utilizo a primeira pessoa do singular, tendo em vista a tecitura da minha história como pesquisadora. A partir do capítulo dois, utilizo a primeira pessoa do plural, dialogando com autores cujo pensar converge com o meu olhar para a surdez, infância e inclusão.

Em outras palavras, fui passando os meus dias ali, no cotidiano da educação infantil, quieta, no meio de “coisas miúdas” – refiro-me às crianças pequenas. Encantei-me por elas e por suas espontaneidades, porque a infância possui características marcantes como a predominância da afetividade, da subjetividade, da magia, da ludicidade, da poesia, da expressividade (HADDAD, 1998). Consequentemente, comecei a refletir e a questionar como ocorre a inclusão de bebês surdos na educação infantil do município de Vitória.

Em seguida, na tentativa de encontrar algumas respostas para as minhas indagações, fiz uma busca no site da CAPES. Não encontrei nenhum trabalho (entre dissertações de mestrado e teses de doutorado), desde o ano de 2005, que analisasse a inclusão de bebês surdos (crianças de 0 a 3 anos de idade) na educação infantil de uma forma ampla que contemplasse a inclusão e as práticas pedagógicas. Em suma, os trabalhos – não menos importantes – fazem um recorte da vida escolar da criança, por exemplo: o ensino de inglês para crianças surdas, a aprendizagem e o desenvolvimento da LIBRAS, a inclusão de crianças surdas nas falas das famílias, pais, ou intérpretes, ensino de artes para alunos surdos, entre outros.

A temática da inclusão escolar e, especificamente, a educação de surdos na escola regular são questões atuais no campo da legislação brasileira e se regulariza com a aprovação do Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além do direito a uma educação bilíngue e do intérprete em sala de aula para os alunos surdos, este Decreto ainda indica que a disciplina de LIBRAS é obrigatória para os cursos de fonoaudiologia e todas as licenciaturas.

As pesquisas sobre inclusão, principalmente na educação infantil com crianças pequenas, são escassas. Isso ocorre também pelo fato de a educação infantil apenas ser reconhecida como um direito das crianças pequenas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que define o atendimento escolar à população infantil de zero a cinco anos de idade por meio da instituição de educação infantil como primeira etapa da educação básica. Sendo assim, diante do contexto educacional atual, elegemos como objeto de estudo a temática da inclusão escolar na educação infantil.

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi **analisar como ocorre a inclusão de bebês surdos na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) referência do Município de Vitória.**

Diante do contexto da educação infantil, da implantação da proposta de inclusão e política bilíngue nessa etapa da educação básica, de modo específico, os nossos objetivos de pesquisa foram:

- Identificar as concepções de inclusão e surdez dos profissionais que atuam com bebês surdos;
- Conhecer e analisar as práticas de cuidado e educação adotadas pelos profissionais que atuam com bebês surdos;
- Conhecer e analisar as atividades lúdicas que compõem a prática educativa com os bebês surdos;
- Analisar como ocorre o ensino da LIBRAS para esses bebês.

Assim, esta dissertação de mestrado está organizada em 6 capítulos.

No primeiro capítulo, tecemos as considerações iniciais do tema proposto e também apresentamos a justificativa e os objetivos do nosso estudo.

No segundo capítulo, abordamos aspectos históricos que envolveram a educação de crianças surdas, perpassando por um breve histórico do movimento de inclusão e a legislação para a educação inclusiva. Tratamos, ainda, de estudos realizados em programas de pós-graduação e informados no banco de dados da Capes, para compreendermos o que eles nos dizem sobre crianças surdas e educação infantil.

No terceiro capítulo, discutimos a respeito da infância, englobando o contexto histórico da educação infantil e discutindo especialmente as funções indissociáveis de cuidar e educar, assim como o brincar. Para compreender o desenvolvimento da criança pequena, nos apoiaremos nas contribuições da matriz histórico-cultural, buscando dar destaque a aspectos do desenvolvimento de bebês.

No quarto capítulo tratamos da metodologia utilizada para alcançar os objetivos da presente pesquisa. Apresentamos as contribuições do estudo de caso do tipo etnográfico para esta pesquisa, utilizando procedimentos que permitiram aprofundar

o estudo sobre a inclusão de bebês surdos na educação infantil, como: a observação participante, a entrevista semiestruturada, além de análise documental. Também, neste capítulo, apresentamos o centro de educação infantil escolhido para a pesquisa, destacando seus espaços e os sujeitos participantes.

O quinto capítulo trata de nossas reflexões e análises sobre os dados coletados a respeito da inclusão de bebês surdos na educação infantil. Enfocamos aspectos como as concepções dos profissionais a respeito da inclusão e de surdez, de seus trabalhos com os bebês surdos e o planejamento das atividades desenvolvidas neste grupo; o cuidado, a educação e as atividades lúdicas na turma dos bebês surdos em diferentes espaços/tempos.

O sexto capítulo traz as considerações finais, onde retratamos as reflexões que obtivemos em nossa pesquisa. Não se trata de conclusões finais, mas sim de refletir acerca das possibilidades de inclusão de bebês surdos na educação infantil, identificadas a partir do estudo, bem como de indicação para futuros estudos.

Sendo assim, esta pesquisa tem grande relevância tanto para o campo científico-acadêmico quanto para o educacional, por refletir sobre práticas educativas que há pouco tempo foram incorporadas legalmente no cenário educacional brasileiro.

2 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico do movimento pela inclusão escolar, perpassando pelo movimento de exclusão até as propostas de educação inclusiva presentes no atual contexto educacional, bem como as políticas públicas que englobam este tema. Além disso, trataremos de um breve histórico da educação de surdos, de diferentes métodos de ensino que fizeram/fazem parte da história da educação deste grupo e da legislação vigente que contempla os alunos surdos. Em seguida, abordaremos o que dizem os estudos a respeito das crianças surdas e sobre educação infantil.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO PELA INCLUSÃO ESCOLAR

Seguindo o caminho de luta pelo reconhecimento da cidadania e do direito educacional, temos as crianças e jovens deficientes. Segundo Mazzotta, “a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade,” (2003, p. 15) e ocorreu por meio de medidas isoladas de indivíduos ou grupos. Apesar de a luta ser longa a conquista e o reconhecimento de alguns direitos destinados a este grupo pode ser identificado como parte de políticas sociais mais especificamente a partir do século XX.

Para Mendes,

ainda que a história retrate algumas experiências precursoras desde o século XVI, de fato, o acesso à educação dos portadores de deficiências foi sendo muito lentamente conquistado, e essa conquista ocorreu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral (2010, p.12).

O histórico do movimento pela inclusão escolar passou por vários momentos e para compreendê-lo precisamos entender a trajetória da educação especial no Brasil e no mundo, passando pelo movimento de exclusão, políticas públicas e legislações, que levaram à integração, até emergir um novo paradigma da educação de crianças e jovens deficientes: a inclusão.

Segundo Mazzotta (2003), as noções a respeito da deficiência durante o século XVIII estavam relacionadas a três princípios de exclusão: o misticismo/ ocultismo, em que a falta de conhecimento sobre as deficiências fez com que as pessoas deficientes fossem colocadas às margens da sociedade; a religião que segregava os deficientes por não serem semelhantes à imagem de Deus, por não serem perfeitos não poderiam estar “à margem da condição humana” (p.16); e a exclusão social, pois o deficiente era visto como incapaz e improdutivo, não podendo atender as necessidades de uma sociedade e assim era excluído por ela.

Para o autor, a partir do momento em que a sociedade abre um espaço, com condições favoráveis a um início de mudança de paradigma, algumas pessoas deficientes ou não se engajam na tentativa para a “construção de conhecimentos e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida para as pessoas deficientes.” (p. 17). Sendo assim, é na Europa que surgem os primeiros movimentos de deficientes que acabaram por se consolidar em medidas educacionais, que por sua vez não consistiam em ações educacionais propriamente ditas, e sim, acolhimento, na assistência e na terapia, dentre outros aspectos.

Em âmbito mundial, de acordo com Mazzotta (2003), a primeira instituição especializada para a educação de surdos foi criada em 1770, em Paris, fundada pelo abade Charles M. Eppée, destinada a educação de surdos-mudos. O abade criou ainda o método de sinais. Também em Paris, porém no ano de 1784, foi criado por Valentin Haüy o Instituto Nacional dos Jovens Cegos; neste período, o instituto contou com a utilização de letras em relevo para o ensino de cegos, que não se caracterizava simplesmente como asilo, mas também pelo interesse do ensino com esses alunos. Mais adiante, Louis Braille, jovem francês cego, adaptou o código militar de comunicação noturna da época, às necessidades dos cegos, dando início ao sistema braille de leitura e escrita, usado até hoje na educação dos cegos.

Segundo Drago (2011, p. 61), o trabalho com surdos e cegos aconteceu primeiro que outras deficiências pela “[...] postura de educabilidade dessas deficiências, em detrimento dos chamados idiotas ou selvagens, que começa por volta do século XIX”. Mazzotta (2003) destaca Maria Montessori, médica italiana, como contribuinte para a evolução da educação especial, por desenvolver um programa de educação

para crianças “retardadas mentais”, ela acreditava na “auto-educação”, que aconteceria com a utilização de materiais didáticos, como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo.

Neste contexto histórico, os Estados Unidos também ingressou no atendimento educacional aos deficientes, com a primeira escola pública destinada para surdos, fundada em 1817 e com a primeira escola para cegos, totalmente subsidiada pelo Estado, em 1837, o que abriu os olhos da sociedade para a obrigação do Estado com a educação de deficientes e contribuiu para a fundação do primeiro internato público para deficientes mentais em 1848.

Segundo Mazzotta (2003), o Brasil inspirou-se nas experiências que aconteceram nos Estados Unidos e na Europa para dar início ao atendimento de deficientes (cegos, surdos, deficientes mentais e físicos), durante o século XIX.

Este autor, ainda divide a história da educação especial no Brasil em dois momentos: o primeiro quando este movimento se caracterizou por iniciativas oficiais e particulares isoladas entre os anos de 1854 e 1956 e o segundo no período de 1957 a 1993, períodos em que aconteceram as iniciativas oficiais em âmbito nacional.

Durante o primeiro período, segundo Mazzotta (2003) especificamente em 1854, foi criado por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Tal instituto foi fundado influenciado a partir da experiência de um cego brasileiro que estudou no instituto dos jovens cegos de Paris. Mais tarde, pelo Decreto nº. 408 de 1890, passa a ser chamado de Instituto Nacional dos Cegos e tem seu regulamento aprovado, um ano depois passa a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), homenageando um ex-professor de matemática do instituto, chamado Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

D. Pedro II ainda funda o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, também no Rio de Janeiro em 1857. A partir de 1957, pela Lei nº 3.198 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que de início baseou-se na educação de

surdos para a educação literária e o ensino profissionalizante de pessoas entre 7 a 14 anos de idade.

Assim, com a criação desses dois institutos (IBC e o INES), foi possível iniciar um diálogo a respeito da educação de deficientes, que ocorreu no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador e que tinha entre os temas a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTTA, 2003).

A partir de então, surgiram outros estabelecimentos de ensino e instituições especializadas, que de alguma forma se destacaram ou pela força para garantir seu funcionamento ou pela evolução da educação especial. Mazzotta (2003) destaca alguns deles:

- Para atendimento aos deficientes visuais, além do Instituto Benjamin Constant, foi criado o Instituto de Cegos Padre Chico, em 1928 em São Paulo, que atendeu crianças deficientes visuais em idade escolar; a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criado em 1946, também em São Paulo, com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema braille.
- Para o atendimento a deficientes auditivos em, 1929 em Campinas (SP), foi criado o Instituto Santa Terezinha, fundado após a ida de duas freiras à Paris para se especializarem no ensino de crianças surdas; A escola municipal de educação infantil e de 1º grau para deficientes auditivos Helen Keller foi criada em 1951 em São Paulo; e o Instituto Educacional São Paulo (IESP) fundado em 1954, em São Paulo, especializado no ensino de crianças deficientes auditivas.
- Foi iniciado em São Paulo o atendimento aos deficientes físicos na Santa Casa de Misericórdia em 1931 com propósitos educacionais; o Lar-escola São Francisco foi fundado em 1943, uma instituição particular, especializada na reabilitação de deficientes físicos; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950 e se mantém até os dias atuais,

instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos, que mantém convênios com órgãos públicos e privados, nacionais e estrangeiros.

- Ainda segundo este mesmo autor, para o atendimento a deficientes mentais são fundados os Institutos Pestalozzi de Porto Alegre, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, criados a partir de 1926, inspirados na concepção da pedagogia social do educador Suíço Henrique Pestalozzi, se expandindo pelo Brasil e América do Sul, destinando-se ao amparo de crianças deficientes mentais, desenvolvendo além um trabalho assistencialista o trabalho educacional escolar. Além da Pestalozzi foram fundadas as Associações de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE), a partir de 1954 no Rio de Janeiro e em São Paulo, e se expandiram pelo Brasil com a ajuda de alguns governos.

É possível constatar que o final do século XIX e início do século XX foi um período importante na história da educação especial no Brasil, ainda que as primeiras iniciativas tenham ficado restritas aos grandes centros urbanos.

Já o segundo período – 1957 a 1993 – de acordo com Mazzotta (2003) é marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional e pela criação de campanhas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência, apoiadas pelos governos, incluindo as campanhas para o atendimento educacional dos excepcionais, surdos, cegos e deficientes mentais, esta última aconteceu em 1960 influenciada pelos movimentos das APAEs e com o apoio do ministro da educação e cultura da época, Pedro Paulo Penido, que instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) em 1960, que tinha por finalidade promover no Brasil, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas² e outros deficientes mentais.

Ainda compartilhando com as ideias de Mazzotta (2003) e referente a ajuda financeira do governo para a educação dos deficientes, com a instituição da CADEME, foi criada uma conta bancária, chamada de fundo especial, que deveria ser constituído por dotações e contribuições previstas nos orçamentos da União,

² Termo utilizado na época, principalmente nas décadas de 50, 60 e 70.

Estados e Municípios. “Nesse período, a atenção à educação da pessoa deficiente também passa a fazer parte dos discursos legais da legislação educacional.” (DRAGO, 2011, p. 62)

Assim, em 1973, foi criado por meio do Decreto nº 72.425 o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), com o objetivo de expandir em todo o Brasil o aumento e a melhoria do atendimento aos excepcionais, promovendo o desenvolvimento da Educação Especial na pré-escola nos 1º e 2º graus, no ensino superior e supletivo, para pessoas cegas, surdas; deficientes mentais, físicos, deficiências múltiplas e superdotados, extinguindo, conseqüentemente, as Campanhas Nacionais de educação de cegos e de deficientes mentais.

De acordo com Mazzotta (2003), este órgão foi sofrendo transformações ao longo dos anos, passou a ser SESPE (Secretaria de educação especial), posteriormente denominou-se SENEb (Secretaria Nacional de educação básica) e no final de 1992 houve uma nova organização dos ministérios e reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. A SEESP transformou-se na atual Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: SECADI.

Nota-se, segundo este mesmo autor, que essas iniciativas governamentais sobre a educação especial ocorreram em um momento político populista, e que os pais bem como os próprios deficientes por meio de movimentos e organizações contribuíram para colocar em evidência a questão da educação de pessoas deficientes e conseqüentemente contribuíram para pesquisas acerca deste assunto, com o intuito de melhor conhecimento da área e construção da educação especial no Brasil.

Nesse contexto histórico, de acordo com Kassar e Rebelo (2011), a educação especial no Brasil durante o século XX foi acontecendo em classes especiais e instituições especializadas. Essas práticas foram alvos de críticas por se constituírem em formas de exclusão camufladas da escola pública, pois muitas vezes esses espaços segregavam as crianças, isolando-as. As críticas se

concentravam no trabalho educativo que tinha o objetivo de reabilitação destes alunos, a partir de uma concepção médica de "cura" dos deficientes.

Porém, a partir da década de 80 ocorreram mudanças na educação especial, principalmente na legislação, propondo melhorias e iniciando uma proposta de inclusão escolar, que alegava ser de responsabilidade da educação regular a educação de alunos deficientes. A exemplo disso, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96, art. 58) determinam o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e definem que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (LDB 9.394/96, art. 58).

Já a partir da década de 1990, reforça-se ainda mais a política de (ideologia) da educação inclusiva, centrada na ideia de que a diversidade deve ser respeitada, retratando o movimento de resistência contra a exclusão oriunda de todos estes séculos, além de uma preocupação de ter na educação especial um olhar pedagógico/educacional e escolar (KASSAR; REBELO, 2011).

Ainda de acordo com essas autoras, neste período da década de 90, o Brasil sofre forte influência das “concepções difundidas por organismos multilaterais no corpo das formulações das políticas educacionais, principalmente após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990)” (p.08) e após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade, promovida pelo Governo da Espanha e pela UNESCO, que resultou na difusão da Declaração de Salamanca. Esse movimento resultou na difusão de concepções e práticas inclusivas no Brasil e em vários países. A respeito do atendimento aos alunos deficientes, segundo Kassar e Rebelo, a Declaração de Salamanca diz que

as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter suas necessidades atendidas sempre dentro do “sistema comum de educação” e os sistemas devem ser planejados de modo a contemplar as diferentes características dos alunos (2011, p. 08).

Além disso, a Declaração de Salamanca baseia-se nos princípios em que o ensino deve ser rico, criativo e realizado em um espaço comum a todas as crianças, e que a escola é que deve adaptar-se aos alunos e suas especificidades.

Já a Política Nacional de Educação Especial de 1994, define a educação especial como

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. [...] a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994).

Para legislar sobre o currículo e a formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) traz no Capítulo V da Educação Especial, mais especificamente no Art. 59, o que os sistemas de ensino também deverão assegurar aos educando com necessidades educacionais especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB, 9.394/96, Art. 59).

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, traz a educação especial como modalidade da educação escolar, e diz que a escola deverá adaptar-se - em estruturas físicas, materiais didáticos, profissionais, dentre outros - às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos.

Já em seu Art. 3º entende que a educação especial é

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (CNE/CEB n. 2/2001).

Além disso, em seu Art. 4º a resolução diz que a educação especial deverá considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos para assegurar a estes alunos:

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências. III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (CNE/CEB n. 2/2001).

Também destaca-se nesta resolução a flexibilização dos currículos, conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos com deficiência e que estejam em consonância com o projeto pedagógico da escola.

Seguindo o caminho de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), criada em 2008, sob uma perspectiva de educação inclusiva contribuiu para esclarecer as diretrizes orientadoras para a política brasileira na área de educação especial, identificando os sujeitos desta ação educacional. E destacando que a educação especial tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2008).

A PNEE/2008 ainda traz as diretrizes orientadoras do trabalho educacional. Enfatiza que o atendimento educacional especializado “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”, e que as atividades desenvolvidas no atendimento especializado não devem substituir as da sala de aula comum, devendo complementá-las e/ou suplementá-las, diferentemente no exposto na resolução CNE/CEB n. 2/2001.

Sendo assim, o atendimento educacional especializado deve disponibilizar enriquecimento curricular e estar articulado com a proposta do ensino comum, realizando-se em turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

Nesse contexto, Padilha e Oliveira (2013) dissertam que mesmo com o aumento das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, este fato não garante que esses sujeitos estejam realmente recebendo uma educação na perspectiva inclusiva proposta pelo governo federal.

Constatamos, assim, que desde 2001 vêm sendo estabelecidas ações e programas em nível nacional, amparadas pela legislação, de forma a possibilitar a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos na escola. Nos últimos anos, ganha destaque, nas políticas dirigidas à educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE). Para implantar essa política de atendimento ao público alvo da educação especial, sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação várias medidas têm sido tomadas pelo governo federal em todos os níveis de ensino. Neste trabalho, interessa-nos a educação infantil.

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 ainda destaca que a inclusão escolar deve perpassar todos os níveis de ensino, iniciando na educação infantil, e que é nesta etapa da educação básica que

desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (p. 16).

Segundo Padilha e Oliveira (2013), a PNEE/2008 define que o atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos deve ser feito por meio de serviços de estimulação precoce sem trazer uma abordagem mais detalhada. Há concepções diferenciadas sobre educação precoce, demandando estudos para aprofundar a discussão sobre o tema.

Após esse breve histórico da educação especial, sobretudo no Brasil, passaremos a abordar a discussão que alguns autores têm feito a respeito da inclusão escolar e da educação especial, a partir das ações e programas instituídos pelo governo federal, apoiados na legislação vigente.

Antes de tudo, é importante destacar que compartilhamos com Drago, (2011, p. 74) seu modo de ver a educação especial:

Atualmente o paradigma é outro. As idéias têm mudado e os pressupostos de uma educação especial realizada em classes especiais, de modo cristalizado e compartimentalizado corre o risco de desaparecer, uma vez que essas classes/salas tendem a criar a ilusão de que o mundo está colocado de acordo com as deficiências, quando, na verdade, somente aquele ambiente é preparado, ou seja, são ambientes que podem excluir, quando o que se quer é que essas pessoas participem da vida cotidiana em toda a sua plenitude (p. 74).

Porém, atualmente nas escolas de educação básica, muito se tem dúvida sobre o que é de fato a inclusão escolar de alunos com deficiência, e esse processo de dúvidas pode levar a uma integração desses alunos no ambiente escolar ao invés da inclusão, visto que, para alguns, estes termos são tidos como sinônimos (DRAGO, 2011), o que é uma idéia erroneamente construída. Autores, como Beyer (2006), Kassar (2006) e Drago (2011) vêm nos mostrar as suas diferenciações.

Segundo Beyer (2006), a concepção de integração escolar, cria uma falsa sensação de que os alunos deficientes estão incluídos na escola, quando na verdade a integração propõe a separação de dois grupos: o de deficientes e dos ditos “nomais”. Já o projeto pedagógico inclusivo “busca escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização de alunos com deficiência e sem deficiência” (p. 75), pois todas essas crianças fazem parte da comunidade escolar e todas apresentam necessidades variadas.

Beyer (2006) defende a construção de um ambiente escolar com uma proposta pedagógica válida para todos os alunos da classe comum, que seja capaz de atender as subjetividades e especificidades pessoais e características de aprendizagem que requeiram uma pedagogia diferenciada, e que para isso também é necessário que a escola reflita o currículo e a formação de professores, para que estes sintam-se capacitados face à demanda da inclusão escolar.

Drago (2011) traz a ideia de que a integração permite a matrícula de crianças com deficiência na escola regular, porém atendidas em classes especiais e/ou modalidades alheias ao cotidiano e parte do princípio de que o aluno é quem deve adaptar-se a ela, e que isso pode

conduzir a um trabalho pedagógico também deficitário, pressupondo a sobreposição do ensino especial ao ensino comum, com ênfase substitutiva, sem que houvesse uma justaposição entre os atendimentos comuns e especiais em um processo dinâmico e dialético de trocas de informações que teriam como principal objetivo o desenvolvimento pleno da pessoa independente de suas características (p. 77).

Para este mesmo autor, a inclusão propõe o contrário do exposto acima, pois na inclusão “existe a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças que culminariam com um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além da mera escola em si” (p. 77). A escola destina-se à participação e à preparação para a cidadania de todas as pessoas.

Discorrendo sobre a "integração", movimento que perpassou as primeiras ações de matrícula de alunos da educação especial na escola comum, na década de 80, Mendes (2010) destaca que a "integração passou a significar, na prática, a mera colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não-deficientes na mesma escola” (p.19). Porém, segundo a autora, a partir da década de 80, em países desenvolvidos, esta prática foi alvo de mudança, e nos países europeus iniciou-se um movimento pela reforma, inovação, ampliação e melhoria da qualidade do atendimento às crianças com deficiência, tal movimento trouxe o debate sobre a questão da educação inclusiva como conhecemos na atualidade.

Ainda segundo Mendes (2010), a partir da década de 90, o movimento pela educação inclusiva é reforçado no âmbito mundial e ganha o cenário educacional e social. Neste movimento destacam-se a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que ocorreu em 1990, em Jomtien na Tailândia que foi tida como um marco mundial a favor de todos os países assegurarem o direito à educação de (qualidade) para todos.

Segundo Padilha e Oliveira (2013), o artigo 3º da Declaração Mundial de 1990 trata da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade e propõe uma educação com um mínimo de qualidade de aprendizagem para

os pobres, os meninos e as meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação (...) É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990 apud PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 164)

Padilha e Oliveira apontam que, o foco nos grupos excluídos deixa emergir a ideia de que a educação proposta na Declaração Mundial de 1990 não seria exatamente para "todos", mas sim para os excluídos da escola, oferecendo uma educação pobre para os pobres, os inserindo no mundo da produção e do consumo. As reflexões das autoras são relevantes para compreendermos alguns dos desafios enfrentados pelos profissionais da escola, no sentido de desenvolver uma educação de qualidade para todos.

Kassar (2006) diz que apesar de recente na legislação brasileira, a discussão a respeito da inclusão social é algo presente no Brasil desde a década de 60, e que a proposta de uma política de inclusão traz à tona a ideia de uma população excluída. A autora ainda acredita que é preciso mais estudos na área de inclusão que deem voz aos sujeitos, para conhecer os seus modos de pensar por meio do seu discurso. Disserta também que a escola precisa se preparar para receber seus alunos, seja por meio de adaptação e equipagem de salas de aula para atendimento adequado à educação especial, seja por meio da preparação dos profissionais para este atendimento, que deve se organizar a partir das especificidades do aluno.

Em relação à educação da criança pequena, e sua inclusão escolar, Mendes (2010) relata que os primeiros anos da vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. E que os três primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da socialização, dentre outras funções psicológicas superiores. Além disso, no primeiro ano de vida o desenvolvimento do cérebro é mais acelerado do que em qualquer outra etapa de vida. Sendo assim, a autora diz que

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde. Assim, as novas descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo, e esse avanço têm implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a educação infantil (2010, p. 48).

Entretanto, a história da educação especial de atendimento a bebês e crianças pequenas com necessidades educacionais especiais se deu de maneira segregada. O grande desafio da educação inclusiva é organizar os programas regulares de atenção à criança em espaços inclusivos, atendendo as especificidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

É notório que os ambientes educativos mais enriquecidos influenciam no desenvolvimento da criança, e que o ambiente inclusivo pode favorecer o desenvolvimento das crianças por ser mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que ambientes segregados (MENDES, 2010). Todavia, há a necessidade de preparar o profissional para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente nas creches, visto que o direito a esta etapa de educação básica, bem como à política de inclusão, foram concebidas recentemente pela legislação do nosso país.

É fato que pensar em um projeto de educação inclusiva com todos os recursos necessários, para todos que delas necessitarem, em curto prazo, na realidade do nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível se pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais atualmente disponíveis (MENDES, 2010, p. 33).

Neste tópico, destacamos um breve histórico acerca do movimento pela inclusão escolar, que teve seu início expressivo na década de 90, evidenciando os diferentes momentos na história, como o movimento de exclusão e integração, para que chegássemos aos debates atuais a respeito da inclusão e as legislações, que dentre outros aspectos, asseguram às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso ao ensino regular e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. A seguir, discutiremos acerca de aspectos históricos e políticos da educação de um grupo específico de alunos: os surdos.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

“Probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera y la debilidad mental. Pero la vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. [...] La educación social vencerá a la defectividad. Entonces, probablemente, no nos comprenderán cuando digamos de un niño ciego que es dificiente, sino que dirán de un ciego que es un ciego y de un sordo que es un sordo, y nada más.” Vigotski

A educação de surdos foi marcada por muitos anos pelo movimento de reabilitação ou reeducação, que excluía os surdos do cenário educacional e por muitas vezes do contato com o outro. Atualmente constatamos a configuração de novas perspectivas no contexto educacional, indicando que o modo de ver o surdo e sua educação está sendo questionado e revisitado por novas discussões e tendências teóricas.

O percurso histórico da educação para surdos assinala uma trajetória inicialmente gestualista, com tímida preocupação educacional, em outro momento predominantemente oralista, na qual a preocupação educacional reduziu-se ao alcance da oralidade como único caminho possível de aprendizagem e integração social. (SANTOS, 2012, p. 77)

Sendo assim, pretendemos, neste subcapítulo, apresentar um breve panorama da educação de surdos e aproximar os estudos acerca da educação de surdos à Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento humano.

Iniciaremos nossa abordagem pelo século XIV devido às contribuições que ações desenvolvidas nesse período tiveram na educação de surdos. Durante o século XIV,

a educação promovida pelos religiosos era destinada aos nobres e aos príncipes herdeiros, com o intuito de manter os bens da família. Destaca-se neste contexto histórico, de acordo com Lopes (2011), a educação de dois nobres irmãos surdos que viveram na Espanha e que para provarem a capacidade de assumir o trono tiveram aulas com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que tinha a finalidade de mostrar as capacidades mentais dos irmãos surdos, visto que, eles precisavam aprender a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se com o uso da palavra oralizada, para agir como nobres.

Os métodos utilizados por Pedro Ponce de Leon, que consistiam na utilização da datilologia (representação manual do alfabeto), na escrita e na oralização, atraíram outras famílias nobres que tinham filhos surdos, porém estes eram atendidos separadamente, pois havia a intenção de evitar a formação de grupo de surdos, o que não adiantou muito, pois de certa maneira aquele local de atendimento aos surdos propiciou o encontro entre eles e a partir disso iniciava-se a troca de gestos entre eles.

Uma das maiores preocupações dos instrutores de surdos nobres era a possibilidade de que cada surdo se aproximasse dos demais [...], com isso, pretendia-se impedir eventuais articulações entre os surdos nobres e os demais surdos, [...] tratava-se de manter cada um na e com a sua própria cultura. (LOPES, 2011, p. 42)

A partir do século XVIII, as famílias de surdos acreditavam que o sistema de internato seria uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos. Nesta época, a surdez era entendida como um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido (LOPES, 2011), e os sujeitos eram submetidos às práticas de oralização, na tentativa de fazê-los falarem como se fossem ouvintes. Neste período, não havia turmas só com alunos surdos, visto que estes reunidos poderiam resistir aos métodos de ensino e oralização.

Até o século XX, a única modalidade de comunicação reconhecida, principalmente pelos religiosos, era a palavra falada, e os surdos eram sujeitados a se exporem frente a platéias numerosas para que esta pudesse “vê-los falar”.

Destaca-se por volta de 1760, o abade francês Charles-Michel de l'Épée, que funda a primeira escola pública para surdos, iniciando o ensino coletivo de surdos. Assim, inicia-se uma possibilidade de articulação da comunidade surda, em torno de uma

modalidade linguística reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem (LOPES, 2011).

A partir de então, a especificidade linguística dos surdos surge em diferentes discursos, tais como os religiosos, pedagógicos, profissionais linguísticos e clínicos. Para Lopes (2011, p. 45) este momento “constituiu parte da cultura surda, tão defendida pela comunidade surda atual”.

O abade l'Épée utilizava um método que consistia em ensinar sinais que correspondiam a objetos específicos e mostrar desenhos quando queria que os surdos compreendessem algumas ações, em seguida tentava associar o sinal com a palavra escrita em francês. Os surdos tinham sua educação voltada para o desenvolvimento cognitivo, e eram avaliados por especialistas, que eram incumbidos de avaliar os conteúdos aprendidos pelos surdos, por meio de exames anuais, realizadas publicamente.

Ainda segundo Lopes (2011), a educação de surdos no Instituto de Paris continha técnicas disciplinares que tinham como objetivo regular os corpos surdos de acordo com o interesse europeu, contudo, esta institucionalização da educação de surdos gerou o ordenamento de grupos e de identidades surdas. A visibilidade da surdez e dos gestos na relação com e entre os sujeitos surdos contribuiu para desenvolver o que hoje conhecemos como cultura surda.

A educação de surdos desenvolvida no Instituto de Paris influenciou diretamente a educação destes sujeitos no Brasil. Em 1857 foi fundado no Rio de Janeiro por Dom Pedro II a primeira escola para surdos, chamada Imperial Instituto dos Surdos-mudos, criada com o apoio do professor surdo Hernest Huet, e tinha forte acento na caridade. O foco na caridade só mudou após mudança de três diretores e ocorreu principalmente na década de 1930, quando a escola passou a ser chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ainda funcionando no mesmo prédio.

A articulação dos surdos em grupos surdos era dificultada pela vigilância das instituições sobre estes sujeitos e seus corpos, o que impedia que as eventuais

manifestações indesejáveis do corpo se dessem fora do olhar atento das instituições autorizadas a educá-los. Para Lopes (2011):

Por utilizar uma língua visoespacial, por ter como referência o corpo e suas expressões, o surdo passava por fronteiras sensíveis entre aceitação da linguagem gestual, vista como recurso de aprendizagem, e a sua completa negação. No século XX, não está mais na expressão do corpo o problema da aceitação do surdo; inclusive, a expressão do corpo é um dos elementos divulgados para caracterizar a cultura surda (p. 49).

Skliar (2013) destaca que, nos últimos cem anos prevaleceram as ideias e práticas sobre a educação dos surdos, com foco na medicalização da surdez, bem como os mecanismos de correção da pedagogia a partir do século XX, que tentou-se negar e separar a existência de uma cultura surda, comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais que “determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos” (SKLIAR, 2013 p. 7). Porém, a partir do século XXI vivemos uma mudança de concepções sobre o sujeito surdo, bem como da língua de sinais e das políticas educacionais.

A identidade surda surge a partir do encontro de surdos em tempo e espaços distintos onde foi se efetivando a transmissão coletiva de concepções, comportamentos e da própria língua de sinais. Esta identidade surge com a aproximação com o outro igual. Assim,

o sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda. [...] O encontro surdo-surdo é essencial para a construção de identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem (PERLIN, 2013, p. 54).

Retomando as filosofias de educação de surdos, Lopes (2011) destaca três que influenciaram nos comportamentos desses sujeitos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Os surdos eram vistos como sujeitos incapazes de comunicação, conseqüentemente incapazes de “pensar” (LOPES, 2011), assim, tinham a comunicação com o outro negada, gerando o pensamento por parte da sociedade dominante de animalidade das pessoas surdas. Todavia, no século XIX, surge o oralismo na tentativa de que os surdos atingissem um ideal ouvinte. Tal prática ouvintista gerou muitas críticas e foi responsável em grande parte pelo fracasso escolar do aluno surdo desta época.

O oralismo era utilizado com os surdos com o intuito de desenvolver as potencialidades deste sujeito por meio da língua oral, tentando incluir os surdos na comunidade dos ouvintes através do uso da fala. Também neste período (século XIX) era proibido o uso da língua de sinais e dos gestos e buscava-se desenvolver a leitura labial. Assim, o oralismo se consagrou como uma tentativa de reabilitação da fala e da normalização dos surdos. Skliar (2013), a respeito do oralismo, nos diz que:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (p. 15).

No final do século XIX, com outras visões da educação de surdos, uma ruptura começa a surgir em relação ao oralismo, dando início à comunicação total, um método que não foca apenas a busca da fala, mas valoriza todos os recursos que podem auxiliar na comunicação. Para esta visão de educação, o surdo não é visto como um ser deficiente, porém como um ser complexo, em que sua “perda” de audição não compromete sua vida socialmente ativa (CARMOZINE; NORONHA, 2012). Lopes (2011), a respeito da comunicação total, afirma que esta “era vista como uma forma mais aberta e flexível de comunicação surda, pois permitia o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades surdas” (p.63).

Contudo, esta visão de educação para surdos abriu espaço para críticas, visto que não se tem um consenso a respeito desta filosofia, ora considerada como uma forma de reducionismo do trabalho educacional, se caracterizando como um método de trabalho, ora sendo considerada como um desdobramento do oralismo, e também vista por alguns como um método que não se apoiaria na diferença surda.

Assim, diante da insatisfação de alguns especialistas, surge no século XX uma nova filosofia para a educação de surdos que ganha destaque até os dias de hoje: o bilinguismo.

Este passa a ser entendido como algo que se opõe às demais filosofias inventadas na educação de surdos. Com a defesa da diferença surda, argumentando-se que ela passa por uma forma particular de organização de vida, bem como pelo entendimento de que a língua de sinais é a língua

própria dos surdos, os bilinguistas lutavam para que a língua de sinais passasse a ser incorporada como primeira língua nas escolas (LOPES, 2011, p. 64)

O bilinguismo considera a aquisição da língua de sinais como de grande importância para o desenvolvimento social, educacional e intelectual do surdo. Este método propõe a aquisição da língua de sinais como primeira língua e o português (no caso do Brasil) como segunda língua. Também defende a constituição da comunidade surda para o desenvolvimento de sua cultura, bem como o respeito aos surdos como seres distintos, com características próprias na forma de agir, pensar e comunicar-se (CARMOZINE; NORONHA, 2012). Assim, Skliar (apud LOPES, 2011) define a educação bilíngue como uma oposição aos discursos e práticas clínicas hegemônicas, que perduraram nas últimas décadas, e o reconhecimento político da surdez como diferença.

A realização de uma proposta educacional, com ênfase na educação bilíngue para surdos, requer a garantia da presença da língua de sinais no contexto educacional que, historicamente negou a necessidade dessa forma de linguagem. Assim, a utilização da LIBRAS no caso do Brasil, como primeira língua dos surdos ganha caráter legal com a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais, que em seu Art. 1º reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002).

Esta Lei define a LIBRAS como um sistema linguístico de natureza visomotora e com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidade de pessoas surdas do Brasil (Art. 1º). Além disso, garante a inclusão do ensino de LIBRAS nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais (Art. 4º). Em parágrafo único deste mesmo artigo diz que a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, defendendo assim a educação bilíngue.

A Lei nº 10.436 de 2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que em seu Capítulo II e artigo 3º, diz que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Além disso, neste mesmo capítulo, o Decreto traz a LIBRAS como disciplina obrigatória para todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, devendo se constituir como disciplina optativa para os demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Este decreto ainda trata da formação de professor de LIBRAS e instrutor de LIBRAS em seu Capítulo III e determina em seu Art. 5º que

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

É destinado o Capítulo IV para tratar do uso e da difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. No Art. 14º relata que

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Este capítulo também garante o ensino da LIBRAS desde a educação infantil e a língua portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, devendo as escolas contar com a presença de professor ou instrutor de LIBRAS, tradutor e intérprete de LIBRAS e língua portuguesa e professor para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos. Também define que o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos deve ocorrer desde a educação infantil, não só na sala de aula como em sala de recursos, em contraturno ao da escolarização.

Além disso, a avaliação destes alunos deve respeitar o aprendizado de sua segunda língua e desenvolver e adotar mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS.

O Capítulo VI é destinado à definição do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva³. As instituições de educação básica devem garantir a

³ O documento considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (Brasil, 2005). Já para Skliar (2013), a surdez "é uma diferença, mas como uma construção

inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio de organização de escolas e classes de educação bilíngue, que podem ser frequentadas por alunos surdos e ouvintes, com a presença de professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e para as séries finais do ensino fundamental a presença de tradutores ou intérprete de LIBRAS.

O Decreto determina ainda que os alunos têm direito à escolarização em turno diferenciado ao atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular e também expõe a necessidade de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. (Art. 22, § 2º e Art. 23, § 1º).

E no Art. 23, § 2º destaca:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação.

A proposta educacional bilíngue explícita que a legislação deve estar atenta para o desenvolvimento integral da pessoa surda e “[...] às suas peculiaridades lingüísticas e, portanto, ao acesso à cultura do grupo na qual está inserida” (LODI ; LACERDA, 2009, p. 12).

De acordo com esta proposta, é preciso que o surdo aprenda o mais precocemente a língua de sinais considerada como primeira língua e a portuguesa utilizada como segunda língua para um desenvolvimento satisfatório de linguagem para constituição dos sujeitos; além disso, é fundamental a parceria entre professores e intérpretes ou tradutores. Assim,

a inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política nacional de educação. Vista como um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as

histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (p. 13).

necessidades dos alunos acredita-se que a inclusão escolar possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta, o professor medeia e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (LODI; LACERDA, 2009, p. 15).

Para tentar diminuir as barreiras de comunicação existentes na relação surdo-ouvinte, é necessário a presença de um intérprete, tradutor ou professor bilíngue em todo o contexto educacional “o acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo” (LACERDA; BERNADINO, 2009, p. 65).

Ressaltamos também a necessidade do contato com seus pares, surdo-surdo, pois a criança tem o direito de pertencer ao coletivo de surdos com suas especificidades linguísticas, porém este direito não pode separar-se do direito à formação bilíngue.

Os instrutores surdos são indispensáveis para a escola que dispõe a acolher alunos surdos. Como participantes da comunidade de surdos, eles possibilitam às crianças a aquisição da língua de sinais, colocam-se como referência de identificação a um semelhante (na surdez) e partilham modos de significação do mundo que não se apóiam na audição. Isso é muito importante para a subjetividade da criança, pois na rede de sujeitos ouvintes ele encontra referências para significação de si, mas como “não ouvinte” (GOÉS; BARBETI, 2009, p. 127).

Assim, a escola bilíngue precisa assumir em seu projeto o aluno surdo, reconhecendo suas condições de aprendizagem e desenvolvimento, com um currículo voltado para atender suas especificidades. Também necessita organizar as possibilidades de outras ofertas educativas, como o atendimento educacional especializado (AEE), realizado no contraturno ao de escolarização para surdos que deve apresentar, de acordo com Carmozine e Noronha (2012): os conteúdos curriculares em LIBRAS por um professor surdo, com o objetivo de que o aluno surdo reveja os conteúdos apresentados durante as aulas na sala regular; proporcionar o desenvolvimento ou aquisição da LIBRAS pelos surdos agrupados de acordo com seu conhecimento em relação à LIBRAS, além de ser um ambiente onde trabalha-se as características da língua portuguesa para os surdos.

Carmozine e Noronha (2012) salientam também a necessidade de adequações curriculares, tanto de grande porte, implantadas pelas instâncias político-administrativas como as de pequeno porte, que não envolvem legislação, porém podem ser elaboradas pelos professores e estão relacionadas ao acesso ao

currículo. Essas adequações dizem respeito aos objetivos, conteúdos, métodos e à avaliação da aprendizagem, em que o professor constata e respeite a diversidade do grupo escolar.

Essa adequação envolve também, a organização física e espacial da sala de aula, o planejamento das estratégias de ensino de acordo com os objetivos e conteúdos pedagógicos, a flexibilização do tempo de aprendizagem de cada aluno bem como a diversidade metodológica para o ensino e a avaliação dos conteúdos curriculares (CARMOZINE; NORONHA, 2012). Porém,

O currículo surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em língua de sinais; ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos [...]. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas. (LOPES, 2011, p. 86)

A proposta educacional bilíngue deve respeitar a experiência visual e lingüística do aluno surdo durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como reestruturar a ação pedagógica, valorizando e ressaltando as especificidades e subjetividade do sujeito. Pensar em uma educação para surdos implica considerar “suas características sociais, descartando a patologia e aproximação do surdo com o modelo ouvinte [...]” (THOMA, 2013, 127).

Assim sendo, a educação de surdos, que por muitos anos foi perpassada por concepções e práticas clínicas, começa a ser olhada a partir de novos referenciais, ao mesmo tempo em que ganha espaço na política nacional com leis que asseguram a inclusão de alunos surdos nas escolas de ensino regular bem como o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua do surdo e o seu direito a uma educação bilíngue. Nesse contexto, nosso olhar se volta, neste trabalho, para a educação de surdos na educação infantil, focalizando especialmente na educação de bebês surdos.

2.3 CRIANÇAS SURDAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O TEMA

Tendo em vista o contexto até aqui apresentado e para melhor alcance dos objetivos propostos, fizemos um levantamento de pesquisas relacionadas com a temática no

banco de dados da CAPES⁴. Optamos por trabalhar com estudos produzidos a partir de 2005, ano em que o contexto educacional dos surdos ganha destaque no cenário nacional com a aprovação do Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Foram encontradas 535 dissertações de mestrado e 106 teses de doutorado entre os anos de 2005 e 2011 relacionados à temática de inclusão de alunos surdos. Porém, é importante ressaltar que apesar dos muitos estudos encontrados, nenhum aborda especificamente a inclusão de bebês surdos na educação infantil, o que torna esta pesquisa de grande relevância para o campo educacional.

As pesquisas encontradas possuem foco em análises e reflexões acerca de crianças (a partir dos 4 anos de idade), jovens e adultos surdos, em diferentes contextos e direcionando para falas de pais, professores, intérpretes, entre outros, analisando o currículo e/ou disciplinas escolares específicas ou o ensino/aprendizagem da LIBRAS, sem ter a pretensão de analisar todo o contexto escolar, a inclusão e as práticas pedagógicas.

Do total de estudos encontrados selecionamos cinco pesquisas, pelo fato de tratarem da temática de modo mais próximo ao que pretendemos em nosso estudo.

Sendo assim, destacamos a dissertação de mestrado intitulada “A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue” defendida por Beatriz Aparecida dos Reis Turetta, em 2006.

A autora discutiu em seu trabalho a inclusão a partir da educação oferecida às crianças surdas de uma escola municipal de educação infantil do interior de São Paulo. Ela destaca um programa da secretaria de educação do município que discute as possibilidades de articulação entre iniciativas de educação bilíngue e de inclusão escolar para esses alunos, propiciando a eles a interação com educadores ouvintes. A pesquisa foi realizada em 2004 numa sala do Jardim II em que havia 3

⁴ Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. <http://www.capes.gov.br/>

alunos surdos entre 5 e 6 anos de idade, que estavam em processo de aquisição da LIBRAS.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar como as crianças surdas envolvem-se nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes em sala de aula, em particular com os adultos educadores. Para alcançar o objetivo proposto a metodologia utilizada foi o estudo de caso. Os procedimentos abrangeram observação em sala de aula, entrevista orientada por um roteiro semiestruturado com educadores e com adultos que mantinham contato direto com os alunos surdos do Jardim II (diretora, duas professoras, intérprete, assessora e educador surdo) e registro em diário de campo e em vídeo que permitiram uma análise mais real da situação estudada.

Como resultado, a pesquisa de Turetta (2006) traz à tona algumas limitações das possibilidades de interlocução das crianças surdas, vinculadas aos tipos de atividades desenvolvidas (como canto/música e conto de história) e, sobretudo, à demanda de atenção visual decorrente da presença de diferentes educadores, com posições distintas em sala de aula.

Para a autora, ficaram evidenciados encontros e desencontros no que diz respeito aos papéis da professora, da intérprete e do educador surdo, além de ambiguidades na atribuição de responsabilidade a cada um em termos da atuação pedagógica. Diante desses interlocutores adultos (além de outros, menos regularmente presentes), as crianças surdas respondiam de maneiras variadas, mas geralmente reveladoras de dificuldades tanto para escolher “para quem” e “quando” olhar, como para compreender e participar das atividades.

Apesar das limitações, o programa alcançou êxitos e os educadores envolvidos demonstravam preocupação com o desenvolvimento das crianças surdas. Sendo assim, Turetta (2006) conclui que

É nítido o mérito da coordenação do programa e dos membros da escola nessa iniciativa, que se diferencia de outras pelo esforço de garantir que o qualificativo “bilíngüe” seja concretizado no ambiente da escola e que a atenção possível seja dada às peculiaridades culturais do grupo de surdos. O programa pretende possibilitar que os surdos moradores da cidade, em

idade até 6 anos, sejam matriculados na mesma instituição, de maneira que possam conviver entre si e, igualmente importante, conviver com um educador surdo. Foi possível constatar que, durante esse período, os profissionais da escola mostravam-se sempre interessados em buscar “pensar” a educação das crianças surdas e buscar acréscimos, ainda que em sugestões mais pontuais, para a continuidade do trabalho (p. 76-77).

A pesquisa realizada por Turetta (2006) estreita os laços com nossa pesquisa, na medida em que se propõe a analisar as relações entre os alunos surdos com os demais sujeitos envolvidos no processo educacional, principalmente na relação com os profissionais de educação, trazendo à tona a atuação desta equipe.

Seguindo um caminho similar, Ademilde Felix defendeu, em 2008, pela Universidade Estadual de Campinas (Linguística aplicada) sua tese de doutorado intitulada “Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidade”.

A autora se propôs a estudar uma sala de aula, durante as disciplinas de português e inglês, da 5ª série de uma escola estadual de ensino fundamental e médio do interior de São Paulo, que tinha quatro alunos surdos entre 12 e 14 anos que dominavam a LIBRAS e não eram oralizados, já os profissionais e os alunos ouvintes desta instituição, exceto a pedagoga, não sabiam LIBRAS, o que segundo a autora separava os surdos dos ouvintes.

O objetivo da pesquisa foi analisar a interação social dos sujeitos desta escola (alunos surdos, alunos ouvintes, professores). Para tanto, Felix (2008) se propôs a responder as seguintes indagações: como a surdez e a língua de sinais são representadas? Que identidades surdas são construídas pela professora, pelos alunos ouvintes e pelos próprios alunos surdos? Para atingir seus objetivos, a autora entendeu que a metodologia que mais se adequou a esta pesquisa foi a etnografia, com observação não-participante, registros em diário de campo, gravação em áudio e entrevistas e conversas formais e informais.

Os resultados da pesquisa destacam que a socialização entre a professora e seus alunos surdos ocorria de diversas maneiras. Por ter uma representação positiva da língua de sinais, da surdez e desses alunos, a professora utilizou diversos meios

para com eles interagir. Felix (2008) diz que “A língua de sinais entrou com mais “força” nessa sala de aula, tornando-se significativa, pelo fato de os alunos ouvintes “enxergarem” sua materialização”. (p. 166)

Já a comunicação entre os alunos surdos ocorria com frequência pelo fato de os quatro serem usuários da língua de sinais. Além disso, naqueles momentos em que, devido à diferença linguística, não lhes era possível participar das atividades da sala de aula, eles se comunicavam em LIBRAS, o que lhes permitia atribuir, a si próprios, identidades mais positivas. Por outro lado, embora os momentos de socialização entre alunos surdos e ouvintes não tenham ocorrido com muita frequência, com exceção daqueles que se realizavam com uma aluna ouvinte bilíngue, as representações que os aprendizes ouvintes construíram da língua de sinais e da surdez, assim como as identidades que atribuíram aos alunos surdos eram, na maioria das vezes, positivas.

Assim, esta pesquisa vai ao encontro dos nossos objetivos, quando se propõe a compreender as concepções de surdez (por parte dos ouvintes) e as relações existentes no processo educacional dos profissionais envolvidos nas turmas com crianças surdas.

No mesmo sentido, Mércia Aparecida da Cunha Oliveira defendeu em 2005, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sua tese de doutorado intitulada “Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do sucesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender”.

Oliveira preocupou-se, em sua pesquisa, em observar como atuam os professores de classes regulares que recebem alunos vindos de classes especiais ou com deficiência. Para tanto, a autora teve como fonte os professores do Ciclo II (5ª a 8ª série do ensino fundamental), professores de educação especial e o plano de gestão da escola de uma instituição do Vale do Paraíba, com o intuito de interrogar a realidade de escolas públicas de ensino regular que recebem alunos surdos.

Segundo a autora, o estudo teve como principal objetivo identificar as ações efetivadas pelos professores de classes regulares que contam com alunos incluídos para entender as formas de atuação docente, os conteúdos e modos de expor seu pensamento nesse contexto e como reagem diante dessas novas configurações de classe. O objetivo principal da pesquisa apresentada caminha junto com um dos objetivos específicos do nosso trabalho, que foi de compreender e analisar as práticas adotadas pelos profissionais da turma e seus pensamentos acerca das concepções de surdez.

Para atingir os objetivos propostos, Oliveira acompanhou o cotidiano escolar por meio de observação das aulas, do conselho de escola e das reuniões de pais, realizou entrevistas com os professores do ciclo II e com os professores de educação especial, desenvolveu atividades na escola, além de analisar o plano de gestão escolar.

Em suas análises, a autora mostra que as ações dos professores são baseadas na crença de que o aluno surdo não é capaz de aprender, além de ressaltar que mesmo com a presença de alunos deficientes, a organização escolar está baseada na homogeneidade.

Oliveira (2005) acredita que

As ações dos professores nas salas de aula não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais (suas crenças, valores expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores (p. 135).

Sendo assim, para Oliveira (2005) existem enormes dificuldades na organização para o atendimento de alunos surdos e ouvintes, além da diversidade de atuação dos professores e articulação de ação de professores das classes regulares e classe especial.

Seguindo um caminho paralelo, Noemi Nascimento Ansay defendeu sua dissertação de mestrado, em 2009, pela Universidade Federal do Paraná intitulada “A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior”.

Para identificar quais fatores contribuíram para o avanço acadêmico de alunos surdos e quais os desafios e possibilidades encontrados por eles no ensino superior, a autora se propôs a investigar a trajetória escolar de alunos surdos das universidades de Curitiba. Para tanto, inicialmente elaborou um levantamento para identificar quantos e quais alunos surdos frequentavam o ensino superior no ano de 2007. Dos 24 alunos identificados, foi possível fazer contato com 19 alunos, porém apenas 9 alunos aceitaram fazer parte da pesquisa.

Além de investigar a trajetória educacional de alunos surdos, Ansay (2009) teve como objetivos conhecer e analisar o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino superior, discutir em que medida tem ocorrido a inclusão desse aluno, quais os desafios e possibilidades encontrados por estes alunos surdos e quais os fatores atribuídos pelos alunos pesquisados para o seu avanço. Apesar de nos distanciarmos por não estudarmos o mesmo nível de escolaridade, a pesquisa de Ansay (2009) contribuiu para nossos estudos e aproximou-se da nossa pesquisa quando se dispôs a analisar o processo de inclusão de alunos surdos.

Para atender os objetivos propostos pelo estudo, a autora utilizou a abordagem qualitativa, realizou entrevistas semiestruturadas em língua brasileira de sinais (LIBRAS) para os alunos que a utilizavam como primeira língua e em comunicação oral na língua portuguesa para os demais alunos. A entrevista foi organizada em eixos temáticos e tinha como intuito mapear, conhecer e compreender as relações entre os sujeitos da pesquisa e a realidade estudada.

Como resultados, a autora ressalta que são as ações conjuntas e integradas que trazem novas possibilidades de enfrentamento aos obstáculos encontrados ao longo da trajetória dos alunos surdos até a universidade. Para ela, os alunos surdos têm aspirações, expectativas e reais possibilidades de ingressarem no ensino superior. Porém Ansay (2009) acredita que

O que deve estar à frente são políticas educacionais de fato inclusivas, sem perder de vista que o processo de aprendizagem não começa na escola e não se dá somente nela, mas também nela e que o aprender é apropriar-se de saberes, de práticas, de formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo (p. 116).

Analisando as entrevistas, a autora destacou como principal objeção para ingressar no ensino superior as bancas especiais, que de acordo com Ansay (2009)

se constituem em espaços físicos com acessibilidades e serviços especializados oferecidos nos processos seletivos aos candidatos com necessidades especiais, sejam elas de ordem intelectual, física, visual ou auditiva, além de problemas de saúde, licença maternidade e casos de hospitalização. (p. 79-80).

E em relação à permanência dos estudantes nesta etapa de ensino, o que mais gera dificuldade são os aspectos relacionados aos núcleos de apoio, à acessibilidade na comunicação, à mediação no processo de ensino e aprendizagem e os recursos didáticos pedagógicos, bem como o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua, um sistema de avaliação que considere suas especificidades lingüísticas e culturais e intérprete de LIBRAS para auxiliar nas aulas. Segundo Ansay (2009), através destes relatos evidencia-se que

Existem diferentes formas de ser e atuar como professor. A presença de professores interessados, preocupados com o aprendizado do aluno, sensíveis às necessidades especiais do aluno surdo e que preparavam suas aulas utilizando recursos visuais, fez muita diferença no processo de ensino e aprendizagem dos alunos entrevistados (p. 104).

Seguindo a temática de inclusão de alunos surdos, porém agora na área de fonoaudiologia, Ana Cláudia Tenor defendeu em 2008 sua dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Fonoaudiologia) intitulada “A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de Botucatu”.

A autora investigou como a política de educação inclusiva e seu processo de efetivação junto ao aluno surdo eram percebidos e colocados em prática pelos docentes da educação infantil e do ensino fundamental no município de Botucatu.

Para tanto, a autora realizou um levantamento de dados para identificar os alunos surdos matriculados na rede municipal de ensino. Foram encontrados 11 alunos de

4 a 13 anos de idade da educação infantil e ensino fundamental I e II, com diferentes domínios da língua, cinco utilizavam a língua oral, três a língua de sinais (LIBRAS) e três não dominavam nenhuma língua. Foram convidados para participar do estudo 38 professores que atuaram com alunos surdos nas escolas selecionadas.

A pesquisa que estamos apresentando difere da nossa pela área de conhecimento a partir da qual foi realizada, a fonoaudiologia, porém, aproxima-se quando se propõe a pesquisar as práticas de inclusão de alunos surdos adotadas pelos docentes e por pesquisar também, a educação infantil.

Desse modo, para alcançar o objetivo proposto, Tenor (2008) optou por uma perspectiva qualitativa, utilizando como instrumento a dinâmica de grupo com cartazes, estimulando disparadores da discussão, que foram audiogravadas e transcritas para efeito de análise.

Como parte dos resultados, a pesquisa indicou no que se refere à comunicação, língua oral e língua de sinais, que a situação comunicativa entre surdos e ouvintes fica prejudicada pela ausência de uma língua comum entre esses sujeitos.

Tenor (2008) indica que

A ausência de qualquer modalidade de linguagem interfere, ainda, e de modo significativo, no desenvolvimento do indivíduo surdo, podendo provocar modificações comportamentais, com conseqüências sérias em relação à formação de identidade (p.55).

A análise de dados ainda traz à tona que os professores utilizam recursos comunicativos de forma improvisada e que não têm clareza da necessidade de surdos e ouvintes compartilharem uma língua comum. Destaca também a falta de preparo dos docentes para atender às particularidades dos alunos surdos bem como à falta de envolvimento familiar.

Destaco, a seguir, algumas produções da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Início com a dissertação de mestrado defendida em 2012 por Diolira Maria

Côrtes, intitulada “Brincar vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos”.

A autora teve como objetivo central conhecer as condições oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da LIBRAS em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Município de Vitória. Para tanto, contou com a participação de três crianças surdas do grupo III (crianças de 2 a 3 anos de idade) e do grupo V (crianças de 4 a 5 anos de idade) que estavam iniciando o processo de aprendizagem da LIBRAS. A autora acompanhou a sala de aula desses grupos, bem como a sala de atendimento educacional especializado, que ocorria no contra-turno desta instituição.

A pesquisa de Côrtes (2012) foi de grande contribuição para nossa pesquisa. Isso porque foi realizada no município de Vitória, mesmo local de nossa pesquisa, que atua com uma proposta de educação bilíngue em seus centros municipais de educação infantil. Além disso, temos objetivos comuns aos da autora, como por exemplo: compreender como o ensino da LIBRAS é trabalho em sala de aula comum.

Para atender seus objetivos, a metodologia que a autora utilizou foi o estudo de caso do tipo etnográfico e teve como coleta de dados os recursos de observação participante, registro em diário de campo, videogravação, além de entrevistas com os sujeitos da pesquisa e análise das fichas de matrícula.

Durante a pesquisa, Côrtes (2012) constatou que

[...] ao focalizar o espaço educacional regular como espaço de escolarização da criança surda, somos desafiada a constituir-lo como lugar de oportunidade e condições para que essa criança aprenda. Pensar na especificidade das crianças surdas é oportunizar que a língua natural dos surdos – a Libras – faça parte do cotidiano escolar e das práticas desenvolvidas para essas crianças (p. 169).

A pesquisa indicou que a apropriação da LIBRAS ainda é um desafio para as crianças surdas, que por muitas vezes não vivenciam um ambiente que promova o contato com essa língua. Também é destaque nas análises da autora o atendimento

educacional especializado, que mesmo com dificuldades causadas pelo sono e cansaço das crianças que eram atendidas no contra-turno, era um local privilegiado para aquisição da LIBRAS, visto que nesse momento as crianças surdas tinham contato com seus pares, além do professor de LIBRAS surdo e o professor bilíngue.

Côrtes (2012) revela, ainda, que os professores tinham 30 minutos semanais no final do expediente para terem contato com a LIBRAS, fato que se tornou um desafio, visto o horário disponibilizado para este fim; além disso, chama atenção para a responsabilidade da família para auxiliar no ensino da LIBRAS desde a tenra idade. E finaliza destacando a necessidade de se por em prática, com urgência, o que é determinado nos documentos legais.

Seguindo um caminho diferente ao de inclusão de crianças surdas, porém aproximando-se do nosso estudo pelo fato de ter pesquisado a inclusão do bebê deficiente na escola regular, temos a pesquisa de Drago (2010), apresentada sob forma de artigo na 33ª Reunião anual da ANPEd em 2010, intitulada “O bebê com deficiência na educação infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo”. O estudo teve como objetivo principal entender como ocorre a inclusão do bebê deficiente na educação infantil, a partir da relações adulto-criança, criança-criança.

Trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório, que envolveu levantamento bibliográfico e entrevista com pessoas que possuem experiência prática neste campo da educação, tais como, professores, auxiliares de educação infantil, pedagogos, e crianças com ou sem deficiência que frequentavam a mesma sala de aula, além de observação do cotidiano escolar. A pesquisa desenvolveu-se em dois centros de educação infantil do Município de Vitória, em salas que tinham crianças de 0 a 3 anos de idade.

A pesquisa de Drago (2010) está intimamente ligada à nossa pesquisa por estudar a inclusão na educação infantil, especificamente com os bebês, ouvindo as falas dos profissionais de educação desse grupo envolvido, na tentativa de compreender suas práticas e concepções acerca da inclusão de crianças deficientes na sala de aula comum.

Durante a pesquisa, Drago (2010) destacou a diferença de perspectivas de inclusão das escolas e relatou que essas diferenças mudam de centro para centro de educação infantil dependendo do grau de inserção e discussão dos seus profissionais. A pesquisa revelou que enquanto uma escola propunha que o bebê deficiente precisa somente de cuidados, a outra já considera que ele precisa de educação, fica claro para Drago (2010) durante as entrevistas que,

num espaço, ainda se pensa a educação da criança de zero a três anos com deficiência como algo que pode ser realizado de qualquer maneira, por qualquer pessoa, sem uma formação inicial sólida, sem a necessidade de uma formação realmente continuada, sem um processo sério de transformação das práticas pedagógicas e das concepções acerca do outro, de suas características e possibilidades [...] o que não acontece no outro espaço observado, que atua de modo totalmente voltado para a plena inclusão da criança reconhecendo suas características como possibilidade de ação, de formação e de inserção; onde todos os profissionais trabalham em função da criança e do seu desenvolvimento como ser histórico-social imerso na cultura (p. 16).

O autor finaliza sinalizando que essas diferenças mudam de escola para escola bem como o uso de recursos financeiros e formação continuada dos profissionais de educação dentro e fora do ambiente escolar, para entendimento e aplicabilidade pela escola das políticas públicas de inclusão, bem como o conhecimento das concepções de criança, infância, educação, deficiência e inclusão.

Assim, com base nos estudos analisados, notamos que apesar de haver muitos estudos acerca da inclusão de alunos surdos tanto na área da educação e da fonoaudiologia não encontramos algum que possua o foco na análise da inclusão e práticas pedagógicas para/com os bebês surdos da/na educação infantil.

Deste modo, o fato de não termos encontrado estudos referentes à inclusão de bebês surdos em escola comum e, principalmente utilizando a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, faz deste um estudo relevante e constitui questões que o impulsionam. Sendo assim, nos questionamos: como vem ocorrendo o processo de inclusão destes sujeitos no contexto da educação infantil na escola comum?

3 INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E SURDEZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A mudança reclama, também e principalmente, uma dimensão humana e ética por parte dos sujeitos nela envolvidos; pressupõe uma ruptura por dentro, libertando-se das amarras com o estabelecido e redefinindo o modo de pensar e agir.” Barreto

Neste capítulo, abordaremos aspectos referentes à infância, ao desenvolvimento infantil e à surdez. Iniciaremos com a história da educação da criança pequena e com o surgimento das instituições de educação infantil; nesse percurso, abordaremos o cuidar, educar e brincar, práticas amplamente defendidas em relação à educação das crianças pequenas em espaços coletivos. Também discutiremos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dessas crianças, destacando as contribuições da matriz histórico-cultural; problematizamos, ainda, o desenvolvimento e a educação de bebês surdos.

3.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Discorrer acerca do conceito de infância nos faz retornar ao passado, a um longo percurso histórico, desde o momento em que o sentimento de infância ainda não existia, passando pelo processo de seu reconhecimento, em alguns contextos sociais e históricos e chegando, por meio dessa concepção, a um movimento de defesa das crianças como sujeitos efetivamente de direitos e cidadãos.

As crianças surdas que estão na escola são crianças acima de tudo. É importante compreender que, no caso desses sujeitos, as questões da infância entrecruzam-se com uma visão sedimentada, no transcorrer de séculos, sobre o surdo, sobre sua educabilidade e educação.

Para aprofundar essa discussão, retomaremos brevemente ideias de alguns autores que tratam do assunto, tais como Ariès (1981), Pinto (1997), Sarmiento (2006; 2007), Postman (2011), entre outros, na tentativa de compreender as concepções de infância, educação infantil e as políticas públicas. A abordagem da infância sob uma perspectiva histórica pode nos fazer conhecê-la em diferentes momentos.

Para Ariès o sentimento de infância nem sempre existiu. Ele corresponde à "consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem" (1981, p. 156).

Pinto e Sarmiento expõem que foi na idade moderna que a infância foi definida como uma categoria social.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (1997, p.13).

Os gregos, por exemplo, não se colocavam a questão da infância como categoria etária especial (POSTMAN, 2011) e não existia uma palavra específica para caracterizar a criança; as palavras usadas para designar criança e jovem eram muito parecidas. Na idade média, segundo Ariès (1981), as crianças eram como adultos em miniaturas, seus trajes não se diferenciavam dos adultos, e não dependiam de suas idades. As crianças medievais realizavam as mesmas tarefas que os adultos, seja no trabalho, nas refeições ou nas diversões. Logo que completassem 7 anos de idade, período que já dominavam as palavras, as crianças eram enviadas para casas de outras famílias para aprenderem os dotes domésticos, permanecendo lá até a idade adulta.

As escolas medievais eram indiferentes à distinção e separação de idades; já que não se preocupavam em educar a infância, alunos de várias idades (adultos ou crianças) estudavam na mesma sala. Essa indiferença pela idade não era percebida, pois o que estava em vigor era a matéria ensinada e não a preocupação com a idade. Logo que a criança ingressasse na escola, ela imediatamente passava para o mundo adulto (ARIÈS, 1981).

Além disso, a escola medieval não dispunha de um lugar próprio para o ensino, as aulas aconteciam na igreja, nas ruas, ou em salas alugadas pelos mestres, que fora da “escola” não conseguiam controlar a vida cotidiana de seus alunos; as aulas eram repetitivas e as mulheres não podiam participar.

Postman (2011) sugere que as razões pelas quais não existiu na Idade Média um conceito de infância são a falta de capacidade de leitura e escrita e a falta de um conceito de educação. Para o autor,

com certeza é que no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto (p. 29).

Segundo Ariès (1981), durante os séculos XV e XVI o colégio começa a ampliar-se para leigos nobres, burgueses e também famílias mais populares; a escola começa a dividir-se em grupos com a mesma capacidade, sob uma disciplina rigorosa e classes numerosas. A noção de adaptação do ensino ao nível do aluno, contrariamente ao que ocorria nos métodos medievais, nesse momento vai se instaurando nos colégios.

Cabe ressaltar que a distinção de classe era mais uma coincidência do que uma prática perpassada por uma noção de infância, pois a definição da classe ocorria mais pelo que o indivíduo conseguia fazer, do que pela idade que ele tinha.

É durante o século XVI que começa a ser identificado na sociedade o sentimento de infância, como também destaca Ariès (1981), ao analisar como a criança é retratada morta nos túmulos e juntos aos familiares. Seguindo neste caminho, a criança passa a receber o carinho e os mimos da família, surge a proposta de educação da moral das crianças nos colégios, destaca-se a preocupação com uma aprendizagem mais pedagógica, embora os castigos corporais por parte das escolas e das famílias fossem comuns.

Para Postman (2011) este período foi de grande relevância, pois

a ideia de infância é uma das grandes invenções da renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias (p. 12).

Percebe-se, a partir das palavras de Postman, que diferentes fatores contribuíram com o surgimento do sentimento de infância. O fortalecimento dos ideais burgueses, o avanço do modelo capitalista de produção e a criação da escola pública para amplas camadas da população, veem acompanhados de uma grande mudança na concepção de infância. As crianças ganham vestuários e falas próprias, diferenciando-as dos adultos, além de uma economia voltada para atender o público infantil e do reconhecimento de que as crianças são diferentes dos adultos, gerando novas invenções e sentimentos de infância.

Diversas mudanças que ocorreram durante os séculos XVII e XVIII na sociedade, constituem o período em que a ideia de infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e sendo uma referência de um grupo humano, que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou de ser uma miniatura do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007).

Porém, é importante destacar que esse processo inicia-se pelas classes mais abastadas e somente um século mais tarde o sentimento de infância começa a se difundir para as classes populares (POSTMAN, 2011).

A emergência de um sentimento de infância não possibilitou, entretanto, concepções e formas de tratamentos diferenciados às crianças, em diferentes contextos sociais. Para Sarmiento (2011),

a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da história produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Esse trabalho de “imaginação” da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstração das realidades e de interpretação para fins normativos da criança ideal (p. 29).

Entre essas representações, destacam-se a categoria da criança “pré-sociológica” que sustenta a construção social da infância levando em consideração algumas imagens das crianças como: a “criança má”, “criança inocente”, criança “imane” e criança “naturalmente desenvolvida”, diferentemente da criança sociológica, caracterizada como um sujeito social produto e produtor de cultura.

A criança pré-sociológica já possuiu diversas imagens que, segundo Sarmento (2007),

frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de atuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, ao plano da justificação da ação dos adultos com as crianças (p. 33).

A imagem de “Criança má” está associada a uma domesticação, de disciplinarização da criança, de um ser que precisa ser controlado, pois tem potencialidade para o mal, e estava ligada às crianças das classes populares. A “criança inocente” inspirada na filosofia de Rousseau, diferentemente da criança má, é perpassada pelo mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. “A criança imanente”, que aparece na filosofia de John Locke, está ligada a ideia de um potencial de desenvolvimento da criança a partir da possibilidade de aquisição da razão e da experiência, a criança era tida como um projeto do futuro.

Já a imagem da “criança naturalmente desenvolvida” seguindo a psicologia do desenvolvimento de Piaget, acredita que as crianças são seres naturais, antes de serem sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios. Por fim, sobressai “a criança inconsciente” com base na psicanálise de Freud, em que a criança é vista como um preditor do adulto, mais do que um ser humano completo e um ator social com a sua especificidade; a psicanálise desenvolveu um viés interpretativo que impede a análise da criança a partir do seu próprio campo. Tais imagens, ao longo do tempo, moldaram as ações do cotidiano e as práticas para com as crianças.

Após séculos de invisibilidade da criança, seja histórica, civil ou científica e permanecendo como um grupo social excluído de direitos expressos, o conceito de infância ganha, assim, “uma ambivalência e uma polissemia que são inerentes às condições sociais da sua produção e reprodução na sociedade, e, em última análise, resulta das contradições da estrutura social na contemporaneidade” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006, p. 148).

Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2006), o reconhecimento efetivo da infância e de uma “cidadania da infância” demanda mudanças estruturais na sociedade, em diferentes domínios, de forma a se pensar a criança a partir de suas características e de suas necessidades. O reconhecimento da infância implica repensar o próprio conceito de cidadania e cidadão, uma vez que o desenvolvimento da concepção de cidadania da infância está ligado a uma mudança de perspectiva no campo dos estudos da criança, sendo assim:

Não é possível considerar o debate da cidadania sem incorporá-lo à análise mais vasta das novas formas de organização social e familiar, das alterações na estrutura das desigualdades sociais, e das mudanças nas relações de gênero, nas relações intergeracionais e mesmo na relação entre pares. Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade de viver em sociedade, implicam a redefinição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania. Do mesmo modo, permitem revelar condições de restrição de direitos, que, aparentemente, apareciam garantidos pela norma jurídica (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006, p. 151).

A cidadania infantil está centrada na transformação das condições sociais e culturais que constituem a ideia moderna da infância, porém é necessário não só o reconhecimento formal de direitos, mas também as condições do seu exercício por meio de uma plena participação e de um real protagonismo das crianças em todas as esferas da vida social (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006).

Nesse sentido, é relevante que se esteja atento à cidadania da infância em contextos em que a criança está presente, como as creches e escolas. A escola não é garantia de acesso à cidadania, é preciso estruturar as condições de vida das crianças nos contextos em que estão inseridas para se ter a possibilidade de efetivar o exercício dos seus direitos políticos e sociais, ouvindo sua voz como uma condição política, estabelecendo diálogos e partilhando poderes.

Observa-se, portanto, que a concepção de infância foi construída historicamente e socialmente, a partir de diferentes modos de olhar para a infância e a criança, criados de acordo com o período em que foram/são construídos. Nesse contexto, emerge a necessidade de uma ciência,

atenta à complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vetores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre pares e com os adultos) com as da subjetivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança ator e autor da sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade das possibilidades sociais de existência. Uma ciência, que em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras (SARMENTO, 2007, p. 45).

No Brasil, para compreendermos a história da educação da criança pequena - zero a três anos - é preciso relacioná-la às mudanças ocorridas no contexto social e histórico e, por conseguinte entender como o surgimento de instituições de ensino influenciaram em mudanças na organização familiar e no mercado de trabalho, principalmente para as mulheres, visto que o atendimento educacional à infância se revela “uma luta constante pelo reconhecimento da criança como cidadã, portadora de direitos legítimos e intransferíveis” (FARIAS, 2005, p. 33).

De acordo com Farias (2005), a história da educação é oficializada com a chegada dos jesuítas ao Brasil, cujo objetivo era, além de combater o protestantismo, também educar os indígenas para serem submissos por meio do catolicismo. A educação por parte dos jesuítas durou mais de dois séculos e era uma educação que tornava relevante o valor da disciplina e não se destinava aos negros e às mulheres, estas por sua vez, mesmo pertencendo a camadas favorecidas economicamente, só recebiam educação relativa às boas maneiras, a prendas domésticas e para serem boas mães e esposas.

A partir do século XVI, a educação brasileira sofre forte influência da Europa por meio da colonização portuguesa e se dirige para a infância, valorizando a criança como riqueza da nação. Segundo Farias (2005):

As relações culturais entre Brasil, Portugal e África, promovidas pela colonização portuguesa, propiciam uma realidade social muito peculiar, determinando, assim, um modo de vida, hábitos, costumes e relações sociais diferenciadas, dos quais encontramos resquícios até hoje (p. 37).

Essa educação voltada para a infância no Brasil, ganha destaque com a entrada da Companhia de Jesus no cenário educacional brasileiro, que busca educar para a fé e para submissão. Nesse momento, divide-se a representação da infância em duas

formas e essas representações repercutem na educação ministrada pelos jesuítas: uma representação, baseada na ideia da criança que imita Jesus, suportando dores e agonias físicas, torna-se referência na pedagogia jesuítica; a outra representação, assentada na ideia de “alma infantil”, vê a criança como um papel em branco a ser moldado facilmente pela cultura, transmitida pela catequese e a família.

De acordo com Farias (2005), no período de colonização, inicialmente a população infantil indígena, que estava inserida em um processo de aprendizagem baseado na imitação e participação nas atividades dos adultos que transmitiam a sua cultura de forma geracional, é mobilizada para aprender a cultura portuguesa e seguir pelos caminhos da fé católica. É neste contexto que surge o colégio catecúmeno com o nome de Confraria do Menino Jesus, para educar para a fé os curumins, os órfãos portugueses e alguns mestiços.

No Brasil escravocrata, as crianças eram divididas em dois grupos, o da casa grande e o da criança escrava. As possibilidades de participação social, a forma de tratamento, a educação e a determinação do final da infância estavam relacionados à condição social e econômica da criança. Nesse contexto, a criança da casa grande era caracterizada como anjo até os cinco anos de idade e além de receber a educação jesuíta também recebia instrução na própria residência, enquanto a criança escrava era considerada o menino diabo, que tinha a função de fazer companhia para as crianças da casa grande e era tratada como brinquedo ou animal de estimação.

Conforme aponta Farias (2005, p. 41), “a criança escrava possuía uma inserção social totalmente diferente da criança branca abastada. A sociedade colonial usurpava da criança negra o direito à infância”. Às margens do meio social, esta criança logo após os sete anos de idade já tinha o seu trabalho explorado, deixando assim, sua infância de lado.

A autora ainda relata que a partir dos nove ou dez anos de idade as crianças participavam de um processo de adultização, em que possuíam roupas, costumes e posturas iguais às de um adulto, e no caso dos meninos eram incentivados a iniciarem a prática sexual. E pela sociedade não possuir um sentimento de cuidado

com a infância, atendendo suas necessidades físicas, sociais e emocionais, as taxas de mortalidade infantil eram altas, tanto de crianças brancas como negras.

Por não ter condições de criarem seus filhos, a mulher escrava muitas vezes não os desejava, ou os abandonava. Para tentar solucionar este problema, o governo importa da Europa a ideia da casa dos expostos e a casa da roda, que recebiam as crianças enjeitadas.

As mães ricas, no Brasil escravocrata, não tinham o hábito de amamentarem seus filhos, recorrendo sempre às amas de leites, mulheres escravas que amamentavam os filhos das mães brancas. Porém, por volta da segunda metade do século XIX, o uso de tal prática foi alvo de duras críticas de médicos higienistas, que recorreram às mamadeiras para substituir essa prática de amamentação. Mais tarde, novas críticas foram surgindo a essa prática devido à conservação do leite e posteriormente uma única opção foi deixada para as mães, a de amamentarem seus próprios filhos.

Segundo Pardal (2005), mesmo as mães ricas amamentando os seus filhos, o que dispensou o uso das amas de leite, elas ainda assim precisavam do trabalho das escravas para os trabalhos domésticos, e assim iniciou a preocupação de o quê fazer com os filhos das escravas enquanto estas estavam no trabalho?

Foi então que surgiram as primeiras creches no Brasil, originadas do movimento filantrópico e inspiradas pelas creches francesas, com o objetivo de atender às classes populares, às escravas e ex-escravas, domésticas e liberar as mães para o trabalho. Essas instituições funcionavam com uma jornada de trabalho extensa, aproximadamente 15 horas diárias, fechando apenas aos domingos.

Durante a colonização brasileira pouca importância era atribuída à criança e à maternidade, a mãe branca entregava seus filhos às amas de leite, e a mãe escrava colocava o filho na roda ou o inseria no trabalho cotidiano, fazendo com que em ambos os casos houvesse muita mortalidade infantil. A falta de atenção à crescente urbanização também se constitui num fator propiciador da mortalidade infantil, na medida em que apresentam um contexto propício à proliferação de doenças.

Após a independência, a amamentação ganha ainda mais destaque em todo o contexto social, até para as escravas. As creches começam a assumir um caráter controlador sobre a população e a educação das crianças, por meio da difusão de hábitos e costumes higiênicos. Segundo Farias (2005, p. 46), “a reformulação dos hábitos e costumes higiênicos levou a transformação do grupo familiar e à definição das suas funções para com a criança. A criança passou a ser vista como um ser frágil que precisava de cuidados especiais”.

No início do período republicano, a creche começa a ser vista, principalmente pelas famílias de baixa renda, como substituta ou fonte de educação indireta a partir dos cuidados com a criança pequena. Tais famílias depositavam nas creches a responsabilidade dos cuidados básicos, de alimentação, saúde, ensino moral e hábitos de comportamento para seus filhos, ganhando assim uma característica assistencialista (REIS, 2011).

Uma trilha diferente começa a seguir a educação da criança de camadas abastadas da população e o jardim de infância aos poucos vai se delineando como uma possibilidade de educação escolar dessa criança. O primeiro jardim de infância surgiu no Brasil em 1875 e foi criado para atender as crianças da elite econômica. Tinha o compromisso com o ensino das crianças das classes abastadas e com uma nova imagem da criança, centrada nas ideias de Froebel, em que a educação da criança pequena deveria ter um projeto pedagógico mais significativo e valorizando a infância.

Ainda de acordo com Reis (2011), na transição do século XIX para o XX, surge a oportunidade de as instituições assistencialistas oferecerem um projeto pedagógico, o que não foi bem aceito pela sociedade daquele período, que julgava as creches assistencialistas apenas como um lugar de guardar e cuidar da criança, enquanto os jardins de infâncias deveriam ter uma proposta educativa.

Neste contexto, é criado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), com objetivo de atender as crianças menores de oito anos. Inicia-se, também o processo de criação de leis que resguardassem a vida e a saúde dos

recém-nascidos, o cuidado com os menores infratores e trabalhadores, o atendimento às crianças pobres que necessitavam de assistência médica e sociojurídica. Além disso, houve a formulação de um projeto para a criação de maternidades, que acarretou a criação do Departamento da Criança no Brasil (REIS, 2011).

Neste novo quadro em que se colocava o Brasil republicano, surgem as primeiras iniciativas voltadas para a criança, que tiveram início com os médicos higienistas, a fim de medicar a classe popular, se caracterizando pelas propostas de cunho disciplinador e normativo.

Sendo assim, é possível observar e ressaltar que no período do Brasil republicano “a infância só começa a ser pensada enquanto categoria social, no momento que emerge no seio da classe burguesa” (REIS, 2011, p. 101) e que a educação infantil é pensada de maneira diferenciada para a criança da classe trabalhadora e a criança das elites.

Nas primeiras décadas do século XX, surgem, durante a gestão de Mário de Andrade - defensor da socialização da cultura popular e da ideia de cultura infantil - (1935-1938) frente ao departamento de cultura de município de São Paulo, os parques infantis, trazendo uma nova visão de infância que contribuiu “para relativizar as análises que enfocavam apenas os aspectos disciplinadores das instituições de atendimento à infância, no início do século XX, mostrando que existem outras possibilidades de significação da infância” (REIS, 2011, p. 97). Os parques se tornariam um espaço de garantia do direito à própria infância aos filhos da classe trabalhadora, pois Mário de Andrade acreditava na produção cultural da infância e para a infância.

Na segunda metade do século XX, as mães operárias ganham direito à creche, a partir da Lei nº 4.024/1961. Neste período, eram bem demarcadas as diferenças entre o universo da criança das elites, que estudava nos jardins de infância, e das crianças das classes populares que estavam inseridas na creche que

no seu início, se constituiu como uma entidade no âmbito do serviço social e da saúde pública, sem possuir ainda uma proposta educacional

emancipatória. Ao Estado cabia, apenas, a regulamentação e a fiscalização das atividades realizadas por essas instituições, que eram mantidas quase sempre por instituições privadas e/ou filantrópica (REIS, 2011, p. 95).

De acordo com Nunes (2005), a infância brasileira nos anos de 1930, tornou-se um campo de intervenção social, que oferecia assistência social e medidas de controle jurídico à infância dos mais pobres, a partir da origem do Código do Menor de 1927, em que a criança pobre era identificada como “menor”, marcando a segregação e diferenciação da infância dos pobres que passou a ser chamada como a infância dos delinquentes e abandonados. Conforme Nunes (2005, p. 75),

ao longo dos anos, o sentido ideológico do termo “menor” foi impregnando práticas e representações e sua presença se faz sentir até os anos 1990 quando o “menor” convive e se confunde nas práticas sociais com a criança que começa a ser reconhecida como cidadã, sobretudo a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Este código tinha como objetivo regular o atendimento ao menor e apresentou categorias que diferenciariam os tipos de práticas socioinstitucionais a que o menor seria destinado, tais como: o abandonado, o enviado a um sistema de proteção em torno da mercantilização da mão-de-obra infantil e os vadios e delinquentes que seriam inseridos no sistema a partir da criminalização e penalização.

Em 1960, a questão do “menor” fica caracterizada como uma questão de segurança, sendo atendida e articulada em torno da política nacional do bem-estar do menor. Já a partir de 1970, a abordagem da infância ganha novos contornos, por meio de estudos científicos, principalmente relacionados ao abandono e à pobreza e pela criação, em 1978, da Pastoral do Menor, atuando na área de assistência a crianças e adolescentes pela Igreja Católica. A década de 80 se tornou relevante pelo enfrentamento político e de intervenção na área da infância, por parte da sociedade e de movimentos nacionais.

Como resultado de luta de movimentos sociais, nos anos de 1990, é lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90, que segundo Nunes (2011) ainda “conserva o núcleo central de atendimento aos abandonados” e preserva as condições de trabalho para os menores de 14 anos, que só podem trabalhar na condição de aprendizes. Nesse sentido, este Estatuto

nasce numa perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente assentada em uma ampla política de garantias de direitos, fundada numa articulação entre políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho. Seus principais avanços estão no esforço de regulamentação da atividade jurídica, tanto em termos da aplicação de medidas judiciais quanto em termos de controle sobre as instituições que hoje prestam assistência e/ou atuam no âmbito da aplicação das medidas destinadas aos que estão em conflito com a lei. Pretende oferecer às crianças e adolescentes, possibilidades de uma convivência familiar e comunitária a partir do atendimento às suas necessidades, agora vinculadas a uma política descentralizadora, coordenada pelos municípios e submetida aos novos mecanismos de controle social, tais como os conselhos de direitos e os conselhos tutelares (NUNES, 2005, p. 88).

A criação do ECA foi um marco divisor de águas, da criança abandonada ao sujeito de direitos defendido por lei. Sendo assim, esse documento propõe mudanças no enfoque da criança e nas políticas de atendimento a ela. Segundo Nunes (2005), “Da situação irregular para a proteção integral”, todas as crianças e adolescentes estão protegidas por Lei e não somente as que se encontram em situação irregular. Para as crianças que cometem atos infracionais de acordo com o artigo 112, propõe-se a substituição de penas por medidas de proteção, conforme o artigo 98, e por medidas socioeducativas, para os menores.

Ainda segundo este documento, há o “reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”, dando visibilidade à cidadania infantil. Como tal, a criança não pode mais ser objeto de ações disciplinares ou repressivas, implicando a necessidade de reorganização institucional e a estruturação de políticas de atendimento à criança e ao adolescente.

Segundo Nunes (2005), a criança de zero a seis anos tem direito à vida e à saúde (ampliando para as mães programas de pré-natal, amamentação, apoio especializado aos deficientes e proteção contra a prática de maus-tratos). Tem direito à liberdade, respeito e dignidade, bem como de ser reconhecida como um ser em desenvolvimento. Tem direito à educação, cultura, esporte e ao lazer, e ao atendimento em creches e pré-escolas, cabendo também aos educadores cumprir os direitos da criança e encaminhar aos conselhos tutelares as práticas de maus-tratos, ficando sob pena de lei, caso omita as práticas contrárias que o ECA prevê.

Podemos perceber que, a educação infantil, principalmente a educação destinada aos bebês e às crianças pequenas, incluindo as crianças surdas, passou por vários momentos na história, tendo influência do pensamento da sociedade de cada época: de uma concepção meramente assistencialista, a educação infantil ganhar caráter de educação básica, com leis e documentos que regularizam/regem as instituições, que devem cuidar e educar as crianças. Todavia, a marca do assistencialismo instaurada durante toda a história da educação da criança ainda perpassa as práticas pedagógicas nos dias atuais, bem como a dicotomia do cuidar e educar na educação infantil.

Entender o contexto histórico, político e social que perpassa as concepções de infância, criança e educação infantil, contribui para o esclarecimento de como chegamos às concepções atuais e permite possíveis reflexões de tais concepções e conseqüentemente do trabalho junto à criança pequena. Como parte dessas concepções, é importante tratar também de como este trabalho compreende o desenvolvimento infantil. Para isso, abordaremos, a seguir, algumas ideias de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena.

3.2 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CULTURAL DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Diante do que foi exposto até aqui, e com a necessidade de considerar a escola como um espaço de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e um lugar que “pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural” (DRAGO, 2011, p. 19) é que nos baseamos na teoria de Vigotski⁵, visto que este pesquisador considera o ser humano como um sujeito possuidor de história e parte de um processo social, inserido em uma cultura

⁵ Vigotski nasceu em 1886 na Bielo-Rússia, cursou direito em Moscou e retornou à sua cidade natal em 1917 durante a revolução Bolchevique, a qual apoiou. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia. Produziu mais de 200 trabalhos científicos que ficaram por muitos anos desconhecidos. Casou-se e teve duas filhas, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Faleceu em 1934, vítima de tuberculose, doença que conviveu por 14 anos.

determinada, com suas ferramentas, inventadas e melhoradas no curso da história social.

A produção de Vigotski foi motivada, em parte, devido às demandas práticas existentes na década de 1920. Segundo Góes (2002),

depois do período que abrangeu a segunda guerra mundial, a revolução Russa e a guerra civil, era imenso o número de crianças e jovens abandonados, órfãos ou desligados da família, que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiências, distúrbios emocionais, transtornos de conduta ou envolvimento em delinquências e prostituição (p. 97).

Vigotski foi tomado pelo interesse de constituição de uma nova psicologia, para isso, analisou as correntes psicológicas de sua época procurando compatibilidades ou incompatibilidades, a fim de formular uma nova psicologia. Considerava que a psicologia da época passava por uma crise, uma vez que os modelos explicativos não davam conta de explicar o desenvolvimento humano em sua amplitude e complexidade.

Mergulhado no contexto revolucionário da União Soviética do início do século XX, Vigotski atuou expressivamente, impulsionado pelo desejo de enfrentamento dos problemas sociais.

Para fundamentar nossa abordagem das ideias do autor, buscamos embasamento em obras como: “Psicologia Pedagógica” (2010), “A formação social da mente” (2007) e Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología (1983), bem como em obras de estudiosos da Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.

A dimensão histórico-cultural da vida em sociedade é um pressuposto básico da obra de Vigotski. O homem se constitui nas relações sociais, é um ser ativo que transforma o contexto em que vive e é transformado por esse contexto. Somos seres biológicos e sociais, e é por meio da sociabilidade que dominamos o ambiente físico e nos humanizamos.

A condição biológica do ser humano não é ignorada por Vigotski, ao discorrer sobre o desenvolvimento humano. Porém, é relevante para o autor a dimensão social, pois é por meio dela que são fornecidos instrumentos e símbolos para mediar a relação

do homem com o mundo, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais se constituem por meio da mediação semiótica.

O desenvolvimento cultural do ser humano ocorre de acordo com o contexto social, com o trabalho e as relações dialógicas estabelecidas com outros homens, numa dada cultura. O outro e a linguagem medeiam a relação da criança com o meio físico e social. Nesse processo, a criança se apropria da cultura em que está inserida e se constitui como membro dessa cultura.

A relação do homem com o mundo e com outros homens é caracterizada pela mediação. O instrumento e o signo são elementos básicos responsáveis por essa mediação. O primeiro elemento mediador, o instrumento, tem como função regular as ações sobre o objeto, ou seja, ao se interpor entre o homem e o mundo as possibilidades de transformação da natureza são ampliadas pelo instrumento. Os animais também podem produzir instrumentos, porém de maneira rudimentar, em contrapartida o homem estabelece uma relação ativa com o instrumento, o que produz uma relação diferenciada com o meio.

Já o segundo elemento mediador, o signo, para Vigotski atua como um meio de ação sobre a própria consciência e é exclusivamente humano. O signo constituiu-se em uma representação que substitui os objetos e relações do mundo real e auxilia o homem no controle e estabelecimento das ações e relações psicológicas. Uma característica fundamental do signo é o seu compartilhamento social, todo signo internalizado pode ser compartilhado no grupo social em que o sujeito está inserido. O signo permite o estabelecimento de novas conexões entre as funções mentais e, assim, uma sofisticação da interação social e na comunicação dos sujeitos desse grupo. Para Vigotski (1996)

Todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Transladado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que acontece graças à linguagem. (p. 114)

Em seus estudos sobre o signo, Vigotski prioriza a linguagem verbal.

No processo de mediação são desenvolvidas as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, que estão relacionadas às experiências vividas ao longo da vida pelo indivíduo e relacionam-se com ações intencionais. O planejamento da ação, a linguagem, o pensamento, a memória mediada, a imaginação, a atenção voluntária, dentre outros, são exemplos de funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (1996), nas crianças toda forma superior de comportamento acontece duas vezes durante seu desenvolvimento, primeiro no plano interpsicológico e depois no plano intrapsicológico.

primeiro, como forma coletiva do mesmo, como forma interpsicológica, um procedimento externo de comportamento. Não nos damos conta desse fato porque sua cotidianidade nos cega. O exemplo mais claro disto é a linguagem. No princípio, é um meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual (p. 112).

Sobressai, assim, na teoria, o papel do outro no desenvolvimento do ser humano. É o outro que aponta para a criança aspectos significativos da realidade a ser apropriada. É o outro que dirige a atenção da criança para o que é significativo no seio da vida cultural. Esses pressupostos são fundamentais para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizado.

Para Vigotski (2007), o aprendizado não é desenvolvimento, e sim é um aspecto necessário para tal. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem não coincidem, a aprendizagem sempre estará à frente do desenvolvimento, propiciando condições para que este desenvolvimento seja tracionado.

Em outras palavras, o desenvolvimento ocorre nas relações com o outro e com o meio, nas trocas de experiências. É nessa relação com o outro e com o meio (nessa experiência de aprendizagem) que o desenvolvimento acontece. Trazendo para o campo educacional, o professor precisa estar atento a esses processos de modo a mediar o aprendizado, propiciando sempre a criação de novas zonas de desenvolvimento proximal⁶ entre as crianças.

⁶ A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em

Tais conceitos são sumamente importantes à compreensão do processo educacional bem como do comportamento do homem que é formado pela articulação entre condições biológicas e sociais.

Entendemos que o trabalho educativo adquire nuances diferenciadas, dependendo da faixa etária dos estudantes a que ele se destina. Assim, nesse momento, vamos tecer algumas considerações sobre o desenvolvimento e o trabalho educativo de bebês. Para isso, contaremos com o auxílio dos estudos de Martins (2012).

Apoiada em pressupostos da matriz histórico-cultural, Martins (2012) defende que os seres humanos se desenvolvem por meio das interrelações que estabelece com os outros, momento em que se apropriam das conquistas de seus antecedentes. Diferentemente dos animais, a nós, humanos, não bastam os atributos que temos ao nascer, pois “as características biológicas presentes nesse ato são meramente preparatórias para sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social” (p. 99). A autora ainda completa que a criança se desenvolve por meio da aprendizagem, não sendo preciso esperar o desenvolvimento para que se ensine, ao contrário, deve-se ensinar para que as crianças possam se desenvolver.

Ao abordar o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, a autora sublinha o papel do outro, especialmente dos adultos e da cultura na definição dos rumos desse desenvolvimento.

Martins (2012) diz que ao nascer a criança encontra situações e condições de vida diferentes em relação ao período de desenvolvimento dentro do útero da mãe e que para enfrentar essa nova etapa de desenvolvimento é preciso receber os cuidados das pessoas a sua volta bem como exercitar sua atividade nervosa superior.

Aos poucos, o bebê vai manifestando interesse pelo mundo exterior, sendo necessário que todo o trabalho com os bebês nessa fase seja voltado para ampliar as possibilidades de conhecer o mundo, como diversos espaços físicos, objetos, o próprio corpo, etc. Em seus primeiros meses de vida, o bebê emite sons precisos e

estado embrionário. Ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

faz movimentos como respostas reflexas aos estímulos, criando possibilidades novas de ensino como a imitação. Assim, o trabalho educativo com os bebês requer um planejamento que ressalte a estimulação visto que

nos momentos iniciais de vida inexistem uma diferenciação específica entre funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, etc.). Tais processos operam imbricados uns nos outros e apenas sob condições de educação, isto é, por exposição e aprendizagem a estímulos externos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo (MARTINS, 2012, p. 103).

A autora relata que no início da vida humana o bebê dispõe de um acentuado aparato sensorial que lhe permite sentir cheiros, distinguir os sabores e tem uma acuidade tátil e auditiva excelente; destaca ainda que o bebê é um ótimo ouvinte e que, muitas vezes, nós adultos não mantemos, com eles, um constante diálogo, necessário ao desenvolvimento de suas máximas possibilidades.

Diante dessas afirmações da autora em relação ao fato de o bebê ser um ótimo ouvinte, é relevante chamar a atenção para o contexto de relações e de desenvolvimento de crianças que não respondem aos sons, como os bebês surdos. Entendemos que, nesse caso, o adulto deve estar atento às outras maneiras de comunicação e estímulos a esses bebês.

No percurso de desenvolvimento dos bebês, Martins (2012) também discorre a respeito de ações que incentivam a atenção dirigida de objetos e do papel do adulto-mediador nesse processo, afirmando que:

Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma, etc.). Este é o caminho que a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes (p. 105).

Nesta passagem que acabamos de destacar, é importante ressaltar o papel do adulto em relação à criança surda, pois, neste caso, é indispensável que este adulto disponha da fluência em LIBRAS para realizar a comunicação com a criança e conseqüentemente possibilitar o desenvolvimento dos aspectos levantados pela autora anteriormente, além do exercício da atenção do bebê.

Em relação à comunicação, Martins (2012) aponta que o bebê, desde seu nascimento, utiliza inúmeras formas de comunicação não verbais, como as expressões faciais, o contato visual e sonoro, entre outros; nesse contexto, o desenvolvimento da linguagem oral, tem seu início na etapa denominada pré-linguística que acontece antes do domínio da linguagem em si. A criança nesta fase emite ruídos, murmúrios e balbucios das pseudopalavras, e necessita ser ensinada a falar a todo momento, porém, a fala “não se reduz à mera repetição e à emissão de palavras, mas [...] demanda a exposição do bebê a variadas situações de estimulação cultural, tendo em vista o enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significações” (p. 106).

Em relação ao bebê surdo, o ensino das palavras também precisa acontecer, porém com a utilização da LIBRAS. Para isso, é fundamental que os profissionais e demais pessoas que atuam com essas crianças tenham conhecimento de língua. Ressaltamos, ainda o papel essencial do profissional surdo na educação infantil, de maneira a possibilitar a essa criança, além do conhecimento da língua, a interação com seus pares linguísticos e a constituição de sua identidade surda.

Nesse momento de aprendizado das palavras pelo bebê, é importante a associação entre palavras e objetos bem como a exposição da criança a um rico vocabulário, além do incentivo à verbalização. No caso das crianças surdas, além do aprendizado dos sinais da LIBRAS, também é necessário o estímulo à comunicação por meio da LIBRAS. Para Martins (2012), neste momento “a atividade objetiva manipulatória, acompanhada de intenso desenvolvimento da linguagem, é o esteio sobre o qual se desenvolvem todos os processos psíquicos da criança” (p. 112), o que implica a atenção constante do adulto em relação às manifestações e produções do bebê surdo, de forma a intervir de maneira que impulse o seu desenvolvimento.

Atenção, memória e percepção são algumas das funções psíquicas que vão adquirindo novos contornos na medida em que a criança vai se apropriando da linguagem. O pensamento verbal depende das interrelações de diferentes funções. A capacidade de memorização da criança é ainda mais completa quando ela

consegue compreender a linguagem dos adultos e o domínio da própria fala. O desenvolvimento que ela alcança pelas funções perceptivo-motora, atencional e mnêmica, associado com o aprendizado da linguagem gera mudanças em seu pensamento.

A relação com os outros e a manipulação de objetos propicia as condições para a formação das operações racionais constitutivas do pensamento. Nesse momento, “a mediação do adulto fornecendo modelos concretos de análise/síntese, comparação e generalização, acompanhados de sua representação verbal [ou do sinal, para as crianças surdas], são requisitos indispensáveis para tais elaborações” (MARTINS, 2012, p. 116).

O desenvolvimento da linguagem requer a atenção dos profissionais nas práticas educativas no contexto da educação infantil e seu uso apropriado da linguagem deve estar presente nas diferentes situações desse contexto de educação. Para a criança dominar a linguagem não é necessário somente o contato social com ela, mas também

é imprescindível a sua exposição a ações educativas que lhe favoreçam a compreensão e o uso da linguagem [...] que impulse a formação de um amplo vocabulário. As aquisições que devem ter início nessa etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita (MARTINS, 2012, p. 119).

Considerando o desenvolvimento infantil, é importante priorizar, no trabalho educativo, o desenvolvimento da linguagem da criança de zero a três anos, por meio de intervenções apropriadas e intencionalmente planejadas.

De acordo com Góes (2002b), a criança é um ser social “sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização” (p. 99).

Assim, podemos relacionar a questão do meio social educativo com a inclusão de crianças com deficiência. Vigotski (2010) afirma que não devemos realçar a deficiência de modo que essa possa ser a causa da invalidez social do aluno. É

preciso procedimentos educativos e organização docente que contemplem as especificidades do sujeito, pois:

Tudo consiste apenas em que, nesses casos, os procedimentos educativos devem ser individualizados em função de cada caso particular [...]. Numa educação racional, pode-se conservar para o deficiente toda a soma do seu valor social de tal forma que a influência da sua deficiência possa ser quase reduzida à zero (VIGOTSKI, 2010, p. 381).

Para o autor, os espaços segregacionistas não preparam o aluno com deficiência para a vida comum e ampla, em contrapartida realçam a deficiência do sujeito de modo que não lhe é permitido outras orientações. Para ele, as possibilidades dos seres humanos são infundáveis, e no caso de alunos deficientes em processo de inclusão, a educação deve ser a mesma compartilhada por todos os alunos, mudando apenas os estímulos, e tornando necessário rever os planejamentos e as orientações docentes de modo que permitam ao aluno a ampliação da experiência social.

Sob a premissa de que todos são capazes de aprender e que a escola é um direito de todos, a educação deve partir do geral para o individual, possibilitando a adequação curricular de acordo com as peculiaridades dos sujeitos, um currículo para todos e com procedimentos metodológicos individualizados que possibilitem a aprendizagem.

Por isso duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a de estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, a sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno (VIGOTSKI, 2010, p. 431).

Segundo Vigotski (2010), o professor ganha um novo papel importante, o de organizador social, que é um “adubador”, “reeducador” no processo educativo, que deve conhecer os alunos e fornecer outras possibilidades para que ele possa chegar ao conhecimento e à aprendizagem. “Assim, a mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é a de que ele deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida.” (p. 449).

O professor precisa fazer parte do espaço/cotidiano escolar de modo que seus métodos estejam envoltos de dinamismo, além ser pesquisador da sua prática e ter bagagem cultural para inspirar o aluno, pois

com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complexo que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto (VIGOTSKI, 2010, p. 455).

Desta forma, para Vigotski (1983) é necessário que o professor utilize-se de outras ferramentas, outras metodologias, outras possibilidades, para romper com as práticas cristalizadas, baseadas na ideia de que todos aprendem do mesmo jeito e no mesmo espaço. É necessário romper com a visão quantitativa, que se dá no currículo e na avaliação, revisando as práticas, os conteúdos e a maneira como se vê o outro.

la defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño normal cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desaeollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo (VIGOTSKI, 1983, p. 12).

Nesta perspectiva, o aluno e, neste caso especificamente o bebê surdo, é considerado capaz de pleno desenvolvimento, desde que lhe sejam dadas as condições para tal, o que torna essencial pensar nesta abordagem para a pesquisa. Entender como acontece a inclusão de um bebê surdo diante das possibilidades de aprendizagem que lhe estão sendo proporcionadas é uma das possibilidades de contribuir para a efetivação de práticas educativas que permitam às crianças surdas serem efetivamente incluídas na escola e na sociedade de modo geral.

Para Vigotski, não há como definir o grau de desenvolvimento que a pessoa com deficiência pode chegar, pois isso dependerá do processo de compensação e estímulos que abrem novos caminhos para o desenvolvimento; para ele a ideia de compensação não diz respeito à substituição de um órgão deficiente por outro; vai além, refere-se a uma “compensação social”. Assim,

El niño ciego o sordo puede lograr en desarrollo lo mismo que El normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante te conocer la *peculiaridad* del caminho por el cual debe conducir al niño. La clave de la

peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación (VIGOTSKI, 1983, p. 17).

Vigotski (1983) ainda destaca que a criança deficiente não se percebe como tal, é o contexto social que mostra a deficiência. A criança, neste caso, costuma ser reduzida socialmente à sua deficiência; a escola também acaba por reduzir o aluno à sua deficiência, com avaliações e currículos superficializados. O autor ainda critica as escolas especiais que reduzem o programa da escola comum, com métodos facilitados e simplificados. Para ele, o desenvolvimento para todas as crianças é igual, o que há são “particularidades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais” (GÓES, 2002, p. 99).

El niño con defecto no és inevitablemente *un niño deficiente*. El grado de su defecto y su normalidad dependen del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de toda su personalidad. Por sí solas la ceguera, la sordera y otros defectos parciales no convierten a su portador en defectivo (VIGOTSKI, 1983, p. 20).

Contudo, a escola precisa trabalhar para superar a dificuldade da criança, e o lugar da criança com deficiência deve ser a escola comum, que necessita estar adaptada a ela. O corpo docente deve encontrar caminhos e outras possibilidades para sua plena aprendizagem e desenvolvimento, sem reduzir o educando à sua deficiência, pois toda criança, com deficiência ou não, necessita de cuidados distintos, caminhos diferentes. “Dicho de outro modo, La escuela no solo debe adaptarse a las insuficiências de ese niño, sino también luchar contra ellas, superalas” (VIGOTSKI, 1983, p. 36).

De acordo com Góes (2002), as condições concretas oferecidas a um grupo social podem ser adequadas ou empobrecidas e “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (p. 99).

Vigotski (1983) ainda destaca o papel da Educação Especial,

No se puede construir una teoría y un sistema de educación sólo sobre la base de buenos deseos, como no se puede construir una casa sobre arena. [...] La nueva pedagogía del niño deficiente exige, en primer lugar, el rechazo audaz y decidido de todo el caduco Adán del antiguo sistema, con suas lecciones de silencio, collares, ortopedia y cultura sensorial, y, en

segundo lugar, la consideración rigurosa, lúcida y consciente de las tareas reales de la educación social de tal niño. Tales son las premisas necesarias e ineludibles de la tardía y lentísima reforma revolucionaria del niño deficiente (p. 69).

Assim, é necessário romper com as tradicionais práticas de correção/normalização que ainda impregnam as práticas pedagógicas para o aluno com deficiência, sair da zona de conforto e buscar novos paradigmas e novas possibilidades de educação inclusiva em direção a mudanças mais concretas.

Segundo Góes (2002) é preciso criar formas culturais singulares, além de caminhos alternativos que levariam ao uso de recursos especiais. A escola não pode estar associada a espaços de segregação e sim deve visar à inserção social dos alunos deficientes em diferentes espaços de atividade do cotidiano. Por sua vez “o déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural” (p. 100). Assim, o foco não deve estar na deficiência, pois se deve educar “antes de tudo, a criança, e não a criança deficiente” (p.102) privilegiando seus potenciais e talentos. Além disso, é preciso mudança em vários aspectos, inclusive no que tange à mentalidade de todo o grupo social; os membros da comunidade “devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência” (p.106).

Discutir o desenvolvimento histórico e cultural de crianças de zero a três anos e compreender que todas as crianças podem passar por esse processo nos faz relacionar este capítulo com a educação de crianças surdas no contexto da educação infantil. Quando disponibilizamos as "ferramentas" necessárias à criança, possibilitando diversas formas de aprendizado e mediando sua relação com o objeto de conhecimento, estamos oportunizando, assim, seu desenvolvimento.

Continuaremos nosso diálogo sobre criança e educação infantil, porém direcionando o nosso olhar para o cuidar, educar e brincar nas instituições de ensino.

3.3 CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abordaremos neste tópico questões que permeiam o cuidar e educar na educação infantil sob a perspectiva de que estes devem estar presentes nas instituições de

ensino de forma indispensável e indissociável e tentaremos compreender o brincar nos diversos espaços/tempos do contexto da educação infantil, como questão fundamental que possibilita o aprendizado e o desenvolvimento.

Em consonância com as ideias de Padilha e Oliveira (2013) e de acordo com a matriz histórico-cultural de Vigotski, entendemos que o ser humano, participante de um grupo social, apropria-se das produções das gerações anteriores e constitui-se individualmente implicando em um renascimento, neste caso, cultural. A criança desde que nasce faz parte deste grupo e é também um ser social, que depende dos cuidados das pessoas à sua volta.

O desenvolvimento humano só acontece nas condições concretas das relações sociais, portanto

não seria adequado, deste mirante, aceitar as diferenças entre crianças como consequência natural da diferença entre traços biológicos, nem seria coerente aceitar passivamente que as diferenças estejam *naturalmente* nas *naturais* diferenças de classe social (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 130).

Em relação às crianças com deficiência, os profissionais inseridos na escola comum precisam estar atentos para não impedir o desenvolvimento desses alunos e dificultar suas várias possibilidades de aprender, pois, "as mesmas leis que regem o desenvolvimento das crianças deficientes são as que regem o desenvolvimento das que não são deficientes" (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 131).

Assim, ainda de acordo com Padilha e Oliveira (2013), é indispensável que os profissionais que lidam com as crianças da educação infantil compreendam o desenvolvimento humano, pois, neste caso, o professor tem um papel relevante na constituição cultural dessas crianças. Seu trabalho educativo deve reconhecer "as condições concretas de existência dos bebês e crianças pequenas e suas marcas em seus modos de constituição cultural" (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p.133).

Além disso, é importante destacar dois componentes que permeiam o universo da educação infantil: cuidar e educar. Estes componentes mesmo tratados como indissociáveis nos documentos oficiais que regem esta etapa de ensino, na prática educativa encontram dificuldades de serem trabalhados em conjunto, visto que o

caráter assistencialista que ainda marca as práticas educativas nessa etapa da educação básica, bem como a contratação de profissionais com funções diferenciadas para atuar diretamente com a criança levam ao rompimento da indissociabilidade do cuidar e educar os bebês e crianças pequenas. Conforme destacam Padilha e Oliveira (2013), na educação infantil o trabalho pedagógico tem sido caracterizado por uma divisão “em que cabem a alguns as atividades de *educar* bebês e crianças pequenas e a outros as atividades de cuidados corporais, consideradas de menos valor” (p. 134).

As autoras ainda apontam como a desvalorização dos profissionais que lidam com a educação infantil e a precarização do trabalho docente contribuem para uma dificuldade de pensar as práticas educativas para além da ideia de que as diferenças entre as crianças são naturais e completam salientando que

Na verdade, constitui-se um grande desafio discorrer sobre essa prática educativa em um contexto em que, via de regra, o trabalho educativo é marcado por desigualdades e por certa hierarquização nas relações de trabalho - expressas nas diferenciadas condições de vida dos profissionais, no regime de contratação e salário, em sua formação e na organização e planejamento da prática educativa (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 134).

Outra prática importante que tem grande destaque no cotidiano das instituições de educação infantil é o brincar. Segundo Kishimoto (2010), o brincar “é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário” (p.1). Além disso, podemos ver o brincar por uma perspectiva histórico-cultural, como uma atividade social e fundamental para o desenvolvimento das crianças; a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Wajskop (1999) nos diz que

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (p. 25).

A brincadeira, na educação infantil, traz possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento da criança. Ao brincar a criança atribui significados diferentes aos

objetos e às ações; assume diversos papéis, pode colocar-se no lugar do outro, aprendendo sobre esse outro e sobre si própria. Wajskop (1999) reitera que

qualquer que seja sua forma, qualquer que seja seu nível de estruturação, uma brincadeira aparece sempre como uma situação organizada, onde existe, para aquele que brinca, um certo número de decisões a tomar em uma ordem dada, mesmo que ela seja aleatória e indeterminada, como se pode constatar nos jogos das crianças pequenas. Esta característica da brincadeira é importante, no que se refere à influência que exerce no desenvolvimento infantil, especificamente no desenvolvimento do autocontrole da criança (p. 30).

O brincar possibilita a aprendizagem infantil e o desenvolvimento que pode alcançar níveis mais complexos, por meio da interação entre as crianças, pela negociação de regras e de conteúdos que envolvam as brincadeiras. Segundo Wajskop (1999), baseada nas ideias de Vigotski, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, além de possibilitar o desenvolvimento dentro das zonas de desenvolvimento proximal, pois ao estar diante de uma situação imaginativa por meio de uma atividade livre "a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais" (KISHIMOTO, 1998, p. 43). Além disso, ao brincar a criança desenvolve a linguagem, elemento constituidor do pensamento e da ação.

Vigotski (2010) chama a atenção para as brincadeiras em grupos e especificamente para as crianças pequenas e define o primeiro grupo de brincadeiras como constituído pelas

brincadeiras das crianças com certos objetos, com chocalhos, com o lançar e apanhar objetos, e enquanto a criança se entretém com eles aprende a olhar e ouvir, a apanhar e afastar. Pode-se dizer sem exagero que quase todas nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil. O mesmo significado tem o elemento da imitação nas brincadeiras infantis: a criança reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve em si mesma os instintos primários de que irá necessitar na futura atividade (p. 120).

É preciso oportunizar às crianças, um ambiente propício para vivenciar as brincadeiras e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil, não só no aspecto cognitivo, mas também físico, social, cultural e afetivo.

As concepções de criança e infância são reinventadas a todo o momento e em diferentes contextos sociais e históricos. Nesse sentido:

Independente de classe social, etnia ou gênero todos os sujeitos em desenvolvimento – as crianças – têm direitos inalienáveis e intransferíveis, direitos que devem, democraticamente, ser legitimados nos diferentes contextos, através da sua plena concretização (FARIAS, 2011, p. 48).

É a democracia e a possibilidade de superação das injustiças sociais que dão sentido, significado maior a uma legislação e o conhecimento desta, por sua vez, é um ato de cidadania, que deve abranger todos os cidadãos. Várias leis foram criadas na tentativa de garantir o direito à cidadania das crianças, para que estas sejam efetivamente sujeitos de direitos plenos. Com o intuito de compreender aspectos da política educacional abordaremos alguns documentos oficiais referentes à educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) incluiu a educação infantil como integrante da educação básica. De acordo com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) a educação é dever da família e do Estado e tem como objetivo assegurar o pleno desenvolvimento do educando. Fica sob responsabilidade da União

estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Art. 9º)

Lobo (2011) considera que o maior ganho da educação da criança de 0 a 6 anos de idade na legislação brasileira, foi o fato dela passar a integrar a educação básica com a promulgação da LDB (Lei 9.394/96) em seu Art. 29,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da sociedade.

A LDB de 1996 ressalta em seus artigos 29, 30, 31 e 62 que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica tem o objetivo de desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social da criança de até seis anos, de maneira integral e como complemento da ação familiar e da sociedade e que esta educação

será oferecida em creches (para crianças de 0 a 3 anos de idade) e na pré-escola (para crianças de 4 a 6 anos de idade). A avaliação não deve ter cunho de promoção para acesso ao ensino fundamental e sim de acompanhamento do desenvolvimento da criança. Para o exercício do magistério na educação infantil é exigida formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, o que faz com que a educação infantil deixe de ser reconhecida basicamente como assistencialista, ganhando um caráter educativo com a nova concepção de profissional habilitado para a docência nesta área.

No que diz respeito às orientações para a prática educativa na educação infantil, o primeiro documento de expressão nacional foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento produzido pelo Ministério da Educação em 1998, que tem o objetivo de auxiliar o professor na execução do seu trabalho diário com as crianças pequenas.

O RCNEI indica que a prática educativa na Educação Infantil deve priorizar atividades educativas, de cuidado essenciais das crianças e brincadeiras, visando ao seu desenvolvimento integral, permitindo a elas a constituição de suas identidades. Buscando superar o caráter assistencialista que a educação infantil assumiu ao longo de sua história, o documento destaca que essa etapa da educação básica deve permitir às crianças o conhecimento de si e da realidade social e cultural, por meio do trabalho educativo desenvolvido a partir de dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e social e Conhecimento de Mundo. Para os eixos de conhecimentos de cada um desses âmbitos de experiências são apresentados objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a prática educativa com crianças de zero a três anos e de três a seis anos.

Este documento foi elaborado para subsidiar o trabalho dos professores, não tendo um caráter mandatório, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Entretanto, segundo Aquino e Vasconcellos (2011)

Embora não seja um documento obrigatório, ao ser apresentado com uma estrutura curricular muito definida, a tendência dos sistemas de educação

passou a ser a de seguir as orientações à risca, permitindo-se pouca flexibilidade ou pluralidade na formulação dos currículos locais. (p. 172)

Fazendo uma reflexão crítica sobre o RCNEI, Cerisara (2002) revela que a diversidade cultural das crianças brasileiras nem sempre está contemplada no documento e que a concepção de educação infantil (uma concepção de educação infantil mais próxima do ensino fundamental) que orienta os três volumes do documento está distante das concepções presentes em documentos publicados na época e considerados como um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil.

Por outro lado, como orientação nacional, na área de educação infantil temos as “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil”, aprovadas em 1999 e atualizadas em 2009. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem seguidas por todas as instituições de educação infantil.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil” (2009) trazem também algumas definições, como a de criança e de Educação infantil. Nesse documento, a criança é apresentada como um:

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 (p. 12).

A Educação infantil é vista como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (p. 12).

Assim, mergulhados no contexto da educação infantil do CMEI pesquisado, nos propomos a analisar o cuidar e o educar nos diferentes momentos, contextos, espaços/tempos da educação das crianças do grupo II, como na sala de atividades,

no pátio, nos momentos de alimentação, higienização e descanso, a fim de obter informações que nos levem a compreender as práticas de cuidado e educação a que os bebês surdos estão inseridos.

As Diretrizes determinam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir que as escolas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, garantindo às crianças acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

As Diretrizes trazem, no capítulo 11, as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, afirmando que essas práticas devem compor a proposta curricular da educação infantil e devem ter como foco as interações (com o professor, com as crianças e com os brinquedos e materiais) e a brincadeira. Essas práticas devem garantir experiências que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2009).

No que tange à organização de espaço, tempo e materiais as DCNEI trazem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) "as instituições de educação infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.", assim, as práticas pedagógicas precisam ocorrer de maneiras não fragmentadas, possibilitando às crianças o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda em consonância com este documento, o cuidar de modo indissociável do educar relaciona-se a qualidade de vida, proteção integral da criança e lida com questões referentes à afetividade. Já o educar, também de modo indissociável do cuidar, implica possibilitar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras, produzindo sentidos pessoais e significados coletivos "à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar" (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) apontam ainda, que, as especificidades dos bebês (crianças bem pequenas) fazem com que eles necessitem do professor até adquirir autonomia para cuidar de si e que este fato demonstra ainda mais a forma indissociável da relação do cuidar e educar no contexto da educação infantil.

O documento ainda salienta que as instituições de ensino precisam conhecer as culturas plurais encontradas nos espaços escolares "e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade." Desta forma, é necessário conhecer as necessidades dos bebês surdos e sua cultura também para garantir uma educação infantil comprometida com os direitos dessas crianças.

Fazendo uma reflexão crítica sobre alguns documentos legais e norteadores da prática educativa na educação infantil, Aquino e Vasconcelos afirmam que estes buscam dar destaque aos princípios do direito e da cidadania infantil, porém apontam "que se trata de um reconhecimento muito mais no plano formal do que nas diversas formas de expressão e vivência" (AQUINO e VASCONCELLOS, 2011, p. 184).

Embora os documentos oficiais chamem a atenção para o cuidado e educação das crianças pequenas como duas funções indissociáveis, diferentes estudos indicam que ainda há um longo percurso a ser realizado para que essa prática esteja presente na maior parte das unidades de educação infantil.

Oliveira (2012) destaca que a associação entre cuidar e educar nas práticas educativas para a criança pequena (zero a três anos) é tematizada desde a Política Nacional de Educação Infantil (1994), que prevê a indissociabilidade no cuidado e educação dos bebês. Essa temática, segundo a autora, ganha ênfase nas pesquisas científicas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) que inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica. A partir desse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009) estabelecem que as propostas pedagógicas devem promover práticas de cuidado e educação das crianças.

Analisando pesquisas produzidas no período de 1998 a 2008 em programas de pós-graduação que abordam a temática do cuidar e educar como funções indissociáveis para a educação das crianças de zero a três anos, Oliveira (2012) ressalta que esses estudos apontam o predomínio de uma visão assistencialista no trabalho educativo na Educação Infantil, priorizando os cuidados com a higiene, alimentação e proteção à criança. Ao analisar as atividades consideradas como “educativas”, os estudos analisados chamam a atenção para a falta de “intencionalidade pedagógica”. Segundo Oliveira (2012, p. 6-7), essas atividades “Geralmente eram realizadas de forma individual e as temáticas eram escolhidas pelo adulto, que muitas vezes fazia pelas crianças”. Há por parte das profissionais que atuam com as crianças uma compreensão restrita sobre o que seria a articulação entre o cuidar e educar, situação que é agravada pela divisão do trabalho que se efetiva entre professoras e berçaristas nas unidades de educação infantil.

Por outro lado, ao discorrer sobre a brincadeira, os estudos também apontam resultados preocupantes. Embora apareça nos depoimentos das profissionais que trabalham com as crianças pequenas o reconhecimento da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, não é claro para elas qual é o papel da brincadeira nesse desenvolvimento e nem como essa brincadeira pode ser estimulada.

Assim, segundo Oliveira, nas pesquisas analisadas é possível identificar:

a presença de uma perspectiva assistencialista e higienista e de um espontaneísmo em relação ao brincar, uma das poucas atividades consideradas educativa; o caráter disciplinador, com ênfase em normas de boa conduta, que atravessa algumas orientações consideradas como pedagógicas; a divisão do trabalho educativo entre professoras e atendentes, reservando às primeiras a tarefa de educar e às segundas a de cuidar, bem como uma desvalorização das tarefas de cuidado; a falta de clareza de atendentes e professoras em relação à indissociabilidade entre o cuidar e o educar; a priorização de cuidados corporais; a desconsideração dos diferentes ritmos, necessidades e desejos das crianças diante de uma rotina rígida e uma concepção de cuidado pautada pela afetividade e, por vezes, pela referência materna (2012, p. 12).

Diante dessa situação, é importante indagar como ocorre o trabalho educativo com crianças que possuem peculiaridades no desenvolvimento, como é o caso de bebês surdos.

É preciso se pensar em um trabalho educativo que propicie às crianças vivenciar experiências e se apropriar de conhecimentos, por meio de uma ação intencional e planejada pelos profissionais nas atribuições do cuidar e educar, promovendo uma inserção cultural dos bebês e das crianças pequenas, para além da possibilidade de apropriação de modos de ser, de pensar e sentir. Tratando da educação da criança pequena, Padilha e Oliveira (2013) afirmam que é importante construir práticas que

Potencializem o seu desenvolvimento nos espaços coletivos; um projeto que tome as condições concretas de vida desses bebês e crianças como suporte para compreender seus modos de relação com o outro e de constituição, que veja na base biológica desses pequenos seres humanos um substrato no qual a cultura inscreve suas marcas, alterando o curso do processo evolutivo (p. 134).

O trabalho pedagógico na educação infantil, principalmente com os bebês e as crianças de zero a três anos, encontra muitos desafios especialmente no que tange à marca histórica do caráter assistencialista, à busca de construção de uma educação que permita explorar maximamente suas possibilidades de desenvolvimento (MARTINS, 2012).

Desta forma, buscamos em nossas observações um olhar atento às práticas de cuidado e educação dos bebês surdos, sujeitos desta pesquisa, a fim de deixar emergir um olhar crítico e reflexivo sobre esse trabalho nessa etapa de educação básica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS A SEREM TRILHADOS

Para atingir as questões que atravessaram nossa pesquisa, desenvolvemos um estudo de caso de inspiração etnográfica que seguiu uma abordagem qualitativa. De acordo com Bodgan e Biklen (1994),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p.49).

O estudo de caso é um estudo da particularidade e da complexidade da investigação, que leva a entender o caso dentro de sua singularidade. A etnografia permite a reflexão sobre os aspectos simbólicos e culturais da ação social; o relato da realidade vivida, adequando-se aos aspectos existenciais que se mostram fundamentais na interpretação do modo de funcionamento das organizações, neste caso escolares. Nesse contexto, a escolha de um paradigma investigativo que esteja apropriado à interpretação da ação no contexto apurado e possibilite a penetração na realidade social é fundamental.

Para esta metodologia é primordial que o investigador esteja submerso na realidade estudada. No campo, as ações são melhor compreendidas e interpretadas quando analisadas em seu ambiente habitual, por um período de tempo considerável. O tempo que o investigador do estudo de caso com base etnográfica leva dentro da instituição de ensino precisa ser o suficiente para que este possa ampliar seu estudo profundamente e ter contato com diferentes sujeitos investigados.

O tempo da investigação deve, em síntese, ser compatível com os seus pressupostos teóricos e conceituais, adequado à temporalidade institucional dos contextos escolares e favorável à realização de um estudo em profundidade das lógicas de ação nas escolas (SARMENTO, 2003, p. 156).

No caso deste estudo, o contato direto do pesquisador com a situação estudada, durante alguns meses, permitiu retratar o horizonte dos participantes.

Sob este prisma, o fato de analisar os aspectos de uma realidade da qual nos tornamos íntimos, trouxe consigo a necessidade de transformar o “exótico em familiar e o familiar em exótico” (VELHO, 2004). Foi necessária uma aproximação aos “sistemas de significados” dos sujeitos pesquisados e um “afastamento tático” do pesquisador para refletir e analisar a situação, para que assim pudesse emergir as peculiaridades da realidade investigada. Buscamos olhar com estranhamento/distanciamento as práticas cotidianas do CMEI estudado de modo a compreender melhor a questão investigada.

O estudo de caso de base etnográfica dirige o olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que fazem parte de uma vertente sociocultural, necessitando que o investigador produza um relato fiel nos aspectos significativos da vida do contexto estudado. De acordo com Sarmiento (2003, p. 153),

a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Ora, a vida é por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas.

De acordo com Michel (2009), no processo de análise há a necessidade “de interpretação dos fenômenos a partir do contexto, do tempo e dos fatos.” (p. 36 - 37), o que coloca a necessidade de utilização de diferentes fontes de informação, como a observação, a entrevista e a análise de documentos.

Sendo assim, a expectativa é que o estudo de caso com inspiração etnográfica deixe emergir as particularidades do/no sujeito pesquisado, neste caso os bebês surdos, a partir da abordagem dos processos interativos e das práticas educativas instauradas.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA DE DADOS

O pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados em um estudo de caso etnográfico, o que faz necessário um olhar atento aos reflexos da voz do outro na sua própria voz, levando em conta o contexto e a complexidade do estudo.

Contudo, de acordo com a metodologia proposta, a coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, registro em diário de campo, videogravação, fotografias, entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos formais que fazem parte do cotidiano escolar.

A fim de retratar os contextos nos quais estávamos inseridos de maneira mais fidedigna a realidade estudada, optamos pela observação participante, embora não tenhamos interferido de forma a provocar grandes modificações do ambiente natural dos participantes. Nosso intuito era observar as situações como de fato ocorreram cotidianamente. Interagimos com a situação estudada, incorporando-nos ao grupo e participando das atividades deste, afetando-o e sendo afetado por ele. Buscamos partilhar com os sujeitos investigados de suas interpretações, como sugere Sarmiento (2003, p. 160):

a compreensão dos “mundos de vida” dos atores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações; ao mesmo tempo, o distanciamento crítico exige que se escape às redes de significação com que nesses mundos de vida se “naturalizam” as relações e acontecimento.

Coletar dados e descrevê-los numa situação de campo são importantes características da pesquisa etnográfica, que auxiliaram na compreensão das vidas dos sujeitos no contexto estudado.

Realizamos nossas observações em todos os âmbitos do cotidiano escolar, desde o acolhimento na entrada, no horário das refeições, no pátio, nas aulas de educação física e artes, no horário do vídeo, no momento da higienização e das brincadeiras e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Tais observações foram registradas em diário de campo bem como por meio de videogravação e fotografias (em momentos de apresentações da escola ou do cotidiano da sala de aula comum, pátio, refeitório, etc.), a fim de compreender com mais riqueza de detalhes o contexto pesquisado.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada que se constitui em verbalizações de opiniões e interpretações do cotidiano e ação social. Buscamos criar um contexto interativo que possibilitasse ser a entrevista um

“processo aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos podem se manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados” (SARMENTO, 2003, p. 162). As entrevistas foram gravadas por meio de gravador de voz, porém a professora de educação física optou por uma entrevista redigida e com a professora surda filmamos a entrevista concedida por meio da LIBRAS e posteriormente interpretada para análise dos dados.

Nas entrevistas, ficamos atentos aos sujeitos, à voz dos sujeitos, aos seus comentários, “espaços de silêncio” (SARMENTO, 2003, p. 162). Colocamo-nos numa postura de receptividade e escuta, pois a entrevista

só se torna possível se a “conversa” fluir numa relação amistosa, não dominada pelo cálculo, a frieza racionalizadora ou a distância. Deste modo, a resposta é menos calculada e fica convocado o elemento humano, necessário na entrevista para sua validade (SARMENTO, 2003, p. 162).

Numa entrevista, a mensagem se manifesta de formas variadas, podendo ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa e também pode ser provocada. Cada gesto ou fala sempre expressará um significado e um sentido.

Tivemos vários diálogos informais, com os professores (regentes, de artes e educação física), assistentes de educação infantil, pedagogos e professores da equipe bilíngue, durante as rotinas do cotidiano escolar, bem como nos horários de planejamentos e lanche desses profissionais, a fim de estarmos mais próximos da realidade do aluno pesquisado.

Outro procedimento metodológico utilizado foi a análise de documentos, como o plano de ação do ano letivo de 2013, o projeto político pedagógico (PPP) de 2008 que ainda está vigente e o projeto de sala do grupo II A matutino, turma dos bebês surdos. De acordo com Sarmiento (2003, p. 163), “a produção de documentos nas escolas é um componente essencial do cotidiano. O investigador etnográfico possui um manancial de informações menos acessíveis noutros contextos organizacionais.” Tais documentos podem trazer à tona a intenção, a descrição/interpretação e a avaliação da ação e se tornam relevantes no processo de análise dos dados. Para

Bogdan e Biklen (1994 p. 47), “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”.

No CMEI, analisamos o plano de ação da escola (do ano letivo de 2013), o projeto político pedagógico (do ano de 2008, que é utilizado atualmente nesta escola) e o projeto da turma do Grupo II: "Sabores e cores – Gostosuras de nossa terra", visto que estes documentos são considerados base para as ações do cotidiano escolar.

No processo de análise, enfocamos também as transcrições das entrevistas, as notas de campo, as fotografias e os vídeos, para que pudéssemos “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que esses foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), bem como a voz do outro na sua própria voz. Buscamos compreender os sentidos que o bebê surdo e a inclusão têm para os participantes e a maneira como essas concepções impactam sua prática educativa.

Pretendemos com a metodologia selecionada para esta pesquisa, estudo de caso do tipo etnográfico, participar e interpretar os modos de viver e agir dos sujeitos envolvidos neste estudo, deixando emergir outras/novas possibilidades de estudo e reflexão.

A pesquisa de campo teve duração de 6 meses (de Julho a Dezembro do ano de 2013), desde os primeiros contatos com a instituição de ensino. Neste período, também pudemos fazer as entrevistas, as observações e as análises dos documentos escolares.

4.2 O CAMPO DE ESTUDO

Para realização desta pesquisa foi escolhido um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no Município de Vitória, no Estado do Espírito Santo. Esta escolha se deu porque este município vem abarcando uma perspectiva inclusiva, por meio do setor de Educação Especial e movimenta-se no sentido de cumprir as políticas instituídas, primando por um ensino regular que atenda às demandas relacionadas a essa especificidade.

O município de Vitória, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, apresenta uma proposta de educação bilíngue⁷, um ponto de partida de um trabalho que se volta para as necessidades dos alunos surdos. Considera que a inclusão de crianças surdas na escola regular requer sua participação nas atividades escolares e aprendizagem na sala de aula e no atendimento especializado. Assim, apresenta proposições para a reestruturação da política pública para a educação dos alunos surdos matriculados nas unidades de ensino de educação infantil e ensino fundamental.

Com base nesta proposta municipal de educação bilíngue, vimos que nos últimos dezessete anos a Secretaria Municipal de Educação de Vitória vem enfrentando o desafio de implementar ações visando garantir aos alunos surdos o direito de acesso e permanência no sistema público municipal de ensino. A forma como vêm se estruturando as propostas pedagógicas desenvolvidas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, envolve o devido enfrentamento da acessibilidade ao conhecimento, considerando sua diversidade linguística.

A Secretaria de Educação apresenta as proposições para que ocorra a inclusão, o acesso ao conhecimento e o ensino bilíngue nas escolas para os alunos surdos, buscando atender às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001) a Lei 10.098/94, de 23 de março de 1994, especificamente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua brasileira de sinais; a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto nº 5626 de 2005, que assinala que a educação de pessoas com surdez no Brasil deve ser bilíngue, garantindo acesso à educação por meio da utilização da LIBRAS e do ensino da língua portuguesa como segunda língua.

O documento municipal que propõe educação bilíngue no município institui a implantação de um projeto educacional bilíngue em sete escolas referência, sendo cinco escolas de ensino fundamental e duas escolas de educação infantil. As referidas escolas são de ensino comum, intituladas bilíngues, que compõem o

⁷ Dados retirados do sítio da Prefeitura Municipal de Vitória.

sistema público desse município, que busca concentrar, gradativamente, a matrícula de alunos surdos nessas escolas disponibilizando, se necessário, transporte ou vale social para deslocamento dos alunos até as unidades de ensino de referência.

Assim, o projeto educacional bilíngue pretende respeitar a experiência visual e linguística do aluno no processo de ensino e aprendizagem reestruturando a ação pedagógica desenvolvida no atendimento especializado para o ensino de LIBRAS e em LIBRAS, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa.

A LIBRAS é a língua de instrução, enquanto a língua portuguesa escrita passa a ser a segunda modalidade de expressão.

Em Vitória, uma equipe de professores, tradutores, intérpretes, instrutores e professores de LIBRAS, incluindo profissionais surdos, desenvolvem esse trabalho nas escolas de referência bilíngue operando em horário regular e no contra-turno escolar.

A inclusão do aluno surdo deve ocorrer desde a educação infantil até a educação superior, e o município de Vitória visa garantir desde cedo as condições necessárias para que este aluno utilize os recursos que necessita para superar as barreiras em seu processo educacional, podendo assim usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais no Brasil.

Esta proposta de educação bilíngue vem assim assinalar um ponto de partida de um trabalho que se volta para as necessidades dos alunos surdos, considerando, sua inclusão na escola regular.

4.3 "TODAS AS CORES"⁸: O CMEI PESQUISADO

Na pesquisa de campo, nos preocupamos em frequentar os diferentes espaços do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) "Todas as Cores", para compreendermos o seu contexto e por entender que

⁸ O nome da escola foi escolhido com base na história infantil "Bom dia, todas as cores" de Ruth Rocha, que conta a história de um camaleão que queria ser feliz do jeito que ele era, sem se importar com a opinião dos demais vizinhos da floresta.

as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A fim de acompanhar e analisar o processo de implantação da política de inclusão de alunos surdos numa instituição pública municipal de ensino e de compreender como os sujeitos escolhidos vivem seus contextos, de buscar possíveis respostas para nossos questionamentos e de acordo com a metodologia proposta, nos prontificamos a enriquecer nossa pesquisa com as contribuições obtidas pela observação de dois bebês surdos (crianças de 0 a 3 anos de idade), nesse CMEI do Município de Vitória.

O CMEI pesquisado, de acordo com seu projeto político pedagógico (2008), situa-se em um Bairro da Capital. Surgiu na década de 1950, por meio de ocupação que ocorreu de forma desordenada, se tornando mais acrescido de moradores nas décadas de 60 e 70. Tal forma de ocupação, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (2008), fez com que o bairro atualmente, tenha vários problemas sociais. As moradias foram se aglomerando umas às outras e dando origem aos becos.

Atualmente sua infra-estrutura evoluiu muito e o bairro conta com rede de esgoto, água encanada e coleta de lixo regular. Porém, a falta de área de lazer para crianças e jovens aumenta a instabilidade social do bairro e conseqüentemente as oportunidades para a violência e o crime, fazendo com que este bairro seja um dos mais violentos da cidade de Vitória.

A comunidade possui uma Unidade de Saúde para atender as famílias, duas escolas municipais de ensino fundamental, um posto policial, um movimento comunitário, algumas organizações não governamentais (ONG's), igrejas de várias denominações religiosas e comércio local. No bairro, ainda está localizada uma empresa multinacional, além de situar-se próximo à Vila Rubim⁹, facilitando o acesso dos moradores aos bancos, hospitais, escolas e comércio em geral pelo grande número de transporte coletivo disponível.

⁹ Centro comercial muito conhecido, localizado no município de Vitória.

Ainda segundo o PPP (2008), a comunidade que o CMEI atende é formada por um nível social-econômico variável, constituída de trabalhadores autônomos ligados ao setor terciário, ambulantes, camelôs, pedreiros, domésticas, pequenos comerciantes, funcionários de uma grande empresa.

O CMEI conta com o espaço físico de dois pavimentos, sete salas de aula, com mobília estruturada de acordo com a faixa etária atendida, uma sala de informática, seis banheiros infantis distribuídos entre o térreo (um), pátio (dois), segundo andar (dois) e um banheiro infantil as salas do grupo I e II que são interligadas. Possui também, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de pedagogo, um mini-depósito de material pedagógico e outro de material de limpeza, uma cozinha, um depósito de merenda, uma lavanderia, um pequeno refeitório, um mini refeitório no grupo I e II, uma mini-copa no grupo I, quatro banheiros para funcionários (destes um é só para os funcionários dos grupos I e II, e localiza-se entre as salas desses grupos que são interligadas), um pátio pequeno com uma área coberta e outra não, onde também ocorrem as apresentações escolares e uma sala de recursos multifuncionais.

Todos os ambientes são mobiliados e de acordo com o PPP (2008), com o aumento do número de profissionais no CMEI o espaço físico torna-se cada vez mais escasso e compartilhado simultaneamente por vários funcionários.

Os profissionais da escola

Como recursos humanos a escola conta com 72 funcionários: diretora; pedagogas no turno matutino e no vespertino; assistentes administrativos; professores regentes; professores dinamizadores, sendo divididos em um professor dinamizador de artes e um de educação física; professora especializada em deficiência mental; equipe bilíngue, com professora bilíngue e professora de LIBRAS, estagiários, assistentes de educação infantil, merendeiras, auxiliares de suporte operacional e vigilantes.

Destes profissionais que compõem o quadro de funcionários do CMEI, participam diretamente da nossa pesquisa a diretora, uma pedagoga, duas professoras regentes, duas assistentes de educação infantil, uma dinamizadora de artes e uma

de educação física, uma professora bilíngue e uma professora de LIBRAS, que possuem contato diário e direto com os bebês surdos envolvidos.

Este CMEI tem capacidade para atender 300 crianças no total dos dois turnos, com idades entre 06 meses a 5 anos. Deste número de crianças matriculadas, 15 frequentam o tempo integral no contra-turno e foram selecionadas por meio de pesquisa socioeconômica; no turno matutino existem 136 crianças matriculadas e a organização das salas neste turno ocorre da seguinte maneira:

- Grupo I A – 15 crianças com idades de 6 meses a 1 ano, duas professoras regentes e duas assistentes de educação infantil
- Grupo II A – 16 crianças de 1 a 2 anos de idade, duas professoras regentes e duas assistentes de educação infantil
- Grupo II B – 19 crianças de 1 a 2 anos de idade, duas professoras regentes e duas assistentes de educação infantil
- Grupo III A – 21 crianças de 2 a 3 anos de idade, uma professora regente e duas assistentes de educação infantil
- Grupo IV A – 21 crianças de 3 a 4 anos de idade, uma professora regente e uma estagiária
- Grupo V A – 20 crianças de 4 a 5 anos de idade, uma professora regente e uma estagiária
- Grupo VI A – 24 crianças de 5 a 6 anos de idade, uma professora regente e duas estagiárias, sendo uma delas para atuar com uma criança cadeirante.

A escola também possui uma equipe bilíngue composta por quatro profissionais (dois no turno matutino e dois no turno vespertino). No turno matutino essa equipe é formada uma por uma professora bilíngue com formação em artes, cursos e pós-graduação em LIBRAS e lotada neste CMEI por meio de concurso para professora de educação infantil (PEB I) e nesta função de professora bilíngue por concurso interno da Secretaria de educação para integrar o quadro de funcionários que atendem às crianças surdas. Além de uma professora de LIBRAS, uma profissional surda com formação em Letras LIBRAS, iniciou o seu trabalho há 13 anos em uma escola especializada para crianças surdas.

Esta escola é uma das sete escolas referências para surdos que, de acordo com a política de educação bilíngue do município de Vitória¹⁰ concentram as matrículas de estudantes surdos nestas unidades. Essas escolas foram selecionadas por estarem em pontos estratégicos de acesso à cidade. Esta política de educação bilíngue consiste também no respeito à singularidade linguística do aluno surdo em seu processo de ensino e aprendizagem, aprendendo a LIBRAS como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essas escolas contam com professores bilíngues, professores de LIBRAS e instrutores de LIBRAS, além de tradutores e intérprete de LIBRAS – Língua portuguesa - LIBRAS.

O CMEI em que a pesquisa foi realizada de acordo com seu Plano de Ação para o ano letivo de 2013 se propôs a trabalhar como Projeto Institucional os temas: Cultura Capixaba, Projeto Bilíngue e Ciranda de Livros, com o intuito de, por meio de seus projetos, envolver a comunidade escolar (com Oficinas de LIBRAS, Família na escola, Festa cultural, Reunião geral de pais e específica com professor, Plantão pedagógico e apresentações culturais), além da integração com outras escolas e instituições bilíngues e participação de atividades externas. O CMEI conta, ainda, com uma formação (não obrigatória) em LIBRAS, ministradas pela professora bilíngue da escola uma vez por semana, no horário de 11:30 às 12h. Por conta do horário que é possibilitado e do interesse pessoal para esta formação, apenas professores participam desta oficina incluindo as professoras regentes da sala de aula comum dos bebês surdos, que visam ao aperfeiçoamento profissional.

4.4 A TURMA DO GRUPO II E OS BEBÊS SURDOS

A sala do grupo II A (matutino) fica no segundo piso da escola, nela há uma televisão com DVD, brinquedos, um tipo de colchão grande para os bebês dormirem, além de armário para os professores, bebedouro. No fundo de uma das paredes foi fixado o alfabeto em português/LIBRAS e em outra parede há um espelho. A sala também conta com um pequeno espaço externo para realização de algumas atividades e contém uma mesa com algumas cadeiras. Também existe um banheiro para funcionários e um para as crianças que são interligados à sala do grupo I A.

¹⁰ Dados retirados do sítio da Prefeitura Municipal de Vitória (<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=ensinodelibras>).

A turma do grupo II é composta por 16 crianças, com idades entre 1 a 2 anos, sendo que destes, 02 são surdos, Antonio¹¹, com idade de 1 ano e 4 meses, e Joaquim de 1 ano e 6 meses no início da pesquisa, no mês de julho do ano de 2013. Também faz parte da turma duas professoras regentes, duas assistentes de educação infantil além da professora bilíngue e instrutora de LIBRAS.

O projeto elaborado pelas professoras deste grupo para o ano letivo de 2013 se intitula: “Sabores e Cores – gostosuras de nossa terra” que tem como objetivo conhecer e identificar cores, texturas e os diferentes sabores das frutas, explorando as frutas existentes no Estado do Espírito Santo.

O desenvolvimento do projeto acontecia por meio de conversas na rodinha, apresentação das frutas existentes neste Estado, em que as crianças podem conhecer as frutas não só pela degustação, mas também por meio de imagens, vídeos e músicas. Sendo assim, durante o ano letivo, as professoras se dispuseram a apresentar as frutas naturais, bem como confeccionar com as crianças cartazes com o desenho das frutas para exposição na escola, além da apresentação da música “O rock das frutas”, como forma de apropriação do conhecimento e objetivo proposto. Todo esse trabalho é acompanhado da equipe bilíngue que trabalha em conjunto com a turma. Para o desenvolvimento dessas atividades as professoras contam com um horário de planejamento diário com duração de 50 minutos que pode ser individual ou coletivo, com outras professoras ou pedagoga.

As crianças do grupo II A seguem uma rotina semanal: entram na escola às 07:00. Às 07:30 elas lancham na sala de aula e o almoço é servido às 09:30 no refeitório, o cardápio das alimentações é elaborado pelos nutricionistas da Prefeitura Municipal de Vitória e devem ser seguidos pelos CMEI's. Após o almoço, todas as crianças retornam para a sala de aula, sentam-se para beber água, e de uma a uma vão ao banheiro para as assistentes lavarem suas bocas e posteriormente há a troca de fraldas e roupas sujas; participam destas ações professores, assistentes de educação infantil e equipe bilíngue, e após estas ações a criança que desejar pode dormir até o horário de saída que é as 11:10.

¹¹ Todos os nomes citados neste estudo são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

Entre esses horários, eles desenvolvem atividades fixas programadas com duração de 50 minutos, mediadas pelos professores dinamizadores de artes e educação física e pela estagiária de informática com a colaboração das assistentes de educação infantil, como consta no quadro (1) a seguir:

Quadro 1: Horário Semanal do grupo II-A

ROTINA SEMANAL GRUPO II A – MATUTINO - 2013				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
07:20 Ed. Física	07:40 Informática	07:20 Ed. Física	09:20 Ed. Física	07:20 Artes
		08:10 Ed. Física		

Após o momento da acolhida, antes ou após as atividades e de acordo com o planejamento das professoras regentes ou dinamizadoras de artes e educação física, as crianças podem brincar coletivamente com os brinquedos disponíveis na sala ou no corredor/pátio, interagindo umas com as outras. Na sala há carrinhos, bonecas, brinquedos de encaixe, entre outros, e no corredor/pátio tem brinquedos como cavalinho, casinhas, balanços e escorregador.

As professoras regentes do grupo II A – matutino, possuem formações distintas. Núbia é graduada em pedagogia e pós-graduada em educação infantil e em gestão educacional, está há 20 anos na função de professora e nunca tinha tido contato com crianças surdas. Marina possui o magistério, tem 25 anos na função de professora e também nunca tinha tido contato com crianças surdas. Além disso, a forma de ingressarem no sistema público de ensino também diverge, uma entrou como servidora efetiva com o antigo cargo denominado berçarista, que com sua extinção possibilitou aos profissionais que possuíam magistério a mudança de cargo para professor de educação infantil, hoje denominado PEB I, já a outra professora foi aprovada diretamente em concurso público para o cargo PEB I. Ambas não sabem LIBRAS e tentam aprender cotidianamente.

O grupo II possui duas assistentes de educação infantil (AEI's), que entraram no cargo por meio de concurso público realizado pela prefeitura municipal de Vitória em 2007, Kamila, quando assumiu o cargo público, possuía o nível médio completo (exigido pelo concurso) e após ingressar neste cargo matriculou-se no curso de pedagogia (cursando-o atualmente), está nessa função há 3 anos e não sabe LIBRAS. Roberta está no cargo há 4 anos, possui graduação em pedagogia e pós-graduação em orientação educacional, além de cursos de formação continuada em educação infantil, berçarista e educação ambiental; ela nunca tinha tido contato com surdos e atualmente faz, pela PMV, o curso de LIBRAS – básico como forma de aperfeiçoamento profissional para atender as necessidades educativas dos sujeitos surdos de sua turma (grupo II).

O grupo II A é formado por 16 crianças, as crianças em geral são tranquilas e os conflitos enfrentados por elas dizem respeito a tomar brinquedos e objetos das mãos dos colegas, morder como forma de defesa, ou o choro como pedido de ajuda. Esses fatos são intermediados pelas professoras e assistentes de educação infantil no cotidiano escolar, sempre com diálogos e explicações. As crianças seguem uma rotina diária proposta pela escola e planejada pelas professoras, fazem atividades, assistem dvd, brincam, lancham, almoçam e dormem.

Os bebês surdos seguem a mesma rotina das demais crianças e contam também com o apoio da equipe bilíngue e dos profissionais da sala. Antonio no início do ano fazia parte do grupo I. Com a chegada de outro bebê surdo, porém com idade para fazer parte do grupo II, a equipe bilíngue refletiu a possibilidade de os dois bebês permanecerem na mesma sala para que também pudessem ter contato com seus pares surdos. Desta forma, Antonio que era do grupo I passou a frequentar o grupo II, essa troca de sala e de rotina foi programada pelos profissionais que tiveram o cuidado de fazer essa transição aos poucos de modo que fosse mais aceitável para o bebê que estava mudando de sala. Sua adaptação, de acordo com os professores, ocorreu de forma tranquila, como as salas são interligadas com o uso do banheiro infantil em comum, os profissionais sempre que possível retornavam com o bebê para sua turma de origem para que a troca de sala não fosse brusca e repentina.

Os bebês tiveram uma adaptação tranquila tanto na rotina da escola, como em relação aos profissionais e os colegas de salas. Eles interagem com a turma, entre

eles mesmos, envolvem-se nas atividades e estão em processo de aprendizagem da LIBRAS, que é trabalhada diariamente em situações do cotidiano.

Antonio (1 ano e 4 meses de idade) é um bebê moreno, de cabelos cacheados e estrutura corporal grande para sua idade, é muito carismático, simpático e afetuoso com os funcionários e os colegas de turma, além de ser bem esperto. É filho de pais surdos e também tem um irmão surdo que frequentou este mesmo CMEI, sua família é fluente em LIBRAS. O bebê vai para a escola de transporte escolar, o que diminui o contato dos profissionais direto com a família, e quando sai do CMEI, ele frequenta outra escola na parte da tarde, pois os pais trabalham.

Joaquim (1 ano e 6 meses de idade) é um bebê branco de cabelos lisos e loiro, magro. Joaquim é um bebê alegre e que gosta de brincar com objetos de encaixe, fica bravo quando é contrariado, chora quando algum desafeto o atinge. Também é filho de pais surdos, sua mãe o acompanha diariamente à escola e participa dos projetos que as professoras propõem. Ele é filho único e seus pais também são fluentes em LIBRAS, eles residem em Vila Velha.

Ambos os bebês não frequentam o atendimento educacional especializado. Eles adoram brincar com os colegas, gostam de se olhar no espelho e de observar o alfabeto português/LIBRAS fixado no final da sala. Eles interagem com todos os profissionais, suas professoras tentam aprender a LIBRAS, porém eles buscam mais aproximação com a equipe bilíngue que só se comunica com eles por meio da LIBRAS. São curiosos e repetem os sinais que lhe são ensinados diariamente, demonstram que já internalizaram alguns sinais e comandos, como o sinal de /SENTAR/, /ÁGUA/, /VENTILADOR/, /DORMIR/, /ENTENDEU/, entre outros.

5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS BEBÊS SURDOS

“A emoção, a inquietude aparecem em nós cada vez que se rompe o equilíbrio entre nós e o meio ambiente.” Vigotski

Neste capítulo, trilhamos caminhos que nos levam a compreender como ocorre a inclusão de bebês surdos na educação infantil do município de Vitória e como LIBRAS medeia a relação das crianças surdas com os profissionais da escola e com os integrantes da turma do Grupo II - A e os investimentos em seu ensino. Para tanto, buscamos compreender por meio de entrevistas semiestruturadas as concepções dos profissionais da escola a respeito da inclusão e de surdez, de seus trabalhos com os bebês surdos e o planejamento das atividades desenvolvidas neste Grupo. Além disso, em nossas observações procuramos entender como ocorre o cuidado, a educação e as atividades lúdicas no Grupo II-A, em diferentes espaços/tempos e com os profissionais envolvidos no processo de inclusão dos bebês surdos.

5.1 CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS A RESPEITO DA INCLUSÃO, SURDEZ E DO TRABALHO COM OS BEBÊS SURDOS

A inclusão propõe uma mudança de paradigmas, para tanto ela rompe com a homogeneidade da escolarização e busca reconhecer e considerar a pluralidade nas práticas educativas. Assim, conhecer as concepções dos docentes e demais profissionais da comunidade escolar sobre a proposta de educação inclusiva e de surdez é extremamente importante, pois a partir dos depoimentos podemos compreender as suas práticas, seus medos, anseios, angústias, e outras novas possibilidades de trabalho para/com a criança em processo de inclusão na escola regular.

Buscamos tecer, neste momento, um diálogo a respeito das concepções de inclusão e de surdez por parte dos profissionais que lidam diretamente com os bebês surdos na escola pesquisada. Para tanto, o quadro (2), a seguir, contém informações importantes acerca desses profissionais para compreendermos posteriormente seus depoimentos.

Quadro 2: Informações sobre os profissionais

Função	Nome	Formação	Conhecimento em LIBRAS?	Tempo de experiência na Ed. Infantil
<i>Equipe bilíngue</i>	Denise	Magistério, Artes e pós-graduação em LIBRAS	Sim, fluente.	11 anos
	Walessa	Letras LIBRAS	Sim, fluente.	13 anos
<i>Professoras regentes</i>	Núbia	Magistério, Pedagogia e pós-graduação em Ed. Infantil e Gestão Educacional	Aprendendo na rotina escolar	20 anos
	Marina	Magistério	Conhece apenas alguns sinais	25 anos
<i>AEI's</i>	Roberta	Pedagogia e pós-graduação em Orientação Educacional	Atualmente faz curso básico de LIBRAS	4 anos
	Kamila	Graduanda em Pedagogia	Aprendendo na rotina escolar	3 anos
<i>Prof.^a. Artes</i>	Luiza	Pedagogia (está na função de Prof. ^a de Artes como extensão de carga horária)	Atualmente faz curso básico de LIBRAS	12 anos
<i>Prof.^a Ed. Física</i>	Sara	Pedagogia (está na função de Prof. ^a de Ed. Física como extensão de carga horária)	Conhece poucos sinais	27 anos

O processo de contratação destes profissionais ocorre por meio de concurso público ou designação temporária (DT), elaborado pela Prefeitura Municipal de Vitória. No caso dos sujeitos participantes dessa pesquisa, todos são concursados e se enquadram no regime estatutário que é regido por um estatuto, instituído por uma

lei, em sentido amplo, emanada da própria esfera de poder que irá contratar o serviço, neste caso municipal. Esse regime é próprio da administração pública.

Quando necessário afastamento (por motivo de doença, estudo, assumir outro cargo, ou outros casos) a escola solicita à Secretaria Municipal da Prefeitura Municipal de Vitória um profissional para substituir o afastado. Este profissional também passa pelo processo seletivo (concurso público), recebe a denominação de "extensão de carga horária", e substituirá o funcionário afastado até o seu retorno.

A professora surda "Walessa" aparece pouco nos relatos/observações a seguir, pois teve vários afastamentos do trabalho por conta da gravidez avançada, necessitando assim de afastamento por motivos médicos.

A seguir, buscamos compreender, por meio dos depoimentos dos profissionais, suas concepções a respeito da inclusão e de surdez que embasam suas práticas pedagógicas no contexto da educação infantil.

5.1.1 Concepções dos profissionais a respeito da inclusão

Prieto (2006) nos diz que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino implica

uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (p.42).

Neste estudo, buscamos compreender concepções dos profissionais sobre a inclusão de crianças surdas na educação infantil.

Quando indagamos os profissionais a respeito das concepções de inclusão/ educação inclusiva, constatamos que a maioria apesar de concordar com a inclusão, considera que esta deve ser colocada em prática para além dos documentos legais que garantem a presença das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação na escola, de forma que

realmente atenda as necessidades dos educandos em processo de inclusão, como é exposto no depoimento a seguir:

Incluir, cumprir a lei, trazer a criança pra escola é fácil, o difícil é você montar uma estrutura pra que essa criança tenha um bom atendimento, ter uma sala onde ela tenha brinquedo, onde elas tenham um profissional que seja capacitado pra isso, porque não adianta você pegar a criança e jogar dentro da escola, entendeu? E ela ter que se virar pra poder aprender, então a escola tem que dar uma estrutura pra que essa criança seja atendida (Kamila - AEI).

A assistente de educação infantil ressalta neste depoimento que, além de cumprir a legislação que garante a matrícula de crianças com necessidades educativas especiais nas unidades de ensino é preciso mais investimentos para a estruturação de uma educação com qualidade que garanta não só o acesso, mas também a permanência e a qualidade de ensino, que possibilite meios dignos para o desenvolvimento dessas crianças.

A falta de um ambiente apropriado para cuidar e educar as crianças na educação infantil foi uma opinião unânime entre os profissionais entrevistados, que acreditam que este seja um dos maiores desafios da inclusão.

Olha eu ainda tenho meus pensamentos assim que eu acho que inclusão é quando você dá possibilidade de você receber aquela criança, pra mim inclusão é isso, e as vezes acontece de a gente não receber o que precisa, por exemplo, chega um aluno com necessidades especiais para entrar, incluir na nossa escola, mas o sistema não manda professor, as vezes a gente passa meses se virando sozinho, sem o educador especial. Já aconteceu aqui de o professor sair e a gente ficar sem. Ai tem que fazer aqueles ajustes, colocar professor de carga suplementar que não tem experiência. Então eu não acredito muito na inclusão não, eu gosto, eu acho legal, valido, mas o sistema tem que mudar muito para poder ser mesmo a inclusão (Núbia - Regente).

Entre as condições não apropriadas à inclusão, destaca-se o número pequeno de profissionais capacitados e especializados para atender as necessidades educativas dos alunos em processo de inclusão.

A professora regente apesar de não concordar com a inclusão da forma como vem ocorrendo atualmente, por entender que esta não atende como deveria as necessidades das crianças inseridas neste processo, reforça e complementa o depoimento anterior: a escola precisa estar preparada para receber as crianças

antes de esta estar na escola, para que as unidades de ensino tenham possibilidades de desenvolver um trabalho qualificado e sem improvisos.

A professora surda acredita no processo de inclusão e relata que trabalha neste CMEI junto com a professora ouvinte no ensino das crianças surdas, por meio da LIBRAS, no mesmo contexto de atividades que as crianças ouvintes, inventando atividades e estratégias para o apoio ao professor ouvinte no contexto da inclusão. A respeito da inclusão, ela comenta que acredita nesse processo e que cada escola o realiza de maneira diferente.

A inclusão é fácil, o desafio é a LIBRAS, pois não há o contato com o outro por meio da LIBRAS. O que acontece é que o professor surdo tenta trabalhar com a criança, ela é só no mundo dela e o professor surdo é seu único interlocutor, por isso, tem que ter paciência, porque o aprendizado é demorado. Acredito que no futuro ele pode aumentar sua rede de interações na escola (Walessa - Professora surda).

Para Walessa, é preciso mais profissionais com conhecimento em LIBRAS para que as crianças possam interagir em sua língua, apesar disso, ela ressalta que a legislação trouxe benefícios para a educação de surdos ao determinar a presença de profissionais com conhecimento em LIBRAS para o trabalho junto com esse aluno.

A complexidade da inclusão se destacou nas conversas com os profissionais que muitas vezes têm dúvidas do que é e como praticar a inclusão que tanto falamos, por falta de formações que englobem a temática. Os sujeitos destacaram, ainda, que a falta de profissionais especializados em tempo integral na escola a distancia ainda mais de se tornar um ambiente realmente inclusivo.

Que difícil (risos), educação inclusiva é uma tema bastante complexo porque...a gente fala numa inclusão mas dentro da escola a gente não tem uma preparação para essa inclusão, exemplo disso são os alunos surdos, são poucos os profissionais da escola que têm curso de LIBRAS pra tá trabalhando com eles, apesar da escola ser polo em LIBRAS. Da educação especial a mesma coisa, há professora que vem atender as crianças, mas vem duas vezes por semana, nos outros dias as crianças ficam por conta das professoras e estagiárias de sala, mas são poucos os profissionais também que têm especialização nessa área (Luiza - artes).

A necessidade de profissionais capacitados que façam parte do quadro de funcionários fixos da escola e de formações que esclareçam o que é a inclusão são pontos pertinentes nos depoimentos dos profissionais. Para eles, profissionais especializados e formação continuada possibilitariam melhores condições de trabalho para os professores regentes que teriam o apoio dos professores especializados para atender de forma íntegra as especificidades dos alunos.

A inclusão ainda encontra muitas barreiras. Uma delas é o processo de formação de professores. Os estudos que abordam essa temática apontam desafios na formação inicial desses profissionais. Em relação à formação inicial, Prieto (2006) destaca a abordagem restrita de conhecimentos como educação especial e políticas de inclusão em cursos de pedagogia, o que, de modo geral, ocorre apenas em estudos complementares realizados, por exemplo, nas antigas habilitações de curso.

No que se refere à falta de esclarecimento sobre a inclusão, Prieto (2006) diz que não é possível mudar as práticas dos professores sem que eles tenham consciência da necessidade deste ato, não somente para os alunos como para o sistema de ensino e para o seu próprio desenvolvimento profissional, o que indica a necessidade de investimentos na formação desses profissionais.

Destacam-se, assim, nos depoimentos dos profissionais, a necessidade de mais investimentos na política de inclusão, nos ambientes escolares, nos programas de formação dos profissionais e no esclarecimento das concepções de educação inclusiva.

Garantir o acesso à escola comum de pessoas com deficiência e não assegurar a permanência e a igualdade de oportunidades, nesse espaço, se torna uma prática incoerente. As mudanças propostas pela inclusão escolar visam a garantir que a escola tenha condições de receber todos os alunos, entretanto, ainda encontram dificuldades para serem implantadas.

Mantoan (2006) ressalta que esse direito à educação para todos não se limita a cumprir apenas o que consta na lei e aplicá-la. Segundo a autora,

há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidade educacionais de todos (p. 25).

A educação é dever do Estado e é cada vez mais presente o discurso a favor da universalização da educação e da inclusão nos documentos formais do Ministério da Educação, segundo Padilha e Oliveira (2013), sobretudo em consonância com as organizações internacionais. Entretanto, "não obstante as leis, os programas e ações instituídos, estes não têm possibilitado a efetiva inclusão" (p. 155). Além disso, de forma compensatória, o Estado cria programas sociais que não atendem as necessidades das famílias e não garantem a inclusão escolar. Padilha e Oliveira (2013) completam dizendo que

há, porém, muito que se investir na organização da escola, na formação e na valorização profissional dos professores e em recursos didáticos e de acessibilidade para que a universalização da educação e a inclusão escolar não sejam apenas expressões encontradas nos documentos oficiais do MEC ou dos sistemas de ensino, esvaziadas de sentidos que potencializem a construção de uma prática educativa que permita a esses sujeitos o acesso aos conhecimentos sistematizados e ao desenvolvimento do máximo de suas potencialidades (p. 171).

É preciso reconstruir o sistema escolar dos princípios e valores às atividades e iniciativas. A inclusão pretende uma educação plural, democrática e transgressora. Mantoan (2006) nos diz que ela provoca uma crise escolar que atinge também a identidade dos professores e ressignifica a identidade do aluno, inserindo-se ali novas manifestações da linguagem, novos valores, novas posturas diante do outro e do conhecimento.

Destacamos, então, como pontos principais discutidos neste tópico acerca da inclusão, a necessidade de mais investimentos na política de inclusão que assegurem uma educação de qualidade de forma a propiciar o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos inseridos nesse processo, além de um ambiente apropriado que atenda as especificidades dos discentes. Ressaltamos também a necessidade de formação continuada que esclareça pontos pertinentes a respeito do que é a inclusão e meios de viabilizá-la bem como a premência da contratação de profissionais especializados para o atendimento das crianças em processo de inclusão na rede regular de ensino.

5.1.2 A surdez nos depoimentos dos profissionais

Este tópico destina-se à discussão da surdez nos depoimentos dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos bebês surdos.

De início, é importante destacar o Decreto nº 5.626/05, que considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005). Numa perspectiva diferente, Carlos Skliar (2013), discute a surdez como diferença, uma característica do surdo, que possui uma língua e cultura própria.

As concepções dos profissionais acerca da surdez variaram em alguns momentos, mas a maioria considera que o surdo é aquele que não ouve, compreendendo a surdez como a falta de algo, neste caso a audição.

Eu entendo que é uma criança que não escuta que só tem uma visão, a gente trabalha mais os sinais com eles, né? Então entendo isso, que é uma criança que não escuta, então a gente vê o que ela tá pedindo e tenta fazer os sinais e mostrando alguma coisa, é o que eu entendo. Ela aprende como as outras, aprende porque a gente vai, procura se envolver, coloca eles se envolvendo com as outras crianças e à medida que vai com as outras crianças trabalhando as atividades, os sinais, ela vai aprendendo (Marina - Regente).

Neste depoimento, a professora regente diz que o surdo é aquele que não ouve e que aprende como as outras crianças, e para oportunizar este aprendizado as professoras utilizam com os bebês surdos uma comunicação diferenciada das crianças ouvintes por meio dos sinais atendendo a singularidade linguística dos surdos. Esta é uma maneira de oportunizar às crianças surdas o contato com sua cultura, permitir que elas se constituam em sua língua oficial e serem envolvidas nas atividades interagindo com as crianças da turma, o que contribui também para o seu desenvolvimento social.

Os depoimentos desses professores estão em consonância com os dados encontrados por Felix (2008) em seu estudo. Nessa pesquisa, foi constatado que inicialmente os professores enxergavam o surdo sob a ótica da deficiência,

entretanto, o contato com o surdo e com a língua de sinais gerou reavaliações dos modos de pensar dos professores e nas suas concepções de surdez: a presença desses alunos na escola promoveu inquietações e rompeu paradigmas, o que gerou representações positivas da surdez.

O trecho da entrevista a seguir destaca, além da concepção de surdez, o aprendizado desde cedo da LIBRAS em momentos cotidianos da educação infantil, auxiliando no aprendizado da sua primeira língua.

Eu entendo que ele não ouve, que a gente tem que trabalhar com ele de forma diferente, né? Porque ele não ouve, então a gente tem que trabalhar com ele com as mãos, a gente tá aprendendo ainda isso, né? Eles são muito pequenininhos, ainda estão movimentando as mãos, muita coisa eles tão pegando já, começando a aprender, a questão de sentar que eu faço senta (sinal), já sabe que é pra sentar, água já sabe que é pra beber água, várias coisas eles tão aprendendo, aqui (mostra no pescoço o sinal) que não pode, então algumas coisinhas eles estão aprendendo. E ele olha a mão como se fosse o som da boca dele, quando ele mostra alguma coisa ele quer falar com aquela mão (Núbia -Regente).

O depoimento traz à tona a necessidade de um trabalho diferenciado para os bebês surdos com uso da LIBRAS desde a tenra idade no cotidiano das crianças, para que elas possam interagir com o mundo, atendendo às suas necessidades imediatas. É relevante, então, que os profissionais envolvidos com as crianças surdas tenham o conhecimento de sua língua para que entendam as necessidades dessas crianças, suas solicitações e anseios.

Nesse contexto de interação da professora com o bebê surdo, podemos destacar o processo de ensino e aprendizagem em que o aluno está sendo inserido. De acordo com os estudos de Vigotski, essa relação dos bebês com a LIBRAS, mediada pelo docente, deve possibilitar o encontro com novas experiências, neste caso, a língua própria do bebê, a fim de possibilitar que novos significados sejam construídos, além disso, nessa interação da criança com o professor é que a linguagem vai sendo desenvolvida no bebê.

Por outro lado, a professora da equipe bilíngue acredita que o surdo é diferente linguisticamente. Considera que deve valorizar o sujeito, suas experiências, não

pautando-se na sua "deficiência" e que a LIBRAS é o meio para a criança surda apropriar-se de tudo ao seu redor.

Olha, sabemos que tem a questão, que o MEC traz, a surdez como deficiência sensorial, entendeu? E, até mesmo as propostas de trabalho são voltadas pra essa questão. O MEC traz agora pessoas com surdez, né? A surdez está inscrita no sujeito, não dá pra negar. Mas que o tempo que eu tô trabalhando aqui, essas crianças têm me apontado que eu vejo o sujeito com um diferente linguístico. Sabe, assim, não pauto meu trabalho na deficiência do MEC, que algumas literaturas ainda colocam. Eu trago um, uma abordagem, aporte teórico histórico-cultural utilizando pra isso bem marcado Vigotski e Bakhtin. Vigotski quando fala do outro, da mediação, e Bakhtin quando fala dessa linguagem da constituição humana. E sendo assim, se a língua de sinais é usada nessa mediação, se ela é usada como Bakhtin fala nessa interação verbal para a criança se apropriar disso tudo, eu particularmente, eu fico com essa visão do surdo de ser diferente, de estar no mundo (Denise - Equipe bilíngue).

A professora bilíngue discorda da proposta do MEC que apresenta a surdez como deficiência sensorial, apesar de entender que a surdez está no sujeito ela prefere entendê-lo como um sujeito diferente linguisticamente e basear seu trabalho junto às crianças surdas numa perspectiva histórico-cultural, em que a língua de sinais é usada na mediação da criança com o meio físico e social. Assim, reconhecer a forma de comunicação dos surdos de maneira consciente, pode contribuir para promover o processo educativo dessas crianças.

O pouco ou nenhum conhecimento/convívio com os surdos faz com que alguns profissionais da escola sintam-se receosos de trabalhar com o novo, com o desconhecido por eles, principalmente pelo não conhecimento da LIBRAS, mas ao mesmo tempo acreditam neste desafio por entenderem que os alunos surdos precisam da escola para além do direito legal de estar nela.

Esse ano é a primeira vez que tô tendo contato, com essas duas crianças que tem aqui na sala e é tudo novo, o conhecimento, o aprendizado com elas, praticamente tudo novo. É uma oportunidade, é uma forma de tá incluindo, inserindo no meio de outras crianças e é uma oportunidade que elas sempre tiveram na lei, mas que nem sempre foi cumprida, agora especificamente as crianças tão tendo mais oportunidade, principalmente que eu vejo, né? Que eu trabalho em Vitória, eu vejo a oportunidade da criança tá indo pra escola, tem o professor especializado pra isso (Kamila-AEI).

A assistente de educação infantil relata que esta é a sua primeira experiência com crianças surdas em processo de inclusão e que a inclusão de surdos na rede regular

de ensino, que é garantida por lei também, torna-se uma oportunidade de convívio das crianças surdas com outras crianças. As legislações para os surdos são resultantes de movimento político, social e histórico e a utilização da LIBRAS que também é garantida por lei (Lei nº 10.436/02) é um meio de inclusão social e escolar desses sujeitos. Conhecer os surdos e suas especificidades linguísticas pode ser o início de um caminho para se efetivar a inclusão desses sujeitos na escola.

Os profissionais demonstram ter clareza acerca da necessidade de uma comunicação por meio da LIBRAS, para os bebês surdos e da importância de seu uso para o processo de cuidar e educar essas crianças, promovendo a socialização, o convívio com as diferenças e com outras culturas. A comunicação por meio da LIBRAS é essencial para o desenvolvimento do bebê surdo. Para Lodi e Lacerda (2009), a língua de sinais:

É a única modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo, pois, por seu intermédio, ele pode ser competente em uma língua visogestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito. [...] estas línguas devem ser incorporadas às práticas educacionais, determinando o surgimento de propostas preocupadas com o desenvolvimento integral da pessoa surda, atenta às suas particularidades linguísticas e, portanto, ao acesso à cultura do grupo na qual está inserida (p.12).

O aprendizado da LIBRAS é fundamental para que a criança surda possa interagir com as outras, além de possibilitar o avanço de formas mais elaboradas do pensamento. Os autores nos alertam que a utilização dessa língua deve fazer parte das práticas educacionais para contribuir no desenvolvimento da pessoa surda. A escola, por sua vez, precisa estar atenta ao fato de suas práticas possibilitarem a preservação da especificidade linguística das crianças surdas e atenderem as necessidades educativas especiais do surdo, pois, o acesso à comunicação, informação e educação é definido no artigo 23º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A professora surda relata que é importante a inclusão de crianças surdas na educação infantil, que elas aprendem os sinais e interagem com os profissionais, mas alega que é necessário dois ambientes na educação dessas crianças: Um que é a sala de aula comum e outro que diz respeito ao atendimento educacional

especializado (AEE), no mesmo turno, em que as crianças pudessem aprender a LIBRAS no AEE. Sobre a inclusão dessas crianças ela diz que:

É muito importante a inclusão da criança surda na educação infantil, o problema é que se a criança chega à educação infantil sem saber a LIBRAS, fica complicado, o tempo é curto. Assim, ela precisa ser levada para a sala especial para aprender LIBRAS e depois ser inserida na sala regular, fazer uma interação entre os dois espaços para que haja um bom desenvolvimento (Walessa - professora surda).

Ela relata que para a criança que não sabe a LIBRAS é muito complicado estar em sala de aula e ao mesmo tempo aprender a língua e os conteúdos programados pelos professores, que ela primeiro deveria aprender a LIBRAS para depois estar na sala de aula comum e se desenvolver melhor. A fala da professora nos leva a refletir sobre os aspectos da inclusão, entendemos que o aprendizado da LIBRAS é fundamental, mas até que ponto a criança sendo retirada da sala regular estaríamos assegurando sua inclusão? O trabalho com o atendimento educacional especializado no contra-turno não auxiliaria no aprendizado da LIBRAS? De que maneira a escola pode oportunizar esse aprendizado para as crianças surdas?

A escola oferece um curso, não obrigatório, uma vez por semana com duração de meia hora, promovido pela equipe bilíngue para os profissionais discutirem fatos da educação de surdos e também as leis referentes a esta educação. Buscando aprimorar e atualizar seus conhecimentos, alguns professores participam deste curso.

Eu já estudei a lei. Mas eu não lembro direito não quais são as leis, a gente faz curso aqui, desde que teve a inclusão de surdos aqui. A gente faz um curso de meia hora semanal, então elas (equipe bilíngue) passaram as leis, a lei de Salamanca, as diretrizes, os direitos e deveres da escola, mas a gente tá fazendo de tudo pra vê se melhora, né? (Marina - Regente).

O conhecimento das leis que norteiam a educação de alunos surdos é buscado por professores em seus estudos particulares e podem influenciar suas concepções acerca da surdez e do trabalho com a criança surda. Alguns profissionais que não tiveram no currículo do curso superior a abordagem de aspectos legais da educação especial aprimoram seus conhecimentos nos estudos da legislação. A professora Denise, por exemplo, teve sua formação em artes e nesse curso a dimensão sobre a

educação especial não foi contemplada; ela teve que fazer um percurso inicialmente individual para ampliar sua formação:

Então pra mim foi muito doido ter que estudar tudo aquilo que na minha formação eu não tive, a disciplina de educação especial, e cada sujeito é um sujeito diferente. [...] Eu estudei bastante, tive que buscar as legislações [...] (Denise - Equipe bilíngue).

A maioria dos profissionais não teve muito acesso às leis de educação para surdos, ou por terem se formado há muito tempo e naquela época elas não existiam, por terem tido pouco contato com elas nos cursos de formação ou pela falta de formação continuada. Conhecer a legislação vigente é um caminho que possibilita a inclusão desses alunos, pois por meio dela conhecemos os direitos legais e asseguramos os seus direitos como cidadãos.

Por outro lado, o conhecimento das especificidades e das necessidades educativas especiais da pessoa surda também é fundamental para o trabalho com essas crianças em processo de inclusão e na relação direta entre professor e aluno, conforme ressaltam Ferreira e Zampieri (2009, p. 110):

É necessário também o conhecimento das peculiaridades da surdez e a compreensão de um outro significado do termo língua, que é muito mais que um meio de comunicação. Em sua ação, a língua/linguagem é fundamental para a construção de processos cognitivos e o estabelecimento e manutenção das relações sociais.

A língua de sinais não só é um meio de comunicação com o bebê surdo, é uma forma de potencializar o seu desenvolvimento e mediar suas relações com as outras crianças da turma.

O papel dos profissionais é de grande relevância neste momento de comunicação com os bebês, pois é a partir da mediação desses profissionais que são possibilitadas novas experiências e conhecimentos, de modo que, a linguagem proporcione uma melhor qualidade em seu processo de aprendizagem, cabendo ao mediador nesse momento possibilitar o surgimento de novas zonas de desenvolvimento proximal a todo o momento (VIGOTSKI, 2010).

É possível observar aproximações e distanciamentos nas falas dos profissionais da educação a respeito de suas concepções de surdez e de trabalho com a criança surda. Alguns profissionais têm diferentes maneiras de conceituar a surdez, ora como a falta da audição, ora como um sujeito diferente linguisticamente, porém, todos concordam que a principal forma de propiciar a educação de alunos surdos é por meio da utilização da LIBRAS.

Essas aproximações e distanciamentos ocorrem também dependendo do lugar de que se fala, do cargo que o profissional ocupa (professor com formação do magistério, ou em pedagogia e assistentes de educação infantil que ainda não tiveram no currículo de sua formação conhecimentos que englobassem a surdez, a equipe bilíngue com conhecimentos específicos do trabalho junto à criança surda e dos profissionais que buscam os conhecimentos e aperfeiçoamento profissional para trabalharem com esses alunos), lugar este que permite ou não o convívio e o conhecimento com a/da surdez. Também ocorre pelo tempo de formação, que pode ter sido anterior ao movimento de educação inclusiva, o que permitiu pouca ou nenhuma experiência com estes alunos ou posterior a esse movimento que é proposto hoje nos documentos legais, com a oferta de formação inicial e continuada que amplia o horizonte a respeito da educação de surdos, seu modo de pensar e agir na educação destes alunos.

5.2 OS BEBÊS SURDOS E O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

O planejamento sinaliza as ações dos professores conduzindo o processo de ensino para que os objetivos almejados sejam alcançados, ele precisa estar atento às crianças contemplando conteúdos significativos à realidade delas. Para Libâneo (2005), o planejamento é o ponto de partida. Nele são expressas as ações a serem realizadas em função da tomada de decisão a respeito dos objetivos que se pretende alcançar.

As professoras regentes fazem organização das aulas/atividades em seus horários de planejamento, esse horário foi estabelecido pelas pedagogas da escola que fizeram um horário fixo de planejamento para cada turma, que ocorre uma vez por dia e tem duração de 50 minutos.

As professoras regentes saem para o planejamento quando as professoras de artes ou educação física assumem a turma conforme o quadro (3) a seguir.

Quadro 3: Horário de planejamento

HORÁRIO DE PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS REGENTES				
GRUPO II A – MATUTINO - 2013				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
07:20 Ed. Física	07:40 Informática	07:20 Ed. Física	09:20 Ed. Física	07:20 Artes
		08:10 Ed. Física		

Nesses momentos, elas se dirigem para a sala dos professores para programarem as atividades que serão desenvolvidas com os bebês de acordo com o projeto da turma. Quando necessário também há o auxílio das pedagogas que participam do planejamento e contribuem com as atividades propostas, auxiliando com ideias, sugestões e disponibilidade de materiais para a confecção das atividades.

Para atingir os objetivos propostos com os bebês e, especificamente neste caso, com os bebês surdos, as professoras regentes recorrem em seus horários de planejamento à equipe bilíngue para direcionar alguma didática e outras possibilidades de trabalho para os bebês surdos. Elas procuram saber os sinais do que será trabalhado como forma de garantir e incluir esses bebês na rotina educacional e ao mesmo tempo aproximar-se linguisticamente das suas especificidades.

O ensino da LIBRAS não é tarefa somente da equipe bilíngue mas também dos profissionais que atuam com os bebês surdos. Para tanto, as professoras programam suas atividades contextualizadas com a língua de sinais.

A gente trabalha com as letras do alfabeto, com as imagens que a gente mostra, através dos movimentos, a gente tem um livro que a gente mostra as imagens dos animais e mostra o gesto (Núbia - regente).

As professoras e assistentes de educação infantil mesmo não sendo fluentes nessa língua tentam aprender alguns sinais para serem usados no dia-a-dia com os bebês, de acordo com o planejamento/rotina proposta. Assim, além de trabalharem a atividade proposta também disseminam a utilização e o ensino da LIBRAS como parte do processo de desenvolvimento dos bebês.

Os professores dinamizadores de artes e educação física também fazem planejamento diário com duração de 50 minutos para programarem as atividades que serão desenvolvidas com todas as turmas da unidade de educação infantil. Durante suas aulas no Grupo II A, eles contam com o apoio da equipe bilíngue que os auxilia na utilização de alguns sinais para comunicação com os bebês surdos.

A professora dinamizadora de artes prepara as atividades de um modo geral para toda a turma do Grupo II, não especificando os bebês surdos separadamente no planejamento.

Eu tento dar uma atividade geral, uma atividade que dê para atingir tanto as crianças ouvintes quanto as surdas, mas é geral... não tem uma atividade específica pra eles, direcionada para eles não (Luiza – Artes).

É preciso pensar o planejamento como parte importante da educação, visto que este programa as ações a serem desenvolvidas pelos docentes e que inclua todas as crianças da turma e suas singularidades de aprendizado.

A equipe bilíngue tem seu horário fixado nas sextas-feiras durante toda a manhã para planejamento, elas atuam em duas turmas com crianças surdas, no Grupo II (com dois bebês surdos) e no grupo VI (com uma criança surda). Em seus horários de planejamento, elas confeccionam atividades combinadas com as professoras, para elaboração de alfabeto e cores em LIBRAS que ficam nas salas e outras atividades que surgem durante a execução do projeto das turmas, visando a inclusão e a participação de forma significativa das crianças surdas por meio do aprendizado e uso da LIBRAS. Para a professora bilíngue, o planejamento é um momento fundamental, pois nele são organizadas as ações e há o diálogo a respeito das crianças, suas características, seus desenvolvimentos, e pontos a serem melhorados na atuação junto aos bebês surdos.

O planejamento é visto positivamente pelas professoras regentes e pela professora bilíngue, pois nele elas podem programar e confeccionar materiais utilizados com as crianças (dominó, placas das cores, álbum com fotografia das mães, cartazes das frutas trabalhadas, fantasias para apresentações, entre outros). Elas preparam a mesma atividade para os alunos surdos e ouvintes, com o diferencial da comunicação sinalizada e dos sinais inseridos nos materiais impressos como o alfabeto LIBRAS/português, as cores, e os ambientes sinalizados (banheiro, porta do Grupo II, cozinha, pátio, sala de artes, informática, etc.). Todavia, acreditam que este momento possa ser aperfeiçoado com maior tempo para o planejamento, visto que elas têm que elaborar todas as atividades, pois não recebem muitos materiais como jogos e brinquedos suficientes para trabalhar com as crianças e, especificamente, com os surdos.

A professora bilíngue relata que os materiais que a equipe bilíngue dispõe para trabalhar com os surdos são: os recursos da própria sala multifuncional, que dispõem de brinquedos, materiais pedagógicos e informáticos e materiais produzidos para desenvolver o trabalho colaborativo nas salas de atividade que se encontram matriculadas as crianças surdas e também no atendimento educacional especializado (AEE). Destaca que a internet é uma grande aliada na busca de sinais para produção dos materiais que são produzidos de acordo com o trabalhado que está sendo desenvolvido na sala de atividades e AEE.

Além disso, Denise nos relatou que o material que o MEC envia para as salas de recursos multifuncionais ocorreu no início da implementação da sala multifuncional, e que receberam os fascículos para orientação e formação dos professores contendo informação sobre o público alvo da Educação Especial, computadores, scanner, impressora, teclado de abelha, lupas, plano inclinado e aranha, CDS e DVDs em LIBRAS (com ensino básico de LIBRAS, histórias e contos infantis), jogos de memória e dominó em LIBRAS, dicionário trilingue, baralho de configuração de mãos, e uns 3 exemplares de clássico infantil. A professora reforça que ultimamente tem recaído sobre a escola o papel de aquisição de recursos, em especial pedagógicos tais como: jogos e brinquedos, o que for necessário, pois se trata de um espaço infantil, que necessita de manutenção e aquisição de recursos

pedagógicos de forma frequente, para atender às necessidades específicas de cada criança.

Quando indagada sobre como esse material enviado pelo MEC auxiliava no trabalho desenvolvido na educação infantil, a equipe bilíngue aponta que o material enviado pelo MEC veio para nortear o trabalho pedagógico, e que ele ajudou sim, pois foi um ponto de partida daquilo que eles não sabiam como fazer para as crianças surdas.

Mas destaca que precisam de mais já que a educação infantil tem sua especificidade, e é no cotidiano, no desenrolar das atividades diárias com as crianças que surgem novas propostas que além da mediação imediata com a criança surda por meio da LIBRAS, necessitam de materiais pedagógicos para trabalhar os aspectos cognitivo, linguístico e social da criança surda (jogos e brinquedos).

Diante dessa realidade, a equipe bilíngue acredita que seja necessária a participação dos profissionais da equipe bilíngue na escolha desses materiais e que a aquisição não seja morosa.

As professoras regentes apontam que os horários de planejamento precisam ser reelaborados para os próximos anos, pois o horário estabelecido pela escola para o ano letivo de 2013 muitas vezes ocupou o horário de lanche e de almoço das crianças, sendo assim, elas não participam destes momentos nos dias que estão em horário de planejamento. Elas acreditam que este é um momento delas estarem também com bebês por entenderem que conhecem mais suas necessidades e particularidades nos momentos de alimentação.

Outro ponto de destaque ressaltado pelas professoras regentes é a necessidade da participação integral da professora bilíngue junto delas nos planejamentos. Atualmente, elas planejam e quando precisam recorrem ao apoio da professora bilíngue, todavia, entendem ser importante a participação desta professora em todos os planejamentos para que possam contribuir ainda mais na educação dos bebês surdos atendendo suas demandas específicas. Além de ser um momento de planejamento das ações pedagógicas, esse momento pode tornar-se um rico espaço

de formação em serviço, junto com a equipe bilíngue, visto que, os diálogos ali presentes produzem/provocam revisão de concepções e geram novos conhecimentos que podem afetar as práticas das professoras e, conseqüentemente, um aperfeiçoamento/reflexão do trabalho docente, para tanto, é indispensável a presença da equipe bilíngue nesse contexto.

Mesmo com esses pontos a serem refletidos para os momentos de planejamentos, as professoras acreditam que este tem atendido às necessidades educativas especiais dos bebês surdos, visto que conseguem desenvolver as atividades propostas com a mediação da LIBRAS, feita pela professora bilíngue, quando ela está na sala, ou pelos professores e assistentes com o (pouco) conhecimento da LIBRAS que têm, o que tem produzido avanços na apropriação da língua de sinais e interação dessas crianças com as outras.

5.3 O CUIDADO E A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS SURDOS NO GRUPO II-A

O cuidado e a educação das crianças pequenas, em geral filhos de famílias mais pobres, por muitos anos ficou sob responsabilidade das famílias e principalmente das mães. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho houve a necessidade de criar instituições que recebessem essas crianças. Essas instituições tinham caráter assistencialista, priorizando os cuidados com esses sujeitos enquanto as mães trabalhavam.

Segundo Farias (2011), a educação infantil passou por vários momentos históricos e de mudanças políticas e atualmente destaca-se uma concepção de infância que produz modificações no modo de olhar o atendimento institucional das crianças pequenas. Com a Lei nº 9394/96, o atendimento educacional à infância passou a fazer parte legalmente da educação básica objetivando os aspectos educacionais e de cuidado. Kramer (2005) nos diz que o cotidiano de cuidados e educação nos centros de educação infantil podem se tornar em um momento único, educativo e lúdico em que o adulto pode interagir com a criança.

Como já foi salientado, a garantia do acesso à comunicação, à informação e a educação às pessoas surdas é expressa no Decreto Nº 5.626/05, que determina em

seu Art. 14 o uso e difusão da LIBRAS em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil. Determina também que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado, obrigatoriamente, desde a educação infantil, promovendo o ensino de LIBRAS e também da língua portuguesa, como segunda língua para os surdos.

Considerando o que foi exposto, trataremos, nesse tópico, das práticas do cuidar e educar na sala do Grupo II-A, especificamente para/com os bebês surdos e de como a LIBRAS medeia esse processo.

O trabalho da sala deste grupo é dividido entre as professoras regentes, que planejam e executam as atividades propostas e contam com o apoio das assistentes de educação infantil que têm o trabalho direcionado, além do apoio pedagógico, para a higienização, alimentação e descanso dos bebês, apoiadas pelas professoras. A equipe bilíngue, quando está presente na sala, auxilia em todas as atividades, interagindo em LIBRAS com os bebês surdos.

Abordaremos, a seguir, as atividades de cuidado e educação enfocando as ações que são predominantemente exercidas pelas professoras regentes.

O Grupo II-A tem o projeto para o ano letivo de 2013 intitulado "Sabores e cores: gostosuras de nossa terra" e as atividades desenvolvidas com os bebês envolvem temas como cores, frutas e sabores, em que as professoras apresentam as frutas tanto por imagem quanto por experimentação para que elas sintam o sabor e a textura por meio do toque e diferenciem as cores. Nesses momentos, as professoras têm o auxílio da equipe bilíngue para aprenderem os sinais das frutas e cores para conseguirem uma comunicação o mais próxima possível com os bebês surdos. As professoras regentes já aprenderam sinais como: /ÁGUA/, /AMIGO/, /TROCAR FRALDA/, /COMER/, /NÃO PODE/, /BANHEIRO/, /DORMIR/, entre outros, além de algumas frutas, cores e animais.

Na sala há um alfabeto português/LIBRAS e as cores com os sinais que ficam fixados no fundo, elaborados pela professora bilíngue e pintados pelas professoras regentes. Todas as crianças interagem com eles, porém, destacam a participação

dos bebês surdos nesse espaço. Eles ficam encantados com esses materiais, passam as mãos, tentam reproduzir/imitar os sinais, ou então apontam para os sinais para que algum profissional ensine como fazer. No banheiro da sala do Grupo II também há placa sinalizando o local em LIBRAS, as crianças observam muito esses desenhos e as professoras e assistentes contextualizam a ação, mostram o sinal, dizem para o que é e qual a finalidade, como no caso do banheiro, "é para tomar banho, ficar limpo, trocar de roupa, lavar a boca, etc".

Algumas atividades de educação e cuidado se destacaram no decorrer da pesquisa pelo interesse e envolvimento dos bebês, como a elaboração de caixas com imagens de frutas e pintadas com as cores selecionadas pelas professoras (utilizando caixas de sapato). Essas caixas além de ter a cor ou a fruta, também tinham a escrita em português e em LIBRAS. Elas eram utilizadas livremente pelas crianças e em determinados momentos direcionadas pelas professoras, para empilharem, empurrarem, jogar para cima, posicioná-las de diferentes formas. As professoras tinham como objetivo principal dessa atividade proporcionar o conhecimento das frutas e cores e possibilitar novas formas de manuseio e imaginação das crianças e, conseqüentemente, o ensino da LIBRAS para os bebês surdos.

Os profissionais da turma conversam com as crianças a todo o momento estimulando-as a interagirem por meio da palavra. No caso dos bebês surdos, sempre que eles solicitam alguma ação ou quando participam de atividades, os profissionais, principalmente a professora bilíngue, interagem perguntando em LIBRAS /O QUE QUER?/, /O QUE É ISSO?/, /COMO?/, entre outros, além de incentivarem não só os bebês surdos, mas todas as crianças da sala a participarem de brincadeiras coletivas e do estabelecimento de contato com o outro. Para os bebês surdos, as professoras dizem: /BRINCAR JUNTO/, /AMIGO/, /LEGAL/, como forma de estimular a interação com as outras crianças.

A professa, Walessa em seu depoimento, fala da importância do convívio com o par linguístico. Quando descreve os bebês surdos relata a importância de a família saber a LIBRAS, já que são filhos de pais surdos e fluentes na língua, ela diz que Antonio apesar de ser um bebê animado, calmo e feliz, dormia muito, o que

dificultava seu desenvolvimento. Com a troca de sala e o convívio com o outro bebê surdo, ele passou a interagir mais nas relações e atividades.

Ele foi trocado de sala e o encontro com o outro, o contato linguístico, fez com que ele ficasse mais tempo acordado e assim ele passou a aprender mais junto com a outra criança, outra coisa que contribuiu para o processo de desenvolvimento foi a adaptação da sala, atendendo a especificidade dessas crianças (Walessa - professora surda).

Os profissionais precisam respeitar também a especificidade linguística dos surdos na hora da comunicação com a família, já que os pais dos bebês surdos também são surdos. Esse contato ocorre ou na porta da sala nos momentos de entrada e saída ou pela agenda do aluno, já que a mãe do Antonio não pode comparecer a escola. Quando a equipe bilíngue não está na sala, as professoras tentam uma comunicação improvisada com a família, ou solicitam o apoio da equipe para fazer essa comunicação. O episódio a seguir ilustra a maneira como ocorria a relação da escola com as famílias dos bebês surdos.

Episódio - Estabelecendo diálogo com a família

Em uma manhã Antonio chegou bem quieto à escola, muito dengoso, diferentemente do seu jeito alegre e extrovertido, os profissionais ficaram em observação e notaram que ele estava quente, solicitaram à pedagoga o termômetro e constataram que ele estava com febre. As professoras então pediram que a professora bilíngue entrasse em contato com a família do bebê e ela enviou uma mensagem de texto via celular relatando o ocorrido, escrita de uma forma compatível com a escrita da mãe do aluno para que ela compreendesse o acontecido e fosse buscar a criança na escola (Diário de Campo - 22/08/13).

Em relação às famílias, a professora Walessa ressalta que surdos filhos de pais surdos (ou não) fluentes em LIBRAS têm um desenvolvimento da linguagem sem muitas dificuldades, pois, vivenciam a LIBRAS tanto em casa, quanto na escola, diferentemente de crianças surdas filhas de pais ouvintes sem fluência na língua de sinais.

O que não acontece (a comunicação em LIBRAS) com as crianças surdas filhas de pais ouvintes em que a escola passa a ser o único espaço de interação em LIBRAS. Sendo assim, cada criança surda tem sua particularidade. É importante pensar em diferentes estratégias para trabalhar com essa criança em sala. Considero importante também o

aprendizado em LIBRAS pela família, amigos, vizinhos e professores que precisam se comunicar com as crianças surdas.

É possível compreender que a vivência linguística desde cedo contribui para o bom desenvolvimento da criança surda, não só no aspecto cognitivo, mas nas relações sociais e afetivas. Sendo assim, é preciso pensar em um ambiente educacional que não restrinja o acesso à LIBRAS a apenas alguns profissionais.

Nas palavras de Vigotski (1983) "la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas" (p. 36). Para ele, o lugar da criança com deficiência é na escola comum, e é a escola que deve se adaptar ao aluno e encontrar caminhos para o seu desenvolvimento, bem como não deve reduzi-lo à sua deficiência.

As atividades ocorrem de forma coletiva e individual e as professoras vão interagindo com as crianças nesse processo, convidando-as a participarem, no caso das crianças surdas elas recorrem à equipe bilíngue para o aprendizado de sinais que serão utilizados durante a rotina escolar.

A gente precisa tá chegando mais perto, tá pegando, pra tá se envolvendo nas atividades, parece que eles se sentem diferentes, mas a gente procura ajudar, fazendo sinais pra ter um mesmo acompanhamento com todo mundo e ele se envolver ali e a gente ajudando, é um pouco diferente porque eles ficam um pouco agitados (Marina - regente).

A equipe bilíngue da escola é formada por uma professora bilíngue e uma professora surda, e existem duas salas no período matutino com crianças surdas, sendo assim, elas se dividem da seguinte forma: segunda e quarta a professora bilíngue fica na sala dos bebês surdos e terça e quinta é a vez da professora surda ficar na sala com os bebês surdos e elas reservam a sexta-feira para planejamento.

Elas permanecem durante toda a rotina com os bebês, participam das atividades propostas pelas professoras (regentes, artes e educação física), dos momentos de vídeo, músicas, brincadeiras, alimentação, higienização, acolhida e despedida. Medeiam as atividades e o contato com a família, além de auxiliar no ensino da LIBRAS aos outros profissionais da turma, tendo uma função muito importante no cuidado e na educação dos bebês surdos.

Olha, de acordo com o documento da educação bilíngue na educação infantil, eu exerço a função de professor bilíngue. De acordo com esse documento é garantir o ensino da língua portuguesa aos alunos com surdez da educação infantil as séries iniciais e ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como meio de instrução para aprendizado da língua portuguesa, Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização do aluno com surdez. Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parcerias com os demais profissionais da unidade de ensino, e comunidade escolar quando necessária, com o projeto da escola. Exercer a função de tradutora e intérprete de libras língua portuguesa/libras quando necessário. (Denise - Equipe bilíngue)

A professora bilíngue busca garantir o ensino da LIBRAS em todos os espaços e rotina do contexto da educação infantil, além de auxiliar as professoras regentes na confecção e desenvolvimento das atividades.

A rotina é utilizada pelos profissionais da educação infantil para estruturarem e desenvolverem o trabalho no cotidiano escolar. Barbosa (2008, p.35) afirma que "a importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de construir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado".

Até o momento apresentamos um breve relato sobre o trabalho desenvolvido na turma do Grupo II-A e enfocamos aspectos da prática educativa visando à inclusão das crianças surdas. A seguir, vamos nos deter particularmente em situações que enfocam o ensino de LIBRAS para as crianças surdas no transcorrer do trabalho desenvolvido no Grupo II.

A equipe bilíngue desenvolve o ensino e uso da LIBRAS de forma integral. Para tudo que acontece na rotina da escola elas utilizam a LIBRAS com as crianças surdas que já se apropriaram de alguns sinais.

Então eu faço esse trabalho colaborativo, articulado, com o professor de sala de aula. Ele planeja. Como por exemplo hoje é dia do planejamento do professor. Geralmente a gente senta. E eu pergunto: "o que você tá trabalhando? Que atividade você quer trabalhar?" A gente organiza as atividades usando a língua de sinais (Denise - Equipe bilíngue).

A exemplo desse depoimento e de acordo com o planejamento proposto pelas professoras, no mês de outubro elas contaram a história intitulada "Moça bonita do laço de fita" como parte do projeto da turma do Grupo II. Após a história, em outros momentos, elas confeccionaram com as crianças um pé de jabuticaba que faz parte da história, fizeram o tronco da árvore com a marca das palmas das mãos das crianças, as folhas de e.v.a e as jabuticabas com bolinhas de papel crepom. Todas as crianças participaram desse processo, as professoras e assistentes procuraram saber o sinal da fruta (jabuticaba) para ensinar os bebês surdos e a professora bilíngue auxiliou no momento em que as professoras contavam a história, chamando atenção dos bebês surdos e fazendo os sinais referentes ao texto.

Na história também havia um coelho que chamou atenção das crianças. As professoras fizeram, com a participação das crianças, uma cenoura bem grande e em um cartaz fizeram o coelho. Além disso, combinaram com a professora bilíngue que ela levasse um coelho de verdade para apresentar às crianças.

Episódio - A visita do coelho

A professora da equipe bilíngue levou um coelho de verdade para a escola, como forma de aproximar as crianças do contexto apresentado na história "Moça bonita do laço de fita" e levou mato para as crianças alimentarem o coelho. Foi uma festa, os bebês olhavam admirados para o coelho, uns queriam chegar mais perto, fazer carinho, pegar no colo, outros ficaram um pouco desconfiados, com medo. A todo o momento houve intervenção dos profissionais, a professora regente Núbia observou que Antonio ficou com medo de se aproximar do animal, então, aproximou-se da criança e fez o sinal de /COELHO/, de /CARINHO/, de /AMIGO/ tentando tranquilizá-lo e ele aos pouco foi chegando mais próximo do coelho, apesar de não tocá-lo. Já Joaquim adorou a novidade, queria pegar o coelho no colo e não saiu de perto em nenhum momento, a alegria era tamanha que em determinados momentos era preciso pedir calma ao bebê. Observando o sucesso que o animal fez na sala, a professora resolve passar por todas as salas do CMEI para levar o coelho até os alunos, e levou também os bebês surdos. Em todas as salas, as crianças tinham muita curiosidade e encantamento. Após o passeio do coelho pela escola, os bebês retornaram para sua sala. (Diário de Campo - 30/10/13).

Neste episódio, o entrosamento entre professoras regentes e professora bilíngue fez com que as crianças pudessem ter acesso a algo que talvez não tivessem fora da escola, ver o coelho pessoalmente, além disso, a intervenção da professora regente em LIBRAS demonstra o conhecimento da especificidade linguística da criança surda. Destacamos, ainda, a importância do uso da língua de sinais na educação dessas crianças, e do convívio com o professor com algum conhecimento em LIBRAS para mediar a relação dos bebês surdos com os eventos cotidianos, possibilitando a interação da criança com os outros na língua dela.

A LIBRAS precisa ser incorporada à prática educacional visando o desenvolvimento integral da criança surda, respeitando e atendendo às suas especificidades linguísticas, propiciando o acesso à cultura de seu grupo. Em relação à educação bilíngue e o aprendizado da LIBRAS, Lodi e Lacerda (2009) nos dizem "que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível. [...] Desta forma, tal proposta educacional contempla o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais" (p. 12).

Assegurar o acesso a sua língua oficial o mais precocemente possível e disponibilizar um currículo que respeite a especificidade linguística dos surdos é permitir que eles desenvolvam suas potencialidades.

Durante as atividades, o papel da equipe bilíngue é de parceria e colaboração com os profissionais da sala, além de sugestões sobre as possibilidades de diversificação das atividades desenvolvidas na sala do Grupo II. O depoimento a seguir, retrata essa colaboração da equipe bilíngue aos professores regentes. Por meio do diálogo, a professora bilíngue tenta provocar novas propostas de trabalho para/com a criança surda.

Olha só, é...é que a gente tem percebido é que essas crianças vêem os outros dançarem, elas dançam também. E DVD elas vêem também né. E a gente não pode ignorar que esse é um espaço que trabalha nessa perspectiva inclusiva. Então essas crianças surdas estão, eu sempre falo, com as professoras, olha, é muito interessante, música, é bem legal... A imagem pra ele ali diz muita coisa pro corpo dele. Mas que a gente não pode ficar presa só a isso. Tem que buscar outras possibilidades. Quando

às vezes, ela dá um livro e que ela tá mostrando imagem, que eu estou lá né, eu pego mostro, faço os sinais pra ele (Denise - Equipe bilíngue).

O desenvolvimento de outras atividades que retenham a atenção das crianças é fundamental para explorar diversas potencialidades dos bebês, assim conhecer suas especificidades é o primeiro passo para programar ações e atividades que envolvam as crianças em um contexto atrativo e não monótono.

Durante a execução do projeto, as professoras fizeram com os alunos, depois do momento de degustação das frutas, cartazes representando as frutas utilizando diversos tipos de materiais: e.v.a, papel crepom, cartolina; fizeram pintura, colagem, etc. E esses cartazes eram expostos ou no corredor próximo a sala do Grupo II ou na própria sala.

Elas também trabalharam a música "O rock das frutas", apresentaram a música e as frutas para as crianças e posteriormente fizeram uma apresentação desta música no pátio da escola para todos os alunos. Durante esta atividade as professoras regentes e a professora bilíngue trabalharam as frutas em LIBRAS com as crianças surdas, que dançaram na apresentação vestidas de frutas.

A dança pôde trazer muitos benefícios às crianças, além do prazer que podem despertar como o desenvolvimento de diferentes formas de expressão, do equilíbrio e da flexibilidade, além de desenvolver a criatividade. Essa atividade para os bebês surdos pode possibilitar a socialização, a interação e a proximidade física com as outras crianças. Durante a apresentação, esses bebês viram os colegas dançarem e dançaram junto com eles e com as professoras e assistentes de educação infantil, conforme "ensaios" feitos com a turma que permitiam que as crianças efetuassem movimentos corporais rápidos e imitando o "rock".

Após a apresentação, as crianças ouviram o hino nacional brasileiro que também foi interpretado em LIBRAS em um vídeo. Joaquim olhava as imagens e tentava imitar alguns sinais. Como afirmam Lodi e Luciano (2009) a respeito da imitação

é por meio da imitação que as crianças começam a compreender o mundo exterior e as ações realizadas pelo outro. Tal processo possibilita uma maneira de a criança trazer para si o comportamento visto no outro, para

que seja possível compreendê-lo e, assim, internalizar o conhecimento adquirido (p. 35).

A imitação é de extrema importância para o processo de desenvolvimento da linguagem, é por meio dela que os bebês começam a se apropriar da língua de sinais. A imitação acontece no contexto do cotidiano escolar dos bebês, nos momentos de dança, alimentação, brincadeira, higienização, entre outros, estimulada pelos adultos que solicitam que os bebês repitam os sinais, ou surgem espontaneamente a partir da observação das outras crianças.

Outra atividade de destaque foi a programação para comemorar o dia do surdo, a escola promoveu "A semana do surdo". O objetivo era sensibilização das famílias da escola e a divulgação de conhecimentos acerca da surdez. Foi feita uma programação semanal com diversas atividades como datilografia de palavras. As professoras entregaram um alfabeto em LIBRAS para os pais conseguirem formar as palavras, um mural feito com colagens de desenhos com sinais de LIBRAS com várias palavras, como carinho, amor, atenção, dedicação, surdos, inclusão, etc. E por último foi feita uma oficina de LIBRAS com as crianças no pátio, como uma forma de apresentar a toda escola a singularidade linguística dos surdos e promover o aprendizado de alguns sinais em LIBRAS. Para tanto, foi apresentado um vídeo chamado "O alfabeto da Xuxa", em que a apresentadora cantava e interpretava o alfabeto em LIBRAS, as crianças participaram deste momento e pediram que o vídeo fosse repetido outras vezes.

Para encerrar a "Semana do surdo" os pais de Joaquim foram convidados a estarem na escola, se vestirem de palhaço e brincarem com as crianças, oportunizando ainda mais o contato da comunidade escolar com os surdos. As crianças se divertiram muito, porém Joaquim, que não os reconheceu, sentiu muito medo e chorou, foi acalentado pela professora regente ficando no colo dela e um pouco afastado da brincadeira.

As professoras regentes e bilíngue elaboraram uma pasta que contém fotos das mães dos bebês grávidas, e essa pasta é manuseada pelos bebês e dali são iniciados diálogos a respeito da família, ou outros assuntos que surgirem no momento. Joaquim, observando a pasta, viu a sua mãe e fez o sinal de mãe, como

ele conhecia e não o sinal de mãe em LIBRAS. A professora bilíngue relatou que tem um sinal próprio para dizer "mãe" referindo-se a ela e ele internalizou este sinal.

Porque você faz o sinal, sabe, sem algo que você mostre o que é, essa relação, fica muito abstrato pra criança. Porque a criança ela tem um simbólico, mas tem muitas coisas que você precisa trabalhar esse real com ela. Esse mundo real né. Então, esse sinal tá errado? Tá nada errado, a gente vai fazendo essa correção devagar, construindo devagar. Ele já traz isso de casa, como é que eu vou falar: tá proibido usar esse sinal aqui (a professora faz o sinal de mãe que um dos bebês aprendeu em casa). Não. É mãe sim. Mas aí eu procuro saber da mãe, que é uma forma dele se identificar na comunidade surda (Denise - Equipe bilíngue).

Assim, a intencionalidade do sinal e seu significado são foco especial de atenção da equipe bilíngue, além da valorização da experiência que a criança traz consigo e de suas tentativas de aprendizado de sua língua oficial. O trabalho com a intencionalidade em torno do significado dos sinais é importante para o desenvolvimento do pensamento da criança. Pino (2001) em relação aos significados das palavras, afirma que

Ele permite a formação de conceitos e de sistemas conceituais, de complexidade crescente, constitutivo do pensamento. O acesso aos significados das palavras permite à criança a passagem pela inteligência prática aos complexos processos do pensamento. Na medida em que a essência da linguagem é significar, pode-se afirmar que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência social-cultural da criança. (p.47)

O engajamento e dedicação de todos os profissionais no processo de inclusão de alunos surdos são muito relevantes para que o trabalho dos professores e dos profissionais da equipe bilíngue seja desenvolvido de forma integral, englobando todos os espaços da educação infantil e produzindo sentido e bem-estar para aquele que faz parte dele.

É o que eu percebo, esse, acolher essa criança com essa vontade, com esse desejo. Entendeu?! Isso já é muito importante. É direito da criança estar aqui, então ela tem que ser tratada como criança, né? E eu sempre falo pra eles que antes dela ser surda ela é criança. Então essa garantia tem que ser dada. E você pode observar o desejo das professoras, de envolvimento das professoras, e isso é muito importante (Denise - Equipe bilíngue).

A percepção da criança ao invés da percepção surdez inscrita no corpo do bebê, deixa emergir a visão da professora bilíngue de que as crianças deficientes ou não, sobretudo são crianças e trazem consigo as características dessa fase da vida, que devem ser estimuladas a todo o momento. Assim, a dedicação dos profissionais em receber bem essa criança surda com suas características linguísticas é além de um cumprimento legal, permitir que as crianças exerçam sua cidadania.

O depoimento e a postura da professora bilíngue também rompe com a "defectologia tradicional" que eleva a deficiência ao invés do sujeito e vai ao encontro das ideias de Vigotski (1983) quando diz que a deficiência está mais no campo social do que no biológico. Para o autor "el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social" (1983, p. 18).

A maioria dos bebês do grupo II-A solicita suas necessidades aos profissionais, por meio de gestos ou choro, como indica o episódio a seguir:

Episódio - Eu quero água

Durante a manhã, quando os bebês sentem sede eles pedem água aos profissionais, certo dia, Antonio foi até a sua mochila e pegou sua mamadeira e mostrou para a professora, ela entendeu que aquele ato representava que ele estava com sede e fez o sinal de água e pediu que ele guardasse a mamadeira na mochila e depois ele a seguiu até o bebedouro que tem na sala, bebeu água e voltou a brincar (Diário de Campo - 26/09/13).

A ação do bebê de ir até a sua mochila, pegar a mamadeira e "pedir" água demonstra que ele recorreu a outros recursos a não ser a LIBRAS para comunicar o que queria, ele percebeu que estava com sede e procurou um modo de manifestar sua necessidade, além disso, o fato da professora regente compreender essa ação e sinalizá-la auxilia o aluno a entender que aquele momento pode ser solicitado de outra maneira, como com o uso da LIBRAS, neste caso. Podemos destacar nesse episódio o ensino do sinal, que não ocorreu de forma descontextualizada. Houve a

mediação dos profissionais para auxiliar a criança a solicitar água por meio da LIBRAS. Para Martins (2012),

todo esse processo recebe, incessantemente, as influências da relações da criança com outras pessoas, em especial, dos adultos, dos quais ainda é absolutamente dependente. É o adulto que o nomeia (o objeto) e significa, enfim, que promove a conversão das coisas em instrumentos, em objetivações humanas. Essa dinâmica criança-objeto/criança-adulto, tanto se assenta nas conquistas advindas do desenvolvimento da linguagem quanto é, nesse período, a principal via desse mesmo desenvolvimento (p. 111).

O mediador nesse episódio, de acordo com a Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, orientou a resolução do problema ocorrido no cotidiano, quando a criança utiliza-se de outras formas para comunicar-se com o adulto. Nesse processo é possibilitada ao indivíduo a associação do significado da palavra com o objeto. Assim, podemos relacionar este fato à aquisição/utilização dos instrumentos e signos, permitindo que a criança amplie suas possibilidades de comunicação com os indivíduos a sua volta. (VIGOTSKI, 1996). Além disso, "os significados das palavras passam a ser formações dinâmicas e não já estáticas" (VIGOTSKI, 1979, p. 164).

Na escola no período vespertino existe uma aluna de 3 anos ouvinte filha de pais surdos (Popularmente conhecida como "CODA" - Children of Deaf Adults) e ela se comunica mais por meio da LIBRAS do que pela fala oralizada. A mãe dela faz parte da equipe bilíngue como professora surda da parte da tarde. Como a professora surda do matutino entrou em licença maternidade, a professora do vespertino atuou com extensão de carga horária no período da manhã. Certo dia, ela levou sua filha para a escola no horário do matutino e a deixou no Grupo II-A, o que gerou possibilidades interessantes de interação com os bebês surdos.

Episódio - A interação dos bebês com outra criança surda

A criança ouvinte do vespertino viu que Antonio estava observando a porta do banheiro, que tinha uma figura e estava com o sinal de "banheiro". Ela então se aproximou, tocou Antonio e mostrou como fazia o sinal. Ele ficou observando e, como não conseguiu fazer sozinho, a professora bilíngue o auxiliou. Nesse momento, Joaquim, o outro bebê surdo, também se aproximou, Denise mostrou a

figura e fez o sinal e ele tentou repetir. Observando o interesse das crianças, a professora bilíngue os levou até o alfabeto e as cores do fundo da sala. As crianças foram correndo, a aluna da tarde olhava atenta aos sinais e repetia, tocava nas crianças surdas e tentava mostrar como fazia os sinais. Joaquim observava muito as cores, principalmente o laranja e a aluna faz o sinal e ele repete, a brincadeira prossegue por mais tempo, com várias cores e as crianças sempre no processo de imitação. Outras crianças também se aproximam do alfabeto e das cores, olham atentamente, mas depois vão brincar com outra coisa. Antonio toca Denise, aponta para a letra W e faz o sinal, sem que ninguém tivesse ensinado antes e ele continua apontando para outras letras e olhando para a professora esperando ela fazer o sinal. (Diário de Campo - 12/11/13)

Este episódio demonstra a percepção das crianças surdas que há a presença de outra criança na sala e que interage com eles na mesma língua. A presença de uma criança com mais conhecimento de LIBRAS os estimula à interação e ao aprendizado de novos sinais. Nesse momento, a repetição dos sinais, as tentativas de fazê-los sozinhos e a interação com outras crianças é fundamental para o desenvolvimento da LIBRAS e socialização dos bebês. Além disso, a importância do toque para chamar a atenção dos bebês por parte da aluna da tarde ou da professora bilíngue por parte de um dos bebês surdos implica numa comunicação não verbal e faz parte de uma linguagem corporal fundamental para essas crianças.

O contato com outras crianças e adultos possibilita, segundo Vigotski (1979), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e conseqüentemente promove a aprendizagem. A mediação do professor nesse momento também contribui para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos bebês.

A respeito do desenvolvimento da linguagem e das interações dos bebês com outras pessoas Lodi e Luciano (2009) nos dizem que

o desenvolvimento da linguagem, atividade exclusiva dos seres humanos, tem seu início a partir das interações do bebê com as pessoas ao seu redor, por meio das quais ele poderá se apropriar dos aspectos culturais do meio social em que vive. Pode-se dizer assim que a linguagem da criança, desde o seu início, é essencialmente social desenvolvendo-se no plano das interações sociais, nas relações interpessoais no decorrer dos processos

de significação realizados pelos adultos relativos às ações da criança e de suas ações para com a criança (p. 34).

A presença da criança da tarde foi muito significativa para os bebês, pois eles encontraram em outra criança a mesma linguagem que a deles, tornando o processo de brincadeira/aprendizagem mais contextualizado e interessante.

A comunicação é parte fundamental para a integração do ser humano com o mundo, para sua participação e convívio no meio social, e para tanto é necessária a comunicação feita em uma língua comum, neste caso a LIBRAS. Sendo assim, a comunicação por parte da professora bilíngue respeitando as peculiaridades linguísticas da mãe e da família é uma maneira de inseri-la na comunidade escolar como pertencente àquele grupo.

O cuidado e educação dos bebês surdos devem estimular e valorizar seu desenvolvimento, promover suas habilidades pessoais, respeitando suas características linguísticas, garantir oportunidades iguais de aprendizado, em relação às crianças ouvintes e favorecer as interações sociais.

Podemos destacar neste tópico, as interações observadas ao longo da pesquisa de campo. Nota-se que os profissionais envolvidos no processo de inclusão dos bebês surdos, mesmo não sendo fluentes em LIBRAS, interagem com as crianças todo o tempo, muitas vezes em LIBRAS, quando recorrem ao auxílio da professora bilíngue para aprenderem os sinais que serão utilizados. As professoras regentes estimulam o contato das crianças surdas e a interação delas com os colegas, com os demais profissionais da turma e com o ambiente escolar, para tanto, as envolvem nas atividades, brincadeiras, individuais e coletivas, nos momentos de vídeo, músicas, alimentação e higienização. Essas interações com o ambiente escolar e as relações interpessoais propiciam às crianças a vivência de novas experiências e consequentemente favorece o desenvolvimento infantil.

O ensino de LIBRAS, apesar de estar mais direcionado à professora bilíngue por ser fluente em LIBRAS, acontece durante toda a rotina dos bebês e com todos os profissionais, mesmo os não fluentes na língua, que tentam aprender os sinais para envolver os bebês na rotina escolar. Para esse ensino, as professoras ainda contam

com o auxílio do alfabeto LIBRAS/português, e de atividades/jogos confeccionados em parceria com a equipe bilíngue, como o dominó e as cartas que contêm desenhos diversos junto com os sinais. O direcionamento da educação dos bebês em LIBRAS faz com que eles estejam aprendendo os sinais e seus significados, mantendo uma comunicação, mesmo que ainda com poucas palavras/sinais, porém em sua língua, como solicitação de água e reconhecimento do sinal/local do banheiro, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e social das crianças.

5.3.1 As atividades de cuidado e a participação das assistentes de educação infantil no atendimento à criança surda

Direcionaremos nosso olhar neste momento para as atividades de cuidado com os bebês surdos (não separadas do educar), principalmente nos momentos de alimentação, higienização, descanso, brincadeiras, atividades, dentre outros, em que a participação das assistentes de educação infantil nesse contexto, é intensa. A interação das assistentes com os bebês acontecem a todo o momento, tornando-se relevante destacar a participação delas no atendimento às crianças surdas.

O Grupo II-A conta com duas assistentes de educação infantil (AEI's) que chegaram a este cargo por meio de concurso público efetuado pela Prefeitura Municipal de Vitória em que o pré-requisito educacional foi ter completado o ensino médio, porém, a assistente Roberta é formada em pedagogia e a assistente Kamila está cursando pedagogia. Dentre as principais funções de seus trabalhos, está o auxílio na educação e higienização das crianças.

Elas dão suporte às professoras ajudando as crianças no desenvolvimento das atividades, ou participando de eventos culturais referentes ao Grupo II-A, além de mediar os momentos de brincadeiras e conflitos, colaborando no estabelecimento de regras nas relações entre crianças e no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Além disso, destacam-se no auxílio às crianças nos momentos de alimentação, higienização e descanso.

As assistentes do Grupo II nunca tinham tido contato com surdos anteriormente à presença dos bebês surdos na sala, e também não tinham o conhecimento da

LIBRAS. Buscando aperfeiçoamento profissional e uma comunicação que atenda às particularidades desses bebês, Roberta se inscreveu em um curso de LIBRAS básico, oferecido gratuitamente pela Prefeitura Municipal de Vitória para os funcionários da área de educação. Já a outra assistente, apesar de não estar cursando LIBRAS, busca o conhecimento dessa língua no cotidiano escolar juntos aos outros profissionais.

As crianças chegam à escola às 7h da manhã e logo é servido o lanche de entrada na própria sala, no caso do Grupo II. O lanche varia de acordo com cardápio elaborado por nutricionistas da prefeitura de Vitória; às vezes é fruta, leite, biscoito, vitaminas, etc. Às 9h da manhã, as crianças descem para o refeitório para o almoço, também de acordo com cardápio pré-estabelecido. Após retornarem para a sala, elas sentam para beber água e depois são higienizadas, principalmente pelas assistentes de educação infantil, e preparadas para o momento de descanso.

Os momentos de alimentação e higienização, apesar de contar com o apoio das professoras regentes, ficam mais direcionados para as assistentes de educação infantil (AEI) e a equipe bilíngue. Elas utilizam esses momentos também para disseminar o uso da LIBRAS.

No lanche e no almoço, as profissionais envolvidas procuram mostrar para os bebês surdos os sinais dos alimentos que foram servidos, quando elas não sabem os sinais a equipe bilíngue auxilia na comunicação com os bebês, além disso, elas tentam um diálogo em LIBRAS com esses bebês para contextualizar esse momento de alimentação, como dizer: /ALMOÇAR/, /COMIDA GOSTOSA?/, /QUER MAIS COMIDA?/ entre outros.

O refeitório conta com placas ilustrativas dos alimentos com os sinais de LIBRAS. As cozinheiras também tentam participar desses momentos, olhando os sinais fixados nas paredes e tentando repeti-los de acordo com o que está sendo servido.

A participação das cozinheiras e a vontade de auxiliar os bebês surdos na alimentação as levam a procurar o conhecimento da LIBRAS. Destacamos nesse momento, a importância de todo o corpo escolar estar atento às especificidades

linguísticas dos bebês surdos para interagirem com eles em sua língua. O uso da LIBRAS no cotidiano das crianças auxilia para que elas internalizem os sinais e seus significados, como é exemplificado no episódio a seguir.

Episódio - A hora do almoço

Eu auxiliava no almoço com Antonio. E foi servido arroz, feijão e frango ensopado. Assim que o prato chegou à mesa eu fui apontando para os alimentos e fazendo os sinais referentes a eles, Antonio repetia todos várias vezes. Quando terminou de comer fez o sinal de acabou, olhou para mim e fez o sinal de palmas. Nesse dia quando fiz o sinal de frango uma das assistentes me perguntou como era o sinal de carne e eu não lembrava, a cozinheira que participava desse momento disse:

- Tia é assim que faz (e fez o sinal de carne) e me mostrou que tinha o sinal da carne no cartaz com alguns alimentos em LIBRAS (Diário de Campo - 21/11/13).

Nesse episódio é possível notar que Antonio tenta desenvolver por meio da imitação/repetição a LIBRAS apropriando-se dos sinais que fazem parte do seu cotidiano. Ele também associa o fato de ter terminado de comer ao sinal correspondente à ação ("acabou"), demonstrando conhecimento da situação apresentada e estabelecendo um diálogo, mesmo com apenas um sinal. Além disso, o envolvimento da assistente de educação infantil bem como da cozinheira deixam emergir um cuidado e dedicação no aprendizado da língua da criança para proporcionar a ela um melhor atendimento.

A internalização do sinal, neste momento, é propiciada pelo ensino do sinal pela professora e também pela repetição e imitação por parte da criança. Nesse episódio, signos são compartilhados por meio dos sinais e, nesse processo, a criança surda internaliza os significados dos sinais/palavras do outro, produzidos no espaço intersubjetivo (VIGOTSKI, 1996).

Quando as crianças retornam para a sala após o almoço, elas sentam ao fundo da sala para beberem água, as professoras e as assistentes fazem o sinal de /SENTAR/ e de /ÁGUA/ e os bebês surdos que já se apropriaram desses sinais compreendem o que foi dito e esperam para beber água.

Após beberem água, os bebês são direcionados para o banheiro para lavarem a boca e fazerem a troca de fraldas. A equipe bilíngue também participa e auxilia nesse processo. A higienização que também faz parte da educação infantil é intensificada pelas assistentes de educação infantil, apesar de todos contribuírem neste momento. Elas, que nunca tinha tido contato com a LIBRAS ou com surdos, relatam como tentavam interagir com os bebês:

Pois é, eu, no meu jeito, eu ia tentando explicar a eles, fazendo meus gestos, porque eu tava aprendendo, né? Agora eu já tô sabendo esse sinal de trocar fraldas (faz o sinal de trocar fraldas) já tô sabendo como é que faz, quem tá ensinando a gente é a Denise, sempre quando a gente vai trocar a fralda ela chama a gente e fala, "faz assim, e tal" e aí a gente tá começando a aprender, mas antes eu ia do meu jeito mesmo, fazendo os meus gestos (Roberta - AEI).

Nesses momentos, o desenvolvimento da atenção nas crianças pequenas precisa ser estimulado em vários momentos e requer a mediação e a participação dos adultos, devendo incluir "solicitação à criança de execução de pequenas tarefas relacionadas aos cuidados de higiene, à organização de objetos no espaço, aos procedimentos implícitos na utilização de distintos objetos" (MARTINS, 2012, p. 114). Isso porque à medida em que se propicia à criança a ampliação das possibilidades de desenvolvimento motor, perceptivo e atencional, acarreta a ampliação de sua capacidade de memorização. Nesse processo, o conhecimento e a utilização da LIBRAS e o incentivo à participação das crianças em diferentes momentos, como solicitar que elas peguem suas mochilas para a hora do banho, que tirem as roupas, ou que guardem a toalha na mochila, dentre outras ações, é fundamental.

Com a chegada dos bebês surdos no Grupo II, os profissionais precisaram conhecer e ter acesso a língua oficial deles. No início, utilizavam gestos para direcionar suas ações, como "trocar fralda", "lavar a boca", "beber água", "dormir", entre outros, mas a necessidade de se aproximarem desses sujeitos as levou a dedicarem-se ao conhecimento/apropriação da LIBRAS e com apoio da equipe bilíngue estão aprendendo os sinais básicos para interagirem com as crianças na língua delas.

Na hora do banho as assistentes também mostram os sinais que fazem parte daquela rotina: /TOMAR BANHO!/, /FICAR CHEIROSO, LIMPINHO!/, /TROCAR A

FRALDA! Tudo a partir dos momentos ímpares vivenciados nessa rotina de educação infantil.

As experiências já trazidas do contexto familiar, também são favorecidas e respeitadas nesses momentos. A criança traz para a escola o que aprende nas interações sociais e valorizar estes conhecimentos também acarreta a contextualização do aprendizado, que ganha sentido e pode ser compartilhado. A seguir, a professora Denise, exemplifica que a criança já associou os sinais que aprendeu na família com as situações do cotidiano escolar:

Olha, é muito interessante porque eles já têm essa gramática também, da mesma forma que a criança ouvinte traz a gramática de casa, alguns sinais, algumas palavras de casa, as crianças surdas também trazem. Esse filho de pais surdos que a família já usa LIBRAS pra se comunicar entendeu?! Então, eles já trazem. Então, fica mais importante ainda porque você sinaliza pra ele, ele até tenta fazer essa apropriação. Você percebeu hoje no banho do Antonio, quando ele tá ali na sala que a gente faz assim (sinal de trocar fralda) ele já sabe, ou então ele mesmo faz o sinal se a porta tá aberta igual hoje cedo, mais cedo, ele já foi pra lá e fez /BANHO/. Aí eu tento conduzir a situação, entendeu?! Não é consertar a palavra dele, mas é esse processo de imitação, é importante pra criança aprender. Então você tem que ser alguém que vai fazer essa mediação pra ele ver (Denise - Equipe bilíngue).

Para esses momentos de higienização e alimentação, a equipe bilíngue realça a importância de um profissional surdo nesse espaço para mediar as situações e para eles terem contato com seus pares e sua cultura linguística. A professora surda participa desses momentos interagindo sempre com os bebês em LIBRAS, conversando durante todo o processo.

Após a higienização, as crianças são colocadas para dormir, e a LIBRAS também está presente nesse momento indicando a ação que será feita e os bebês surdos compreendem o sinal de dormir e se direcionam para o colchão que fica na própria sala.

A respeito do conhecimento da LIBRAS por parte dos profissionais envolvidos com os bebês surdos, a assistente destaca:

Na minha opinião, primeiramente todo mundo deveria saber LIBRAS entendeu? Pelo que eu vejo, é o principal, porque como vai manter um

contato com a criança? Às vezes a gente não consegue entender ele e eles também não conseguem entender a gente, então acho que o principal é que todos da sala onde tem uma criança surda deveria saber pelo menos um pouco de LIBRAS (Kamila - AEI).

Para ela é primordial o conhecimento da LIBRAS nas salas em processo de inclusão de alunos surdos para aprimorar o trabalho junto a eles no contexto do cotidiano escolar, valorizando a comunicação que deve ser feita na língua da criança. Possibilitar aos profissionais meios de aprendizagem da LIBRAS é também possibilitar às crianças surdas o seu desenvolvimento.

Em relação à comunicação feita em uma mesma língua Ferreira e Zampieri (2009) apontam que

A utilização de uma mesma língua entre os sujeitos é essencial, pois é por meio dela que o sujeito apropria-se dos conhecimentos que são produzidos ao plano intrapessoal, para, assim, orientar e controlar seu próprio comportamento. Ao internalizar os conhecimentos que foram significados pelo outro, produz em si uma reconstrução interna de uma operação externa propiciada pela linguagem (p. 99).

O fato de as assistentes se dedicarem ao aprendizado da LIBRAS mostra o esforço delas para tentar garantir que os bebês surdos tenham na linguagem um instrumento de interação social, proporcionando a constituição da singularidade de um sujeito pertencente a um determinado grupo. A maneira como elas e as professoras regentes interagem com as crianças surdas são semelhantes, pois ambas, professoras e assistentes, estão em processo de aquisição da LIBRAS e atuam buscando ensinar aos bebês surdos os sinais que já conhecem e estabelecer um diálogo. Observamos que as professoras procuram aprender novos sinais de acordo com o planejamento das aulas, e isso é propício ao processo de inclusão, já que demonstra uma mudança de postura face ao outro.

5.3.2 As atividades lúdicas na sala do grupo II-A

Evidenciando as características do brincar, Lodi e Luciano (2009) acreditam que

Neste processo de interação, o brincar, configura-se como uma prática social fundamental para a constituição dos sujeitos, pois é na brincadeira que a criança se apropria de um mundo que ainda não é seu, preenche suas necessidades mais imediatas e compreende o mundo dos adultos.

Por meio do brincar, a criança inicia seu processo de autoconhecimento, pois, por meio da utilização do brinquedo como instrumento, pode explorar o mundo; como resultado, desenvolverá suas capacidades motoras e cognitivas e terá a ampliação de seu processo de socialização, o que facilitará, posteriormente, sua aproximação com outras crianças e com os adultos e, portanto, a apropriação dos bens culturais de seu meio social (p. 35)

Ao brincar a criança se desenvolve, mobiliza a imaginação, a cognição e o afeto, além das relações interpessoais com adultos, ou parceiros, vivencia novas experiências culturais e ressignifica objetos.

Vigotski (2010) vê a brincadeira como um dos mais importantes instrumentos de educação, além de ter no brinquedo uma via favorável para criar zonas de desenvolvimento proximal, para este teórico,

A criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos. [...] Pode-se dizer sem exagero que quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil (p. 120).

Além disso, Vigotski (2010) aponta que a brincadeira faz com que a criança subordine seu comportamento às regras, sendo essas regras as primeiras a ensinar um comportamento racional e consciente. Ou seja, a brincadeira é a "primeira escola de pensamento da criança" (p. 124).

Buscaremos compreender, neste momento, como as brincadeiras do Grupo II-A auxiliam no desenvolvimento das crianças no âmbito social e na aquisição da LIBRAS, e como acontece a participação e mediação dos profissionais nesses momentos lúdicos.

As brincadeiras no Grupo II-A ocorrem de forma livre ou dirigida pelos profissionais da sala de acordo com o planejamento para cada dia. A sala conta com alguns brinquedos como bichos de pelúcia, jogos de encaixe, carrinhos, bonecas entre outros, e as professoras também confeccionam alguns materiais, como caixas com imagens das frutas e com as cores trabalhadas no projeto da turma, bolas de papel

crepom e garrafas pets com papel crepom de cores variadas que também fazem parte do projeto.

As professoras confeccionaram, com a ajuda da equipe bilíngue, um dominó bem grande que tem de um lado a imagem de uma fruta e do outro um sinal de outra fruta. Como eles ainda são bem pequenos, o objetivo da brincadeira é que as professoras mostrem o sinal e a criança tente achar a fruta, ou ao contrário, as professoras mostram a fruta e as crianças têm que achar o sinal. Essa brincadeira é feita com todos os alunos da sala, assim como as brincadeiras com o outro material elaborado, imagens das cores e frutas impressas em cartões em tamanho grande para as crianças observarem e repetirem o sinal. Todos esses momentos de brincadeira são mediados pelos profissionais que se antecipam no estudo da LIBRAS, informando-se com a equipe bilíngue, para promoverem as atividades/brincadeiras com os alunos.

Além da sala, as crianças desse grupo podem brincar no corredor em que há brinquedos como cavalos, casas, balanços e escorregadores. Elas também dançam e assistem a vídeos infantis. Nesses momentos, as crianças brincam juntas ou individualmente, e alguns conflitos surgem quando uma quer brincar no brinquedo que outra criança está brincando, e ela chora, bate ou quer morder o colega. Assim, os profissionais ficam atentos para intervirem. As professoras e assistentes, embora não tenham o domínio da LIBRAS, sabem alguns sinais para usarem nesses momentos de conflitos, como os sinais de /NÃO PODE/, /ELE AMIGO/, /VOCÊS BRINCAR JUNTOS/.

A equipe bilíngue está presente em quase todos os momentos da rotina dos bebês surdos e acredita na importância da sua mediação nos diferentes contextos da educação infantil, como nos momentos das brincadeiras, do contato com o outro e com seus pares e nos momentos de conflitos.

Olha, é, eu tenho estado lá durante as brincadeiras, e eles brincam. Eles já chegam na sala, chegam e colocam aqueles pinos lá né, aí a professora coloca os pinos e eles entendem, eles encaixam. Eles levantam, eles vão lá no ponto referência deles, naquele alfabeto que tem lá (alfabeto em LIBRAS/português fixado no interior da sala do Grupo II), tem uma química ali né, que eles vão lá, aquilo ali pra ele então é uma brincadeira também.

E, as vezes, determinadas situações de desconforto de crianças de empurrar ou de pegar o brinquedo, são situações que tem que ser mediadas, tanto a criança surda, quanto a criança ouvinte. Então, não tem diferença. Eles brincam, eles vivem, sabe, eles vivem intensamente esse espaço. A escola, no contexto de modo geral...porque quando se fala numa escola bilíngue, essa língua tem que estar nesses diversos espaços. Não é só na sala de atividade que tem que ter professor bilíngue (Denise - Equipe bilíngue).

A professora destaca na fala que as crianças surdas brincam com seus pares e com as crianças ouvintes e que nesses momentos de brincadeira e nos diversos espaços da educação infantil é fundamental a presença da LIBRAS e do professor bilíngue. Além de ser um momento prazeroso, a brincadeira também é um meio de aprendizado, por ela as crianças, além de brincar, mantém relações interpessoais. A brincadeira envolve o lúdico, a imaginação, a coordenação motora e também é um forma de aprender a LIBRAS.

A brincadeira em grupo é um importante momento para o desenvolvimento da criança. Para Lacerda e Lodi (2006):

As crianças em grupo vivenciam situações socioculturais por meio da linguagem, além de serem envolvidas por ações mediadas por uma grande diversidade de experiências e conhecimentos que partem de seus pares. Em suas brincadeiras, criam outro sentido para os objetos, outras significações para suas ações, ampliando, assim, suas possibilidades simbólicas (p. 08).

Oportunizar momentos de brincadeiras é uma maneira de permitir que a criança explore diversas situações e mantenha relações com outras crianças e adultos. As crianças da sala adoram brincar com o alfabeto LIBRAS/português que está fixado na sala, especialmente os bebês surdos, que têm aquele espaço como ponto de encontro com sua língua. Este alfabeto é utilizado como estratégia para possibilitar a aquisição da LIBRAS pela criança surda.

Relataremos a seguir, um dos episódios que exemplificam a interação das crianças surdas com o alfabeto em LIBRAS/português da sala, sendo este, um dos processos que possibilitam a aquisição da língua e a interação dos bebês com os adultos.

Episódio - DVD com as letras do alfabeto

Em uma manhã, as professoras colocaram um DVD para as crianças assistirem e brincarem livremente, Antonio se envolveu com o alfabeto do fundo sala, ele encostava em uma letra e olhava para mim para que eu fizesse o sinal, ele tentava repetir, ria e fazia a mesma ação várias vezes, até que ele resolveu ir brincar com outra coisa do outro lado da sala, quando percebeu que no DVD estava passando as letras do alfabeto e o personagem da história fazia os sinais em LIBRAS, ele veio correndo em direção ao alfabeto da sala e ficou passando as mãos nas letras/sinais e olhando para mim e ficamos numa brincadeira, dele apontar a letra e eu fazer o sinal (Diário de Campo - 17/10/2013).

Nesse episódio, Antonio demonstra ao passar as mãos por cima das letras e esperar que façamos os sinais que compreende que cada letra tem um sinal que a representa, além disso a imitação que ele faz do nosso sinal faz parte da tentativa de aquisição da LIBRAS. Outro ponto de destaque foi quando ele interrompeu sua brincadeira do outro lado da sala porque percebeu que as letras do alfabeto estavam passando no DVD e sendo sinalizadas em LIBRAS, ele nesse momento, associou este fato à nossa brincadeira com o alfabeto demonstrando que reconheceu as letras do alfabeto e que elas tinham um sinal que as representavam. Esses momentos lúdicos permitiram ao bebê surdo o contato com sua língua e a tentativa de repetição dos sinais, tornando-se importante para o desenvolvimento do aprendizado da LIBRAS. Além disso, participamos, nesse contexto, de um jogo de "perguntas e respostas" quando o bebê aponta e espera o sinal ser efetuado e também a exploração do alfabeto manual.

A imitação durante as brincadeiras também é contemplada nos estudos de Vigotski (2010) que diz que na imitação nas brincadeiras infantis "a criança reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve em si os mesmos instintos primários de que irá necessitar na futura atividade" (p. 120) e acrescenta que devemos considerar os elementos da imitação que estão inseridos nas brincadeiras, pois "eles contribuem para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize a sua experiência interior no mesmo sentido" (p. 121).

Outra oportunidade de encontro com a LIBRAS que chama a atenção dos bebês, principalmente os surdos, são as cores fixadas no fundo da sala próximo ao alfabeto, abaixo de cada cor tem o sinal que a representa.

Episódio - As cores e os sinais

Joaquim estava brincando com alguns brinquedos e aproximou-se das cores fixadas abaixo do alfabeto, ele passava as mãos pelas cores e observava atentamente, até que parou na cor laranja, olhou por alguns segundos e repetiu o sinal corretamente daquela cor, depois um colega ouvinte aproximou-se para passar as mãos nas cores também e Joaquim ficou bravo e tentou tirar o colega dali, como se aquele espaço fosse apenas dele, Denise mediou esse momento dizendo para Joaquim em LIBRAS que os dois eram amigos e que tinham que brincar juntos, ele acalmou-se e continuou brincando de passar a mão nas cores, e então parou na cor rosa, observou novamente e tentou repetir o sinal, como não conseguia corretamente a professora bilíngue o auxiliou (Diário de Campo - 14/11/2013).

Durante a interação e o conflito entre as duas crianças, destaca-se a mediação em LIBRAS da professora bilíngue. Além de contribuir para o desenvolvimento da língua, esta mediação contribui para a inserção do bebê surdo na turma, pois estimula a criança a (com)partilhar os momentos e objetos com as outras crianças e, conseqüentemente, o envolvimento com os outros colegas e a participação no grupo.

O fato de Joaquim dirigir-se ao mural de cores olhá-las atentamente e fazer o sinal de "laranja" revela que ele já apropriou-se daquele sinal, pois este sinal é efetuado com movimento e na foto do mural ele estava estático. Essa tentativa de repetição do sinal "rosa" demonstra que o bebê está explorando as configurações de mãos presentes na LIBRAS, os movimentos dos sinais, bem como as mudanças de perspectivas na produção dos sinais. Essas explorações fazem com que a criança aprenda a efetuar os sinais que são formados a partir de parâmetros, como a combinação do movimento das mãos com um determinado formato num determinado lugar, podendo este lugar, ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. A aquisição e o domínio das palavras/dos sinais não representam

somente uma mera repetição, pois a palavra/sinal nesse momento passa a ter, segundo Martins (2012),

além da função comunicativa, o status de signos, que são os recursos essenciais do pensamento. Por isso, quando a criança adquire os domínios do idioma não está apenas adquirindo o meio básico de comunicação social, mas também enriquecendo sua atividade cognitiva (p. 117-118).

Para as professoras regentes, os bebês interagem bem nas brincadeiras direcionadas ou não, uns com os outros, surdos com surdos e surdos com ouvintes, e elas medeiam os momentos de possíveis conflitos entre eles. Porém, a professora de artes relata que, dependendo da brincadeira que ela planejou, os bebês surdos reagem de forma diferente.

Ela propõe, em alguns momentos, brincadeiras de sentar na roda e cantar música, bater palma e fazer coreografia, e diversas vezes esse tipo de brincadeira não atende às expectativas dos bebês surdos, que se desinteressam e vão brincar pela sala com os brinquedos disponíveis ou correndo.

Algumas brincadeiras eles não interagem, né? Eles me ignoram (risos), não se interessam, então eles partem pra outra coisa. Quando a gente vai pra uma brincadeira cantada ou sentar na rodinha ai eles não gostam muito não, agora quando envolve correr, brincar com algum objeto, ai eles gostam (Luiza- artes).

Entendemos que esses momentos de música e rodinha não devem ser excluídos do cotidiano dessas crianças surdas, porém, é preciso pensar uma dinâmica na qual esse momento faça sentido para esses bebês surdos, e acima de tudo, que englobe sua especificidade linguística e cultural, de forma atrativa e prazerosa para essas crianças. Somente a música cantada na forma oral se torna para esses bebês uma atividade monótona e sem sentido, ela precisa ter significado para eles.

A respeito da música na educação de alunos surdos, Turetta e Góes (2009) nos dizem que

não se trata estritamente de retirar a música/canto do currículo das crianças surdas, mas de ponderar que espaço deve tomar em relação ao mesmo. A solução pode estar em promover outras formas de expressão, como dança e teatro, dividindo o espaço com as atividades de música. É

uma alternativa interessante e produtiva não só para as crianças surdas.
(p. 90-91)

As autoras apontam para outras possibilidades de trabalho com a criança surda que envolva diferentes tipos de expressão e não somente a música, mas que também sejam interessantes e contribuam para o desenvolvimento das crianças em outras áreas de expressão.

Em outro episódio semelhante em que a brincadeira era cantar e dançar música na rodinha, as professoras regentes cantaram “Meu pintinho amarelinho” e “Macaquinho, bate, bate seu coquinho”.¹²

Episódio - Música na rodinha

Nesse momento, a professora bilíngue pediu que todos os colegas e profissionais da turma olhassem para ela, cantassem e tentassem fazer a coreografia em que ela fazia os sinais em LIBRAS. Ela fazia os sinais referentes à música "Meu pintinho amarelinho". Desta forma, com todos dançando da mesma maneira, ela conseguiu a atenção de todos da turma, inclusive dos bebês surdos que também participaram do momento da roda. Ainda neste dia, as crianças iriam apresentar no pátio a música “Macaquinho, bate, bate o seu coquinho”, as professoras conseguiram a fantasia de macacos para as crianças e pintaram com elas cocos secos com as cores que eram trabalhadas no projeto, e no momento da rodinha cantaram a música da apresentação também interpretada pela professora bilíngue e depois distribuíram os cocos para as crianças brincarem enquanto elas cantavam, todos participaram, Joaquim e Antonio se interessavam pelos cocos que eles mesmos haviam pintados (Diário de Campo - 14/11/2013).

O trabalho desenvolvido pelas professoras regentes com a música ganha significado para as crianças à medida que está sendo trabalhado de forma sistematizada e contextualizada. Um trabalho é desenvolvido antes da música na rodinha, as crianças conheceram os macacos por meio de imagens, confeccionaram os cocos e na hora da roda todos tentavam desenvolver a mesma coreografia feita ora em

¹² Música "Macaquinho, bate, bate seu coquinho": O coqueiro é muito alto e começa a balançar e os coquinhos uns nos outros vão batendo sem parar! Macaquinho, bate, bate seu coquinho, macaquinho, bate, bate seu coquinho (repete).

LIBRAS, ora livre com gestos e batendo os cocos, desse modo as crianças participantes de todo esse processo sentem-se incluídas nesse contexto de brincadeiras e participam mais efetivamente.

A partir das nossas observações, entrevistas e análises, podemos constatar que os profissionais envolvidos no processo de inclusão dos bebês surdos, vêm caminhando em conjunto para superar as dificuldades encontradas nesse processo na tentativa de oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento para esses bebês, bem como introduzir e compartilhar a língua oficial deles, num processo mediador, estabelecendo o convívio em pares e com outras culturas. Eles reconhecem, ainda, que o trabalho pedagógico pode ser aperfeiçoado e que para isso deve-se pensar em um processo de formação inicial e continuada e de contratação de profissionais especializados que forneçam bases suficientes que levem à inclusão de crianças surdas com mais qualidade.

6 E O DIÁLOGO CONTINUA...

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.” Vigotski

Iniciamos nosso estudo com o intuito de analisarmos como ocorre a inclusão de bebês surdos na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) referência do Município de Vitória/ES e, neste momento, somos convidados a refletir/concluir sobre nossas observações e reflexões durante a pesquisa. Todavia, adiantamos que não se trata, neste capítulo, de conclusões finais deste estudo e sim de possibilidades de diálogos que possam contribuir com a inclusão de crianças surdas na escola regular, bem como a possibilidade de futuros estudos acerca da temática.

Para tanto, utilizamos como metodologia o estudo de caso com inspiração etnográfica, que contribuiu para uma análise aprofundada de nosso objeto de estudo, permitindo emergir as particularidades dos sujeitos da pesquisa, bem como as práticas pedagógicas, o ensino da LIBRAS e o contexto de inclusão que a unidade de educação infantil se propõe a fazer.

Apresentamos inicialmente um breve histórico da educação infantil e educação de surdos que revela que a educação destinada às crianças surdas por muito tempo teve caráter da medicalização e correção e que a educação da criança pequena teve a marca do assistencialismo que nos acompanha até dias atuais. Tratamos também da matriz histórico-cultural de Vigotski cuja abordagem defende que o homem se constrói nas relações pessoais e interpessoais como um ser ativo que transforma e é transformado nas relações sociais da cultura em que está inserido.

No processo de análise, foram considerados quatro eixos que buscaram dialogar a respeito: das concepções de inclusão e surdez dos profissionais que atuam com bebês surdos; das práticas de cuidado e educação adotados pelos profissionais que atuam com bebês surdos; das atividades lúdicas que compõem a prática educativa com os bebês surdos e do ensino da LIBRAS para esses bebês.

No primeiro eixo, que discutiu as concepções dos profissionais sobre inclusão e surdez, pudemos perceber nos depoimentos que os profissionais acreditam no processo de inclusão, porém, ressalvas foram feitas no que tange a como este

processo de inclusão vem ocorrendo na atualidade. Muitos profissionais mostram dúvidas quanto ao processo de inclusão e de como desenvolvê-lo, revelando a necessidade de mais investimento em formação inicial e continuada desses profissionais.

Além disso, a grande maioria dos profissionais relatou que não basta cumprir a lei de matricular na escola regular crianças surdas ou deficientes sem que a instituição possa oferecer condições de uma educação de qualidade, que possibilite meios dignos para o desenvolvimento, permanência e prosseguimento nos estudos. Portanto, é necessário mais investimento na educação destinada a estas crianças, não somente na estruturação/adequação física do ambiente escolar, como também na qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças surdas para que tenham uma educação sem improvisos.

No que diz respeito às concepções de surdez, os depoimentos dos profissionais oscilaram em alguns momentos. A maioria vê a surdez como a falta de algo, neste caso, a audição e que por esse motivo precisam trabalhar com essas crianças de maneira específica com a utilização da LIBRAS, porém, as professoras regentes e assistentes de educação infantil que têm um contato mais frequente com esses bebês, mesmo que estejam se esforçando para o aprendizado da LIBRAS, ainda não são fluentes, o que, em muitos momentos, se torna uma barreira para o processo de desenvolvimento desses bebês surdos. A professora bilíngue, vê o surdo como um sujeito diferente linguística e culturalmente, com especificidades no ensino para um bom desenvolvimento, concordando com os demais profissionais que eles precisam (e aprendem) por meio da LIBRAS e que o acesso à ela deve ocorrer desde a tenra idade.

As únicas profissionais fluentes em LIBRAS no período matutino são a professora bilíngue e a professora surda. A assistente de educação infantil e a professora de artes do Grupo II-A fazem curso de LIBRAS básico ofertado pela prefeitura. Já as professoras regentes alegam que, por trabalharem em período integral, não têm a possibilidade de fazer o curso, pois o período noturno para elas seria inviável por questões pessoais. Assim, destaca-se a necessidade de mais conhecimento da LIBRAS e sobre surdez por parte dos profissionais deste centro de educação infantil.

Nosso segundo eixo de análise diz respeito às práticas de cuidado e educação adotados pelos profissionais que atuam com bebês surdos. As professoras do grupo II-A desenvolveram, durante o ano de 2013, atividades de acordo com o projeto da escola e de acordo com as particularidades que requer a educação de bebês. Para tanto, contaram com a ajuda da professora bilíngue para desenvolverem estratégias para atender as especificidades dos bebês surdos. A sala de aula (e a escola) conta com placas dos ambientes, alfabeto e cores em LIBRAS para atender visualmente a essas crianças.

Percebemos, durante nossas observações, que as professoras tentam aprender maximamente com a professora bilíngue os sinais que são mais utilizados para aquele contexto de educação infantil (como hora de brincar, atividade, pátio, banho, almoço, dormir, trocar fralda) ou que serão utilizados em determinados momentos/atividades. O conhecimento linguístico da professora bilíngue atrai os bebês surdos, que passam boa parte do tempo interagindo com esta professora. Assim, as práticas de educação e cuidado dos bebês surdos, mesmo que em alguns momentos sejam assumidos por todos os profissionais (professores e assistentes), ficam com maior intensidade sob responsabilidade da professora bilíngue.

Apesar disso, os profissionais, quando interagem com esses bebês, tentam utilizar alguns sinais de LIBRAS como meio de comunicação, pois, como salientamos, apesar de não serem fluentes na língua, eles tentam aprender os sinais com a professora bilíngue e colocam as crianças em situações de explorar o ambiente, os materiais disponíveis e sua língua. Entretanto, destacamos que o pouco conhecimento em LIBRAS e a oralidade presente em algumas situações de comunicação com esses bebês por parte desses profissionais dificultam o processo de ensino e aprendizado e conseqüentemente de desenvolvimento dessas crianças. Sendo assim, é preciso pensar em práticas educativas que atendam à especificidade linguística dessas crianças e que a LIBRAS faça parte de todo o cotidiano escolar.

Em nosso terceiro eixo, apresentamos as atividades lúdicas desenvolvidas no Grupo II-A, visto que é uma prática que ocorre com bastante intensidade na educação infantil e por isso precisa de uma atenção especial. As brincadeiras ocorreram de maneira dirigida ou livre, em que as crianças podiam explorar os materiais

disponíveis na sala regular. Pudemos notar a preocupação dos profissionais em ter um ambiente que favorecesse o contato com a LIBRAS, mesmo nas brincadeiras, com jogos e DVD's em LIBRAS. Além disso, as crianças eram estimuladas a todo o momento a interagir com as outras crianças e profissionais. O alfabeto e as cores dispostas na sala se tornaram um ponto de encontro com a especificidade linguística e de momentos de brincadeira, entre crianças-crianças e crianças/adultos e conseqüentemente uma forma de propiciar o desenvolvimento social e linguístico desses bebês.

No quarto eixo, destacamos a equipe bilíngue e o ensino da LIBRAS. Pudemos também realçar a ação da professora bilíngue que teve seu trabalho direcionado ao ensino da LIBRAS em todos os contextos da educação infantil, permanecendo uma parte do dia com os bebês surdos. É ela quem faz a maioria das mediações entre esses bebês, desenvolvendo a linguagem e a comunicação. Também é ela quem faz o contato em LIBRAS com as famílias dos bebês sendo um ponto de referência delas na escola. Seu trabalho prevê desenvolver o pensamento e a linguagem desses bebês de maneira natural na sala regular bem como a constituição da subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em contrapartida, o número reduzido de profissionais para atuar na equipe bilíngue faz com que esta professora não possa se dedicar em tempo integral às crianças do Grupo II-A, tendo que se dividir entre as salas com crianças surdas, fazendo com que no período em que está ausente as crianças fiquem com os profissionais que não são fluentes em LIBRAS.

Outro ponto de destaque é a ausência da professora surda, ocasionada muitas vezes por licenças médicas, visto o estado avançado de gravidez. A não substituição desta professora por parte da secretaria de educação fez com que a professora bilíngue tivesse que pensar em estratégias para atender as turmas. Entretanto, essa solução não permitia um atendimento às necessidades educativas das crianças surdas, pois quando a professora bilíngue estava em uma turma, deixa as outras crianças surdas somente sob a responsabilidade das professoras regentes, que pouco sabem a LIBRAS. Essa situação que prejudica o aprendizado e desenvolvimentos dos alunos que precisam da LIBRAS em tempo integral.

A professora bilíngue se mostra disposta e bastante ativa no trabalho engajado com as crianças surdas do CMEI, orientando e auxiliando todos os profissionais e

promovendo ações de ensino da LIBRAS, como o curso de LIBRAS com duração de 30 minutos oferecido uma vez por semana a todos os funcionários que quiserem participar. Entretanto, poucos profissionais se dispõem a esse estudo, que acabou tendo a participação mais dos profissionais da sala dos bebês surdos.

Com certeza, a falta de conhecimento linguístico que atenda as particularidades/especificidades dos bebês surdos é uma barreira no processo de desenvolvimento dos bebês no que se refere à relação entre pensamento e linguagem, tornando-se o grande desafio da inclusão desses bebês surdos. Esse fato faz emergir a necessidade de ampliar os conhecimentos de todos os profissionais na língua de sinais, visto que os bebês participam de todo o contexto escolar e lidam com profissionais diferentes, não ficando restritos aos profissionais da sua sala e à equipe bilíngue. É necessário oportunizar às crianças surdas as mesmas condições de aprendizado que é oferecida às outras crianças, o que implica criar condições para que os profissionais aprendam a LIBRAS.

É importante e urgente que a Secretaria Municipal de Educação (SEME) crie estratégias para capacitar os profissionais para o trabalho com crianças surdas, com ações e acompanhamentos dos profissionais que trabalham com essas crianças com especificidades linguísticas, buscando outras possibilidades de atuação que atendam com qualidade aos alunos em processo de inclusão. Todavia, podemos destacar, apesar dos muitos desafios encontrados na inclusão de alunos surdos na educação infantil, a iniciativa da política de educação bilíngue proposta por esta Secretaria.

Pudemos vivenciar nessa pesquisa a inclusão de bebês surdos na educação infantil, dando ênfase às práticas pedagógicas, ao cuidar e educar e ao ensino de LIBRAS para esses bebês e somos convidados a refletir sobre outras possibilidades de trabalho com o bebê surdo. Como a escola pode assegurar que as práticas pedagógicas sejam inclusivas de modo a garantir o desenvolvimento do aluno? Como o ensino de LIBRAS pode ser expandido aos demais funcionários da escola a fim de garantir a especificidade linguística, o contato com a cultura e a identidade da criança? Podemos ressaltar que a inclusão por mais difícil que seja de ser concretamente praticada já não está somente no plano das ideologias, é uma

realidade que precisa ser vivenciada e ressignificada a todo o momento em nossas práticas cotidianas.

Como realçamos, pretendemos com esta pesquisa dar visibilidade às crianças surdas e seu atual processo de inclusão, a fim de, provocar reflexões, diálogos, inquietações sobre novas possibilidades de trabalho com a criança surda em contexto escolar. Este trabalho não se finda neste momento, pois esperamos impulsionar novos estudos mais aprofundados sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a Inclusão no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. **Orientação curricular para educação infantil: referencial curricular nacional (RCNEI) & diretrizes curriculares nacionais (DCNEI).** In VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.). Educação da infância: história e política. 2.ed. Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 165-186.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **O que são mesmo as rotinas?** In: BARBOSA, M. C. S. Por amor e força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmerd, 2008, p. 35-46.

BARRETO, M. A. S. C. **A política de formação de professores no espírito santo: tempo de inclusão e mudanças na cultura docente.** In: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Vitória/ES, 2009.

BARROS, M. de. **Ensaio fotográficos.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

BEYER, H. O. **Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas.** In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.73-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARMOZINE, M. M; NORONHA, S. C. C. **Surdez e libras: conhecimento em suas mãos**. São Paulo: Hub Editorial, 2012.

CERISARA, A. B. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas, Educação e sociedade**. V. 23, n.80, Campinas, 2002, p. 326-345.

CÖRTEZ, D. M. **Brincar vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

DRAGO, Rogério. **O bebê com deficiência na educação infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33ª reunião anual, 2010, Caxambú. ANPED, Caxambú, MG, 2010.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FARIAS, M. **Infância e educação no Brasil nascente**. In: VASCONCELLOS, V.M. R de. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-49.

FARIAS, M. **Infância e Educação no Brasil Nascente**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). Educação da Infância: história e política. 2.ed. Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 43-59.

FÉLIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2008.

FERREIRA, M. C. C; ZAMPIERI, M. A. **Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo**: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas:

letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 99-112.

GOÉS, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação**: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). Psicologia, educação e as linguagens da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002, Cap. 4, p. 95-114.

GOÉS, M. C. R. de; BARBETI, R. de S. **As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue**. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 127-142.

HADDAD, L. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância**: uma apresentação crítica. Caxambú: ANPEd, 1998.

KASSAR, M. de. C. M. **Integração/inclusão**: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.119-125.

KASSAR, M. O. , REBELO, A. S. **O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial**, Anais do VI seminário nacional de pesquisa em educação especial: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES de 11 a 13 de abril de 2011, realização: UFES, UFRGS e UFSCAR.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. IN: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LACERDA, C. B. F. de; BERNARDINO, B. M. **O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 65-80.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOBO, A. P. S. L. L. **Políticas públicas para a educação infantil**: uma releitura na legislação brasileira. In VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.). Educação da infância: história e política. 2.ed. Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 133-164.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos**: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. **Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais**. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 183-209.

MARTINS, L. M. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. In: ACER, A; MARTINS, L. M. Ensinando aos pequenos de zero a três anos. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012, p. 93-121.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NUNES, D. G. **Reconhecimento social da infância no Brasil**: da minoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP & A, 2005, p. 73-97.

OLIVEIRA, I. M. de. **Educar e cuidar na educação infantil**: possibilidades de aprofundamento teórico. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012, p. 2-13.

OLIVEIRA, M. A. da C. **Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos**: entre a democratização do sucesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. Tese (Doutorado em educação: história, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PADILHA, A. M. L; OLIVEIRA, I. M. de. **Quando diversidade (não) é o mesmo que desigualdade**: educação infantil e trabalho docente. In: RANGEL, I. S; NUNES, K. R; COCÔ, V. Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. 1.ed. Petrópolis: Petrus, 2013, p. 125-138.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios.** In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de (orgs.). Educação para todos as muitas faces da inclusão escolar. São Paulo: Papirus, 2013. p. 153-185.

PARDAL, M. V. de C. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista.** In: VASCONCELLOS, V.M. R de. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 51-72.

PINO, A. **O biológico e o cultural nos processos cognitivos.** In: MOTIMER, E. F; SMOLKA, A. L. (orgs.). Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino em sala de aula. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001, p. 21-50.

PINTO, M; SARMENTO, M. **A infância como construção social. As crianças: contextos e identidades.** Braga: Edições Bezerra, 1997.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 51-74.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância:** tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

REIS, A. C. **A institucionalização da infância no Brasil republicano.** In: VASCONCELLOS, V.M. R de. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 85-106.

SANTOS, K. R. de O. R. P. **Projetos educacionais para alunos surdos.** In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.71-88.

SARMENTO, M. J. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação.** In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T.Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, V. R. de; SARMENTO, M.J. (Orgs.) Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J; FERNANDES, N; TOMÁS, C. **Participação social e cidadania das crianças.** In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 141-149.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação:** problematizando a normalidade. In:SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 7-32.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de Botucatu.** Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

THOMA, A. da. S. **Surdos:** esse "outro" de que fala a mídia. In:SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 121-136.

TURETTA, B. A. dos R. **A criança surda e seus interlocutores num Programa de escola inclusiva com abordagem Bilíngüe.** Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

TURETTA, B. A. dos R; GÓES, M. C. R. de. **Uma proposta inclusiva bilíngüe para as crianças menores.** In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.81-98.

VEER, V. der R; VALSINER, J. **Vigotski como filósofo da ciência.** Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 8(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2013.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929** [Psicologia Concreta do Homem]. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, n. 71, p. 21-44, Julho/2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica:** tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. - 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY. L.S. **Formação social da mente.** Martins Fontes. São Paulo. 2007.

VELHO, G. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VYGOTSKI, L. S **Obras Escogidas V:** Fundamentos da Defectologia. Madri: Visor, 1983.

VYGOTSKI, L. S. **Sobre os Sistemas Psicológicos** (1930). Em: L. S. Vygotski: Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martin Fontes, 1996, p.103-136.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Estudo sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; tra. Lólio Lourenço de Oliveira. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.151-252.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Apêndice A:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Setor em que atua
- Função de exerce
- Cargo que ocupa
- Forma de chegada ao cargo e à função
- Tempo de serviço na função especificada
- Formação inicial
- Costuma participar de cursos de formação continuada na área em que atua
- Concepções acerca da Educação Especiais e Educação Inclusiva
- Conhecimento acerca de surdos
- Como foi a chegada dos bebês surdos
- Tem fluência em LIBRAS; caso não, como é a comunicação com os bebês surdos e com a família deles
- Como é o planejamento das aulas/atividades
- O que entende por inclusão de alunos com deficiência no ensino comum
- Acredita no processo de inclusão
- O que poderia ser feito para aprimorar o trabalho junto ao bebê surdo no contexto da escola comum
- Tem conhecimento dos aspectos legais referentes à Educação Especial
- Outras questões que surgirem durante o processo

Apêndice B:**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

- Relações estabelecidas entre – profissionais da educação (professor regente, professor de arte e educação física, assistentes de educação infantil, equipe bilíngue) e os bebês surdos
- Trabalho pedagógico desenvolvido
- Diálogos estabelecidos
- Utilização do tempo-espço com o bebê surdo
- O ensino de LIBRAS
- As práticas de cuidado e educação
- As atividades lúdicas no contexto da educação infantil
- Materiais e técnicas pedagógicas
- Outros fatores do cotidiano

Apêndice C: FOTOS DOS ESPAÇOS DO CMEI “TODAS AS CORES”

- Sala dos bebês do Grupo II-A





- Banheiro dos bebês dentro da sala do Grupo II-A





- Refeitório das crianças do CMEI “TODAS AS CORES”



- Espaços em comum a todas as crianças do CMEI “TODAS AS CORES” (corredor, portas, bebedouros, entre outros).







