

Artigo

Constituição identitária de surdos na educação infantil: diálogos entre estudos surdos e sociologia da infância

Constitution of Deaf Identity in early childhood education: dialogues between deaf studies and childhood sociology

Constitución de la identidad de los sordos en la educación de la primera infancia: diálogos entre estudios de sordos y sociología infantil

**Gabriela Tebet¹, Lilian Cristine R. Nascimento²,
Miriam Santos³ e Raquel Domingos Alves⁴**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo articular discussões do campo da Sociologia da Infância sobre Culturas de Pares e discussões do campo dos Estudos Surdos sobre a criança surda e a constituição da Identidade Surda. A partir de pesquisas bibliográficas e de uma perspectiva de pensar a educação como prática de diferença, o texto reúne elementos dos dois campos para dialogar sobre a constituição da identidade da criança surda e a constituição de grupos de pares. Quem seriam os pares das crianças surdas em escolas comuns? A discussão realizada oferece subsídios para pensar o currículo e a formação de professores para a educação de crianças surdas na educação infantil.

Abstract

This paper aims to articulate discussions in the field of Sociology of Childhood about Peer Cultures and discussions in the field of Deaf Studies about the deaf child and the constitution of Deaf Identity. From bibliographic research, and from a perspective of education as a practice of difference, this article articulates elements from both fields to discuss the constitution of the deaf child's identity and the constitution of peer groups. Who would be the peers of deaf children in regular schools? The discussion held offers

¹ Professora Livre-Docente do Departamento de Ciências Sociais e Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Doutora em Educação. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos (INDDHU). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2786-5907>. E-mail: gabigt@unicamp.br.

² Professora Livre-Docente do Departamento de Psicologia Educacional. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Doutora em Educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem na diferença GPLnD). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7805-1620>. E-mail: lilianrn@unicamp.br

³ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Membro do grupo de pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância (DiS). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1277-3495>E-mail: britan@uol.com.br

⁴ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos Surdos (GES-Unicamp). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2794-8833> E-mail: raqueldalves@msn.com



subsidies for thinking about the curriculum and teacher training for deaf children education in early childhood education and care.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo articular debates en el campo de la Sociología de la Infancia sobre Culturas entre Pares y debates en el campo de los Estudios de Sordos sobre el niño sordo y la constitución de la identidad sorda. Desde la investigación bibliográfica, y a través de la perspectiva de la educación del pensamiento como una práctica de diferencia, este artículo reúne elementos de ambos campos para discutir la constitución de la identidad del niño sordo y la constitución de grupos de pares. ¿Quiénes serían las parejas de niños sordos en las escuelas ordinarias? La discusión realizada ofrece subsidios para pensar sobre el currículo y la capacitación de maestros para la educación de niños sordos en la educación de la primera infancia.

Palavras-chave: Grupo de pares, Educação infantil, Educação dos surdos, Identidade.

Keywords: Peer groups, Early child education, Deafness, Ethnicity.

Palabras claves: Grupo de pares, Educación de la primera infancia, Educación de sordos, Identidad.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo articular discussões do campo da Sociologia da Infância sobre Culturas de Pares e discussões do campo dos Estudos Surdos sobre a criança surda na educação infantil e sobre a constituição da Identidade Surda. Os debates realizados se assentam em duas pesquisas bibliográficas: uma sobre a Sociologia da Infância (Tebet, 2013) e outra sobre os Estudos Surdos (Santos-Silva, 2019) e em uma pesquisa participante com crianças surdas em pré-escolas (Alves, 2019). Para este artigo, mobilizamos, dessas pesquisas citadas, os resultados que se voltavam para a questão da cultura de pares, quer das culturas infantis, quer da cultura surda.

Simone de Beauvoir, em 1949⁵, (2019, p.11), nos provoca a pensar na constituição da identidade feminina, quando afirma: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Neusa de Souza Santos (1983), do mesmo modo, aborda o processo de “tornar-se negro”, afirmando que a questão racial não é uma questão biológica e sim uma questão social. Discussão similar é feita por Perlin e Strobel (2006), pesquisadoras surdas, no campo dos Estudos Surdos, quando argumentam que a identidade surda é uma construção atravessada pela partilha de uma Cultura Surda⁶.

Ainda de acordo com Perlin (1998), não existe uma definição de identidade única, e para tal afirmação, ela busca a ideia de Stuart Hall (1997), que define identidades, relacionando-as às “diferentes teorias contemporâneas”; a iluminista, a sociológica e a pós-moderna, sendo esta múltipla, contraditória e

5 A data 1949 indica a publicação original da obra. Para a escrita deste texto, utilizamos como referência a edição de 2019, da Editora Nova Fronteira.

6 De acordo com a pesquisadora surda Strobel (2013, p. 29), “cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas”.



em constante construção. Assim, partimos da compreensão da *identidade* como uma construção sociocultural, que não pode ser dissociada da *diferença*, pois são ambas interdependentes e compartilham o fato de serem produzidas no contexto das relações sociais e culturais, tal como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2018). Nesse sentido, a constituição e o engajamento em grupos de pares - grupos de mulheres, grupos de negros, grupos de crianças ou grupos de surdos - desenvolvem um papel importante no processo de socialização e constituição da identidade, que é sempre fragmentada e múltipla.

Propondo um diálogo entre Estudos Surdos e Sociologia da Infância, e pensando nos processos constitutivos vividos na primeira infância, que marcam a constituição identitária de cada um, o presente texto pretende mobilizar especialmente o conceito “culturas de pares” (Corsaro, 1986, 2003, 2009, 2011; Corsaro; Eder, 1990) e “Grupos Infantis” (Fernandes, 2004) para discutir a constituição da identidade da criança surda na educação infantil.

Se, por um lado, a Sociologia da Infância evidencia a desigual condição hierárquica das relações sociais e culturais entre adultos e crianças, denunciando o que denomina como adultocentrismo, por outro lado, os Estudos Surdos apontam para uma prática colonialista similar, a que se referem como *ouvintismo*⁷.

Por existirem alguns pontos em comum nos Campos dos Estudos da Infância e dos Estudos Surdos, e a fim de evidenciar tais aproximações, apresentaremos aqui uma introdução à discussão sobre a constituição da identidade surda, calcada no reconhecimento da língua de sinais e na experiência visual das pessoas surdas. Em seguida, exporemos as discussões da Sociologia da Infância sobre as culturas de pares infantis e finalizaremos este texto evidenciando a importância da criação de grupos de pares para a produção e a partilha de experiências culturais e educativas entre pessoas surdas, e enfatizando o papel que a instituição de educação – e, sobretudo, a educação infantil - pode assumir nesse processo.

As argumentações construídas ao longo do texto apontam ainda para a possibilidade de uma abordagem interseccional nas pesquisas sobre infância e identidade surda - e sobre gênero, raça e classe social.

2. Desenvolvimento

2.1. Identidade e diferença: diálogos com os Estudos Surdos

Os Estudos Surdos, de acordo com Lopes (2017), constituem-se como um campo de pesquisa a respeito das questões linguísticas, identitárias, culturais e educacionais que estão relacionadas aos indivíduos surdos, com a intenção de mudar a visão clínica da surdez. A expressão Estudos Surdos, nas obras brasileiras, busca traduzir o conceito *Deaf Studies*, que eram os estudos realizados por pesquisadores de diferentes países.

7 Segundo Skliar (2016), o ouvintismo é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o sujeito surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, “percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (Skliar, 2016, p.15).



Os Estudos Surdos, com a aproximação dos Estudos Culturais, invertem aquilo que a teoria moderna denomina como deficientes. E nesse sentido, a ideia de uma cultura surda que marca a identidade surda e atenção para as desiguais relações de poder entre surdos e ouvintes em nossa sociedade é central para as pesquisas no campo (Perlin; Strobel, 2009, p. 26).

Ainda nesse sentido, consideramos que

[...] na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (Silva, 2018, p. 81).

Para Silva, a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Não são definidas, mas sim impostas e disputadas. Ambas são transpassadas por relações de poder e apresentam o incluir e o excluir como fatores basilares, determinantes para que o sentimento de pertencimento aconteça ou não. A noção de grupos de pares surdos ganha relevância, portanto, na medida em que são eles que permitem aos surdos maior poder de articulação e defesa de seus direitos e dignidade.

Segundo a pesquisadora surda Andreis-Witkoski (2011, p. 34),

a convivência do surdo com seus pares trará um sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade, aqui no caso, a surda, levando em consideração que essa condição o ajudará tanto para conseguir se afastar quanto para resistir a qualquer ideologia dominante.

Ainda de acordo com a pesquisadora, “a identidade surda, para sua construção de parte do sujeito carece da convivência com outros sujeitos na mesma condição, condição que assegure, mediante um sentimento de pertença social, a estabilidade do indivíduo” (idem, p. 34).

Evidencia-se, assim, o quanto o pertencimento é importante para a construção e a manutenção de uma identidade - neste caso, a identidade surda. Perlin e Strobel (2006, p.39) ponderam que “a identidade surda sempre está em situação de necessidade do outro surdo para se formar, se constituir, buscar signos e significados para a sua identificação”. Tal afirmação demonstra que a cultura é primordial para a formação dessa identidade; as pesquisadoras enfatizam ainda a relevância de que os surdos estejam com seus iguais, isto é, em grupo de pares. A partir desta visão, ressaltam também a urgência de compreender que a identidade cultural e social “é um conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos [...]” (Perlin; Strobel, 2006, p. 40).



A partir dessa teoria, as pesquisadoras argumentam que a constituição da identidade surda tem como base a sua própria cultura, e esta identidade, justamente por sofrer influência cultural, está em constante transformação: renova-se e recria-se constantemente. Afirmam ainda:

nós surdos sempre soubemos que o desmantelamento da obrigação de nos espelharos na cultura ouvicêntrica nos tornaria diferentes, nos tornaria inevitavelmente possuidores de nossa identidade como surdos (Perlin; Strobel, 2006, P. 63).

Perlin (1998) também relaciona o conceito de identidade surda à diferença, quando traz questões comuns aos surdos, que os diferem dos ouvintes, mostrando um sujeito surdo que apresenta um aspecto cultural e linguístico, muito longe de ser patológico e subalterno. Ela afirma que

a existência de representações da identidade hegemônica (ouvinte) sempre se faz presente e interfere no diferente. Neste sentido, diante da representação predominantemente presente da identidade ouvinte, a identidade surda é levada a ser vista como uma identidade subalterna. Em uma concepção de alteridade, o surdo não é visto de forma subalterna, mas como um sujeito político que se constitui a partir das representações sobre a sua diferença (Perlin, 1998, p.7).

De acordo com Perlin (1998), a identidade do sujeito surdo se constrói no ambiente onde ele vive e se relaciona, e esse meio irá afetar positivamente ou não essa construção. Ademais, ela assevera que a identidade deve ser pautada na concepção da diferença e da resistência, da autoafirmação, evidenciando a necessidade de que o ouvinte tenha um novo olhar relacionado ao surdo, não mais o da deficiência.

Dessa forma, uma vez que o ouvinte aceita a identidade surda, passa a respeitá-la e a reconhecê-la e, por consequência, a olhar com naturalidade o modo de vida surdo e suas particularidades.

Nesta linha de pensamento, Perlin afirma que a ideologia ouvinte dominante é imposta ostensivamente sobre os surdos, principalmente através de políticas públicas pensadas para eles. Ficam evidentes as relações que se estabelecem em decorrência da visão da “identidade surda a partir de uma perspectiva política” (Perlin, 1998, p.10), que fomentam movimentos de luta e resistência da comunidade surda, uma vez que tais políticas são elaboradas sem a participação desse povo.

Santos-Silva (2019, p. 23) esclarece que

[...] isso acontece porque as Políticas Educacionais não respeitam os direitos linguísticos dos alunos surdos, não levam em conta suas especificidades e nem sua identidade. Na maioria das vezes, as políticas educacionais são elaboradas sem a participação dos próprios surdos, o que vai contra o lema da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU): “nada sobre nós sem nós”. Diante disso, há uma necessidade constante de luta nos diversos espaços, sejam eles sociais, políticos, acadêmicos, entre outros, com o intuito de valorizar as



potencialidades das pessoas surdas, uma vez que, em geral, seus dizeres e anseios por aquilo que tanto almejam são renegados.

Perlin e Strobel (2006, p. 34) ressaltam que a cultura tem grande relevância na constituição da identidade surda, já que esta subsidia formas de construção de significados e símbolos que direcionam e inspiram as atitudes com as quais o indivíduo surdo se identifica e atribui “sentido aos significados e significâncias como grupo, ou como povo”.

Perlin (2004) argumenta que é através também das expressões da cultura surda que as identidades são constituídas, e são resultantes de uma representatividade cultural em que o surdo se encontra inserido; isso tudo demonstra o quanto a luta política o empodera e será sempre um referencial, um marco positivo que o distanciará da percepção da anormalidade que o classifica como deficiente. De acordo com a autora, as identidades surdas

[...] são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social (Perlin, 2004, p. 77-78).

A autora indica que é justamente nas associações de surdos que os movimentos de luta se originaram, para resistir e combater a ideologia ouvinte, pois a cultura surda é primordial para o sujeito surdo, principalmente pela sua necessidade de estar com seus pares, conforme também explicita Santos-Silva (2019), quando afirma que,

sobre os aspectos relacionados à identidade surda, [...] é possível identificar que o sujeito surdo necessita estar com seus pares para troca de experiências, não só nos ambientes escolares, mas em todos os espaços em que se encontrem, pois estes têm sua própria cultura e identidade, o que os caracteriza como um povo distinto, tendo a língua de sinais como uma marca identitária (Santos-Silva, 2019, p. 91).

A partir das ideias expostas até o momento, fica evidente uma vital necessidade de os surdos conviverem com seus pares, a fim de que ocorram trocas significativas em Língua de Sinais, justamente por esta ser sua marca identitária. Assim sendo, é possível comprovar a importância desta língua para as práticas discursivas e sociais tão necessárias à produção de sentidos:

Os surdos, ao serem privados da Língua de Sinais, são concomitantemente castrados da possibilidade de construir uma linguagem plena e autêntica, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais correlatas (Andreis-Witkoski; Baibich-Faria, 2010, p. 339).



Andreis-Witkoski e Baibich-Faria (2010) enfatizam que privar a criança surda dessa língua prejudica-a cognitivamente, socialmente e afetivamente, pela falta do acesso à linguagem mais adequada ao sujeito surdo.

Refletindo a partir das ideias já discutidas no presente artigo, podemos afirmar que o sujeito surdo, desde a sua primeira infância, necessita estar entre seus pares, justamente para que haja trocas efetivas que são primordiais, devido a sua singularidade linguística. Eles precisam estar entre seus pares para que possam se ver como partícipes e produtores de cultura. Mas, no caso das crianças surdas, quem são os seus pares?

2.2. Culturas de pares e culturas infantis: diálogos com os Estudos da Infância

Em oposição às perspectivas desenvolvimentistas de estudos da criança, ampliaram-se os Estudos da Infância, que se voltaram para as crianças, vistas como seres marcados pela pluralidade de contextos sociais, culturais e históricos que os constituem. Olham para a infância como uma categoria geracional que tanto faz parte da estrutura social como constitui a identidade de crianças em circunstâncias marcadas por desiguais relações de poder no convívio com os adultos. Nesse contexto desenvolvem-se a Sociologia da Infância, a Antropologia da Criança, a Geografia da Infância, a História da Infância, a Pedagogia da Infância, etc.

Uma das principais premissas desse campo de estudos é a ideia de que as crianças não apenas são impactadas pelas estruturas sociais, como também possuem um papel ativo para a reprodução e a mudança social, por meio dos grupos de pares e das culturas infantis.

Dentre os principais pesquisadores que desenvolveram esses conceitos, destacamos as pesquisas de Florestan Fernandes, no Brasil, durante a década de 1940, e de William Corsaro, nos Estados Unidos, desde a década de 1980. Os autores partem da compreensão de que as crianças se constituem como grupos de pares para argumentar que, no âmbito de tais grupos, elas partilham valores, preocupações e produzem culturas (de pares) infantis⁸.

Os estudos de Fernandes com crianças paulistanas do bairro do Bom Retiro levaram-no a concluir que os folguedos, brincadeiras tradicionais, são parte constitutiva da cultura infantil e determinam também sua estrutura e organização, e podem originar tanto grupos infantis estáveis como grupos efêmeros (Fernandes, 2004, p.461). Os grupos infantis são considerados por Fernandes como espaços que exercem uma ação educativa sobre seus integrantes. No que concerne ao conceito específico de cultura infantil, ela é definida como sendo constituída por elementos e regras recebidas dos adultos, que as crianças aprendem a respeitar, e outros elementos e regras que são

⁸ Fernandes é mais consistente, nesse sentido, e se refere sempre a culturas infantis. Corsaro, por outro lado, utiliza indistintamente diversas expressões para se referir a esta mesma ideia, dentre elas, cultura(s) de pares [*peer culture(s)*], “culturas de pares infantis” [*children’s peer culture*] como aparece em Corsaro (2011, p. 53, 2005b, p. 40; Corsaro; Eder, 1990[*]); “culturas de pares das crianças” [*kid’s peer cultures*] (CORSAO, 2003, p. x, 196; 2011, p. 127), “culturas da infância” [*childhood cultures*] (corsaro, 2003, p. ix, 4), “culturas das crianças” [*kids’cultures*] (p. xi, 4) e “*childhood and’s peer cultures*” [infância e culturas de pares] (p. 196).



elaborados por elas próprias. As brincadeiras infantis de papai-mamãe ou polícia e ladrão, por exemplo, assumem um papel importante de adaptação às regras sociais e de construção de um sentimento de pertencimento a um grupo de iguais – o grupo infantil, também denominado pelo autor como “trocinha”.

Já os estudos de Corsaro se desenvolveram nos Estados Unidos e na Itália e tinham como temas iniciais de interesse a “socialização”, a “interação das crianças com os adultos” e a “interação das crianças entre si” (vide Corsaro, 1977, 1979; Corsaro; Cook-Gumperz, 1977, dentre outros).

A partir de suas pesquisas e de um diálogo com a teoria de Goffman sobre rituais de interação, Corsaro (1979) discute a importância das “interações de pares” na aquisição dos “rituais de acesso”, bem como destaca a importância do desenvolvimento da “competência comunicativa” das crianças e seu papel na socialização e nas interações estabelecidas. Seus estudos sobre as interações das crianças entre si ou com os adultos e sobre as rotinas⁹, a linguagem, as amizades e os rituais de interação¹⁰ constituem-se a base para a construção do conceito “culturas de pares” a partir da segunda metade dos anos 1980, conforme indica Tebet (2013).

Antes de nos determos nas ideias de Corsaro a respeito das culturas de pares, convém destacar que, no contexto da língua inglesa, a expressão *peer* é utilizada para remeter ao grupo de amigos. Tal conceito, que vem sendo traduzido como “pares”, poderia ser igualmente traduzido como “turma” ou “trocinha”, nos termos utilizados por Florestan Fernandes, e não se restringe a um grupo de crianças da mesma idade, de mesmo sexo, raça ou contexto, mas sim a um grupo de pessoas que se identifica como pertencendo à mesma turma ou grupo de amigos podendo ou não envolver os elementos idade, raça, sexo e outros. Todavia, em pesquisas realizadas em contexto escolar, a noção de pares acaba coincidindo com a noção de turma ou série e possui, desse modo, um importante marcador etário.

O conceito “cultura de pares” ou culturas infantis é definido por Corsaro como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares” (Corsaro, 1986, 2009, 2011; Corsaro e Eder, 1990).

De acordo com o autor, as culturas de pares infantis são marcadas ainda por processos de transição entre diferentes instituições - como a família, a creche, a escola - por aspectos simbólicos, dentre os quais, a mídia, a literatura e histórias infantis, as figuras míticas e lendas, e por materiais, que incluem vestuário, brinquedos e ferramentas artísticas e escolares; pela amizade, pelo desejo de compartilhamento, autonomia e controle, pelo desafio à autoridade adulta ou, ainda, por conflitos entre as crianças e por diferenciação social (Corsaro, 2003, 2009, 2011).

Em síntese, suas ideias evidenciam como as crianças contribuem para

9 De acordo com Corsaro (2011, p. 32), a participação das crianças nas **rotinas culturais** é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual das rotinas, considerado como óbvio e comum, fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana.

10 Vide Corsaro (1977, 1979, 1985, 1986).



a reprodução e a extensão da cultura adulta, do mesmo modo que têm suas culturas de pares influenciadas pela cultura adulta e pela relação com os adultos.

Para Corsaro (2003, p. 141), desde muito cedo as crianças reconhecem as diferenças entre adultos e crianças e, também precocemente, desenvolvem a noção de identidade de grupo. Ademais, a resistência a determinadas regras impostas pelos adultos pode ser compreendida como um dos elementos-chave das culturas de pares.

Corsaro, a partir de seus estudos sobre as crianças em contexto de educação infantil, destaca o papel dos grupos de pares no processo de socialização infantil, como lugar de produção de sentido para o mundo e partilha de preocupações, medos e conflitos. Para ele, é nos grupos de pares, ao ter que lidar com as situações da vida, que as culturas de pares infantis são produzidas (Dip; Tebet, 2019, p. 33).

Mas que sentidos podem ser produzidos para o mundo, que preocupações podem ser partilhadas, quando não há competência comunicativa por parte daqueles que supostamente seriam os “pares” das crianças surdas? A partir dessas reflexões, pretendemos neste artigo ampliar o conceito de culturas de pares para além do estudo da identidade infantil constituída no grupo de pares de crianças. Buscamos romper com essa lógica apenas etária de cultura infantil x cultura dos adultos e propor uma abordagem interseccional - pensar no papel dos grupos de pares para a constituição de uma identidade infantil surda. Nesse sentido, e tendo como base os conceitos de “cultura surda” e “cultura ouvinte” (Perlin, 2004; Strobel, 2013), questionamo-nos: quem são os pares das crianças surdas? São crianças, ainda que ouvintes, ou são pessoas surdas ou falantes de Libras, ainda que adultos? De que modo atuam na socialização das crianças surdas as culturas infantis, as culturas surdas e as culturas ouvintes? A partir dessas questões apresentaremos a seguir algumas reflexões, tendo em vista diferentes propostas em vigor no Brasil para a educação de crianças surdas.

2.3. A educação infantil para a criança surda como espaço de constituição e fortalecimento de grupos de pares (?)

No que se refere à Educação Infantil no Brasil, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010), reafirmadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2016) definem que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes do Currículo. A *BNCC* acrescenta, a tais eixos, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados pela instituição a todas as crianças e bebês: Direito de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se.

Mas Abramowicz (2007, p. 4) já destacava que a pedagogia centrada nos currículos nacionais unificados visa à constituição de povo uniforme, com “uma língua única, uma gramaticalidade, na valorização de uma determinada estética e em padrões homogêneos”. Tal como defende Perlin (2006), essa pedagogia não tem espaço para a diferença! Não permite a construção de uma pedagogia da diferença surda.

Agora vamos refletir sobre o que significa esse currículo nacional, quando pensamos em uma criança surda que frequenta a educação infantil.



O Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005) estabelece três distintos modelos de educação para surdos: as escolas bilíngues, as classes bilíngues e as escolas inclusivas. Campello e Rezende (2014) assim as definem:

Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório); – *as classes bilíngues* (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva; – *nas escolas inclusivas*, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (Feneis, 2013 Apud Campello; Rezende, 2014, P. 85 – grifos nossos).

O espaço privilegiado para a interação como base do currículo, tal como preveem as DCN/EI e a BNCC é, portanto, a escola bilíngue, que se constitui em um espaço onde há rico compartilhamento linguístico por toda a comunidade escolar, cujas línguas de instrução e de convívio são a Libras (L1) e o português escrito (L2). Na escola bilíngue se manifesta a verdadeira inclusão, na medida em que ela propicia a “construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos” (Campello; Rezende, 2014, p. 89).

As escolas inclusivas que ofertam classes bilíngues geralmente são escolhidas como escolas polo bilíngue, pelo sistema de ensino do qual fazem parte. As salas bilíngues podem ser multisseriadas e atender exclusivamente crianças surdas, de modo que as ações pedagógicas são conduzidas por professores bilíngues e a língua de instrução é a Libras. Geralmente, essas instituições também oferecem cursos de Libras às famílias, para que possam aprender a se comunicar com seus filhos surdos. Nesses dois modelos de instituição, há espaços privilegiados para que as crianças surdas possam de fato se engajar em grupos de pares infantis surdos, constituindo simultaneamente a sua identidade infantil e surda.

No terceiro modelo (escola inclusiva), a comunicação é intermediada por “tradutores e intérpretes de LIBRAS em todos os níveis e etapas educacionais, sem questionar a importância desta língua e de uma educação realmente construída a partir dela para os estudantes surdos” (Lodi; Albuquerque, 2016, p. 47). Podemos dizer que nesses modelos de escola, as condições para que a criança surda participe de um grupo de pares ficam bastante prejudicadas. A exceção ocorre quando há mais de uma criança surda matriculada na mesma turma.



Nesse sentido, ao aluno surdo é imposta uma comunicação que visa apenas à aprendizagem de conteúdos curriculares e o submete ao exílio social. A ele são negados momentos informais de diálogo, que também geram conhecimento, com os colegas de sala, que podem auxiliar na construção de vínculos afetivos e do sentimento de pertencimento de grupo, basilar para a formação de sua identidade e para a sua socialização, conforme já apontado por Fernandes (2004) e Corsaro (2011).

Assim sendo, para Dorziat (2009) e Lodi e Albuquerque (2016), a inclusão escolar, ao prever a presença de tradutores e intérpretes de língua de sinais na sala de aula, sujeita os surdos a uma visão colonialista de educação, haja vista que precisam se adaptar à estrutura de ensino planejada para os ouvintes que, em geral, sequer garante a possibilidade de interação da criança surda com a professora ou com as demais crianças, como ocorre na primeira cena, que apresentaremos a seguir.

Em se tratando de crianças pequenas, a interação com outras crianças surdas tem, ainda, um relevante papel na construção da sua identidade. Martins, Albres e Souza destacam a

necessidade de consolidação de salas língua de instrução Libras, com a presença de professores bilíngues e surdos desde a Educação Infantil, uma vez que a aquisição da língua de sinais deve se dar o mais cedo possível. [...] a língua de sinais, quando aprendida desde cedo, exerce as mesmas relações linguísticas de outras línguas para o sujeito: mobiliza o pensamento, promove interações discursivas, coloca o sujeito no universo simbólico (Martins; Albres; Souza, 2015, p. 121).

Além disso, a interação com outros surdos no espaço escolar com uma educação em língua de sinais também é muito benéfica para o desempenho acadêmico desses estudantes. Um estudo sueco publicado por Heiling (1993 apud Svartholm, 2010) apontou o resultado da educação bilíngue para surdos, recém-implantada naquele país. A pesquisa comparou o desenvolvimento social e o desempenho acadêmico de crianças surdas educadas em uma abordagem oral, sem língua de sinais, com outro grupo educado em uma abordagem bilíngue. Os dados do primeiro grupo eram de 1960 e os do segundo grupo, dos anos finais da década de 1980, quando foram iniciadas as políticas de educação bilíngue na Suécia. As crianças do segundo grupo aprenderam a língua de sinais sueca tardiamente, ou seja, apenas quando ingressaram na escola. Quando concluíram sua escolarização básica, todos eram fluentes em língua de sinais. Na comparação entre os grupos, o grupo de crianças surdas submetidas à educação bilíngue apresentou resultado significativamente melhor em tarefas acadêmicas, inclusive no desempenho na escrita do sueco.

A seguir, descreveremos exemplos de situações em diferentes espaços escolares vivenciados por crianças pequenas e o modo como o modelo educacional interferiu nas suas interações, na produção de conhecimentos e na construção de sua identidade.



2.3.1. Quem são os pares da criança surda?

A cena que trazemos a seguir foi coletada por Alves (2019) em uma sala inclusiva, na qual há apenas uma criança surda, identificada como “N”.

Cena 1: A criança N em sala de aula

Em alguns dias da semana há intérprete na sala de aula, e em outros dias ele convive, na sala, apenas com a professora e os demais alunos ouvintes, que não conhecem Libras. A professora E. chamou um grupo de crianças para ir à biblioteca. Chamou U., que se levantou; N., da sua cadeira, observava atento a movimentação da professora e crianças. U., sem que ninguém lhe pedisse, foi até a mochila de N. para ver se ele havia trazido o livro emprestado na semana anterior (só quem devolve o livro pego na semana anterior pode levar novamente); encontrou um livro e mostrou à professora. Ela disse que não era aquele, então saiu com as crianças; N., que havia se levantado para ir também, se sentou novamente em sua cadeira. Distraiu-se com seus lápis e debruçou-se sobre a mesa, encostando um lado do rosto nela. N. levantou a cabeça e ora olhava com atenção o desenho que U. lhe fizera, ora olhava para as crianças, e, de repente, enquanto segurava um lápis vermelho, olhou fixamente para mim. Fiz expressão de pergunta e sinal de vermelho. Seu olhar se iluminou, ele sorriu, pegou outro lápis, veio até mim, e esperou minha reação. Eu fiz o sinal da cor e ele repetiu. Então, N. passou a fazer com todos os lápis: voltava, guardava aquele no estojo e pegava outro de cor diferente e me trazia. Fez isso várias vezes. Mas então, percebi que não estava me perguntando, estava apenas brincando comigo. Ele sabia os sinais das cores! Assim, quando ele vinha até mim, eu fazia expressão de dúvida e sinal de qual. E ele fazia o sinal da cor do lápis que tinha na mão. Uma das colegas de sala (a quem a professora pedia constantemente para que ficasse sentada) percebeu a movimentação, foi até ele e com expressão brava fazia sinal de “sentar” repetidas vezes. Eu lhe expliquei que ele estava me mostrando os seus lápis, mas ela não me deu atenção e continuou mandando que ele se sentasse. E ele obedeceu.

Fonte: Dados da pesquisa de Alves (2019)

Nessa cena, podemos identificar a formação de um grupo de pares de tipo efêmero, envolvendo a criança surda e a pesquisadora, para utilizar a terminologia proposta por Fernandes. Mas os pares, aqui, não são definidos pela idade, e sim pela cultura surda partilhada. Ainda que a pesquisadora seja ouvinte, ela é usuária da Língua Brasileira de Sinais, um dos principais elementos da cultura surda, conforme Perlin e Miranda (2003, p. 218, grifo no original). Para as autoras,

[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a **cultura surda representada pela língua de sinais**, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. [...].



N. está em processo de aprendizagem da Libras com o professor surdo, mas, quando está em meio a ouvintes que a desconhecem, fica apartado do contexto educativo – interação com os demais sujeitos, informações, orientações acerca das atividades – mesmo estando presente fisicamente. Há aqui, para além de um adultocentrismo, um ouvintecentrismo imposto por essa “cultura ouvicêntrica” que regula as relações e exclui a criança surda. Uma hegemonia ouvintista opressora, que impõe aos surdos a identidade e a cultura ouvinte como se fossem as únicas.

Todavia, Perlin (2004, p. 7) aponta que

existem vários tipos de ouvintes, dentre eles, os que não têm conhecimento sobre a língua de sinais, mas que mesmo assim querem impor suas verdades; aqueles que são totalmente indiferentes aos surdos, pois os desconhecem; e também os que lutam junto, os que aceitam a alteridade, a diferença de ser surdo. Estes, sim, permitem um amplo espaço para a —produção simbólica da cultura surda e possibilidades maiores para continuar sua distinção social como surdos.

Na cena em questão, não se observa entre as crianças a constituição de um grupo de pares que inclua N. Pelo contrário. Em um primeiro momento há uma criança que tenta incluir o menino surdo na atividade, ao procurar o livro em sua mochila. Mas nesse momento a criança ouvinte assume um lugar hierarquicamente superior, daquele que sabe o que deve ser feito e faz por aquele que não sabe. Ainda que com a intenção de incluir, a criança ouvinte não trata a criança surda como um “par”.

A interação e a possibilidade de desenvolver uma brincadeira, que é o eixo do currículo da educação infantil, aparecem apenas quando a pesquisadora adulta, ouvinte e usuária de Libras, começa a se comunicar com a criança surda. Apesar de não ser um par surdo, a pesquisadora se configura como uma ouvinte que luta junto com a comunidade surda, que aceita sua diferença e reconhece o valor simbólico da cultura surda. É, portanto, apenas a partir da interação com o adulto ouvinte - nesta cena, a pesquisadora, mas em outros momentos, a tradutora - que a criança surda pode desenvolver sua identidade e se engajar na cultura surda.

O conhecimento de Libras por uma das crianças, no final da cena descrita, apenas é mobilizado para oprimir. O fator geracional parece não ser suficiente para fazer das crianças um grupo de pares em oposição ao grupo dos adultos. A partilha de uma mesma língua parece, nesse sentido, ser um elemento fundamental para a constituição de grupos de pares e a produção de culturas infantis. Este aspecto pode ser reforçado pelas considerações de Corsaro durante suas pesquisas na Itália, quando, por não ser falante de italiano, era visto pelas crianças como um adulto muito mais próximo do grupo de pares das crianças do que do grupo dos adultos.

O segundo exemplo é de um episódio que ocorreu na sala inclusiva que tem três crianças surdas de 6 anos (C., A. e K.), e que funciona em regime de docência compartilhada, sendo que uma das professoras é bilíngue e domina a língua de sinais.



Cena 2: As crianças C., A. e K. em sala de aula

Nessa cena, a professora bilíngue R. distribuiu os crachás às crianças para que escolhessem o ateliê de interesse¹¹. Entregou a K., que escolheu a sala amarela - cada sala/ateliê é identificada por uma cor diferente - e tentou convencer C. a escolhê-la também, olhando para ele e sinalizando amarela com expressão convidativa. Mas C. sinalizou que não. Sem desistir, K. apontou para as ilustrações no cartão amarelo, uma a uma, mas C. continuou irredutível e sinalizou rosa. K., então, pôs seu crachá na sala rosa. Em seguida, C. e A. receberam seus crachás e se levantaram, e K. permaneceu em pé ao lado dos cartões. A. colocou seu crachá na sala amarela, mas viu o de K. na rosa e mudou para junto do colega. Em seguida, C. colocou o seu na sala rosa e sorrindo muito, fez gesto de joia com as duas mãos para os colegas.

Fonte: Dados da pesquisa de Alves (2019)

No episódio relatado, fica claro que as três crianças surdas desejam estar juntas. Elas se mobilizam e negociam seus interesses para irem para o mesmo ateliê. Como apontava Fernandes, é a brincadeira, o folgado, que mobiliza e dá origem aos grupos infantis. É o desejo de brincar que faz com as crianças se agrupem. E nesse caso, para poder brincar junto, poder se comunicar é fundamental.

Foi a interação em Libras que permitiu às três crianças surdas atribuir significado à experiência, trocar informações, interagir e decidir para qual ateliê iriam. As crianças participaram efetivamente da atividade pedagógica e se socializaram entre si, por meio de um grupo de pares definido não apenas pela identidade geracional, mas, sobretudo, pela identidade e cultura surda partilhada.

De fato, a escola pode ser considerada um espaço de constituição da identidade surda, desde que haja a interação com pares surdos. Em um estudo etnográfico com nove adultos surdos na África do Sul, os pesquisadores McIlroy e Storbeck (2011) encontraram, no relato dos sujeitos de sua pesquisa, a ênfase na escola bilíngue para surdos como um ponto de transformação identitária. Ao ingressarem na escola para surdos, esses sujeitos se viram pela primeira vez como participantes de uma comunidade de iguais. Três participantes da pesquisa mencionaram a importância de aprender a língua de sinais em sua transformação cultural, ao abraçar abertamente uma identidade surda.

Há entre as crianças surdas e ouvintes que convivem na mesma creche ou pré-escola uma situação de vizinhança, que, de acordo com Fernandes (2004), é um dos requisitos para a constituição do grupo de pares e para a produção de culturas infantis. No entanto, para além da vizinhança, a competência comunicativa indicada por Corsaro parece ser fundamental para a

11 Neste Centro de Educação Infantil, as salas são organizadas em ateliês, de modo que as crianças, ao chegarem, são acolhidas por sua professora em sua sala de referência e, após algumas atividades – como, por exemplo, escolha do ajudante, contagem dos presentes e apresentação da rotina -, escolhem o ateliê onde desejam desenvolver atividades no período subsequente. O CEI possui seis salas e seis ateliês distintos, em que as crianças permanecem por 50 minutos, e depois voltam à sala de referência. As professoras seguem uma escala, de modo que, ao longo da semana, tanto elas quanto as crianças passam por todos os ateliês. A sala amarela é a sala de referência da turma em que foi realizada a coleta de dados de Alves (2019).



constituição de um grupo de pares e para o desenvolvimento identitário no âmbito de uma cultura de pares infantil ou surda. Talvez pudéssemos falar, no caso estudado, da constituição de uma cultura infantil surda.

No que se refere ao papel da escola para a população surda, Martins e Lacerda (2016) indicam que a escola cumpre um papel social relevante na constituição de cada indivíduo, sobretudo para as crianças surdas, haja vista que, para os familiares, a língua de sinais ocupa posição de novidade, de modo que a escola se torna local primordial para a aquisição da linguagem. As autoras afirmam que,

se a criança é significada e constituída pela linguagem que a cerca, sendo interpretada pelo outro, evidencia-se a necessidade de consolidação de salas com língua de instrução Libras com sujeitos surdos para a efetivação de trocas linguísticas e professores os quais instruem pela língua de acolhimento dessas crianças: a língua de sinais (Martins; Lacerda, 2016, P. 175).

Como afirma Svartholm (2010), a língua de sinais funciona bem para a criança surda como primeira língua, com todas as funções que uma língua exerce no ser humano: cognitiva, social, emocional, afetiva, desde que ela tenha acesso adequado para isso. A escola, com certeza, é esse espaço privilegiado para aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas.

As situações relatadas apontam para a importância, no caso das crianças surdas, de conviverem com pares, não só que estejam na mesma faixa etária, mas, sobretudo, que compartilhem a mesma língua. Lissi, Svartholm e González (2012) ao relatarem o histórico da implantação da educação de surdos na Suécia e no Chile, afirmam que o reconhecimento da importância da Língua de Sinais na comunicação das pessoas surdas e o direito de serem educadas foram fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas nacionais de educação bilíngue para crianças surdas. Segundo as pesquisadoras, o modelo de educação bilíngue promove a comunicação das crianças surdas entre si e com seus professores e favorece a aprendizagem e a socialização.

Para a criança surda, conviver com outras crianças também surdas é essencial para a interação, as brincadeiras, a construção de conhecimentos e, o mais importante, para a constituição de uma subjetividade saudável. Ao perceber o outro como seu igual, em uma referência especular, a criança surda se reconhece não como um sujeito “deficiente”, mas como uma criança, que é surda. E “surda” é uma marca identitária, tal como “criança”, ou como marcadores de gênero e raça, que também constituem sua identidade.

3. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos conceitos ancorados na Sociologia da Infância e nos Estudos Surdos para debater o papel da educação infantil na constituição da identidade da criança surda e na constituição de grupos de pares. Refletimos sobre as singularidades das relações sociais da criança surda no contexto da educação infantil, evidenciando quem são seus pares em escolas inclusivas.



Partindo de pesquisadoras surdas, como: Perlin (1998, 2003, 2004, 2006), Andreis-Witkoski e Baibich-Faria (2010), Andreis-Witkoski (2011), Campelo e Rezende (2014), ressaltamos as principais reivindicações das comunidades surdas, que se fundamentam na valorização das culturas surdas, na busca do respeito à língua de sinais em todos os contextos sociais - e especialmente na escola - a fim de possibilitar o desenvolvimento acadêmico, social e psíquico das pessoas surdas.

Nesse entendimento, os autores Fernandes (2004) e Corsaro (1977, 1979, 2003, 2011) nos permitiram enfatizar o caráter socialmente constituído da identidade e o papel dos grupos de pares infantis no processo de socialização e criação da criança. A partir de tais ideias, discutimos também a importância de uma língua comum para a constituição dos grupos de pares e o papel das culturas (de pares) surdas para as crianças surdas.

O relato de dois episódios observados em turmas de educação infantil mostrou as condições e os obstáculos para a interação das crianças surdas com seus pares. O primeiro episódio evidenciou a impossibilidade de comunicação entre os pares, em razão da ausência de conhecimento da língua de sinais pelas crianças ouvintes e pela professora, o que manteve a criança surda isolada na sala de aula; ou, ainda, oprimida por quem poderia se constituir um par a partir do elemento etário. Essa situação reflete a fragilidade das salas inclusivas como modelo de educação para as crianças surdas e a necessidade de buscarmos estratégias para que as crianças surdas possam constituir seus próprios grupos de pares infantis - seja com crianças ouvintes que as assumam como pares, seja com outras crianças surdas, como ocorre no segundo episódio que integra este texto. Tal episódio mostrou a realidade de uma sala de aula em que a interação, de fato, ocorreu entre os pares, uma vez que na turma havia três crianças surdas. Nesse caso, a língua de sinais permitiu que a comunicação se estabelecesse entre as crianças e a professora bilíngue, de forma que todos participaram ativamente das atividades pedagógicas, como seres autônomos e capazes que, por meio das interações e brincadeiras, socializam, aprendem e produzem cultura.

Reafirmamos, portanto, a importância da convivência social, na escola, entre pares falantes de uma língua compartilhada - no caso dos surdos, da língua de sinais. Essencialmente para a criança pequena, há a necessidade de que a língua de sinais circule na escola como língua de diálogo, de brincadeiras, de interação e de instrução e não apenas como tradução da fala do professor.

Em síntese, este artigo buscou evidenciar o modo como projetos específicos para a inclusão de crianças surdas impactam na possibilidade de uma real participação dessas crianças nas brincadeiras e nas interações que constituem as culturas infantis e o currículo da educação infantil. Procurou também ressaltar a existência de uma cultura surda que é muitas vezes invisibilizada pela escola, de modo a excluir e apagar a presença surda. Os debates realizados pela Sociologia da Infância em articulação com as discussões dos Estudos Surdos evidenciam como a criança surda precisa ser pensada nessa intersecção entre a cultura infantil e a cultura surda. Apontam para a necessidade de novas pesquisas que possam se voltar para o estudo das especificidades do que poderíamos denominar como “culturas infantis surdas”.



Questões de raça, gênero e sexualidade não foram aprofundadas neste texto, mas certamente também implicam nuances específicas para a experiência vivida pelas crianças na educação infantil e na constituição de seus grupos de pares.

Os dados apresentados e as discussões realizadas apontam para a identidade surda como uma construção social. Nesse sentido, podemos dizer que não é a perda auditiva que define a identidade surda, e sim a inserção e a participação nas culturas surdas, marcadas sobretudo pela experiência visual e o uso da língua de sinais. A identidade surda não se define, portanto, a partir de características biológicas, mas a partir de elementos sociais. Parafraseando Simone de Beauvoir (2019, p.11), podemos dizer que “ninguém nasce surdo: torna-se surdo”, e os grupos de pares desempenham um importante papel nesse processo.

4. Referências

ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-debate-sobre-infancia-e-educacao-infantil-na-perspectiva-da-diferenca-e-da>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ALVES, R. D. *Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, Faculdade de Educação, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334340>> Acesso em: 14 abr 2020.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **A Educação de Surdos e preconceito – bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2011/d2011_Silvia%20Andreis%20Witkoski.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, Itajaí, SC, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2180/1723>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. ^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.



TEBET, G.; NASCIMENTO, L. C. R.; SANTOS, M.; ALVES, R.D. *Constituição identitária de surdos na educação infantil: diálogos entre estudos surdis e sociologia da infância*. 10.14244/198271994512

Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 16 jan. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

CORSARO, William. The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children. **Language in Society**, [s. l.], v. 6, p. 183- 207, 1977.

CORSARO, William. We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school. **Language in Society**, [s. l.], v. 8, p. 315-336, 1979.

CORSARO, William. Routines in peer culture. In: COOK-GUMPERZ, J.; CORSARO, W.; STREECK, J. **Children's worlds and children's language**. Berlin: Mouton, 1986

CORSARO, William. **We're friends, right?** Inside kids' culture. Washington: Joseph Henry Press, 2003, 249 p.

CORSARO, William. Peer culture. In: QVORTUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. **The Palgrave handbook of childhood studies**. London, UK: Palgrave Macmillan, 2009, p. 301- 315.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William; COOK-GUMPERZ, Jenny. Social-ecological constraints on children's communicative strategies. **Sociology**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 411-34, 1977.

CORSARO, William; EDER, Donna. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, [s. l.], v. 16, p. 197-220, 1990.

DIP, F. F.; TEBET, G., G., C. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. In: *Revista Zero-a-seis*, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan-jun 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579>> Acesso em: 24 abr 2019.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.



TEBET, G; NASCIMENTO, L. C. R.; SANTOS, M.; ALVES, R.D. *Constituição identitária de surdos na educação infantil: diálogos entre estudos surdis e sociologia da infância*. 10.14244/198271994512

LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.de O (orgs). In: **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016

LISSI, María Rosa; SVARTHOLM, Kristina; GONZALEZ, Maribel. El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 38, n. 2, p. 299-320, dic. 2012. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019.LO>

LODI, Ana Cláudia Balciero; ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? IN:

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos estudos surdos no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2017.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300103&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 20 maio 2019.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/3277/2286>. Acesso em: 17 out. 2018.

MCLLROY, Guy; STORBECK, Claudine. Development of deaf Identity: An ethnographic study. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Johannesburg _v. 16, n.4, Fall 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/51235545_Development_of_Deaf_Identity_An_Ethnographic_Study Acesso em: 2 fev. 2021

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **História de vida surda: identidades em questão**.1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RGS, 1998.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez – cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Surdos: cultura e pedagogia in: THOMA, A. S; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, W. Tendências – surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em:



TEBET, G.; NASCIMENTO, L. C. R.; SANTOS, M.; ALVES, R.D. *Constituição identitária de surdos na educação infantil: diálogos entre estudos surdis e sociologia da infância*. 10.14244/198271994512

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: 28 out. 2019.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 03 jun. 2017.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian. **Teorias da educação e estudos surdos**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificateoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria da Educacao e Estudos Surdos_pronta.pdf Acesso em: 03 jun. 2017.

SANTOS, Neusa de Souza. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SANTOS-SILVA, M. L. F. *Produção acadêmica (on line) de pesquisadoras pós-doutoras surdas no Brasil: temas em debate*. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333951>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). STUART, Hall; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016. p 7-32.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da USFC, 2013.

SVARTHOLM, Kristina Svartholm. Bilingual education for deaf children in Sweden. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Stockholm, v. 13, n. 2, p.159-174, 2010. DOI: 10.1080/13670050903474077

TEBET, G. G. C. *Isto não é uma criança!* Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. 155 p. Tese de Doutorado – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos São Carlos.

Enviado em: 04/07/2020

| Aprovado em: 22/08/2022

