

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE – PE

Bianca Renata Ferreira da Silva¹
Michelle Beltrão Soares²

RESUMO: O presente trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com professoras da educação infantil da Rede Municipal de Camaragibe-PE sobre o trabalho inclusivo com as crianças surdas. Por meio de entrevistas semiestruturadas, analisamos como se dava a inclusão das crianças surdas na educação infantil do município. As professoras afirmaram adaptar seus planejamentos para que as crianças surdas possam participar e para que tenham um trabalho diferenciado, principalmente utilizando recursos visuais e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Porém, elas afirmaram não terem conhecimento específico na Língua Brasileira de Sinais e capacitação efetiva em educação especial. Sugerimos o desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas ao tema, principalmente observando a prática docente e o cotidiano dessas crianças em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Professoras; Crianças surdas.

INTRODUÇÃO

A oportunidade de frequentar uma sala de aula para que possam socializar e se desenvolver ainda é um grande desafio para as crianças brasileiras com deficiência. Neste contexto, a inclusão das crianças surdas na escola regular ainda encontra muitos entraves. No campo educacional, a maior discussão envolvendo a comunidade surda é sobre o bilinguismo. Ensinar pessoas surdas não se baseia apenas em um professor na sala de aula e um intérprete traduzindo, de tal forma que o aluno surdo aprenda todo o conteúdo através da tradução. O que deve ocorrer é o diálogo, o debate e a discussão entre esses dois profissionais para o planejamento pedagógico efetivamente inclusivo.

Como diz a Declaração de Salamanca (1994), o desafio que confronta a escola é no que diz respeito a uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todas, incluindo aquelas que possuem alguma desvantagem severa, de maneira bem-sucedida. O próprio documento salienta que o princípio fundamental da educação inclusiva é que todas as crianças deveriam aprender

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação -UFPE, e-mail: bianca_rfs@hotmail.com ²
Docente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Centro de Educação – UFPE,
e-mail: michellebssales@gmail.com

juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, e que a escola deve se adaptar ao aluno, buscando assim uma educação para todos, uma educação verdadeiramente inclusiva (UNESCO, 1994).

No Brasil, a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é algo recente. Começando através de medidas isoladas, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos são elementos que podemos identificar como parte integrante de políticas sociais a partir do século passado. A partir da década de 1970, afirma-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independente do uso da língua oral, desta forma surge a filosofia bilíngue, que desde a década de 1980 vem sendo cada vez mais disseminada em diversos países (MAZZOTTA, 2005).

No ano de 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua e como meio de comunicação e expressão dos surdos em nosso país. Apesar disso, muitas vezes o surdo chega à escola sem ter acesso aos seus direitos. Segundo Soares (2005), muitos professores recebem alunos surdos sem saber a língua de sinais, sem conhecer o trabalho com deficientes auditivos, sem preparo para lidar com esta situação. E em muitos casos existe preconceitos que impossibilitam qualquer trabalho ou mesmo a ideia de realizá-lo. Assim, os recursos pedagógicos precisam focar na dificuldade que envolve o surdo que é principalmente a inclusão de fato no sistema escolar que se inicia na educação infantil.

As crianças que não são expostas a uma língua, através das relações sociais, do diálogo, não internalizam todo o instrumental linguístico necessário para o desenvolvimento do pensamento, provocando assim dificuldades cognitivas, como a possibilidade de falar sobre assuntos ausentes ou abstratos que é um dos elementos da língua, o deslocamento. (GOLDFIELD, 1997, p.102).

Sendo assim, o presente trabalho tem como foco a inclusão das crianças surdas na educação infantil. Visto que, com a alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a obrigatoriedade da matrícula das crianças inicia aos quatro anos de idade. Portanto, a criança surda deve estar matriculada na escola ainda na educação infantil. Sobre a Língua Brasileira de Sinais, primeira língua oficial

brasileira dos surdos, é importante que não somente o acompanhante desse aluno domine, mas também a professora para poder fazer uma rede de socialização entre as demais crianças e também ajuda-las a aprender a Libras, que infelizmente é algo bem distante da realidade.

Alguns especialistas (FERNANDES, 2011) apontam que o bebê já pode começar a aprender Libras, pois é ideal que a criança já esteja inserida desde nova nesse contexto, quanto antes tiver esse contato, mais ela terá facilidade para aprender. Segundo a teoria inatista sobre a aquisição de linguagem, desenvolvida pelo linguista norte-americano Noam Chomsky (2010), o indivíduo nasce com capacidades inatas para o desenvolvimento da linguagem e cabe ao meio estimular esse potencial já existente. Dessa forma, uma criança ouvinte pode, por volta de seus três anos de idade, dominar a gramática de sua língua sem dificuldade e isso se deve ao impulso dado pelo seu convívio com a sua comunidade. Com isso, o estímulo ao desenvolvimento de uma linguagem nos primeiros anos de vida é importante para o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Essas colocações também se aplicam ao desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças surdas, pois elas desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual por mais que não tenham entrado em contato com a linguagem oral-auditiva ou espaço-visual. Para Chomsky (2010), os princípios inatos que determinam a natureza do pensamento e da experiência, em sua maioria, podem ser ativados inconscientemente. Além disso, assim como uma criança ouvinte em seus três primeiros meses de vida pode balbuciar vocalmente como forma de desenvolvimento de sua comunicação, uma criança surda com pais surdos nos seus primeiros meses de vida pode realizar balbucios manuais como forma de comunicação, devido ao estímulo e ao convívio social.

Desta forma, incluir uma criança surda na sala de aula regular é assegurar que ela tenha os mesmos direitos que os outros alunos e a mesma educação, garantindo uma escola de qualidade para todos, que não deixa o estudante com deficiência marginalizado, fora das atividades desenvolvidas.

Tendo em vista essa problemática, surgiu a pergunta que norteou nossa pesquisa: **Como se dá o processo de permanência das crianças surdas na**

educação infantil? Desta forma, elegemos como objetivo geral analisar como se dá a inclusão de crianças surdas na educação infantil do município de Camaragibe-PE e como objetivos específicos: i) compreender as concepções do trabalho inclusivo das professoras na educação infantil e ii) Identificar se e como as professoras incluem as crianças surdas nos seus planejamentos.

Foi realizada uma busca no site da Biblioteca da Universidade Federal de Pernambuco, onde procuramos por trabalhos que se aproximassem da nossa temática publicados durante os últimos cinco anos. Os resultados foram muito pequenos em relação a trabalhos com o tema de inclusão ou crianças surdas, menos de 10 foram encontrados quando procuramos pelos descritores: surdez, inclusão e crianças surdas e nenhum deles se aproximou da nossa temática. No site da Capes nos últimos cinco anos foram encontrados alguns trabalhos, porém mais para área de tecnologia e jogos digitais e analógicos, sendo apenas um sobre Educação Especial na primeira infância: a perspectiva dos professores sobre a inclusão de crianças surdas, escrito por Karina Courel Mauricio e Gabriel Cabestré Amorim, tendo como objetivo da pesquisa investigar a perspectiva de professores sobre os cuidados oferecidos a bebês e crianças surdas nos Centros de Educação Infantil.

É importante ressaltar que o acesso à escola pelas crianças com deficiência pode ser difícil, principalmente pela dificuldade de infraestrutura. Porém, ainda mais difícil podem ser as condições de permanência dessas crianças, tanto por falta de estagiários para o acompanhamento, ou até mesmo pela falta de formação específica da comunidade escolar.

Educação infantil como etapa da educação básica

Antes, a responsabilidade de educar as crianças era apenas destinada à família. As crianças eram educadas e aprendiam tradições e costume apenas naquele meio em que viviam. Com a evolução capitalista e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, surgem as creches e com isso o ingresso das crianças nessas instituições, que passam a acompanhar as crianças desde os primeiros meses de vida.

No Brasil, a educação infantil como políticas públicas só desponta no século XX, demonstrando a falta de cuidado com a infância brasileira. Por outro

lado, a presença de discussões sobre a educação infantil, resultou em leis e documentos como a Constituição Federal de 1988, ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes de Bases - LDB (9394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (2009), e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Isso mostra que há uma preocupação pelas leis que regulamentam a educação infantil no nosso país.

No ano de 2006, a LDB/96 antecipou o ensino fundamental para os seis anos de idade e a educação infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos e onze meses. Atualmente, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação é básica e embora seja reconhecida como direito de todas, passa a ser obrigatória apenas para crianças a partir de quatro anos, conforme já apontado.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) diz que na educação infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, é onde as crianças vão ter seus primeiros contatos e criar laços com outras pessoas que não sejam de suas famílias, e por isso, esta etapa precisa considerar a criança em sua integralidade. É através de processos interativos e das brincadeiras que as crianças se desenvolvem, como discutido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): “[...] pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas por adultos” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 23).

Através desses eixos estruturantes, o brincar e o interagir, que se concretizam o cuidar e o educar indissociáveis na educação infantil. Com isso, o professor da educação infantil deve ser capacitado para ser um bom facilitador do processo do desenvolvimento infantil. É bom lembrar que a educação voltada para os pequenos só aconteceu devido à mudança de olhar da sociedade, valorizando-os. Caso não houvesse isso, a educação infantil não teria mudado a sua forma de conduzir o trabalho docente e não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa.

Kramer (2006) pontua que deveria haver uma ação em conjunto das instâncias municipais, estaduais e federais para vencer os paradoxos da

formação desse profissional. Procura-se romper com a fragmentação da teoria e da prática que se encontram separadas na formação, para oportunizar a construção de uma práxis educativa mais consciente e crítica.

Dessa forma, a profissão docente comporta, segundo Imbernón (2011) e Tardif (2012), conhecimentos polivalentes, advindos das diversas áreas, que contribuem com a prática pedagógica. Esses conhecimentos e saberes contribuem para o desenvolvimento profissional, não só pedagógico, mas para a compreensão de si e da educação. Não se pode perder de vista que a legitimidade da educação infantil implicou em uma mudança de conceitos e práticas institucionais sobre a função social da criança, tanto por parte do sujeito que utiliza os serviços das creches, assim como do profissional que nela trabalha. Esse profissional tem de romper com o assistencialismo e promover uma educação emancipatória, na qual se formem cidadãos. Para que ocorra essa mudança, há necessidade de introduzirem-se, desde a formação inicial, aspectos de uma educação mais crítica.

Pode-se salientar que a docência na educação infantil (grupo em que atuam predominantemente mulheres, portanto, utilizaremos o termo professoras), além de pertencer a uma classe menos reconhecida pela sociedade, que acredita que qualquer leigo pode cuidar de crianças e ainda vê a creche como um depósito, muitas vezes acaba por atender a todos os aspectos da educação infantil integradamente, não sendo só o educador, mas um “faz tudo”, desprendendo-se do seu real sentido que seria formar crianças integralmente envolvendo o desenvolvimento psíquico, motor e social. Essas questões precisam ser tratadas na formação de professores para que eles não venham perder de vista seu foco, que é levar a criança a seu desenvolvimento integral.

A inclusão de crianças surdas na educação infantil

As concepções pedagógicas sobre a educação infantil se apoiam em assegurar as condições para que as crianças aprendam em situações onde possam desempenhar um papel ativo em ambientes desafiadores e estimulantes.

Para isso, a BNCC (2017) aponta seis novos direitos de aprendizagem das crianças: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. No brincar de diversas formas de espaço e tempo, tanto com crianças quanto com adultos, para que desenvolvam sua criatividade e suas experiências emocionais, corporais, cognitivas etc. É importante também que elas participem com outras crianças do planejamento de sala de aula, das suas rotinas, das atividades do seu cotidiano, participando também na escolha das brincadeiras, elaborando conhecimento e um posicionamento próprio.

A criança pode explorar os movimentos, sons, texturas cores e emoções, explorando seus saberes culturais na arte, na escrita e até mesmo na tecnologia. Também se expressar como um sujeito dialógico, criativo e sensível por meio de diferentes linguagens. E por último, é importante abrir caminhos para que a criança possa conhecer-se e construir sua própria identidade pessoal, social e cultural, conhecendo e criando uma imagem positiva de si.

Assim, é importante que a professora adapte seu planejamento quando há alunos com deficiência em sala de aula. É preciso acompanhar o desenvolvimento de cada criança, observando durante o percurso seus avanços e conquistas. Para isso, é necessário que se façam registros para acompanhar e avaliar o seu aprendizado, pode ser por meio de relatórios, fotos, portfólios ou até mesmo com suas próprias atividade. Com crianças surdas, que é o nosso foco, as atividades pedagógicas devem incluir também a apropriação da Libras, bem como as outras crianças devem aprender para que possam interagir e socializarem de forma efetiva.

Porém, como sabemos, a trajetória da pessoa com deficiência tem sido marcada por discriminação e lutas a favor do respeito, igualdade e cidadania. A educação de surdos no Brasil teve início com a chegada da família real, pois Dom Pedro II tinha um neto surdo e levou o professor francês chamado Harnest, a fundar o Instituto de Surdos-mudos no Rio de Janeiro, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES). Em 2006 o MEC (Ministério da Educação) decretou que não houvesse mais escolas especiais e sim que as crianças com deficiência fossem aceitas em salas regulares, propondo uma educação em que as crianças com deficiência pudessem ser inclusas junto com as outras crianças.

Com a Lei Brasileira de Inclusão, 3.146/2015, cuja descrição aponta para o asseguramento e a promoção em condições de igualdade, o exercício do direito e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, a inclusão escolar ganha destaque. O sistema educacional inclusivo constitui o direito à educação em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida. Como está descrito na referida Lei nº 13.146: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Segundo a referida Lei, cabe ao poder público criar, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2015).

Com a implementação desta Lei, muitos responsáveis por crianças surdas encontraram respaldo para exigir uma vaga para seus filhos, para que eles pudessem frequentar uma escola regular e para que pudessem socializar com pessoas que não sejam apenas da família. Conforme apontado, a Declaração de Salamanca aponta princípios da educação especial no atendimento dentro do sistema regular de ensino e o respeito às especificidades das crianças, pois, cada uma delas possui características, interesses, habilidades e suas necessidades de aprendizagens diferentes.

Sendo assim, o Ministério da Educação afirma que uma escola de inclusiva para pessoas com deficiência deve conter uma sala de recursos multifuncionais, para apoiar na organização de um profissional de Atendimento Educacional Especializado, que irá suprir os estudantes com deficiência de forma complementar ou suplementar condições de acesso, participação e aprendizagem. Em creches, as atividades pedagógicas são feitas de forma a auxiliar a criança a se desenvolver em sua integralidade. O alfabeto ou sequência numérica não são preferência para as crianças nessa idade, elas

socializam e aprendem em rodas de conversas, contação de histórias, músicas, explorando espaços e diferentes texturas e acima de tudo, brincando e interagindo. Isso reforça a importância de as professoras de educação infantil terem capacitação para incluir as crianças deficientes em suas salas de aula.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

(BRASIL, 2017)

Porém, mesmo com a regulamentação que impossibilita a recusa da matrícula, em muitos casos, as crianças não podem frequentar a escola, pois, as instituições não conseguem um estagiário para acompanhá-las em suas atividades pedagógicas, ou em outros casos, a escola já se encontra com salas superlotadas e professores incapacitados. A Língua Brasileira de Sinais, por exemplo, reconhecida por ser a primeira língua oficial dos surdos como está posto na lei nº10.436 de 24 de abril de 2002, ainda não está democratizada. Muitos cursos de formação de professores ainda não conseguem formar docentes fluentes na Libras. As atividades pedagógicas só podem ser realizadas se o educador e o acompanhante das crianças souberem a língua de sinais. Ela não substitui a língua portuguesa, por isso, Fernandes (2011) aposta no bilinguismo na educação de surdos. Ou seja, a língua portuguesa e a Libras devem estar presentes desde o início da educação das crianças surdas. Ainda assim, a professora e o acompanhante da criança saberem a língua de sinais não é o suficiente. É preciso que haja, além disso, práticas educativas que envolvam o espaço escolar para que a inclusão seja bem-sucedida. E além da criança participar das atividades na sala de aula, participar também dos eventos que ocorram no ambiente escolar

Inclusão é o processo pelos quais os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda adversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, p.1, 2009).

Com isso, é importante que não só o professor regente tenha uma formação continuada, ou especialização em educação especial, mas que também o acompanhante da criança surda participe, sempre que possível, de palestras para buscar mais conhecimentos sobre a surdez e a prática pedagógica, pois a perspectiva de inclusão vem justamente para ampliar as possibilidades de construir uma sociedade mais justa.

Possibilitar tanto as crianças surdas quanto as ouvintes se sintam incluídas nas instituições de educação infantil brasileiras, participando de todas as atividades de maneira efetiva, é um desafio que ainda estamos na busca por concretizar.

METODOLOGIA

Diante da proposta, a abordagem qualitativa foi escolhida para esta pesquisa, que segundo Minayo (2007), responde a questões muito particulares e se preocupa nas ciências sociais com um nível que não pode ser quantificado, pois trabalha com significados valores e atitudes.

Sendo assim, a pesquisa de campo foi realizada em três instituições escolares da cidade de Camaragibe-PE. O município foi escolhido a partir da experiência como auxiliar de crianças com deficiência, em que algumas questões, como dificuldades de elaboração de estratégias de ensino inclusivos das professoras com essas crianças, foram identificadas. As instituições de ensino serão vistas adiante como EM1 (Escola Municipal Um) EM2 (Escola Municipal Dois) e EM3 (Escola Municipal Três). Os sujeitos foram docentes da educação infantil que tinham pelo menos três anos de experiência nesta etapa de ensino, que trabalham com crianças surdas em suas salas de aula ou que já trabalharam. O critério de tempo de serviço foi estabelecido de modo que as docentes tivessem construído uma identidade nesta primeira etapa da educação básica.

A primeira etapa da pesquisa foi visitar as escolas e junto com a gestora identificar se tinham crianças surdas na escola, mais precisamente nas salas de educação infantil. É importante destacar a dificuldade de identificar professoras que atendessem a esse perfil, pois, entre outras coisas, muitas crianças surdas deixam de frequentar as escolas por falta de acompanhamento adequado. As

crianças matriculadas nas escolas durante esta pesquisa se encontravam nesta situação. Não estavam frequentando as instituições por falta de intérprete de Libras. Assim, encontramos seis professoras que se adequaram aos critérios estabelecidos (não encontramos nenhum professor do sexo masculino). A segunda etapa da investigação teve como foco realizar as entrevistas com as seis professoras, com o objetivo de analisar como se dá a inclusão de crianças surdas em suas classes na educação infantil. Foram turmas da pré-escola, sendo duas, 6º ano e quatro do 5º ano.

Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que segundo Triviños (1987), é caracterizada por questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A entrevista teve a finalidade de sabermos sobre a formação, o tempo de trabalho das docentes etc. E identificarmos como se dá o processo de inclusão das crianças surdas, se elas as incluem no planejamento escolar e quais as dificuldades encontradas. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas.

Para análise dos dados foi utilizada análise do conteúdo, que segundo Bardin (2009) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 38).

Sendo assim, é realizada uma leitura cuidadosa na qual vão surgindo informações através de tópicos ou temas, que de acordo com as falas das entrevistadas facilita o trabalho do pesquisador para analisar.

Caracterizando o campo e as professoras

Como indicado, participaram da pesquisa seis professoras distribuídas em três escolas públicas municipais diferentes da cidade de Camaragibe-PE. O tempo de formação das professoras variou entre 10 e 25 anos. Já o tempo que elas trabalham no município variou entre 10 e 15 anos e somente uma delas tinha 25 anos no município, que era igual seu tempo de formação. Destas

professoras, cinco eram graduadas em Pedagogia, e duas em Letras. Sendo duas com especialização em Psicopedagogia e duas em Docência no Ensino Fundamental. Vale ressaltar que todos os nomes das professoras entrevistadas aparecerão adiante com nomes fictícios para garantir anonimato, conforme acordado no momento das entrevistas.

Conforme afirmado, as instituições de ensino serão vistas também como EM1, EM2 e EM3, para garantir que tanto as escolas quanto as professoras entrevistadas não sejam expostas. As escolas 1 e 2 estão localizadas no mesmo bairro, porém, a EM1 atende apenas a educação infantil, enquanto a EM2 além da educação infantil, atende ao Ensino Fundamental I. A escola 3 é localizada no centro da cidade e atende também a educação infantil e o Ensino Fundamental I, e a maioria das crianças das escolas são oriundas de famílias de baixa renda.

Para melhor visualização, segue abaixo uma tabela caracterizando as professoras e suas respectivas escolas:

Nome fictício das docentes e escola que atua	Tempo de serviço no município	Formação acadêmica
Júlia – EM1	11 anos	Letras e especialização em Ensino Fundamental
Raquel – EM2	11 anos	Letras e especialização em Gestão Escolar
Fábia – EM2	10 anos	Pedagogia e especialização em Ensino Fundamental
Nara – EM2	25 anos	Pedagogia e especialização em Psicopedagogia
Laura – EM3	11 anos	Pedagogia e especialização em Gestão Escolar
Bernadete – EM3	15 anos	Pedagogia e especialização em Gestão Escolar

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados foram organizados em dois eixos a fim de responder os objetivos da pesquisa. Desta forma, descreveremos a seguir as concepções do trabalho inclusivo das docentes, para compreendermos como elas incluem as crianças surdas em suas rotinas e quais estratégias pedagógicas utilizam.

1. Concepções do trabalho inclusivo das professoras e suas estratégias

Ao serem questionadas como incluíam as crianças surdas nos seus planejamentos, as respostas não tiveram muitas variações entre as entrevistadas, tendo em vista que as crianças estão numa fase de desenvolvimento e adaptação na educação infantil. É importante destacar que nenhuma das professoras no momento da entrevista tinham crianças surdas matriculadas esse ano na sala de aula, e apenas uma delas tem uma criança matriculada que não frequenta porque não tem estagiário ou intérprete para lhe acompanhar nas atividades de rotina. Porém, todas as professoras entrevistadas tiveram nos últimos dois anos crianças surdas em suas salas de aula.

Sobre isso, é importante ressaltar que o intérprete da Língua de Sinais ainda não abrange todas os contextos educacionais em que pessoas surdas estão inseridas. Essa é uma atividade que exige formação e qualificação específica, segundo Lacerda (2011). No Brasil, atualmente, apesar do curso de licenciatura Letras/Libras, a formação deste intérprete vem se dando em serviço, na atividade prática e poucos são os cursos oferecidos voltados para essa formação. Muitos intérpretes estão atuando sem um apoio teórico, sem conhecimentos fundamentais que são adquiridos num curso de formação.

É importante que o professor regente conheça a Língua de Sinais, e não deixe toda a responsabilidade de comunicação com os alunos surdos para o intérprete, pois se ele precisar se ausentar, o aluno surdo será prejudicado. De acordo com Lacerda, a ausência de uma língua comum entre ouvintes e surdos traz dificuldades para o aluno conseguir se desempenhar e participar da aula, já que não consegue se relacionar diretamente com o professor (LACERDA, 2011).

Conforme consta no Decreto nº5.626/05, os cursos de formação de professores (Pedagogia e as Licenciaturas Diversas) devem inserir em sua grade curricular uma disciplina específica de Libras, para divulgar a Língua e capacitar professores no uso dela com finalidades educacionais. Como o Decreto não traz detalhes sobre o curso de formação, inferimos que a quantidade de horas, provavelmente, será insuficiente para que os professores se tornem fluentes na língua. Há um ganho com a difusão da língua, suas características e o reconhecimento da diversidade linguística que perpassa a comunidade surda, no entanto, não se pode esperar que essa disciplina torne os professores bilíngues (LACERDA, 2011).

Não basta um decreto para uma transformação efetiva das práticas. A legislação pode induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida e ações para a criação de uma efetiva escolha bilíngue forem implementadas (LACERDA, 2011). Tendo em vista essa complexidade, questionamos as professoras como elas faziam para incluir as crianças surdas em suas rotinas.

Então, como já falei, era adaptar as atividades e tentar passar para ele em Libras. A gente tenta o máximo que pode incluir ele nas atividades. O trabalho inclusivo é deixar ele sempre participando de todas as atividades não esquecendo de adaptar da melhor forma possível para que ele possa participar e interagir com todos. E as avaliações... eu faço ao decorrer do percurso das aulas, como ele estava se desenvolvendo e se comportando com a turma, tanto nas atividades quanto no dia a dia com as outras crianças. (Professora Raquel – EM2)

As estratégias eram incluir ele realmente nas atividades como já falei (...) Eu introduzia ele na rotina igual aos outros, ele não tinha dificuldade de socializar com as outras crianças. Avalio ele enquanto criança, né? Mas cognitivamente foi meio difícil. Ele tinha um desenvolvimento saudável na idade dele, e como não passou muito tempo não deu para avaliar muito. (Professora Fábria - EM2)

Essas duas falas expressam a concepção das professoras entrevistadas sobre a inclusão das crianças surdas: elas afirmam que utilizam estratégias pedagógicas para que as crianças participem integralmente da rotina escolar. Sendo assim, as falas sugerem que a concepção que as professoras têm sobre o trabalho de inclusão é semelhante. Incluir as crianças surdas ou com outra

deficiência na rotina escolar, e a partir disso, observar as atividades que as crianças conseguem desenvolver e aquelas que ainda não conseguem.

Assim como traz a LDB/96, a professora pode avaliar por meio de observação e registros, contextualizando o processo de aprendizagem da criança, as interações com as demais crianças, funcionários e professores, acompanhando assim seu processo de desenvolvimento. O artigo 31 da referida Lei, preconiza que: “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam, desde 2009, que as instituições que atuam nessa etapa de ensino criem procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Esse processo não deve ter como objetivo a seleção, a promoção ou a classificação dos pequenos e precisa considerar a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano e empregar múltiplos registros. Tais apontamentos, no entanto, ainda geram dúvidas e interpretações equivocadas.

A criança não pode se sentir integrada a uma escola que lhe proporciona uma situação constante de prova, de teste, onde a tensão se mantém e onde ela e sua família são prejudgadas e responsabilizadas pelo fracasso (HOFFMANN, p 42, 2000)

Como afirmado, desde 2002, quando a Libras foi oficializada, iniciou-se o processo de educação bilíngue nas escolas usando a Libras e a Língua Portuguesa. Hoje, os alunos surdos devem frequentar turmas regulares com um intérprete para traduzir o que o professor regente explica. Além da falta desse profissional, outra dificuldade ainda enfrentada pelos surdos na sala de aula é a adaptação dos recursos visuais. Alguns professores regentes ainda não conseguiram adaptar o material pedagógico para o visual, o que acaba dificultando o aprendizado do aluno surdo. Esta questão é encontrada na fala da professora a seguir:

É fazer com que ele participe das atividades propostas (...) para isso, usamos mais o visual, mais imagens né?! E a avaliação é feita assim, eu observo...é ver que ele aprendeu a letra do nome em Libras, o sinal de algum animal ou até mesmo da palavra que estamos trabalhando e saber identifica-la também no Português. E não esquecendo dos laços afetivos que ele cria

com as outras crianças, isso também é analisado.” (Professora Bernadete – EM3).

Salientamos que a visualidade é apontada por pesquisadores da área da surdez, como o meio mais eficaz de atingir os surdos e favorecer a sua produção de conhecimentos (CAMPELLO, 2007; LODI e LACERDA, 2009, QUADROS, 1997). Campello (2007) propõe que se use intensamente a visualidade na educação dos surdos e defende uma “pedagogia visual”, explicada como aquela que faz uso da língua de sinais e elementos da cultura surda como:

(...) contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129).

Se o surdo é definido como um sujeito visual (SKLIAR, 1997, QUADROS, 1997, SOUZA, 2007), podemos afirmar que é pela visualidade que a aprendizagem seria mais factível. Então, podemos prever que as escolas adotem a visualidade com intensidade na educação dos surdos. Porém, a pesquisadora Lebedeff constatou exatamente o contrário, ou seja, que, embora haja o discurso de que o surdo aprende pela experiência visual, nem sempre isso se aplica às estratégias de ensino. Ela relata sobre suas observações que "(...) a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes, com tímidas incursões pelo letramento visual e pela cultura surda (LEBEDEFF, 2010, p. 177)". Assim, vê-se a discussão em torno da educação de surdos se mostrar pautada nas mudanças de ordem conceptivas e atitudinais de seus profissionais.

Incluir alunos surdos na escola regular acarreta desafios e obstáculos relacionados à comunicação, interação, conhecimento e capacitação de professores que traduzem as próprias barreiras do ensino (SOUZA; SILVA; BUIATTI, 2015), como também, professores em formação ou capacitação em Libras, como resultado, devem conhecer os variados contextos da Língua de Sinais para desenvolver e ministrar aula a eles.

No Brasil, o decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei 10.436, a chamada “Lei de Libras”, discorre sobre a formação e atuação de profissionais no ensino de Libras, destacando no capítulo III, no artigo 4º, inciso III que:

a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua (BRASIL, 2005, p. 2).

Esta Lei também discorre, em seu artigo 13, sobre o ensino da modalidade escrita da Língua portuguesa como língua segunda para pessoas surdas, figurando como ação de docentes atuantes na educação infantil, no ensino fundamental e no médio, sendo eles licenciados em Letras com habilitação em língua portuguesa ou não (BRASIL, 2005).

Portanto, as docentes de um modo geral têm uma concepção próxima sobre inclusão e sobre o que se determina teoricamente sobre o conceito, e apesar de tentarem adaptar seu planejamento para que as crianças surdas possam ter oportunidade de participar, ainda não se apropriaram da Língua Brasileira de Sinais. Mesmo com o intérprete articulado com o professor da sala regular, o ensino do aluno surdo com uso de Libras, se dá fora do contexto atuarial e do domínio do professor regente. Desta forma, o uso da Libras no processo importa para o surdo, segundo (DOMINGOS, 2014) no seu desenvolvimento e progresso linguístico e cognitivo, na facilidade da aprendizagem das línguas orais; em melhor leitura e compreensão de textos escritos e no favorecimento significativo à sua produção escrita.

Sob esta ótica, entende-se que as situações que se desencadeiam em torno do estímulo e uso da Libras na educação de surdos, não apenas contempla um direito, mas também, a busca da escola e de seus profissionais por oferta de formas mais significativas de ensino e aprendizagem à sua comunidade.

2. O trabalho pedagógico com as crianças surdas na perspectiva da inclusão

Através das falas das docentes pudemos perceber que o planejamento é comum para a turma toda. Elas utilizam o seu planejamento regular, adaptando da melhor forma para incluir as crianças surdas. Sabemos que o planejamento é indispensável na educação infantil e que ao planejar devemos partir da realidade da criança, da comunidade em que ela está inserida e da instituição.

Ao serem questionadas sobre os seus planejamentos, encontramos as seguintes respostas:

O planejamento é o mesmo, eu só incluía. Ele participava normalmente das atividades, apesar de não saber a Língua de Sinais. Como a família ele já tinha uma certa noção, então tudo dele era mostrar, facilitava na hora da atividade um pouco porque ele também não era aquela criança que se negava a fazer as atividades.” (Professora Fábria – EM2)

O planejamento era o da turma, eu só fazia incluí-lo nas atividades de rotina, mas foi bem complicado. Primeiro ano dele na escola, não estava seguro, acredito que por causa da mãe também.” (Professora Nara – EM2)

Com base nas falas das docentes podemos compreender que ambas trabalham com o planejamento da turma no geral o que fazem é adaptar de maneira que eles participem. Seja em algum momento na roda, na hora do lanche ou recreio o importante é participar junto com a turma.

Cada criança tem seu tempo para desenvolver certas atividades, e o planejamento é o norteador para o docente e é usado como um meio para conseguir fins, e a partir do resultado saber como fazer as demais aulas. O planejamento é, além de tudo, uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente.

Podemos destacar outra fala de uma das docentes:

Eu tento o máximo incluir as crianças com deficiência no planejamento da turma. É apenas um, mas faço atividades diferenciadas de acordo com as especificidades de cada um.” (Professora Bernadete – EM3).

Como apontado, o planejamento é um elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico na educação infantil e nas outras etapas de ensino da Educação Básica, pois ele constitui-se em uma ferramenta de trabalho do professor, o qual envolve reflexão sobre a prática docente.

A estruturação e organização do planejamento têm como perspectiva a articulação de outros elementos para sua elaboração, ou seja, o registro reflexivo da prática vivenciada com crianças e a observação atenta e crítica da realidade, os quais possibilitam e auxiliam o ato de planejar com intencionalidade. Diante disso, Corsino (2009, p. 119) destaca que “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas

observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço”.

Nesse sentido, ao planejar, é necessário pensar sobre a organização do tempo, do espaço, dos materiais e sobre o agrupamento das crianças. É importante que se dedique tempos diferentes para cada experiência, o tempo de uma brincadeira é diferente do tempo dedicado à leitura de uma poesia. Preparar os materiais que serão utilizados com antecedência evita que sempre sejam oferecidos os mesmos e criar formas de utilizá-los tanto para as crianças surdas quanto para as ouvintes. Partindo do pressuposto que a utilização de recursos didáticos visuais considera a inter-relação entre visualidade e surdez e que esta, quando adequadamente proposta pelo professor, pode favorecer aprendizagens mais significativas na construção de sentido pelos surdos.

Além dos recursos visuais, no cerne da discussão do ensino de surdos muito se debate que a Libras deve compor as principais ações escolares na sua educação. Pois, “é direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 15).

Ainda, é importante frisar que mesmo usando de todos os artifícios, o processo de letramento, em cada criança, ocorre de maneira subjetiva. Mas os tipos de instrumentos utilizados neste processo devem contemplar a Língua de Sinais e a cultura geral. Assim, desta maneira entende-se que:

[...] o processo de alfabetização se inicia naturalmente. Duas chaves preciosas desse processo são o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de histórias inclui a produção espontânea das crianças e do professor, bem como a produção de histórias existentes; portanto, de literatura infantil (QUADROS, 2000, p. 55).

Neste sentido, percebe-se que o trabalho de expansão da linguagem do aluno surdo atrela-se a dimensões relacionadas ao universo infantil que, entre outras coisas, explora as sensações e o imaginário como forma de estímulo à expressão.

Questionadas a respeito sobre como se dá na prática o trabalho com as crianças surdas, as falas das docentes foram muito parecidas em relação as estratégias utilizadas:

A rotina dele é basicamente igual as outras. Eu introduzia ele na rotina com os colegas, ele não tinha dificuldade de socializar, ele brincava com os colegas compreendia quando era e quando não era reclamava algo sobre os meninos e brincava bastante. (Professora Fábria – EM2)

A rotina dele era igual das outras crianças. Eu tentava fazer que ele participasse da rodinha na hora de lavar as mãos, hora da atividade do lanche, etc., apesar de algumas vezes ele resistir bastante. Ele só tinha 4 anos e ainda estava acostumado a ficar apenas com a mãe, então definitivamente esse era o primeiro contato dele com outras crianças. (Professora Laura– EM3)

Essas duas falas sugerem que as professoras se preocupam com a rotina de todas as crianças. Elas demonstram cuidado ao levarem a participarem das atividades junto com as outras crianças, mesmo que as vezes encontrem resistência e dificuldades. Elas demonstram estarem cientes da importância da rotina e do planejamento flexível que deve existir na educação infantil. Em relação a isso, a professora Bernadete comenta sobre sua dificuldade em planejar para as crianças surdas. Ela destaca que tanto por falta de formação específica e por não encontrar respaldo nas formações continuadas no município consideradas superficiais em relação a temática, encontrava dificuldades:

“Eu tenho uma certa dificuldade em planejar, porque a gente não tem formação específica, né? Nem na formação inicial e nem continuada que não aprofunda na educação especial. Então eu não sabia como começar a trabalhar com ele então era tudo adaptado do jeito que dava.” (Professora Bernadete – EM3)

Com a fala da professora Bernadete, destacamos que o conhecimento específico para trabalhar com crianças e principalmente as crianças com deficiência é de suma importância. Porque, muitas vezes, não sabemos o que fazer, planejar ou como reagir diante algumas situações que acontecem dentro da sala de aula. Entendemos que a inclusão escolar vai além do ato da matrícula e o simples acesso à sala de aula, é, além de tudo, proporcionar o saber e oportunidades educacionais as nossas crianças. É se adaptar as especificidades dos alunos, não o deixar de fora de nada que está previsto para rotina das crianças diariamente.

Apesar de afirmarem que o planejamento era o mesmo para todas as crianças, as professoras também apontaram que as atividades para os surdos têm que ser diferenciadas das outras crianças. Porém, por não estarem capacitadas não saberiam atividade propor. Então, não faziam atividades muito diferentes.

As estagiárias também são citadas como sendo muito importantes na rotina e nas atividades dessas crianças. As professoras citaram que algumas faziam cursos e sempre levavam para sala de aula algumas atividades e sinais de letras ou palavras diferentes para tentar desenvolver um trabalho mais efetivo com essas crianças. Então, de alguma maneira elas estavam sempre dando o suporte que podiam.

As falas das docentes sugerem que, mesmo com dificuldades, tentam fazer com que a criança se sinta incluída e esteja participando das atividades em comum. Ainda assim, a falta de habilidade em Língua de Sinais como mecanismo de ensino do professor de classe em que haja surdos, pode ocasionar prejuízo educacional. Conforme apontam Gonçalves e Festa (2013, p. 6), “para que o aluno surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor regente tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno”.

Logo, percebe-se que os prejuízos à aprendizagem do aluno surdo oriundos do afastamento entre ele e o professor ouvinte pela falta de uma comunicação efetiva entre ambos, pela falta de capacitação docente e ainda pela falta de tradutores em sala de aula, aponta a qualificação do professor como uma questão fundamental à mudança no quadro de fracasso e evasão escolar da criança surda.

Considerações Finais

Ao decorrer desta pesquisa foram analisadas questões relacionadas a inclusão das crianças surdas na educação infantil da cidade de Camaragibe-PE, buscando compreender as concepções de trabalho de inclusão das professoras, de maneira que elas discorressem como se efetivava a rotina das crianças surdas nos seus planejamentos pedagógicos.

Foi possível identificar, de acordo com suas falas, que as docentes fazem o possível para que as crianças surdas sejam incluídas. As professoras sugeriram adaptar suas atividades para que as crianças surdas pudessem participar, principalmente utilizando recursos visuais e a Libras. Porém, elas afirmaram não terem conhecimento específico na Língua Brasileira de Sinais e capacitação efetiva em educação especial. Ferrão e Lobato (2016, p. 44) colocam que um trabalho eficaz com alunos surdos, “requer que o professor tenha um conhecimento de Libras ou de como trabalhar com esse aluno surdo diariamente”.

Com isso, destacamos que a inclusão das crianças surdas não vem sendo uma tarefa fácil a começar pelo acesso, pois foi bem marcante a dificuldade em encontrar crianças surdas frequentando nas salas de aula, principalmente pela falta de um intérprete que pudesse acompanhá-las.

Esses achados nos deram mais vontade de irmos em frente com a temática e desenvolver mais pesquisas relacionadas ao tema de inclusão, principalmente observando a prática em sala de aula, pois não tivemos a oportunidade de observar por causa da ausência de crianças surdas matriculadas, como essas crianças realmente são incluídas.

A inclusão ainda é uma realidade desafiadora, pois exige formação e dedicação. Temos que garantir o direito não só de acesso, mas também de permanência nas escolas, e muitas vezes o que vemos é a criança com deficiência matriculada, porém não frequenta porque não tem quem o acompanhe, e professores com capacitação específica para tal.

A escola deve se apresentar como um espaço de respeito ao outro, em que os alunos surdos e ouvintes, bem como, os professores estejam envolvidos diariamente com a tarefa de aprender, não somente os conteúdos, mas também aprender a conviver com a diferença. Nesse sentido, a interação com o outro é fundamental, é necessário que seja proporcionada iguais condições de aprendizagem tanto aos alunos surdos quanto aos ouvintes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BASSEDAS, E. HUGUET, T. SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, 1996.

_____. CNE/CEB nº 13/2009. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial.

_____. Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. **Sobre princípios, política e prática em educação especial**. Conferência Mundial, organizada pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, 1994.

_____. 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.**

_____. LEI N.º 10.098 de 23 de março de 1994. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.**

_____. LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.**

_____. LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.**

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº2. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998, vol. 1.

_____. **A etapa da Educação Infantil: A educação Infantil Na Base Nacional Curricular Comum, 2017**. Disponível em http://semed.manaus.am.gov.br/wpcontent/uploads/2017/05/BNCC-Final_Infantil.pdf Acessado em: 10/12/2018

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988**, CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf Acessado em: 25/11/2018

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, Brasília, 1990

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abr. 1999

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acessado em: 12/11/2018

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente**. 3ª ed., São Paulo: Unesp, 2010

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

DOMINGOS, Maria Cristina da Silva. A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REGULAR. **REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA** Edição Nº 14 / Setembro de 2014.

FERRÃO, Cleomárcio Pereira; LOBATO, Huber Kline Guedes. **A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**. In: diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e Língua portuguesa como segunda língua para surdos. 2016.

GOLDFELD, M. (1997). **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **METODOLOGIA DO PROFESSOR NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS**. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET** – dezembro, 2013. Disponível em: Acesso em: 09 de dezembro de 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um Olhar sensível e reflexivos obre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2000

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/e fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797818, out. 2006

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Mediação, Porto Alegre, 2011

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos.** Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2010.

LODI, A. C. B. (Org.) & LACERDA, C. B. de F. (Org.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25.ed. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

SANTOS, M. S. AURELIANO, F.E.B.S. **Aspectos Históricos E Conceituais Da Educação Inclusiva: Uma Análise Da Perspectiva Dos Professores Do Ensino Fundamental.** São Paulo, 2011.

SASSAKI, R. Inclusão; Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação. (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr.

SKLIAR, C. (org.) **Educação e exclusão: Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre, Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Regina Maria de. **Educação de Surdos.** In Arantes. V. A. (org.) **Educação de Surdos: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; BUIATTI, Viviane Prado. Formação de Professores para a Educação de Alunos Surdos. **VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. III CONGRESSO INTERNACIONAL: trabalho docente e processos educativos**. 22 e 24 de setembro. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Salamanca (Espanha). Genebra, 1994.