A inclusão de crianças surdas na educação infantil sob a ótica de suas professoras
*The inclusion of deaf children in early childhood education
from the perspective of their teachers*

Bianca Renata Ferreira da SILVA¹

Michelle Beltrão SOARES²

Resumo: O presente trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com professoras da educação infantil sobre a inclusão de crianças surdas em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Camaragibe-PE. Por meio de entrevistas semiestruturadas, as professoras indicaram adaptar seus planejamentos para que as crianças surdas possam ser incluídas, 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 que favorecesse um trabalho com essas crianças. Sugerimos o desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas ao tema, principalmente observando a prática docente e o cotidiano de crianças surdas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão. Professoras. Crianças surdas.

Abstract: This investigation presents the result of a research carried out with teachers of early childhood education, on the inclusion and permanence of deaf children in day care centers and municipal preschools in Camaragibe-PE. Through semi-structured interviews teachers manifested agreement to adapt their planning so that deaf children can be included, mainly using visual aids and the Brazilian Sign Language (LIBRAS). However, they stated that they had no specific knowledge of the Brazilian Sign Language and effective training in special education that would favor effective work with these children. We suggest then the development of more researches related to the theme, mainly observing the teaching practice and daily life of deaf children in the classroom.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusion. Teachers. Deaf children.

<http://dx.doi.org/10.24024/23585188v13n1a202057065>

¹ Pedagoga especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica | Universidade Federal de Pernambuco | UFPE | E-mail: bianca_rfs@hotmail.com

² Doutora em Educação | Professora Adjunta do Departamento de Educação | Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE | E-mail: michellebssales@gmail.com

Introdução

A oportunidade de frequentar uma sala de aula ainda é um grande desafio para as crianças brasileiras com deficiência. 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 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 tem seu marco no final do século XIX, passando por um período de ampliação das instituições especializadas, que se fortalece na Constituição Federal (1988). Esses movimentos consolidaram a defesa da inclusão a partir de novas discussões sobre a democratização do acesso à educação. 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 e sem preparo para lidar com a situação, apesar do decreto nº 5626/2005 que inclui a disciplina de Libras na formação inicial dos licenciados. Com a alteração feita na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 2013, a obrigatoriedade da matrícula das crianças inicia aos quatro anos de idade. Ainda, está descrito no capítulo V da referida Lei que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede de ensino regular para estudantes com deficiência. Portanto, a criança surda deve estar matriculada em escolas de educação básica ainda na educação infantil. Assim, o presente trabalho tem como foco o acesso e a inclusão das crianças surdas nesta etapa de ensino que abrange crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Alguns especialistas (QUADROS, 1997; QUADROS & KARNOPP, 2004) apontam que um bebê já pode iniciar o aprendizado da Libras, pois é interessante que a criança esteja inserida desde nova nesse contexto - quanto antes tiver contato, mais ela terá facilidade para aprender. Assim, promover a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e a socialização da criança surda em uma sala de aula regular, desde a educação infantil, é assegurar que ela tenha os mesmos direitos que outras crianças. Direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Base Nacional Comum Curricular, 2017), direito a educação, na busca de uma escola democrática e de qualidade para todos.

Tendo em vista essa problemática, o artigo que apresentamos é um recorte de uma pesquisa realizada no curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (2019), que teve como objetivo principal analisar como se dá a inclusão de crianças surdas na educação infantil do município de Camaragibe-PE.

A inclusão de crianças surdas na educação infantil

As concepções pedagógicas da 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, Participar, Brincar, Participar, Expressar e Conhecer-se. Esses direitos se expressam em cinco campos de experiências, como coloca o documento. 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, entre outras. 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.

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 atividades. 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 socializar de forma efetiva (GOLFELD, 2002).

Porém, como sabemos, a trajetória da pessoa com deficiência tem sido marcada por discriminação e lutas a favor do respeito, igualdade e cidadania. A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, 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).

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 indica que uma escola inclusiva para pessoas com deficiência deve conter uma sala de recursos multifuncionais, para apoiar na organização de um profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme o decreto nº 6.571/2008, 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.

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 nº 10.436, 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 de a 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 a diversidade 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, 2009, p. 1).

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.

Fazer com que 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 de concretizar.

Concepções do trabalho inclusivo das professoras e suas estratégias

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. Vale ressaltar que todos os nomes das professoras entrevistadas aparecerão adiante com nomes fictícios, para garantir anonimato, conforme acordado no momento das entrevistas.

As instituições de ensino serão identificadas 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 à 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 à educação infantil e ao Ensino Fundamental I, e a maioria das crianças das escolas são oriundas de famílias de baixa renda.

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, tinha crianças surdas matriculadas em sala de aula. 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 todos 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 (2011),

(...) na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações.

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).

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. Na hora do lanche, ia lavar as mãozinhas, então estava incluso na rotina inteira 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 sugerem 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.

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 identificá-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; LACERDA, 2011, 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).

Com isso, Campello (2007) indica que 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, 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.

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.

O trabalho pedagógico com as crianças surdas na perspectiva da inclusão

Através das falas das docentes, podemos perceber que o planejamento é comum para a turma toda. Elas utilizam o seu planejamento regular, adaptando-o 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.

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 Fábí – 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 inferir 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. “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, a autora indica que, ao planejar, é necessário pensar sobre a organização do tempo, do espaço, dos materiais e sobre o agrupamento das crianças. É importante dedicar momentos diferentes para cada experiência – o tempo de uma brincadeira é diferente do tempo dedicado à leitura de uma poesia. Preparar, com antecedência, os materiais que serão utilizados evita que sempre sejam oferecidos os mesmos, e cria formas de utilizá-los, tanto para as crianças surdas quanto para as ouvintes. Partindo do pressuposto de 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.

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 de como se dá na prática o trabalho com as crianças surdas, as falas das docentes foram muito parecidas em relação às estratégias utilizadas:

A rotina dele é basicamente igual às 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 Fábica – 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 em fazer com que eles participem das atividades junto com as outras crianças, mesmo que às vezes encontrem resistência e dificuldades. Elas demonstram estar 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 à 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 às nossas crianças. É se adaptar às 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 que atividade propor. Então, não faziam atividades muito diferentes.

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

Destacamos que a inclusão de crianças surdas não vem sendo uma tarefa fácil, a começar pelo acesso. Foi bastante expressiva a dificuldade de encontrar crianças surdas frequentando as salas de aula de educação infantil no município, agravada pela falta de intérpretes que pudessem acompanhá-las, mesmo com a escolaridade obrigatória iniciando aos quatro anos de idade. A pesquisa de campo evidenciou ainda a falta de organização da rede municipal em que trabalham as professoras, tanto em relação à formação contínua, quanto ao visível descumprimento das leis e decretos que regulamentam a primeira etapa da Educação Básica e a modalidade da Educação Especial no país.

Apesar dos avanços legais, ainda há muito a ser feito para que se tenha uma educação inclusiva de qualidade no Brasil. Para pensar em mudanças, é necessário que as leis sejam vivenciadas, tanto no que diz respeito ao acesso, à permanência e à formação do professor que atua em salas de aulas de ensino regular. O professor sozinho não consegue dirimir esse problema arraigado em nosso sistema escolar. É necessário que a comunidade e todo aparato governamental se engajem na perspectiva de uma educação democrática e inclusiva, em relação às crianças deficientes ou não.

Fortalecer essa concepção de escola é respeitar a criança como ser único que desenvolve seu aprendizado e é capaz também de construir seus conhecimentos respeitando a heterogeneidade da comunidade escolar. Além disso, possibilitar o compartilhamento das decisões entre crianças, gestores, educadores, funcionários e pais, propõe a construção de uma educação para todos, verdadeiramente inclusiva, na busca de melhoria na qualidade de ensino para nossas crianças.

Referências

- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF: Presidência da república, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. A etapa da Educação Infantil: a educação infantil na base nacional curricular comum, 2017. Disponível em: http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/BNCC-Final_Infantil.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos*. In: **Estudos Surdos II**. QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- DOMINGOS, Maria Cristina da Silva. A Inclusão do Aluno Surdo da Educação Infantil no Ensino Regular. **Revista Virtual de Cultura Surda**, [S. l.], n 14, set., 2014.
- GOLFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, dez., 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Mediação, Porto Alegre, 2011.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**. (Reação). São Paulo, ano 12, mar./abr, 2009.

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

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. Genebra, 1994.

Recebido em: 29.04.2020

Aprovado em: 16.05.2020

Para referenciar este texto:

SILVA, Bianca Renata Ferreira da; SOARES, Michelle Beltrão. A inclusão de crianças surdas na educação infantil sob a ótica de suas professoras. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 13, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2020.