



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

Eixo Temático: Educação, Currículo e Diversidade Cultural.

O CURRÍCULO INCLUSIVO PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor: Cristiane Rodrigues Ferreira Coelho¹

Co-Autores: Helena Fraga Fernandes²

Wilma Pastor de Andrade Sousa³ - UFPE

RESUMO

Os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos vêm ganhando destaque nas instâncias educacionais e na comunidade surda, através de exigências de estruturas diferenciadas e preparadas para atender suas necessidades. Por isso, é de suma importância que os currículos produzidos nas escolas levem em conta as exigências dos sujeitos surdos para que haja respeito a sua língua, cultura e identidade a fim de cumprirem a sua função de mediadoras no desenvolvimento de conteúdos. Assim, essa pesquisa permite analisar as adaptações curriculares feitas pelo professor na educação infantil com crianças surdas, de forma a atender suas necessidades. Trata-se de uma investigação qualitativa. Para isso, realizamos uma entrevista semiestruturada com duas professoras de Educação Infantil. O estudo realizado aponta que os docentes da Educação Infantil se utilizam de adaptações curriculares fazendo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) mais como estratégia metodológica do que como língua de instrução no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas.

Palavras-Chave: Currículo. Inclusão. Criança surda.

1. Introdução

A educação de crianças surdas é um direito, assim como para as crianças ouvintes, e tem como condição para o seu desenvolvimento enquanto sujeito o aprimoramento das suas capacidades linguísticas, emocionais e sociais. Conforme consta no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394/96, a oferta da educação é dever constitucional do Estado e tem início na faixa etária de 0 a 6 anos. Também são assegurados a todos os alunos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades.

¹ Graduandas do Curso de Pedagogia da UFPE – crisrcoelho@hotmail.com

² Graduandas do Curso de Pedagogia da UFPE – heleninha_fraga@hotmail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação – UFPE – wilmapastor@gmail.com

Os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos vêm ganhando destaque nas instâncias educacionais e na comunidade surda, através de exigências de estruturas diferenciadas e preparadas para atender suas necessidades. Por isso, é de suma importância que os currículos produzidos nas escolas levem em conta as exigências dos sujeitos surdos para que haja respeito à sua língua, cultura e identidade a fim de cumprirem a sua função de mediadoras no desenvolvimento de conteúdos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), deve haver articulação entre a Educação Especial e a Educação Infantil com o objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social. Autores como Mazzotta (1997) e Rocha (2002) apontam a importância da Educação Infantil para crianças com deficiência. Mazzotta (1997) afirma que, em geral, a criança com deficiência tem um ambiente circundante empobrecido nos primeiros anos de vida, em razão das dificuldades de interação com o meio e, também, em razão das desvantagens presentes no próprio ambiente. Rocha (2002) mostra que a diferença está no processo histórico de exclusão vivido pela pessoa com deficiência e, principalmente, pelas crianças na faixa etária de zero a seis anos. Ele complementa seu pensamento, ao afirmar que, a diferença está nas formas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem dessa criança que deveria contar com várias possibilidades metodológicas e de recursos pedagógicos.

Neste sentido, almejar uma escola melhor para todos implica mudanças, nas quais o currículo aparece como agente destas mudanças, construtor de opiniões, capaz de melhorar a qualidade educacional. De acordo com Coll (2000), o currículo é um projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente os responsáveis pela sua execução. Entretanto, é preciso saber que no currículo não há somente conteúdos, e sim traços de uma cultura, concepções de vida e relações interpessoais às quais ele pertence. Com isso, é necessário atender as necessidades individuais de cada sujeito imerso no sistema educacional, bem como as adaptações curriculares precisam ser feitas e entendidas como necessárias por toda a equipe escolar.

As adaptações curriculares têm sido tema de muitas discussões. As pesquisas têm relatado o quanto os professores estão interessados nesse assunto. Embora o contexto escolar demonstre vontade de receber a criança com deficiência, não consegue organizar sua ação pedagógica de forma diferenciada. Segundo Minetto (2008), as adaptações curriculares

abranchem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno, por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão.

Diante disso, alguns questionamentos nos inquietaram, dentre os quais destacamos os seguintes: será que a equipe escolar está adaptando o currículo de forma a incluir metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem êxito, ao atingir objetivos curriculares básicos propostos às crianças surdas? Que estratégias de ensino o professor utiliza na aprendizagem das crianças surdas?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as adaptações curriculares feitas pelo professor na Educação Infantil com crianças surdas, de forma a atender suas necessidades; e como objetivos específicos verificar se a língua de sinais exerce um papel mediador entre professor e criança surda; observar se a língua de sinais está sendo usada como primeira língua no processo ensino-aprendizagem e caracterizar os procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor para atender as necessidades específicas da criança surda.

Partindo desses pressupostos, acreditamos que esse trabalho pode gerar dados que contribuam para preencher as lacunas sobre a temática, tendo em vista que esse objeto de estudo ainda é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas. Para tanto, contamos com as contribuições teóricas de Minetto (2008); Coll (2000) e Goldfeld (1997).

2. Breve histórico da educação de pessoas surdas

Durante os diversos períodos da história, as pessoas surdas foram colocadas à disposição da esfera econômica, social, cultural, política e educacional, sendo tratadas como deficientes, doentes, sofredoras e impossibilitadas de exercer seus direitos como cidadãos. Assim, a história da educação desses indivíduos foi marcada por muitas lutas e embates até que suas práticas educativas fossem evoluindo.

A partir do século XVI, observa-se uma preocupação na educação das pessoas surdas. Segundo Reis (1992), Cardano foi o primeiro a defender que a pessoa surda deveria ser educada e instruída, afirmando: é um crime não instruir o surdo. No final do século XVIII, surgiram alguns educadores, que desenvolveram várias metodologias, assim como Charles-Michel de L'Épée na França, Samuel Heineck na Alemanha, e Thomas Braidwood na Inglaterra (GOLDFELD, 1997).

Na mesma época de L'Épée, na Alemanha, Heineck dá origem às primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista. Esta filosofia rejeita a língua de sinais e acredita no ensino da língua oral. Sendo este o fundador da primeira escola pública adepta a

filosofia oralista. Assim, foi no II Congresso Internacional de Educação do Surdo, em Milão, em 1880, que a educação de pessoas surdas passou a ser exclusivamente por meio da oralização.

Como afirma Choi et. al. (2011, p.10), “a proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequências baixo rendimento escolar, e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior”. Em contrapartida, a não oralização limitava as possibilidades de integração das pessoas surdas nas escolas de ouvintes. Foi então que, em 1968, surgiu a filosofia da Comunicação Total, que utilizava todas as formas de comunicação possíveis na educação das pessoas surdas, por acreditar que a comunicação e não a língua deve ser privilegiada (GOLDFELD, 1997).

Na década de oitenta, surge a filosofia Bilíngue que vai ganhando força no mundo. Neste modelo, Pereira (2009) afirma que “a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para o aprendizado da segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita, que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos”.

Segundo Goldfeld (1997), a introdução da educação de pessoas surdas no Brasil se deu em 1855, no Rio de Janeiro, quando D. Pedro II fundou a primeira escola para surdos, trazendo da França um professor surdo, Ernest Huet. Em 1857, é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), onde inicialmente se utilizava a língua de sinais e, posteriormente, adotou-se somente o oralismo. Foi na década de 1970, que chegou ao Brasil a Comunicação Total, através da visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade de Gallaudet (Estados Unidos). Na década seguinte, o Bilinguismo começa no Brasil, a partir das pesquisas realizadas sobre a língua de sinais da professora Linguista Lucinda Ferreira Brito.

No século XXI, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, Libras, passou a ser direito do cidadão surdo, por meio da Lei nº 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto 5.926/05, em que o mesmo tem acesso à educação por meio da língua de sinais e uma segunda língua que é a língua da comunidade majoritária.

Após refletirmos sobre a história da educação de pessoas surdas, percebemos que é de suma importância que os educadores tomem conhecimento dessa trajetória permeada de obstáculos, para que possam construir práticas pedagógicas pautadas na reflexão e que não se reproduza no futuro os problemas do passado.

2.1 Educação infantil e aquisição de L1 no contexto da criança surda

O início da escolarização de crianças surdas é sempre uma das maiores angústias vividas pelos pais, que no geral desconhecem os direitos da criança, direitos esses garantidos pela Constituição Federal de 1988 no artigo 208, inciso III e IV e, posteriormente, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada pela Lei de nº 9.394/96, capítulo V, que preveem atendimento especializado para crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, bem como tem início na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, durante a Educação Infantil.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o aspecto físico, intelectual, psicológico e social. Sendo assim, é dever da Educação Infantil, cumprir as funções de cuidar e educar. Neste sentido, se a Educação Infantil é importante para qualquer criança, para a criança com surdez é essencial (BRASIL, 1997, p.207).

Contudo, o que nos surpreende é o fato de não se encontrar com facilidade crianças surdas nas instituições que oferecem Educação Infantil na rede regular de ensino, assim como nos mostra a pesquisa recente de (SOUSA, 2013, p.10) quando diz que “no decorrer da coleta dos dados de sua pesquisa, não localizou estudantes surdos nas creches visitadas”. Talvez seja pelo fato de os pais de crianças surdas, como já foi dito anteriormente, desconhecerem o direito da escolaridade para tal, ou por desconhecerem a importância da educação na primeira infância para tais crianças.

A carência de estimulação nos primeiros anos de vida diminui o ritmo natural do processo evolutivo infantil, aumentando o distanciamento dos padrões do desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e da linguagem (BRASIL, 1997). Esta estimulação é de suma importância, tendo em vista que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, ou seja, a língua principal destes pais é o português oral, não conhecendo a Língua de Sinais que deve ser a língua usada pela criança surda. Assim, é comum as crianças chegarem à escola sem uma língua estruturada.

De acordo com a Lei Nº 10.436/2002 e o Decreto Nº 5.626/2005 é previsto o uso da (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua da pessoa com surdez, ou seja, uma educação bilíngue que está sendo conquistada por meio do PNE, Plano Nacional de Educação, recentemente aprovado na Câmara Federal. O bilinguismo se define como:

uma proposta de ensino a ser usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a línguas de sinais como língua natural e parte do pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27)

Assim, o aprendizado de línguas configura-se como um componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas na Educação Infantil, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita devem ser oferecidas pelo sistema educacional. Segundo Brasil (2006), “a aquisição da Libras em creches e pré-escolas é um desafio. Envolve quebra de preconceitos, destruição de mitos e o reconhecimento de outro profissional: o professor instrutor surdo. É por meio deste que o uso da Libras deve efetivar-se”.

Dessa forma, faz-se necessária a presença de um professor surdo, para que ele proporcione para as crianças surdas a aquisição de Libras e o desenvolvimento de identificação com o seu semelhante. E/ou um professor ouvinte dando suporte aos seus alunos para melhor desenvolvimento da língua portuguesa, como também deverá ter um bom conhecimento de Libras.

Segundo Gobbi (2010, p.27), “é importante se propor a conhecer as crianças com as quais se lida diariamente em nossa prática profissional”. Entendemos que o professor de Educação Infantil deverá conhecer a criança surda não somente de maneira informal, mas também de maneira específica, buscando informações sobre as necessidades educacionais específicas da criança.

Enfim, quando falamos sobre Educação Infantil de pessoas surdas, torna-se necessário discutir sobre a língua de sinais, uma vez que é a língua natural das crianças surdas. É necessário também discutir sobre a aquisição da linguagem e os direitos linguísticos das mesmas que estão garantidos nas Políticas Públicas.

2.2 Políticas públicas: implicações para o currículo inclusivo

O ensino escolar brasileiro tem o desafio de encontrar soluções para minimizar a evasão escolar e garantir a permanência dos alunos nas instituições educacionais. Algumas escolas estão propondo mudanças na sua organização pedagógica, a fim de reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar e segregar os alunos. Sem as mudanças não há garantia de permanência na escola para todos os alunos, a fim de que avancem em seus estudos, levando em conta a capacidade de cada um, respeitando suas individualidades e necessidades.

Neste sentido, para Aranha (2004), o caminho da inclusão só pode ser percorrido tendo por base o princípio da igualdade social, isto é, a igualdade de direitos e de oportunidades na pluralidade social. Portanto, a escola é importante para a conquista da cidadania com possibilidades de igualdade de oportunidades.

Em relação à questão legal, alguns documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999), influenciaram o Brasil na elaboração de leis e ações relacionadas às políticas públicas de educação inclusiva, pois são elas que garantem o direito a todo cidadão a uma educação global e significativa.

Elaborada com base nesses documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº 9394/96, estabelece no capítulo V, art. 58, que a educação dos “alunos com necessidades especiais” deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Em 2006, o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, adotando o compromisso de garantir o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, de forma a adotar medidas que assegurem as condições para sua participação, para que não sejam excluídas do sistema educacional pela deficiência.

Diante desses pressupostos, a inclusão deve ser vista como um movimento democrático que advém da sociedade e das mudanças propostas para a escola e que só podem ser concretizadas através da participação ativa de todos no processo educacional. Conforme Mittler (2003, p.25), “a inclusão deve mudar a organização que atualmente está disponível nas escolas, exigindo uma reforma dessa organização, do currículo e de todo o sistema educacional, visando beneficiar todos os alunos”.

Portanto, ao discutir políticas de inclusão, referíamos-nos a todos os meios possíveis nos quais se buscam combater a exclusão dentro do processo educacional, considerando a participação de todos os alunos. Nesta perspectiva, uma dessas formas de combater a exclusão escolar é através do currículo, onde o mesmo se torna base para estruturar situações de inclusão e exclusão que começam na sala de aula. Neste sentido, Coll (2000, p.35) entende que:

o currículo traz informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que ensinar, como e quando avaliar. Um currículo comunica os propósitos educativos de forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente vivenciado na prática.

O currículo é uma interseção de práticas diversas, organizado como um sistema que nos leva à identificação de contextos, atores e intenções (SACRISTAN, 1988). Ou seja, o currículo é uma expressão socializadora da escola.

Assim, a escola só consegue organizar um currículo inclusivo, quando reconhece a complexidade das relações entre professor e aluno, quando vê o espaço escolar como local de troca de conhecimentos para a formação de uma identidade individual e social. Diante disso,

Minetto (2008, p.59) enfatiza que “o currículo é a própria identidade escolar, adaptá-lo à clientela seria algo óbvio”. Adotar uma filosofia inclusiva consiste em entender para si e para os outros os direitos democráticos e igualitários da inclusão.

Muitos poderiam dizer que as políticas educacionais brasileiras sempre se mostraram democráticas, no entanto, sugeriam currículos fechados, não permitindo adequações. Contudo, vale ressaltar a fundamentação da Lei nº 9.394/96 e a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que destacam a flexibilização e a dinamicidade. Essas características contribuem de forma positiva para as mudanças que se apresentam na atualidade. Neste sentido, surgem as adaptações curriculares que segundo Minetto (2008), abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno, por meio da flexibilização do currículo. Ou seja, as adaptações curriculares são as alterações feitas pelos professores e demais membros da escola em busca de estratégias para contemplar as dificuldades e necessidades de cada aluno.

A fim de propiciar um processo de ensino e aprendizagem significativos, é de suma importância que se façam as adaptações necessárias no currículo, levando em conta os objetivos, conteúdos, metodologia, tempo e avaliação. Assim, de acordo com Carvalho (2008, p.105):

as adaptações curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolares, particularmente importante para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. As adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Desta forma, as adaptações curriculares são modificações realizadas pelo professor para atender as diferentes situações existentes na escola. Contudo, esta ação não deve ser fechada, deve partir de um trabalho em equipe, com compartilhamento de ideias e opiniões dos demais membros da escola. Daí a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que tem o papel de dar um direcionamento às ações educativas, sendo um processo de constante reflexão e ação conjunta sobre as dificuldades enfrentadas pela escola na busca de alternativas que contribuam para o processo ensino-aprendizagem. Veiga (2003, p.13), reforça a importância do PPP da escola, ao dizer que:

o projeto político pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. No pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Fica evidente, segundo o texto anteriormente citado, que o PPP é um ato político quando menciona as tomadas de decisões coletivas e pedagógicas quando reflete o processo ensino-aprendizagem. Assim, o currículo norteia a organização do PPP da escola.

De fato, um currículo inclusivo deve contar com as adaptações curriculares para atender a diversidade escolar e por mais que as adaptações estejam previstas na legislação, elas só se tornam concretas a partir da prática docente, ou seja, da vontade do professor em organizar sua ação pedagógica de forma diferenciada.

3. Metodologia

A fim de atingir os objetivos anteriormente apresentados, compreendemos a perspectiva qualitativa da investigação científica na área educacional e propomos um exame da realidade baseado nos princípios estabelecidos por Bardin (2002) de “análise de conteúdo”.

O campo de pesquisa foi uma Escola da Rede Estadual do Recife. Para isso, tivemos a participação de dois (2) professores da turma de Educação Infantil. Sendo esses os únicos professores encontrados nesta escola da Rede pública do Recife, que dão aula para crianças surdas na Educação Infantil.

Em relação à coleta de dados, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada sujeito. Segundo Rampazzo e Correa (2008), essa técnica proporciona maior flexibilidade para o pesquisador, já que ele tem a oportunidade de observar atitudes, reações e procedimentos do entrevistado durante a coleta. As entrevistas foram gravadas e transcritas, para então procedermos à análise dos dados. Para analisar os dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2002).

4. Resultados e Discussão

A partir das entrevistas realizadas organizamos os dados em tabelas para uma melhor visualização dos mesmos. Traçamos um perfil dos docentes participantes para, em seguida, apresentar os dados que emergiram da fala dos sujeitos a partir das categorias.

O Quadro 1 traz dados dos dois sujeitos da pesquisa deste estudo referentes à formação inicial, experiência profissional e tempo de exercício no magistério com crianças surdas.

Quadro 1 – Perfil dos professores participantes da pesquisa.

P1	P2
----	----

(Ouvinte) Formada em Pedagogia e possui Especialização em Educação Especial. Realizou curso de Libras e se encontra no nível intermediário. Trabalha com educação de crianças surdas há 10 anos.	(Ouvinte) Formada em Pedagogia e possui Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia. Realizou curso de Libras e se encontra no nível avançado. Trabalha com educação de crianças surdas há 24 anos.
--	--

Diante de tal informação, destacamos o fato de que P1 e P2 possuem formação inicial em Pedagogia, além de possuírem Especialização em Educação Especial. P2 concluiu também Especialização em Psicopedagogia, o que, provavelmente, seria um suporte a mais em relação à educação das crianças surdas. Chamamos à atenção para o fato de P1 e P2 terem investido em cursos de Libras, o que, teoricamente, as habilitam para o ensino de crianças surdas.

A seguir, apresentaremos os resultados da entrevista feita com os participantes deste estudo, bem como das observações realizadas em sala de aula. Em relação aos resultados da entrevista, realizamos a categorização das respostas e a análise dos resultados encontrados, considerando os seguintes aspectos: a) as estratégias utilizadas pelo professor para atender as necessidades da criança surda; b) dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de ensino e de aprendizagem das crianças surdas.

Quadro 2- Estratégias utilizadas pelo professor para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da criança surda.

<i>Categorias</i>	<i>Entrevistadas</i>
Atividades produzidas com utilização de recurso visual.	P1, P2
Utilização da Libras.	P2
Jogos em Libras.	P1, P2
Utilização da língua portuguesa escrita.	P2

Compreendemos que é de suma importância que o professor se aproprie de estratégias de ensino diferenciadas para atender as necessidades específicas da criança surda. As adaptações curriculares devem ser realizadas com o objetivo de explorar a expressão corporal e a linguagem de acordo com as possibilidades da criança surda.

Na primeira categoria, tanto P1 quanto P2 se utilizam de atividades produzidas com o auxílio de recursos visuais para o melhor entendimento das crianças. Sabemos que as pessoas surdas são muito visuais. Conforme Brasil (2006), os recursos visuais ajudam o sujeito surdo a dar significado ao que está sendo estudado. Assim, é essencial a utilização dos recursos visuais em sala de aula, pois facilita a compreensão e a aprendizagem das crianças surdas.

Sobre a utilização de estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da criança surda, P2 diz fazer uso da Libras como estratégia. É importante considerar que a criança surda precisa de uma língua que a reconheça como sujeito e que dê suporte para o aprendizado da língua portuguesa, conforme defende Quadros (1997). Apesar de P2 utilizar a Libras como estratégia pedagógica, é preciso observar a importância de usá-la também como língua de instrução para não comprometer a aprendizagem das crianças. Desse modo, o que vem sendo proposto para a educação de surdos é que se tenha um ensino bilíngue, onde a língua de instrução seja a Libras, sua língua natural, e a língua escrita, a Língua Portuguesa, conforme afirma Quadros (1997).

Ambos os sujeitos atentam para o uso de jogos em Libras. Sabemos que há uma carência de jogos em Libras, embora sejam de grande importância para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Goldfeld (1997) afirma que, através dos jogos a criança vivencia relações sociais que contribuem para a sua constituição enquanto indivíduo e é exatamente por falta da língua que a criança surda fica em desvantagem. Ainda que os jogos sejam importantes no desenvolvimento da criança, necessitam da linguagem para uma melhor interação, muitas crianças não visualizam os sinais correspondentes e nem escutam os comandos, dificultando assim o entendimento do jogo.

Na categoria utilização da língua portuguesa escrita, só P2 atenta para sua importância. Mesmo que não saibam ler, crianças na idade de 0 a 6 anos, devem ter contato com a leitura e a escrita, pois é de suma importância para a educação infantil assumir um papel na formação de leitores e de usuários do sistema de escrita, respeitando a condição da infância. Deste modo, sabemos da importância da língua de sinais no aprendizado da segunda língua, pois as crianças precisam perceber o que é igual e o que é diferente entre as línguas, uma serve de base para a outra. Quadros (1997) reforça ao dizer que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita na Língua Portuguesa. Ou seja, é essencial para a criança surda se apropriar da Libras antes de dar início ao processo de alfabetização da língua portuguesa para que possa identificar as diferenças entre a sua língua natural e a língua portuguesa, e comece a

estabelecer formas de compreensão através de estratégias criadas pelos próprios professores na tentativa de fazer com que a criança surda reconheça tais diferenças.

O quadro seguinte trata das dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de ensino aprendizagem das crianças surdas.

Quadro 3- Dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas.

<i>Categorias</i>	<i>Entrevistadas</i>
Atraso da criança surda na aquisição da Libras.	P1, P2.
Falta de material específico.	P1, P2.
Salas especiais com múltiplas deficiências.	P2.
Falta de colaboração das famílias.	P2.

Neste quadro percebemos a unanimidade de opinião de P1 e P2 ao se referirem ao atraso da criança surda na aquisição da Libras como uma das principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Quadros (1997), o processo de aquisição da língua de sinais se dá de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua. Assim, entendemos que essas crianças têm pouco ou nenhum contato com pessoas surdas ou pessoas ouvintes que saibam a língua. O fato é que Quadros (1997) menciona que em sua maioria, crianças surdas nascem em famílias de ouvintes, com pais ouvintes, e por este motivo as crianças chegam à escola sem o domínio da Libras.

Outra dificuldade encontrada por P1 e P2 é a falta de material específico para se trabalhar com crianças surdas. Durante a entrevista as professoras atribuem a responsabilidade pela falta de materiais específicos para serem utilizados à Secretaria da Educação. Contudo, elas resolvem essa questão comprando materiais ou mesmo fabricando materiais usando recursos próprios.

Concernente ao que P2 afirma de a sala especial com múltiplas deficiências ser uma das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, percebemos nas observações feitas que o professor tem dificuldade de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas

para contemplar cada especificidade. Considerando que a criança surda necessita de uma atenção às questões voltadas à diferença linguística.

Sabemos que a colaboração da família na vida escolar da criança favorece efetivamente o desenvolvimento da mesma. Ao relatar que sente a falta do envolvimento dos familiares, P2 acrescenta que isso acaba por dificultar sua ação pedagógica, uma vez que os pais não sabem e nem buscam aprender a língua de sinais, não comparecem às reuniões propostas e permitem a falta constante da criança a escola. Desta forma, é importante que a família tenha clareza desta contribuição e se envolva realmente neste processo. No caso de pais de crianças surdas, se torna imprescindível esse envolvimento, uma vez que eles precisam estabelecer uma comunicação com seus filhos. Concordamos com Brasil (2006), quando diz que a comunicação entre família e criança surda é primordial para que haja estabilidade na família e seja alicerce para o desenvolvimento global do indivíduo. Assim, faz-se necessário que a família aprenda a língua de sinais para auxiliar a criança no desenvolvimento da linguagem e consequentemente em sua vida escolar.

Considerações finais

A discussão e os dados aqui apresentados nos permitiram avançar na reflexão sobre as adaptações curriculares feitas pelo professor na Educação Infantil com crianças surdas, como notamos, apresenta-se de forma bastante diversificada. Os sujeitos entrevistados, diante dos desafios da sala de aula, reconhecem que é necessário estar sempre em busca de métodos de ensino, materiais adaptados, formação continuada e aquisição da Libras como mediação entre professor e aluno.

O grande desafio da Educação Infantil para crianças surdas é encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que sejam satisfatórios na busca de atingir os objetivos curriculares básicos que são propostos às crianças com deficiências, onde possa existir um ambiente organizado, adaptado, que disponha de materiais pedagógicos diversificados a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Os entrevistados acreditam que deve haver salas especiais até o 5º ano, utilizando-se assim do bilinguismo, ou seja, a Libras como sua primeira língua e o português escrito como sua segunda língua. Os sujeitos também alertam como prioridades a formação continuada e o investimento do Estado como forma de preparar e dar suporte aos professores. A presença do instrutor de Libras na sala de aula é destacada por um entrevistado, que considera primordial para aprendizagem da criança surda, já que o seu conhecimento em Libras é intermediário, logo, precisa do apoio do instrutor na sala. Ambos os participantes se utilizam de atividades

produzidas com o auxílio recursos visuais, considerando a pessoa surda como sujeito visual, que compreende e percebe o mundo prioritariamente pela visão. Apenas P2 faz uso da Libras como língua de instrução, sabendo que é importante considerar que a criança surda precisa de uma língua que a reconheça como sujeito e que dê suporte para o aprendizado da língua portuguesa. Apesar de P1 utilizar a Libras, ela não está sendo utilizada como língua de instrução, mas como mera ferramenta, o que pode comprometer a aprendizagem das crianças surdas.

Na categoria utilização da língua portuguesa escrita, só um sujeito atenta para sua importância. O atraso da criança surda na aquisição da Libras aparece como uma das principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Outra dificuldade encontrada pelos sujeitos é a falta de material específico. A sala especial com múltiplas deficiências é uma das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos nas observações feitas que o professor tem dificuldade de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas para contemplar cada especificidade. E por fim, se queixam da colaboração da família na vida escolar da criança, dificultando a ação pedagógica.

Contudo observamos que o número de crianças surdas em idade para a educação infantil na escola pública é muito reduzido, muitos deles chegam tarde à escola, fazendo com que passem pela educação infantil com idades avançadas. Por isso foram poucos os sujeitos desta pesquisa.

Através desta pesquisa foi possível avançar na compreensão da prática pedagógica de professores que trabalham com crianças surdas. O depoimento dos professores reforça a necessidade de políticas que se preocupem com a melhoria das práticas docentes, de suas condições de trabalho e formação continuada, mas também nos apontou para a responsabilidade individual do professor em buscar diferentes formas de atualização da prática pedagógica.

Contudo, nosso interesse não foi esgotar a temática. Surgem ainda outras questões interessantes que podem ser objeto de outros estudos. Como por exemplo, atividades produzidas fora de sala de aula na educação infantil com crianças surdas, a importância do brincar e de se ter ambientes próprios para o recreio destas crianças. Em nossas observações constatamos que todas as atividades são feitas em sala de aula, inclusive o lanche e só depois são liberados para “brincar” em um espaço ao ar livre, desprovido de qualquer objeto que possa cooperar para atividades adequadas, bem diferente da realidade das escolas particulares. Além de ser um espaço fechado, separado do restante da escola.

Entendemos que é de fundamental importância que crianças surdas sejam imersas em atividades que promovam a leitura, escrita, contação de histórias, poesias, dramatizações, jogos, brincadeiras, inclusive danças e músicas. Mais uma vez oferecendo a elas a possibilidade de interação com essas atividades através de sua língua natural, ampliando assim seu conhecimento e desenvolvendo linguagens e língua, autonomia, criatividade e identidade.

Referências

ARANHA, M.S.F. **Educação Inclusiva**. A escola v.3. 25p. Brasília – DF, MEC/SEESP, 2004. Disponível em <<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/aescola.txt>>>. Acesso em: 23 mar, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. Ed. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. SEESP/MEC: Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBN** 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério de Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Secretaria de Educação Especial: deficiência auditiva**. Organizado por Giuseppe Rinaldi Et al. – Brasília: SEESP, 1997.

CARVALHO, Rosita E.; **Escola Inclusiva a reorganização do trabalho pedagógico**. 1ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHOI, D. et al. **Libras conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2001, pp. 3-22.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 2000.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica>.

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

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMPAZZO, Sônia Elisete; CORRÊA, Fernanda Zanin Mota. **Desmistificando a metodologia científica: guia prático para produção de trabalhos acadêmicos**. Erechim – Rio Grande do Sul: Ed. Habilis, 2008.

REIS, V.P.F. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Dissertação de Mestrado. UFES, 1992.

ROCHA, Rosanes. Educação especial: onde está a diferença?. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi(Org.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 61-71.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SOUZA, W.P. A. A inclusão do estudante surdo na perspectiva dos professores da Educação Infantil da rede municipal do Recife. Disponível em: http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Comunicacoes/GT15-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial/GT15_A_INCLUSAO_DO_ESTUDANTE.pdf . Acesso em: 14 de jan. 2014.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, Dezembro 2003.