

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E TENDÊNCIA

Jacilene Albuquerque Silva¹

Wilma Pastor de Andrade Sousa²

RESUMO

A prática pedagógica geralmente contempla diversos requisitos importantes e necessários para o desenvolvimento intelectual, individual, social, visual e cultural da criança, conforme as metas do planejamento do que se deseja atingir. Entretanto, há muito que se avançar em relação às crianças que se encontram na educação infantil, sobretudo as crianças surdas. Assim, essa pesquisa tem como objetivo principal investigar a prática pedagógica com estudantes surdos na educação infantil da rede Municipal do Recife e de Camaragibe. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo. Para isso, realizamos duas observações em três salas regulares da educação infantil que atendem estudantes surdos e entrevistas semiestruturadas com os docentes responsáveis por cada turma. Os resultados mostram um grande déficit de materiais didáticos, assim como falta de coordenação pedagógica para ajudar os docentes nas adequações das atividades para a criança surda. Além disso, o estudo mostrou ainda que apesar dos esforços de se fazer valer as leis e os decretos estabelecidos para a pessoa surda, os desafios de acolher esse público ainda é muito grande devido à escassez de recursos nas salas de aula, falta de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras, e de formação continuada para os docentes.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Inclusão; Estudantes surdos; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

As ideias para desenvolver este Trabalho de Conclusão de Curso surgiram, principalmente, por meio das leituras dos textos trabalhados na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, ofertada no 7º período do curso de Pedagogia, bem como das discussões na sala durante as aulas dessa disciplina. Além da curiosidade de investigar a prática pedagógica dos professores ou professoras da rede Municipal do Recife e de Camaragibe que ensinam aos estudantes surdos na educação infantil.

¹Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação PE – Brasil. jacilenealbuquerque@yahoo.com.br;

²Professora, Doutora adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco – Pernambuco – Brasil. wilmapastor@gmail.com

Entendemos que se trata de um tema importante porque o ato de ensinar nos anos iniciais exige, por parte de quem ensina um amplo conhecimento comunicacional que é perpetuado por meio de uma experiência próxima à pessoa surda. Por isso, como futura pedagoga, senti a necessidade de uma maior aproximação desse público para que os conhecimentos pedagógicos fossem alargados mediante a prática de um profissional dessa área. Nessa direção, o tema escolhido para o desenvolvimento desse projeto foi: A prática pedagógica com estudantes surdos na educação infantil. Esse tema foi pensado a partir do contexto histórico da educação da pessoa surda na França, Alemanha, EUA e no Brasil, desenvolvido por alguns estudiosos no século passado como: Abade Charles Michel de L'Épée e Samuel Heinick (1750), Alexander Graham Bell (1880), Thomas Hopkins Gallaudet (1817) e Hernest Huet (1855). Alguns desses sujeitos intensificaram abordagens que desencadearam dificuldades de aprendizagens aos estudantes surdos, no caso do Oralismo e o preconceito na sociedade. Já outros favoreceram o reconhecimento da cultura e do idioma de forma positiva criando espaços educativos à comunidade surda conforme relata Goldfeld (1997).

Durante as minhas experiências vividas como estagiária em sala de aula em algumas escolas da rede Municipal do Recife e Camaragibe, percebi certa resistência dos professores e professoras em mediar atividades ou recursos acessíveis para beneficiar estudantes com deficiência. Essa resistência talvez se deu pela falta de conhecimento de como ensinar a esses estudantes. No entanto, no que se refere ao público surdo, não havia estudantes na educação infantil nessas escolas que frequentei.

Levando em consideração que o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no Art.5º afirma que o professor (a) da educação infantil deve ter na sua formação a disciplina de Libras no curso de Pedagogia, o Art. 22 garante a inclusão dos estudantes surdos nas escolas, este projeto suscita a seguinte questão: como é desenvolvida a prática pedagógica com estudantes surdos na educação infantil da rede Municipal do Recife e de Camaragibe?

Diante desse questionamento, este estudo tem como objetivo geral investigar a prática pedagógica com estudantes surdos na educação infantil da rede Municipal do Recife e de Camaragibe. Como objetivos específicos: 1) descrever a relação do

professor da educação infantil com estudantes surdos; 2) identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor na inclusão destes sujeitos; 3) descrever quais são as atividades e recursos utilizados pelos professores para propiciar a aprendizagem destes estudantes; 4) verificar, a partir das atividades, as adequações pelo professor para o trabalho com as crianças surdas.

Acreditamos que este estudo contribui para que se reflita sobre o direito desses sujeitos à educação, bem como o respeito de serem incluídos e respeitados na escola por meio de atividades e recursos acessíveis para a sua aprendizagem.

O marco teórico, apresentado a seguir, traz alguns autores que discutem sobre a educação da pessoa surda, bem como as modificações ocorridas ao longo da história. Dentre eles destacamos Honora, (2014) e Brasil, (2006).

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A prática pedagógica na educação infantil

A prática pedagógica nos anos iniciais deve contemplar vários requisitos importantes e necessários para o desenvolvimento intelectual, individual, social, visual e cultural da criança, conforme as metas planejadas do que se deseja atingir. Por isso, é importante que o professor da educação infantil inclua no planejamento não só conteúdos teorizados, mas também, aqueles que transmitam afetividade, acolhimento e confiança. Visto que, o espaço educacional infantil provavelmente será a segunda instituição educativa que as crianças frequentarão. Desta forma, para que haja um bom entrosamento entre as crianças no recinto escolar e os professores (as) é de suma importância que a família confie nos objetivos propostos pela escola, e tenha um bom relacionamento comunicacional com o professor (a), para que a criança, aos poucos, sinta-se segura na instituição escolar.

Nesse contexto, segundo Brasil (1998), é dever da Instituição favorecer situações que promovam segurança e acolhimento às crianças, garantindo o experimento e a utilização de artefatos que satisfaçam as necessidades básicas de “desejos, sentimentos, desagradados”, dentre outros, com a finalidade de atingirem a autonomia. Além disso, é crucial que as crianças conheçam progressivamente os

limites do seu corpo, executem atividades simples direcionados a “saúde, higiene” e brincadeiras, facilite o envolvimento com outras crianças, professores e outros profissionais da escola. Por isso, é importante que o número de crianças e professores na educação infantil varie de acordo com a idade, pois as orientações dos parâmetros nacionais de qualidade, (2006, p. 36) estabelecem que na educação infantil, principalmente no grupo três, “deve haver um professor para quinze estudantes e um professor para cada vinte crianças acima de quatro anos de idade”.

Vale salientar também a importância de se “criar estratégias educativas que permitam entre a coletividade o respeito pelos “hábitos”, gostos e “ritmos” de cada criança”, como salienta Brasil, (1998, p. 30). Assim como, ouvir as falas de cada uma delas, pois fortalecerá a sua autoconfiança. Também, pontuamos como importante favorecer oportunidades que promovam a identificação individualizada de cada criança. Para isso, o professor ou professora, poderá aproveitar a situação para planejar brincadeiras que enfatize o nome de cada criança com a finalidade de identificá-las individualmente dentro da brincadeira. Essa atividade poderá também ter como objetivo diferenciar a identificação das funções exercidas pelos profissionais da escola e de cada membro da família (BRASIL, 1998).

As crianças na fase inicial são muito perceptivas as brincadeiras de faz-de-conta. Desta forma, é fundamental o planejamento de dinâmicas que as façam imaginar ou visualizar brincadeiras, utilizando massinhas de modelar, ações exercidas pelas pessoas ou animais, etc. Também são interessantes as brincadeiras de esconde-esconde, utilizando uma fraldinha para esconder-se ou esconder algum brinquedo (BRASIL, 1998).

Nesta fase, que é justamente a fase em que a criança se encontra inserida na educação infantil, é importante que sejam criados mecanismos que favoreçam atividades individualizadas e em grupo, para que as experiências vividas de cada criança sejam trocadas entre elas. Assim, a interação poderá potencializar a aprendizagem e permitir outras descobertas de aprender. Além disso, poderá minimizar os conflitos que geralmente surgem devido às diferenças de personalidades ou da língua, se a criança for surda, conforme pontua Brasil (1998). Tudo isso contribui de forma significativa para mudanças efetivas na sociedade, tornando-a, a cada dia, mais inclusiva.

Segundo Lopes, (2009, p.12) “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades”. Logo, é necessário que eles tenham uma formação pautada em práticas que possibilitem ações inclusivas. Nesse sentido, é fundamental uma atenção maior voltada à formação dos professores que atuam na educação infantil por ser esta a primeira etapa da educação básica. Vale ressaltar que o processo de inclusão de alunos com deficiência tem provocado rupturas na atuação profissional dos professores, o que se espera é que isso os leve à busca de novas estratégias de ensino, as quais estão imbricadas nas práticas pedagógicas de cada docente.

Segundo Brasil (1998), toda criança precisa de atenção e cuidado, em especial, quando ainda não conseguem executar algumas atividades sozinhas, mas é pertinente que o professor permita que aos poucos as crianças tentem ter a sua própria autonomia, possibilitando que façam o que têm condições de fazer. No entanto, atividades que envolvam materiais que podem causar perigo a vida da criança como, por exemplo: “água sanitária para descolorir papel, velas para experiências de sombra ou objetos pequenos que podem ser engolidos, ou colocados nas cavidades como grão e botões, precisam de planejamentos cuidadosos e de orientação para evitar acidentes” (BRASIL, 1998, p.36).

Segundo Novaes (2010, p. 80) “Esquece-se de que oferecer o mesmo “espaço escolar” para todas as crianças, ouvintes ou surdas, não significa igualdade de condições de acesso aos saberes, e isto por uma simples razão: diferenciação de língua e cultura natural”. Nesse sentido, se faz necessário que se considerem as diferenças existenciais de cada criança inserida na sala de aula.

Referindo-se a criança surda, segundo Quadros e Schmiedt (2006), é crucial que se proporcionem atividades que trabalhem a língua de sinais e, ao mesmo tempo, a escrita da língua oficial do país. Para isso o professor poderá estimular as crianças através de leituras de histórias com várias gravuras, dramatizações, sinalizações e aproveitar todas as oportunidades para introduzir o que foi mencionado através da escrita. Dessa forma, mesmo que a criança ainda não esteja alfabetizada, aos poucos irá percebendo por meio das gravuras e sinalizações a relação da imagem com a escrita. Outra atividade que pode ser utilizada para estimular a escrita da língua portuguesa para a aprendizagem da criança surda são

os desenhos livres, pois as crianças poderão se expressar através de suas produções artísticas e ao mesmo tempo explicar o que produziu por meio das sinalizações em Libras e dramatizações. O professor (a) poderá aproveitar as oportunidades aceitas pela turma para usar a escrita com o objetivo de mostrar algumas formas de comunicação (artísticas, oral, sinalizadas e escritas) e a importância dessa relação no meio social para serem compreendidos como explica Brasil, (2006).

Segundo as orientações fornecidas pela coleção Saberes e Práticas na Inclusão, Brasil (2006, p. 29), “o professor deve recorrer a estímulos visuais” e aproveitar os interesses das crianças considerando suas experiências anteriores, seu nível de desenvolvimento, seu ritmo de maturidade e vivências adquirida ao seu entorno.

Assim, na sala de aula, é importante a socialização de todas as atividades desenvolvidas através de planejamentos que incluam a prática dialogada de formas variadas e da escrita. Também, é essencial que o estudante surdo tenha o contato direto com o professor fluente em Libras ou Interprete para que gradualmente se aproprie das aquisições linguísticas do idioma - Libras conforme citação:

Assim como para as demais crianças, o ideal é que a criança surda, na faixa etária do nascimento aos três anos, frequente creches e conte com a presença de um professor para o ensino de língua portuguesa e de um professor/instrutor surdo **para que ela tenha contato diário com a Libras**, além de outros profissionais. (BRASIL, 2006, p. 44 grifo nosso).

A Surdez não deve ser um impedimento de aprendizagem, pois o que difere os estudantes surdos para os ouvintes é a diferença linguística e cultural. Portanto, na sala de aula que há crianças surdas, deve haver um professor com habilidade para Libras e língua portuguesa para que a criança surda se sinta acolhida e compreendida e para que haja trocas socializadoras de saberes e progresso no aprendizado. Também, para que sejam respeitadas no ambiente escolar e aceitas por meio da comunicação e adequações apropriadas, é necessário que:

[...] ela seja reconhecida e aceita por todos do ambiente escolar como uma criança do grupo, embora precise de um tipo de relacionamento específico, devido à sua forma de comunicação. Deverá haver possibilidades de adaptações nas atividades que envolvam a audição e a fala, procurando sempre, na medida do possível, que a criança não se sinta diferente das demais, e que os outros não a rotulem como tal. (BRASIL, 2006, p. 45).

Nesse sentido, a prática pedagógica na sala de aula provavelmente fomentará avanços significativos de aprendizagens e incluirão de verdade esses pequenos aprendizes.

Hoje percebemos que há uma variedade de sugestões práticas para adequar as estratégias planejadas ao público infantil conforme a necessidade de cada criança. No entanto, no passado estas orientações eram escassas devido ao desconhecimento de comunicação com a pessoa surda, assim como, o preconceito internalizado de que a pessoa surda não era um humano devido à ausência da fala. Por isso, seus direitos não eram respeitados, mas excluídos. Para exemplificar este contexto histórico, Strobel, (2009) menciona que Aristóteles (384-322 a. C.), acreditava que a linguagem caracterizava o indivíduo como humano. Desse modo, Honora (2014, p. 49-50), diz que para Aristóteles “a audição favorecia o sucesso da escolarização” e por isso, os surdos eram impossibilitados de “receberem instruções escolarizadas”.

Com o passar do tempo e através de muitas abordagens foram criados mecanismos para que a pessoa surda pudesse ser reconhecida na sua própria língua e, atualmente temos a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais valorizando as pessoas surdas e a reconhecendo como pessoas capazes de se comunicar como enfatizado no artigo e parágrafo único dessa Lei, quando diz que a Língua Brasileira de Sinais, assim como, “outros recursos de expressão associados a ela” é legalmente reconhecida. Também, complementando a Lei de 2002, o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 determina como o país deve atender as pessoas surdas reforçando na Lei seus direitos especialmente a inclusão escolar, quando diz no capítulo VI do parágrafo segundo (p.8) que os estudantes “tem o direito a escolarização”.

Assim, com direitos legais de comunicação e escolarização no meio social, a comunidade surda, tem a garantia de ser respeitada como pessoas pensantes e por isso, a escola precisa incluir nas metodologias adequações e estratégias que favoreçam cognitivamente cada criança para o favorecimento e oportunidades.

2.2 O estudante surdo no contexto da educação infantil

Retomando o contexto histórico da educação infantil no Brasil, percebemos que o ensino infantil ocorria no ambiente familiar e por isso, não era institucionalizada. Assim, a educação era repassada através dos costumes, crenças e doutrinas com o objetivo de perpetuar as gerações e para subsistência. No entanto, com as mudanças e necessidades econômicas ocorridas na sociedade, surgiram as organizações institucionalizadas.

Apesar de as mudanças e prioridades impulsionadas no mercado econômico e por tanto, para permitir direito educacional para todos, percebemos que os recursos financiados para garantir e melhorar a educação são “mínimos” para contemplar a educação ideal para todos conforme a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 (Art.60,§1º). Também, “os recursos que deveriam ser para a educação são desviados para outras funções e ações do governo” como mencionado por Romão (2006, p. 8). Por isso, os movimentos sociais têm ficado cada vez mais intensificados para que as leis dos direitos educacionais não só garantam, mas se cumpram.

Segundo a Lei n.º 10.436, de 24 de Abril de 2002, parágrafo único, “a Língua Brasileira de Sinais - Libras é a forma de comunicação e expressão de natureza visual-motora que transmite ideias, e pertence às comunidades surdas do Brasil”. Essa lei garante a difusão da língua brasileira de sinais nas formas institucionalizadas, mas não esclarecem quais são os níveis de escolarização que devem ser contemplados. Assim, o decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Analisando o capítulo IV do decreto disposto, podemos perceber no art. 14 que além de uma garantia, há também, uma obrigatoriedade para inserir “o acesso de comunicação e de educação que incluem os processos seletivos, atividades e conteúdos curriculares em todos os níveis abrangendo a educação infantil até à superior”. No entanto, para o cumprimento dessas ações as instituições federais devem garantir “cursos de formação de professores que possibilitem o ensino e uso de Libras, a tradução e interpretação de Libras para a língua portuguesa e o ensino

da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas”. Por isso, no capítulo VI, do art. 22 podemos observar que há um reforço de garantia quando diz:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (DECRETO n.º 5.626, 2005, cap. VI, Art. 22, I).

Nesse contexto, podemos observar que tanto na Lei como no decreto há uma obrigatoriedade que decorre mediante garantias para que as comunidades surdas possam ser incluídas não só na escolarização, mas também, em outras vertentes sociais como pessoas dignas, pertencente a uma cultura diferenciada e com uma língua própria de acordo com o seu país.

Conforme Brasil, (1998), as pessoas com deficiência enfrentam grande dificuldade de acessibilidade e exclusão não só em organizações institucionais, mas no convívio social, pois o preconceito internalizado por algumas pessoas devido às diferenças e o desconhecimento da palavra deficiência, que para alguns se traduz como incapaz, ainda é muito forte, apesar das informações atualizadas sobre os direitos humanos conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, artigo 24 sobre a educação, que diz:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: (a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. Para isso assegurarão que: (c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas.

Aceitar as diferenças significa quebrar as barreiras atitudinais e permitir que a outra pessoa pertença no convívio social. É reconhecê-lo como um ser humano capaz de sentimentos, de viver dignamente, e principalmente, é ter empatia conforme Krznaric (2015, p. 10) que diz em seu livro: “empatia é a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações”. As crianças

com deficiência podem aprender das outras crianças que estão no ensino regular da educação infantil, ou em salas bilíngue, salas multisseriadas com atuação de professores bilíngues, Libras/Português, e professores surdos, várias habilidades e competências de aprendizagens, assim também, as demais crianças poderão aprender a respeitá-las como elas são através dos valores éticos e da solidariedade conforme o referencial curricular nacional para a educação infantil vol. 2, Brasil (1998, p. 33): “As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação”.

Logo, para incluir as crianças com deficiência na instituição escolar e quebrar as barreiras de discriminação sofridas por essas pessoas a LDB n.º 9.394, (1996) reforça no capítulo V, da Educação Especial, parágrafo 3º, que é dever constitucional do Estado à oferta de educação especial, a partir da idade de zero a seis anos na educação infantil.

Observamos que no mundo todo há iniciativa para incluir a criança com deficiência na escola. A necessidade de fazer respeitar a pessoa com deficiência impulsionou o documento da declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial, (1994, p. 328-329) a reconhecer a importância de incluir a criança com deficiência na educação infantil, pois a necessidade que guiava no início era de alcançar a “educação para todos” contemplando as diferenças, as aprendizagens e as necessidades de cada um.

Percebemos que a interação social promove as descobertas de criatividade individualizada de cada criança e estimula as trocas de conhecimento coletivamente possibilitando formas diferenciadas de aprender, ensinar e de planejar no caso do professor, estratégias pedagógicas durante o percurso das vivências, contemplando as especificidades de cada criança. Por isso, concordamos com Jobim e Souza (1994, p. 102-103), quando diz que desprezar a “natureza social e dialógica é apagar a profunda ligação entre a linguagem e a vida”.

A prática social introduz possibilidades de compreender o outro e de ser compreendido a partir das experiências vividas no contexto educacional. Também, o

contato comunicacional na educação infantil poderá possibilitar formas de linguagem ou língua que serão aceitas pelo outro, pelo grupo social e pela situação histórica presenciada. Neste caso, a comunicação em Língua de Sinais, provavelmente, fará com que as crianças surdas aprendam com mais facilidade os diversos saberes, visto que, a língua é internalizada de forma natural por ser sua primeira língua comunicacional.

3. METODOLOGIA

A metodologia usada nesse estudo transcorreu com o intuito de responder nossa questão levantada no início dessa pesquisa que é: como é desenvolvida a prática pedagógica com estudantes surdos na educação infantil? Assim, utilizamos como fontes de dados à pesquisa qualitativa, pois essa pesquisa tem a finalidade de entender as situações cotidianas de formas diversificadas a partir do microssocial aplicando-se “métodos e técnicas” por meio da etnografia e a descrição, conforme explica Severino, (2007, p. 119). Também, porque o nosso objetivo principal é investigar a prática pedagógica com estudantes surdos na educação infantil da rede Municipal do Recife e de Camaragibe.

Dessa forma, nossa pesquisa foi desenvolvida em três salas de aula da educação infantil que ficam em três escolas da rede Municipal, sendo duas na cidade do Recife e uma na cidade de Camaragibe. Participaram desse estudo três docentes da educação infantil, assim como, os estudantes da educação básica das escolas investigadas. Os dados foram coletados mediante observações e entrevistas semiestruturadas. Por questões éticas, identificamos as salas e os sujeitos da pesquisa da seguinte forma:

| SALA | PROFESSORAS |
|------|-------------|
| SA | PA |
| SB | PB |
| SC | PC |

Destacamos que a SA atende o grupo 3 e as SB e SC o grupo 5 da educação infantil.

No primeiro momento, realizamos a coleta dos dados por meio da observação da prática pedagógica na sala de aula, pois de acordo com Marconi e Lakatos, (2007, p. 193) a observação exerce influência no “contexto da descoberta” e incentiva o investigador a vivenciar de perto a realidade. Desta forma, registramos em um caderno de bordo as informações vivenciadas.

As observações ocorreram uma vez por semana em dias e escolas diferentes, totalizando quatro encontros para cada visita nas três escolas. Durante essa etapa, descrevemos a prática pedagógica no convívio escolar e a relação do professor da educação infantil com os estudantes surdos, para isso utilizamos um celular para gravar as experiências vivenciadas e planejadas na sala de aula.

No segundo momento, aplicamos uma entrevista semiestruturada com cada sujeito da pesquisa, que segundo Marconi e Lakatos, (2007, p. 199) “as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”. As entrevistas ocorreram com três docentes que trabalham na educação infantil em cada escola, durante o processo investigativo da pesquisa, no final da aula. As entrevistas foram gravadas no celular e tiveram a duração de 23 a 40 minutos. Também, foram realizadas individualmente e em ambientes sem interferências de ruídos.

No terceiro momento, descrevemos quais foram às atividades e os recursos utilizados na sala de aula durante a prática pedagógica para possibilitar o aprendizado dos estudantes surdos na educação infantil. A estratégia usada para contemplar esse objetivo final foi o levantamento dos dados colhidos através da transcrição e observação realizada anteriormente, assim como, a análise do processo pedagógico durante a convivência nos encontros e investigação para esclarecer o tema escolhido. Por isso, a análise de dados foi feita com base em Bardin (2006, p. 38), pois, segundo esse autor, a análise de conteúdos é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos” e objetivos de “descrição do conteúdo das mensagens”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse percurso, apresentaremos inicialmente os resultados das observações realizadas na sala de aula, o perfil profissional de cada professor e dos estudantes surdos. Depois, as discursões por meio das entrevistas efetivadas durante o

processo investigativo da pesquisa e, finalizaremos expondo nossa discussão com base no marco teórico utilizado nessa pesquisa.

O Quadro1 mostra as observações realizadas na sala de aula conforme os objetivos propostos neste artigo, que foram: investigar a prática pedagógica com estudantes surdos na educação infantil; descrever a relação do professor com estes estudantes; identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula e verificar as atividades, adequações e os recursos utilizados pelo professor.

Quadro1- Relatos das professoras.

| Salas | Práticas Pedagógicas | Relação do professor com estudantes surdos | Dificuldades enfrentadas pelo professor | Atividades, adequações | Recursos |
|--------------|-----------------------------|---|--|--|--|
| S A | São visuais | Atenção e interação visuais | Comunicacional | Visuais e manuais | Tinta a dedo; ofícios; brinquedos; brincadeiras em grupo; televisão. |
| S B | São Lúdicas | Gestos e visuais | Comunicacional | Não há adequações | Histórias infantis; atividades em ofícios; projetos, músicas. |
| S C | São visuais | A relação é restrita | Falta de formação, recursos e comunicacional. | Não há adequações. As atividades são: pintura e massinha de modelar. | Brinquedos, lápis e papel. |

Fonte: Relato das professoras (2017).

Conforme mostra o Quadro 1, as observações realizadas na SA, foram evidenciadas por atividades visuais. A PA utiliza atividades relacionadas ao conteúdo do dia. Também, por se tratar de uma escola creche, há uma rotina que é seguida todos os dias. Desta forma, no início da aula, há um acolhimento na sala de aula seguida de mediações pedagógicas no que se refere à troca de fardamentos e retirada de sandálias, sapatos para o sapateiro. Depois, segue o momento da musicalidade utilizando-se instrumentos musicais em círculo possibilitando que cada criança manuseie, troque com os colegas e interaja entre si. Em seguida, PA propõe atividade de pintura para que as crianças possam conhecer as cores e as misturas entre elas. As atividades são realizadas individualmente conforme salienta Brasil (1998), com a supervisão da professora e, à medida que são realizadas as crianças são liberadas para brincar com brinquedos, literatura infantil ou usando a sua imaginação de forma livre até a hora do lanche. Depois, é a hora da contação de

histórias e brincadeiras de roda. Em seguida, a hora do banho, desenho animado e almoço e depois a hora do sono.

Observamos importantes detalhes durante as rotinas mediadas pela professora, entre elas podemos citar a “autonomia” das crianças em executar as atividades por meio do tempo para cada momento, pois o dia - a - dia na Creche possibilita este aprendizado, conforme defende Brasil (1998).

A relação da PA com a turma é muito boa, pois ela é muito atenciosa com todos e as interações são muito visuais possibilitando a inclusão da criança surda no convívio escolar conforme Brasil (1998). No entanto, no que se refere às dificuldades enfrentadas na sala de aula, percebemos que a PA não sabe Libras, talvez por isso seu maior desafio seja a comunicação com a criança surda. Dessa forma a SA não contempla o que diz o Decreto n.º 5.626, 2005, cap. VI. Art. 22, I que diz que a “as Instituições federais devem garantir professores bilíngues na educação infantil”. Assim, as atividades não são diversificadas e, por isso, os recursos são apenas visuais e manuais.

Na SB, observamos que a prática pedagógica da PB é muito lúdica, pois ela utiliza muitas músicas, histórias e dramatizações. Da mesma forma que ocorre na SA, a SB, segue uma rotina diária. Assim, a PB inicia a aula com uma roda de conversa para possibilitar as trocas de vivências e escuta, conforme orienta Brasil (1998).

Percebemos que a PB tinha o cuidado de não excluir a estudante surda das atividades elaboradas e, quando possível, tentava explicar uma história por meio de gestos e de imagens, conforme Brasil (2006). Uma das dificuldades da PB era a comunicação, pois assim como PA, ela também não sabe Libras. Por isso, a comunicação era sempre através de mímicas. Apesar dos esforços da PB em proporcionar a interação entre a turma, as atividades não eram adequadas para a estudante surda, por isso havia uma grande dificuldade de compreensão entre ela e as atividades elaboradas pela PB. Assim, os recursos utilizados eram projetos, literatura infantil e músicas para todos (as).

Combinando com a SA e SB, a SC utiliza na prática pedagógica também uma rotina. Porém, usa uma agenda para pontuar todas as atividades no quadro e

respeita cada momento planejado. Assim como a SA, as práticas são visuais conforme Brasil (2006). A interação da PC com o estudante surdo foi restrita, percebemos que o estudante sente dificuldade de se adaptar a escola. Esse estudante é surdo e autista. Durante o processo de coleta de dados ele precisou se afastar da escola devido à cirurgia do implante coclear.

As dificuldades enfrentadas pela PC são a falta de formação e de recursos, e, igual à PA e PB, ela também não sabe Libras. Esse achado contraria o que diz o Decreto n.º 5.626, 2005. Quanto às atividades, não observamos nenhuma adequações. No entanto, PC tentou se aproximar do estudante dando brinquedos, papel ofício, lápis, massinha de modelar, mas o estudante não aceitou. Outro aspecto observado foi que ela usou como recursos materiais concretos.

Para compreendermos melhor as dificuldades existentes entre as professoras, apresentaremos agora o perfil de cada uma delas no Quadro 2.

Quadro 2 – Perfil das professoras participantes.

| Participantes | Formação | Tempo de atuação como docente | Quantidade de estudantes surdos que acompanhou na educação infantil | Nível de Libras |
|----------------------|---|--------------------------------------|--|------------------------|
| PA | Letras – UFRPE | 9 anos | 1 | 0 |
| PB | Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil, (UFPE). | 14 anos. | 1 | 0 |
| PC | Pedagogia e Psicopedagogia na Faculdade Santa Helena. | 25 anos. | 1 | 0 |

Fonte: Perfil das professoras participantes por meio das entrevistas (2017).

Conforme o Quadro 2, nenhuma participante tem o curso de Pedagogia Bilíngue, nem especialização em Libras, acreditamos que isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de as três participantes terem mais de 9 anos como docente, nenhuma delas participa de formação continuada, pois segundo elas, esta modalidade não é proporcionada pelas Prefeituras. Diante disso, salientamos a necessidade de garantir a formação de professores conforme a necessidade de cada sala, para que as professoras possam aprender a Libras e possibilitar aos

estudantes surdos atividades adequadas, estimulando-os e aperfeiçoando sua prática pedagógica, conforme o Decreto n.º 5.626, 2005.

De acordo com o Quadro 2, há um déficit de estudantes surdos matriculados na educação infantil, provavelmente isso ocorre porque as professoras participantes não têm o domínio da Libras, nem tem um intérprete para auxiliá-las na sala de aula, assim como, não tem professores surdos que sirvam como referência para as crianças.

O Quadro 3 apresenta as características das salas observadas, apontando as particularidades quanto ao nível de escolarização, quantidade de estudantes matriculados, perfil do estudante surdo e condição sensorial dos pais.

Quadro 3 – Perfil das salas observadas.

| Salas | Nível de escolarização | Quantidade de estudantes matriculados | Perfil do estudante surdo | Condição sensorial dos pais |
|-------|------------------------|---------------------------------------|--|-----------------------------|
| SA | Grupo III | 18 | Uma estudante surda e não sabe Libras | Ouvinte |
| SB | Grupo V | 25 | Uma estudante surda com implante coclear ³ . Não sabe Libras, mas lê os lábios. | Ouvinte |
| SC | Grupo V | 19 | Um estudante surdo e autista com implante coclear. | Ouvinte |

Fonte: perfil das salas (2017).

De acordo com o Quadro 3, observamos que o quantitativo de estudantes em sala está acima do estipulado para esse público, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para educação infantil - Volume 2 (2006). Em contrapartida, o quantitativo de estudantes surdos na sala é muito reduzido. Com exceção de uma estudante, dois fizeram o implante coclear. Destacamos o fato de nenhum dos estudantes surdos saberem Libras, bem como serem filhos de pais ouvintes.

³Implante coclear é uma “tecnologia que pretende suprir as deficiências da prótese auditiva”. (SANTANA, 2007, p. 134).

O Quadro a seguir traz as dificuldades relatadas pelos professores para incluir os estudantes surdos.

Quadro 4 – Dificuldades para incluir os estudantes surdos.

| | |
|---|-------------|
| Não sabe Libras | PA, PB e PC |
| Faltam recursos, materiais | PA, PB e PC |
| Faltam recursos humanos | PA, PB e PC |
| Faltam formações em Libras | PA e PC |
| As salas são lotadas | PB e PC |
| Há presença de mais de um estudante com deficiência na sala | PB e PC |

Fonte: Resultados das entrevistas com as professoras (2017).

Analisando as dificuldades enfrentadas pelos participantes, identificamos que PA, PB e PC não têm o domínio da Libras. Também, nas escolas investigadas, não há recursos específicos para trabalhar com os estudantes surdos e não há intérpretes de Libras. PB e PC disseram que não há formações em Libras para ajudar no ensino e aprendizagem. Também, os quantitativos de estudantes ultrapassam o estipulado pelos parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil, 2006. Um detalhe observado nas falas de PB e PC é que há mais de um estudante com deficiência na sala de aula.

O quadro seguinte relata as concepções das professoras quanto aos métodos e recursos para ensinar os estudantes surdos.

Quadro 5 – Concepção das professoras participantes sobre recursos e métodos para ensinar crianças surdas.

| | |
|------------------------------|---------|
| Uso da Libras | PA e PC |
| Uso de recursos tecnológicos | PA e PC |
| Materiais visuais | PB e PC |

Fonte: Resultados das entrevistas com as professoras (2017).

Conforme disseram PA e PC, deve-se usar na prática pedagógica a Libras, entretanto, ressaltamos que a Libras deve ser usada como língua de instrução, conforme Quadros e Schmiedt (2006), além de recursos tecnológicos. PB e PC disseram que os materiais visuais facilitam a compreensão das atividades corroborando a ideia de Brasil (2006).

A seguir apresentaremos as concepções dos participantes em relação à adequação das atividades trabalhadas em sala de aula.

Quadro 6 – Concepção dos professores participantes quanto à adequação das atividades para os estudantes surdos.

| | |
|--|-------------|
| Atividades que contemplam a todos | PA e PB |
| Não elaboram adequações nas atividades | PA, PB e PC |

Fonte: Resultados das entrevistas com as professoras (2017).

Ao planejar o roteiro de aula, PA e PB realizam atividades que contemplam a todos na sala de aula, entretanto, como nenhuma das participantes sabe Libras, entendemos que as especificidades linguísticas dos estudantes surdos são contempladas. Isso vai de encontro ao que coloca Brasil (2006), quando destaca a necessidade de o professor possibilitar as adequações das atividades. Além do que foi colocado pelas participantes PA, e PC que não elaboram atividades com adequações para os estudantes surdos porque na escola não há coordenadoras para orientá-las nas atividades. No entanto, PB, disse que apesar de haver uma coordenadora na creche, não recebia orientação para a elaboração das atividades e adequações porque a coordenadora não sabe Libras.

O quadro seguinte apresenta informações sobre o que as escolas pesquisadas dispõem para o estudante surdo.

Quadro 7 – Informações sobre recursos disponíveis na escola para propiciar a aprendizagem aos estudantes surdos.

| | |
|---|-------------|
| Não há recursos adequados na escola para ensinar aos estudantes surdos. | PA, PB e PC |
| Não há nada colocado nas paredes porque o CMEI não permite. | PB |

Fonte: Resultados das entrevistas com as professoras (2017).

Conforme mostra o Quadro 7, PA, PB e PC disseram que não há recursos na escola para ensinar aos estudantes surdos. Esse dado mostra como a educação de surdos ainda está precária, bem como a falta de investimento por parte do governo para propiciar uma educação de qualidade. A esse respeito, Quadros e Schmiedt (2006) trazem ideias simples para que os professores façam adequações de materiais para ensinar aos estudantes surdos.

É interessante destacar o que PB acrescentou ao relatar que não há nada colado nas paredes porque a política do CMEI não permitia. Isso mostra a preocupação de PB em trabalhar com recursos visuais que possam ficar à mostra na sala.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica com estudantes surdos na educação infantil foi um tema muito importante para discutirmos nesse estudo porque nos possibilitou uma aproximação com a realidade da pessoa surda na educação infantil dentro da sala de aula.

Iniciamos este estudo por meio de leituras de textos elencadas pela disciplina de Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Assim, as leituras dos textos e experiências anteriores vividas nas escolas públicas e curiosidade de conhecer a prática pedagógica do estudante surdo, suscitaram a seguinte pergunta: como é desenvolvida a prática pedagógica com os estudantes surdos na educação infantil? Este estudo mostrou os desafios enfrentados pelos docentes, sobretudo porque não têm o domínio da Libras, mas apesar disso eles utilizam de recursos visuais para desenvolver a prática pedagógica junto aos estudantes surdos.

Compreendemos nesse estudo que é importante conhecer os fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras, para que o ensino do estudante surdo se realize de forma adequada. Também, é preciso que o professor elabore planejamentos de forma flexível e acessível para todos os estudantes com surdez. O planejamento quando é pensado com o objetivo de incluir estudantes surdos contempla atividades adequadas, recursos e materiais apropriados e estimula o educando a sentir vontade de ir à escola.

O estudo esclareceu porque há tantas dificuldades para adequar atividades para os estudantes surdos na educação infantil e nos fez sentir a necessidade de nos preparar mais por meio do conhecimento teórico e prático para a educação da pessoa surda.

Percebemos durante as entrevistas muita angústia e desconforto não só durante as mediações, mas em elaborar planejamentos adequados, pois estar na sala de aula nessas circunstâncias é um grande desafio. Por isso, acrescentamos que incluir estudantes surdos na nossa concepção é garantir não só estratégias de aulas e adequações de atividades para os estudantes, mas possibilitar acessibilidade de comunicação, aprendizagem, respeito e amor. E para isso, é preciso sentir empatia pelo outro, sentir vontade de melhorar as práticas

pedagógicas. É preciso não só conhecer a Libras, mas ser fluente na língua por meio de estudos atualizados. É preciso, sair da sua zona de conforto para poder enxergar outras possibilidades comunicacionais necessárias na sala de aula. E isto é possível quando nos apropriamos das necessidades e realidades de cada escola, quando enfrentamos desafios que nos bloqueiam.

Pudemos identificar que as dificuldades nas salas de aulas existem porque as professoras entrevistadas não têm formação em Pedagogia Bilíngue, não participam de formação continuada em Libras para o seu aperfeiçoamento, e para alargar seus conhecimentos pedagógicos, pois isto, segundo as entrevistas, não é possibilitado para as redes Municipais.

Conforme relatado pelas professoras participantes, os recursos são escassos. Também, faltam nas salas intérpretes para facilitar as mediações pedagógicas das professoras. Além disso, a demanda de projetos estabelecidos pelas prefeituras é excessiva para ser trabalhada na sala de aula. Nessa direção, se encontram nas salas de aulas mais de um estudante com deficiência diferente e na maioria das vezes não há coordenadores pedagógicos para orientar as professoras nas práticas pedagógicas, ou, estas também não têm o domínio da Libras. Outra dificuldade enfrentada pelas docentes na educação infantil está em torno do quantitativo de estudantes matriculados nas salas de aula, pois conforme observado nos resultados desta pesquisa ficou evidente que a quantidade de estudantes ultrapassa o limite que é indicado para cada professora.

Apesar das dificuldades enfrentadas nas três escolas investigadas, percebemos que as professoras são atenciosas com os estudantes e se esforçam para manter uma relação amigável. Também, conseguimos visualizar as rotinas desenvolvidas e os materiais utilizados pelas professoras nas escolas/creches da educação infantil, mas não conseguimos verificar, a partir das atividades, as adequações porque não há nas escolas orientações pedagógicas para auxiliar as professoras nas elaborações das atividades.

O estudo contribuiu para que a prática pedagógica conforme referenciados pelos autores nos ajudasse a quebrar as barreiras atitudinais do desconhecimento de como ensinar a pessoa surda na educação infantil. Assim, ao realizar este trabalho percebemos que precisamos enquanto professores nos preparar não só

para acolher os estudantes nas escolas, mas precisamos também, conhecer quais são os mecanismos para beneficiá-los através de planejamentos diversificados e adequados para todos, pois dessa forma estaremos cumprindo o nosso papel que é mediar de forma diversificada para a melhoria do ensino e aprendizagem. Por isso, é importante que os professores (as) se apropriem não só dos conteúdos programados pela escola, mas de outros saberes relacionados com a educação e por meio de aprofundamentos de pesquisas conforme a necessidade de cada educador. Assim, a pesquisa deve ser um treinamento constante de saberes e trocas de experiências para o aprimoramento da prática pedagógica e para contemplar os estudos das áreas científicas.

O estudo dessa temática não se esgota nessa pesquisa, mas precisa prosseguir em busca de outras respostas importantes como: Por que as prefeituras das escolas que participaram dessa pesquisa não possibilitam formação continuada em Libras aos docentes? Por que as professoras não recebem orientações metodológicas da gerência de educação especial? Por que os recursos pedagógicos para os estudantes surdos são escassos? Esses questionamentos merecem ser investigadas em estudos posteriores, pois jugamos necessárias para ampliar o conhecimento acerca das barreiras existentes hoje nas salas de aula.

Portanto, para que possamos atingir os nossos objetivos durante a prática pedagógica nas salas de aulas, precisamos estar atualizado com os conhecimentos pertinentes e necessários à educação para todos os públicos, caso contrário cairemos na tendência do desconhecimento. Assim, concluímos dizendo que ser professor não se resume apenas em ensinar conteúdos programados pela escola. Não é apenas possibilitar a formação dos educandos, mas possibilitar outros saberes de conhecimentos e de culturas respeitando o modo de aprendizagem de cada estudante por meio de uma comunicação acessível, recriações metodológicas e adequadas, pois só assim poderemos avançar com práticas favoráveis à educação do estudante surdo e quebrar as barreiras encontradas durante o percurso escolar. Por isso, acentuamos a importância de formações continuadas que contemplem várias estratégias pedagógicas para todos os públicos escolares, e para que as professoras possam ser orientadas e possam criar e recriar de forma apropriada seu plano de aula, conforme a necessidade de cada turma.

6. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm.> Acesso em 10 de jan. de 2017.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm.> Acesso em: 14 de jan. de 2017.

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em educação especial de 1994. In:_____. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006, p. 328-329.

_____. 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. Disponível em: <[http:// portal. mec. gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf) > Acesso em: 10 de jan. de 2017.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm.> Acesso em: 14 de jan. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006, v.2; p. 36; il.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.> Acesso em: 14 de jan. de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In:_____. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006, p. 101.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm.> Acesso em 10 de jan. de 2017.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

< http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil2.pdf.> Acesso em: 10 de jan. de 2017

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

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo/**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOBIM E SOUZA, Solange; BAKHTIN, Vygotsky e Benjamin: **Infância e Linguagem**. Campinas, SP: Papirus, 1994. – (coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico) Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/.../souza-s-infancia-e-linguagem...>> Acesso em: 10 de jan. de 2017.

KRZYNARIC, Roman **O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo/** tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015. Disponível em: <http://www.zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/Trecho_OPoderdaempatia.pdf> Acesso em 14 de jan. de 2017.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. (Coleção docência em formação, série educação infantil) São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/407%20PR%C3%81TICAS%20PEDAGOGICAS%20INCLUSIVAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS%20NO%20CONTEXTO%20DA%20CRECHE.pdf>> Acessado em nove de junho de 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. - reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/407%20PR%C3%81TICAS%20PEDAGOGICAS%20INCLUSIVAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS%20NO%20CONTEXTO%20DA%20CRECHE.pdf>> Acessado em nove de junho de 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio: **Financiamento da Educação no Brasil - Marchas e contra marchas**. EccoS Revistas Científica, vol.8, Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. nº 2, p. 361-384, julho-dezembro, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim: **metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

STROBEL, Karin. **História da Educação de surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf.> Acesso em: 06 de jan. de 2017.