



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Curso de Pedagogia

THASSYANE PERES TASSINARI

O TRABALHO COM A CRIANÇA SURDA NA CRECHE

Itatiba
2020

THASSYANE PERES TASSINARI - 002201702814

O TRABALHO COM A CRIANÇA SURDA NA CRECHE

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em pedagogia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno

Itatiba
2020

RESUMO

Durante a faculdade de pedagogia, os graduandos têm pouco estudo ou contato a respeito da inclusão, sendo as disciplinas da graduação raramente voltadas a atividades inclusivas, o que traz um grande desafio aos novos professores, quando se encontram com crianças surdas ou outro tipo de necessidade educacional especializada. Considerando essa situação, este trabalho tem como objetivo geral investigar metodologias de ensino aprendizagem com crianças surdas no período da primeira infância (0 – 3 anos). Como objetivos específicos, visa: analisar atividades específicas com crianças surdas para estimular sua percepção do mundo; discutir a comunicação do professor com o aluno surdo em sala de aula; discutir a formação do professor para lidar com a inclusão, assim como o apoio das instituições superiores. Para isso, foram feitos estudos teóricos sobre tema bem como entrevistas com profissionais de uma creche. Os resultados de nossas análises e estudos apontam que, apesar da legislação amparar o deficiente e permitir a inclusão, a realidade não condiz com o que é apresentado, mesmo que em muitos casos, a equipe escolar se esforce ao máximo para fazer o melhor pela criança. Outro ponto é que a falta de formação dos professores para lidar com a inclusão, pode influenciar o crescimento do aluno, porém, percebe-se que o luto enfrentado pela família pode prejudicar ainda mais a criança e seu desenvolvimento psicomotor, emocional e intelectual, já que, vemos que a negação do convívio escolar prejudica o desenvolvimento da criança. E para finalizar, outro ponto é o quanto o luto familiar prejudica a formação do bebê com necessidades especiais, e como isso reflete nos estudos acerca da metodologia no estágio da primeira infância, que, além de ficar defasada, atrapalha a formação do educador, pois a falta de escritas metodológicas faz com que se torne necessário a adaptação de outras metodologias, tornando a sala um meio de pesquisa e tornando as crianças experimentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	8
2.1 Educação Infantil no Brasil e suas Regulamentações	8
2.2 Educação Infantil e Inclusão	10
2.3 Um Pouco Sobre a História da Educação para Surdos.....	13
2.3.1 Tipos de Surdez.....	14
2.4 Direitos dos surdos a língua de sinais: o direito a comunicação.....	18
2.5 Língua de sinais: A importância da língua de sinais para o surdo.....	20
2.6 Apropriação da linguagem em crianças surdas.....	21
2.7 Luto e educação do surdo	23
3 METODOLOGIA	25
3.1 Uma perspectiva qualitativa na perspectiva histórico-cultural	25
3.2 Objetivos.....	26
3.2.1 Objetivo Geral.....	26
3.2.2 Objetivos Específicos	26
3.3 Contexto da pesquisa.....	26
3.4 Participantes da pesquisa	27
3.5 Produção de dados.....	27
3.6 Contexto da entrevista	28
3.7 Procedimentos de análise dos dados	29
4 RESULTADOS DAS ANÁLISES	30
4.1 Temas abordados.....	30
4.2 Discussão dos principais temas.....	31
4.2.1 A comunicação com a criança surda em sala de aula	32
4.2.2 Formação do professor para inclusão	33
4.2.3 Descrição de atividades em sala.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36

REFERENCIAS.....	38
ANEXOS	44
ANEXO I – LISTA DE PERGUNTAS APRESENTADAS AS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA.....	44
ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	46

1 INTRODUÇÃO

É nos primeiros anos de vida que a criança percebe o mundo através de estímulos sensoriais do tato, da movimentação do corpo, do olfato, do paladar, da audição e da visão. Esses estímulos são recebidos e processados, e em resposta, a criança começa a fazer ações de descobertas, testando, conhecendo, explorando e reproduzindo, quando possível.

Sabemos que, na creche, a criança é exposta a várias informações, estímulos e possibilidades de conhecimento. Nesse ambiente, o estímulo sonoro é constante e se dá através de histórias, canções, brinquedos, falas ou balbucios de outras crianças, sons externos como carros, barulhos da cozinha (sons de panelas batendo, talheres, panela de pressão), nomes, estímulos corporais como palmas ou sons produzidos no corpo. A criança surda não recebe esses estímulos, tornando sua interpretação de mundo diferente das outras demais e dando à professora um novo desafio.

Atualmente, no Brasil, existem cerca de 10 milhões de surdos, segundo o site do IBGE, no ano de 2010. O site do G1 apresenta que, segundo a Organização Mundial da Saúde, até 2050, serão aproximadamente 900 milhões de pessoas no mundo que desenvolverão a surdez. Portanto, é essencial que o surdo seja integrado na sociedade, considerando a quantidade de pessoas surdas e que a deficiência auditiva não impede sua inserção social e trabalhista.

Durante a faculdade de pedagogia, temos 43 disciplinas e apenas duas são voltadas ao ensino de libras, apesar do curso apresentar outras disciplinas voltadas para questões da educação especial inclusiva. Percebemos como graduandos, que temos pouco contato a respeito da inclusão, sendo as disciplinas da graduação pouco voltadas a atividades inclusivas, o que traz um grande desafio aos novos professores, quando se encontram com crianças surdas ou outro tipo de especialidade. Observamos que instituições renomadas como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de São Paulo (USP) também possuem em sua matriz curricular, 4 e 2 disciplinas, respectivamente, voltadas para o aluno surdo/inclusão.

O professor se vê obrigado a se autoformar e adaptar suas práticas para dar à criança o máximo de estímulos possível e, assim, melhorar sua percepção de mundo. Atividades pedagógicas com bebês surdos são pouco exploradas, o que torna as atividades em sala de aula muitas vezes experimentais.

Ao tentarmos compreender esta situação, realizamos um estado da arte de pesquisas que focassem as creches e o trabalho com crianças surdas no banco de teses e dissertações da

plataforma CAPES. Os trabalhos científicos encontrados a respeito da surdez são poucos, se comparados com outros temas. Apesar de apresentados 3777 trabalhos sobre bebês surdos no site da CAPES, apenas 3 falam especificamente sobre o tema, sendo o restante apenas sobre surdez. Ao mesmo tempo, quando se procura por surdez, o site apresenta cerca de 1497 artigos diversos, desses, apenas 3 são sobre bebês surdos. Coincidentemente, os mesmo que aparecem na busca anterior. Ao se colocar como busca “língua de sinas para bebês”, não aparecem resultados a respeito do tema, porém, apresenta-se 1.211.495 resultados sobre diversos temas como ensino de libras para crianças na alfabetização, por exemplo. Os 3 trabalhos encontrados são do ano de 2004, 2010 e 2014, sendo o de 2014 amplamente utilizado neste TCC.

Considerando essa situação, este trabalho tem como objetivo geral investigar metodologias de ensino aprendizagem com crianças surdas no período da primeira infância (0 – 3 anos). Como objetivos específicos, visa: analisar atividades específicas com crianças surdas para estimular sua percepção do mundo; discutir a comunicação do professor com o aluno surdo em sala de aula; discutir a formação do professor para lidar com a inclusão, assim como o apoio das instituições superiores.

A fim de atingirmos estes objetivos, realizamos estudos teóricos e procedemos a entrevistas com profissionais de uma creche. O conjunto de nossos estudos e análises serão apresentados nos capítulos seguintes deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A surdez, apesar de ser uma deficiência antiga (sendo descrita desde a antiguidade) e que não apresenta problemas cognitivos ou físicos, ainda é encarada como um “problema” pelos pais da criança surda.

Este capítulo trará a discussão acerca da surdez e algumas considerações a serem feitas a respeito de direitos, legislações, educação, a língua de sinais brasileira (Libras), linguagem e o luto dos pais com o nascimento de uma criança deficiente.

2.1 Educação Infantil no Brasil e suas Regulamentações

A ideia de infância, segundo Postman (2011) surgiu a partir da renascença, sendo uma das suas grandes invenções e a mais humanitária. A infância como estrutura social e condição psicológica surgiu por volta do século XVI, assim como a ciência, o estado nação, e a liberdade religiosa.

Segundo Farias (2005), com a chegada dos jesuítas ao Brasil, a história da educação é oficializada, e tinha como objetivo combater o protestantismo e educar os indígenas por meio da religião para se tornarem submissos.

Rabelo (2014, p. 61) conta que no Brasil colônia, houve as primeiras instituições voltadas ao cuidado da criança filha das negras escravas, ex escravas e domésticas. As crianças que não eram abandonadas na roda dos expostos, eram amontoadas nas “creches” e muitas vezes morriam. Neste momento, as creches, segundo a autora, eram somente para cuidado, sem envolvimento educacional nenhum.

A autora ainda comenta que com o fim da escravidão e após a revolução industrial, com os maridos ausentes trabalhando nas minas de carvão e agropecuária, as mulheres veem a oportunidade de trabalhar na indústria, o que gera o problema de cuidado com os filhos. As creches ganham força e ainda mais crianças. (RABELO 2014, p. 62, 63)

Rabelo (2014, p. 63) explica que o jardim de infância, diferente da creche, tinha um teor educativo, voltado à elite, enquanto a creche era voltada ao cuidado e designada a classe trabalhadora.

Somente com a aprovação do ECA, em 1990 que a creche ganhou a função pedagógica, passando a “ensinar” também os filhos da classe trabalhadora (RABELO 2014, p. 65), apesar da constituição garantir educação a todos.

A Constituição Federal nos artigos 205 à 214 falam especificamente sobre a educação. Destes, o “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” fala exclusivamente da educação infantil, dando direito a crianças de 0 – 5 anos o direito a EDUCAÇÃO, não somente ao CUIDADO. Mesmo assim, somente com a aprovação e implementação do ECA, em 1990 que realmente as creches tiveram seus papéis consolidados (BRASIL, 1988).

O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, publicada em 1990, é responsável por regulamentar o direito da criança e do adolescente, como categoria diferente do adulto, trazendo diferentes direitos, e assegurando sua segurança. Também reforça o papel da “creche” que durante muitos anos funcionava como local de depósito, sendo usada para “deixar” a criança para ser cuidada, sem envolvimento nenhum com educação. A partir do ECA, a creche ganha um papel certo, se colocando ao lado do jardim de infância (LEI Nº 8.069, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve sua primeira aparição em 1961, e, inicialmente, era voltada aos jardins de infância, ficando as creches fora deste domínio. Em 1971 ela é modificada em vários termos. Desde então, ela passa a ser discutida e em 1996 ela torna a ser reformulada e aprovada, revogando boa parte da LDB de 1961 e acrescentando muitas coisas, como a regulamentação da educação infantil, sendo expandida até as creches, reforçando o pedagógico e alterando o cuidado com a primeira infância (LEI Nº 9.394, 1996).

Ainda em 1996, a constituição é alterada através de uma Emenda Constitucional e se transfere o dever ao município, do cuidado e manutenção da educação infantil e Fundamental (E.C. Nº 14, 1996).

Em 2001 é lançado o Plano Nacional da Educação que determina diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para a educação, incluindo a educação infantil (LEI No 10.172, 2001).

Em 2006 é aprovada a emenda constitucional que faz alterações vários artigos, dentre eles o “ Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;” que dá mais direitos a famílias rurais, antes negligenciadas (E.C. Nº 53, 2006).

Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB é mais uma vez regulamentado, e com ele, a educação infantil, que passa a receber mais recursos do governo federal, estadual e municipal (LEI Nº 11.494, 2007).

Em 2008 o profissional magistrado ganha um piso salarial e direitos, igualando a profissão ao profissional licenciado (LEI Nº 11.738, 2008).

2.2 Educação Infantil e Inclusão

A educação inclusiva, como a conhecemos é nova no cenário brasileiro, apesar da educação especial existir há muitos anos. A educação especial é voltada aos alunos com alguma deficiência, já a educação inclusiva, transforma a educação de tal forma que os alunos aprendem a conviver com as diferenças. Em meados de 1970, com o crescimento do movimento de direitos humanos na Europa e na América do Norte na década anterior, o Brasil adota os mesmos caminhos (CARVALHO, 2007, p. 56).

De acordo com Carvalho:

O modelo de inserção escolar do aluno, de acordo com o processo de integração, permitia sua escolaridade na escola comum (em classe comum ou especial) ou na escola e instituição especializada. Recursos de educação especial eram colocados a disposição do aluno, mediante sistemas de apoio como salas de recursos ou atendimento itinerante, conduzido por professores especializados. (CARVALHO, 2007, p. 56).

Apesar de colocado na educação regular, a prática pedagógica não era voltada à educação dos alunos especiais, o que demonstrou o fracasso deste sistema gerando distinção entre alunos com e sem deficiência (Lipsky & Gartner, 1999 apud CARVALHO, 2007, p. 57).

Desde a Constituição Federal em 1988, no Art. 208, em que o inciso III garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, o inciso IV que garante a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” e o inciso V o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” vemos que exceto pelo inciso III, os outros não especificam o direito a criança com ou sem deficiência, deixando claro o direito à **criança** (BRASIL, 1988).

A partir da Declaração mundial de Educação para Todos em 1990 e da Declaração de Salamanca em 1994 a educação inclusiva ganha espaço na formulação das políticas públicas (MEC, 1994).

Mesmo estando sob os olhos das políticas públicas desde 1994, a educação inclusiva ficava em atuação nas escolas particulares e/ou locais específicos como organizações filantrópicas ou custeadas pela união, estado ou município, em poucas escolas regulares (CARVALHO, 2007, p. 58)

Consta na Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994) que toda pessoa com deficiência tem direito a participar da comunidade da forma mais “normal” possível, tendo seus direitos e necessidades reconhecidos socialmente, sem que para isso, tenha que ser tornar “normal”.

Os documentos Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais destacam que as escolas públicas são o principal local para se combater o preconceito e a Política Nacional de Educação Especial confirma que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (MEC, 1994, p. 17 e 18).

Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforçar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, o documento não diferencia criança com necessidade especial ou não, porém também não destaca. Apesar da lei, muitas escolas particulares e até mesmo públicas negavam o acesso a crianças com deficiência.

O documento Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994) reforça que:

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Este decreto é importante, pois, a partir dele, a educação é exigida a mudar suas práticas para a educação especial e eliminar as barreiras que impediam o acesso das crianças especiais à escolarização.

Apesar disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, destina todo o capítulo V a educação especial, mais uma vez reforçando os direitos da criança especial no ensino regular, com direito a acompanhante sempre que necessário, professor especialista, atendimento em local especializado fora da escola e acesso igualitário aos benefícios e “programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular” (LEI Nº 9.394, 1996).

Com isso, o direito à educação, inclusive educação infantil, de crianças com deficiência é garantido por várias leis, ementas e inclusive a constituição, sendo a escola pública regular o principal meio de acolhimento e sociabilidade destas crianças.

Uma das principais preocupações dos pais e da equipe de profissionais da escola, é o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças surdas. Dessen (1997, p. 2) discorre que “logo após o nascimento, o bebê mostra-se atento para os sons de brinquedos, os sons musicais e as vozes que fazem parte do seu ambiente”. A autora ainda complementa que a falta desses estímulos significa um atraso na apropriação de informações do mundo, porém, não elimina este processo. Porém, pessoas surdas têm maior dificuldade no pensamento hipotético, abstrato e hipotético-dedutivo tendo um pensamento vinculado ao que é percebido, ou seja, uma percepção mais concreta que os ouvintes (DESSEN, 1997, p. 3).

De acordo com Bruno (1993, apud GASPARETTO, 1997, p, 24) os bebês nascem com o olho estruturalmente formado, porém, Alvez & Kara-José (1996 apud GASPARETTO, 1997, p. 24) afirmam que, apesar disso, sua visão é borrada, pois a área da retina responsável pela fixação da imagem ainda não está totalmente desenvolvida. Por conta disso, os bebês reconhecem o mundo primeiramente através da audição, tato e olfato, o paladar limitado ao leite materno e a visão um recurso falho e limitado.

De acordo com Buffone (2016, p. 2), “Sabe-se que, nos primeiros dois anos de vida, o lactente aprende a detectar e interpretar as informações sensoriais do tato, da posição e do movimento do corpo, da audição, da visão, do cheiro e do paladar.”

Segundo Dessen (1997, p. 2), Bee (1996):

o bebê recém-nascido pode ouvir uma vasta gama de sons. Ao se tocar uma campainha ou balançar um chocalho perto da orelha de um bebê, ele reagirá de alguma forma, podendo, por exemplo, mover-se ou apresentar aumento de seu ritmo cardíaco. O fato de que a criança mostra algumas reações indica que ela ouviu o som de alguma forma, embora não deixe claro se ela pode ou não reconhecer a diferença entre vários sons (DESSEN, 1997; BEE, 1996).

Gatto (2007, p. 1) corrobora que “A audição se constitui em um pré-requisito para a apropriação e o desenvolvimento da linguagem. Audição e linguagem são funções correlacionadas e interdependentes”. Sendo assim, um dos grandes desafios na educação infantil é o trabalho com crianças, mais especificamente bebês, surdos.

2.3 Um Pouco Sobre a História da Educação para Surdos

Crianças com deficiência eram muitas vezes escondidas da sociedade e somente a partir do século XVI que conseguiram, muito lentamente, espaço educacional e social, conforme se ampliavam as oportunidades educacionais para toda a população (MENDES, 2016, p. 12).

A educação inclusiva no Brasil foi especialmente decisiva no final do Século XIX e início do século XX, mesmo que inicialmente fosse exclusivo de grandes centros urbanos (MAZZOTA, 2003). A autora ainda comenta que a educação especial no país, durante o século XX, aconteceu em instituições especiais com classes especializadas.

De acordo com Rabelo, a primeira instituição especializada em Surdos-mudos foi criada em 1770 pelo abade Charles M. Eppeé, em Paris, que também criou o método de sinais. De acordo com Drago (2010, p. 61) o trabalho com surdo e cegos se iniciou antes de outras deficiências pela “[...] postura de educabilidade dessas deficiências, em detrimento dos chamados idiotas ou selvagens, que começa por volta do século XIX.”

Em 1817, os Estados Unidos criaram a primeira escola para surdos e em 1837 a primeira escola para cegos, o que abriu os olhos da sociedade para a educação especial e para a obrigação do Estado com pessoas com deficiência (RABELO, 2010, p. 20). A autora ainda menciona que em 1848 foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais.

Mazzotta (2003) discorre que o Brasil, inspirado na Europa e nos Estados Unidos, deu início aos atendimentos a pessoas com deficiência (surdos, cegos, deficientes mentais ou físicos) ainda durante o século XIX. O autor divide a história da educação especial no país em dois momentos: O primeiro foi quando houve movimentos particulares e oficiais, porém, isolados, em 1854 e 1956 e o segundo foi no período de 1957 a 1993, em que aconteceram iniciativas oficiais em todo território nacional.

O autor nos conta que durante o primeiro período, D. Pedro II criou no Rio de Janeiro o primeiro instituto para Meninos Cegos, em 1854, e, este instituto foi criado a partir da experiência de um cego brasileiro que estudou no Instituto para Jovens Cegos de Paris. O

instituto mudou seu nome algumas vezes e atualmente se chama Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao professor de matemática Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTA, 2003).

Em 1857, D. Pedro II também funda o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro e, em 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inicialmente era especializado na educação literária e ensino profissionalizante de crianças entre 7 e 14 anos de idade (RABELO, 2010, p. 21)

A criação desses dois estabelecimentos (IBC e INES) foi essencial para iniciar o respeito e o diálogo sobre a educação de deficientes e oportunizou o 1º congresso de instrução Pública, em 1883, no qual o Imperador traz como um dos temas, a criação de um currículo e formação de professores específicos para cegos e surdos (MAZZOTA, 2003).

2.3.1 Tipos de Surdez

Segundo o dicionário Unesp de Português (BORBA, 2004, p. 716) hipoacusia é a perda da audição. As causas são variadas podendo ser desde o estágio fetal até a idade adulta. Em estágio fetal, as causas variam entre genética ou por causa de fatores externos como cuidado da mãe ou ingestão de drogas ou fármacos ototóxicos.

De acordo com a Biblioteca Virtual em Saúde (SAÚDE, 2017), a surdez é:

é o nome dado à impossibilidade ou dificuldade de ouvir. A audição é constituída por um sistema de canais que conduz o som até o ouvido interno, onde essas ondas são transformadas em estímulos elétricos que são enviados ao cérebro, órgão responsável pelo reconhecimento e identificação daquilo que ouvimos.

Gatto (2007, p. 1) discorre que, da população mundial, 62 milhões de pessoas com idade inferior a 15 anos tem perda aditiva permanente. Destes, aproximadamente 2/3 (41 milhões) são habitantes de países em desenvolvimento. Nos recém nascidos, a deficiência auditiva é de 1,5 a 5,95 a cada 1000 nascidos. De acordo com a autora, “a perda auditiva é a deficiência congênita mais frequente e mais prevalente dentre aquelas rotineiramente triadas em programas de saúde preventivos”.

A surdez, de acordo com Oliveira, Castro e Ribeiro (2012, p. 2) “pode ser classificada quanto ao seu grau, data do seu aparecimento e ao nível da lesão auditiva.” Quanto ao grau de lesão, pode ser dividido em: deficiência auditiva ligeira, deficiência auditiva moderada, deficiência auditiva severa, deficiência auditiva profunda, deficiência auditiva total ou cofose.

Quanto a deficiência auditiva ligeira, as autoras explicam que “temos a considerar em primeiro lugar os casos de surdez ligeira em que a palavra é percebida pela criança, apesar de alguns fonemas lhe escaparem.” (OLIVEIRA, CASTRO e RIBEIRO, 2012, p. 2).

As autoras ainda discutem que na deficiência auditiva moderada “os limiares de compreensão e de aprendizagem são superiores ao limiar auditivo, o que condiciona várias dificuldades”. Neste caso se faz necessário intensa emissão sonora para que a palavra seja compreendida e a leitura labial se torna necessária na maioria das vezes (OLIVEIRA, CASTRO e RIBEIRO, 2012, p. 2).

Quanto ao grau de surdez, é definido pela perda auditiva, e não pelo quanto a pessoa ouve. Só possível definir a quantidade de decibéis (dB) captados pelo sistema auditivo.

Segundo o site da empresa que comercializa aparelhos auditivos Direito de Ouvir (s.d), o exame de audiometria:

é feito por meio de um equipamento chamado audiômetro, dentro de uma cabine acústica ou em uma sala acusticamente tratada (sala isolada). O paciente coloca um fone e os profissionais avaliam a menor intensidade que o indivíduo ouve cada som apresentado (em diferentes frequências). Assim, eles conseguem traçar o “limiar auditivo”. Com base nisso, o diagnóstico traçado informará se a pessoa tem uma perda de audição e qual o tipo e grau dessa perda (leve, moderada, severa ou profunda).

Através deste exame, o profissional tem o resultado de quantos decibéis o paciente consegue ouvir. Oliveira, Castro e Ribeiro (2012, p. 2) trazem um quadro sobre a classificação da surdez, mostrando o grau de surdez em relação a perda de dB pela pessoa:

Quadro 1. Classificação da Surdez Infantil segundo o seu Grau.

Grau de Surdez Infantil		Perda (dB)
Deficiência auditiva ligeira		21 a 40
Deficiência auditiva moderada:	1º grau	41 a 55
	2º grau	56 a 70
Deficiência auditiva severa:	1º grau	71 a 80
	2º grau	81 a 90
Deficiência auditiva profunda:	1º grau	91 a 100
	2º grau	101 a 110
	3º grau	111 a 119
Deficiência auditiva total – cofose		>120

Quadro 1. Classificação da Surdez Infantil segundo o seu Grau. OLIVEIRA, CASTRO e RIBEIRO, (2012, p. 2).

No quadro 1, temos a quantidade de perda de dB no aparelho auditivo no indivíduo, classificando de acordo com quantos decibéis a pessoa não é capaz de escutar, partindo de 21 dB, sendo uma surdez ligeira, até acima de 120 dB que configura deficiência auditiva total.

As autoras também fornecem outro quadro, descrito abaixo, mostrando as causas da perda auditiva.

Quadro 2. Hipoacusias Neurosensoriais de causa Genética.

Hipoacusias Neurosensoriais de causa Genética

Congénitas:

Displasias (Michel, Mondini, Sheibe)

SNS genética congénita não associada a malformações

SNS genética congénita associada a malformações:

Dismorfias cranianas (S. Crouzon)

Dismorfias das extremidades (S. Wildewanck)

Anomalias da pigmentação (S. Waardenburg)

Doenças oftalmológicas (S. Usher, S. Halgren)

Doenças cardíacas (S. Jervell e Lange-Nielsen)

Patologia tiroideia (S. Pendred)

Aberrações cromossómicas (trissomias e monossomias)

Síndrome do aqueduto vestibular largo

Fístula peri-linfática congénita

Pós-natais:

SNS genética pós-natal não associada a malformações

SNS genética pós-natal associada a malformações:

Doenças metabólicas (mucopolissacaridoses)

Malformações oftalmológicas (S. Cockayne)

Doença renal (S. Alport, S. Fanconi)

Malformações esqueléticas (S. Klippel-Feil)

Doenças neurológicas (Neurofibromatose)

Quadro 2. Hipoacusias Neurosensoriais de causa Genética.
OLIVEIRA, CASTRO e RIBEIRO, (2012, p. 2).

Neste quadro (2) podemos ver as causas genéticas neurosensoriais da surdez, sendo congênitas (onde a criança nasce assim) ou pós natais (onde a criança adquire após o nascimento). As causas genéticas são naturais, não podendo ser evitadas durante ou aos a gestação.

O estudo também contempla as causas não genéticas, como descrito no quadro a seguir.

Quadro 3. Hipoacusias Neurosensoriais de causa Não Genética.

Hipoacusias Neurosensoriais de causa Não Genética

Pré-natais:

Ototóxicos durante a gravidez (aminoglicosídeos, diuréticos, talidomida, álcool)

Infecções congênitas (Rubéola, CMV, outras TORCH)

Outras causas (hemorragias do 1º trimestre, deficiências vitamínicas, hormonoterapia, irradiação pélvica)

Peri-natais:

Icterícia neo-natal grave

Baixo peso (<1500 gr) e Prematuridade

Asfixia peri-natal

Traumatismo do parto

Pós-natais:

Infecções (labirintite, meningite, parotidite, sarampo,...)

Traumatismos cranianos

Traumatismos sonoros

Fármacos ototóxicos

Neoplasias (neurinoma do acústico, leucemias)

Doenças metabólicas (hipotireoidismo, diabetes)

Doenças auto-imunes

Surdez Súbita Idiopática

Quadro 3. Hipoacusias Neurosensoriais de causa não genética. OLIVEIRA, CASTRO e RIBEIRO, (2012, p. 3).

Neste quadro podemos ver causas não genéticas para a surdez. Temos causas pré-natais, como medicamentos que podem causar surdez, infecções ou o não cuidado pré-natal da mãe. Também incluem causas durante a gravidez, como doenças, desnutrição, prematuridade, asfixia ou traumas. Nas causas após o nascimento do bebê, temos doenças, traumas, medicamentos, neoplasias, doenças metabólicas ou auto imunes e surdez súbita idiopática. As causas não genéticas podem ser evitadas com o pré-natal, acompanhamento médico e o cuidado da mãe e do bebê durante a gestação.

Outro ponto levantado pelas autoras é o rastreio dos riscos que podem levar a surdez de crianças após os 3 meses de idade (OLIVEIRA, CASTRO e RIBEIRO, 2012, p. 2). Segundo elas, de 10% a 20% das crianças nascidas ouvintes, desenvolvem deficiência auditiva profunda após o nascimento, a partir dos 3 meses, mesmo que a gravidez não tenha interferido.

O quadro a seguir mostra os motivos que levam a surdez de crianças após o nascimento.

Quadro 4. Factores de Risco de Surdez Infantil.

Factores de Risco de Surdez Infantil

Neo-natais:

História familiar de surdez
 Infecções congénitas TORCH
 Malformações anatómicas da cabeça e pescoço
 Baixo peso (<1500 gr)
 Hiperbilirrubinemia grave
 Estigmas de síndromes associados a surdez
 Uso materno de drogas ou ototóxicos
 Asfixia peri-natal com *Apgar* < 4
 Internamento em UCIN
 TCE no parto

Durante a infância (>3 meses):

Meningite bacteriana, Encefalite ou Labirintite
 CMV peri-natal
 Trauma acústico
 TCE
 Ototóxicos
 História familiar
 Otites médias repetidas com derrame

Quadro 4. Fatores de Risco de Surdez Infantil. OLIVEIRA, CASTRO e RIBEIRO, (2012, p. 3).

Aqui vemos as causas, após o nascimento, que levam a surdez de crianças durante sua infância e ao nascer, sendo em sua maioria causas externas a criança.

2.4 Direitos dos surdos a língua de sinais: o direito a comunicação

Como foi apresentado na seção anterior, apesar do grande avanço no direito à educação pelas crianças com deficiências, há poucas menções sobre as deficiências em leis, ficando a responsabilidade da instituição/município a regulamentação dos espaços educativos.

Os surdos também englobados pelas leis de inclusão, precisam de espaços adequados como qualquer criança com deficiência. Apesar da existência da Língua de Sinais (LS) ser reportada desde meados do século XVII, na Inglaterra (RAMOS, 2004, p. 3), foi inicialmente desvalorizada ou pouco estudada, e por ser negligenciada, as dificuldades na comunicação obrigaram as crianças surdas a “tentarem” falar. Por este motivo, a educação de surdos teve diversos problemas e por causa disso, muitas crianças não foram escolarizadas.

Apesar de ser conhecida desde 1644, A língua de sinais, aqui nomeada como Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, é relativamente nova no país. Apenas em 1882 a língua de sinais

foi trazida ao Brasil, por um professor surdo que estudou em Paris e veio sob os cuidados do Imperador D. Pedro II (ALMEIDA, 2012, p. 2).

Até final do século XV, pensava-se que os surdos não podiam ser educados e, a chegada de um professor de língua de sinais no Brasil movimentou pessoas de todos os lugares, sendo necessária a criação de uma escola. Assim nasceu a primeira escola para surdos-mudos, o Instituto de Educação de Surdos (INES) (ALMEIDA, 2012, p. 2 e 3).

Apesar disso, de acordo com Ramos (2004, p. 9) o ensino e uso da língua de sinais foi proibido nas escolas desde 1911 até meados de 1980, porém, os sinais eram feitos pelas crianças por baixo da roupa ou das carteiras ou ainda em espaços sem fiscalização. Mesmo assim, um grupo de resistência de professores, ex-alunos, pais e outros mantiveram encontros escondidos e com isso a LS não deixou de existir (RAMOS, 2004, p. 9).

Ramos afirma que:

A partir de 1970, quando a filosofia da Comunicação Total e, em seguida, do Bilingüismo, firmaram raízes na educação dos surdos brasileiros, atividades e pesquisas relativas à LIBRAS têm aumentado enormemente (2004, p. 9).

A partir daí, a educação dos surdos ganhou presença no território nacional. Em 2000, a 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” (BRASIL, 2000), incluindo a comunicação com surdos por meio do uso da LIBRAS e obrigando a acessibilidade por meio de interpretes.

Porém, somente em 2002 a Língua Brasileira de Sinais “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão [...]” (BRASIL, 2002). A Lei Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências” explica que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A partir desta lei, o ensino de libras foi permitido a todo aluno surdo como primeira língua, porém, a língua portuguesa escrita segue sendo exigida na educação da criança surda.

2.5 Língua de sinais: A importância da língua de sinais para o surdo

De acordo com Gesser (2009 *apud* GONÇALVES, 2015, p. 2) as línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Assim como as línguas faladas, as línguas de sinais não são universais: cada país apresenta a sua própria língua. No Brasil também observamos variedades linguísticas em diferentes regiões, assim como vemos com os sotaques ou objetos com nomes diferentes em locais diferentes do país, vemos diferenças entre os sinais diferentes com o mesmo significado.

A autora traz que:

As línguas de sinais são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através do canal oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço, diferentemente das línguas orais. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos específicos diferentes dos utilizados nas línguas orais, porém o processo de aquisição da língua de sinais é análogo ao processo de aquisição da língua falada (GONÇALVES, 2015, p.2).

De acordo com Vygotsky, a perspectiva histórico-cultural se dá quando a necessidade de interação modifica o meio, o homem e é diferente nos grupos humanos, porém sempre terá a necessidade de um instrumento, um signo e um “outro”. Os signos, que segundo Vygotsky, são os significados dados aos instrumentos, objetos e as palavras, consideradas pelo russo como o principal signo humano, e diferentes dependendo da cultura (ARAUJO, 2008, p. 3). A criança surda, assim como a criança ouvinte, o desenvolvimento se dá pelo convívio da criança com os signos, os instrumentos e terceiros, que seriam mediadores desse desenvolvimento.

De acordo com Araujo (2008, p. 4):

Apontando as bases para a compreensão do simbólico, Vigotski (1934/2005) afirma que os signos são os mediadores das relações entre os homens, que o uso de signos marca o ser social dos indivíduos e que a linguagem é o signo por excelência e principal mediador necessariamente simbólico entre o mundo cultural e o biológico.

A língua de sinais é a representação visual do que Vygotsky fala em relação ao signo, que normalmente assimilamos a palavras, objetos e sua função ou significado em um determinado contexto (ARAUJO, 2008, p. 3). Assim, a criança surda deve ser inserida na língua de sinais desde pequena, da mesma forma que uma criança ouvinte. Ao ter acesso aos sinais, a criança surda vai assimilando o sinal e atribuindo os significados aos sinais observados.

Os sinais apresentados pelos adultos, ainda com a falta de audição, serão significantes para a criança, conforme ela vai crescendo, assim como acontece com as crianças ouvintes, que,

ao ouvirem uma palavra nova, sem contextualização, não sabem seu significado, mas que, a partir da significação dada pelo adulto, consegue assimilar o contexto e seu significado.

Outro ponto que deve ser tratado é o acesso tardio das crianças surdas a língua de sinais, considerando que, em muitos casos, são filhos de pais ouvintes que não conhecem a LIBRAS e quando descobrem a surdez, param de falar com ela, o que prejudica a leitura lábia e diminui os laços familiares (DORZIAT, 1999).

2.6 Apropriação da linguagem em crianças surdas

A apropriação da linguagem, segundo Karnopp (2001, p. 3), em relação aos primeiros sinais, mostra que existem generalizações interlinguísticas e intermodais em relação aos primeiros sinais e os primeiros vocábulos. Vemos que a apropriação dos sinais e dos balbucios é relativamente nos mesmos estágios para crianças ouvintes e surdas.

O **período pré linguístico**, que ocorre a partir do nascimento, é, segundo o estudo de Pettito & Maranette (1991 apud KARNOPP, 2001 p. 3) o mesmo para crianças surdas ou ouvintes. As autoras viram “que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, surdos e ouvintes, como fruto da incapacidade nata da linguagem” (PETTITTO & MARANETTE 1991 apud KARNOPP, 2001, p. 3).

O estudo dos autores revelou que os bebês surdos apresentam dois tipos de “balbucio manual”: o balbucio manual silábico e a gesticulação. O balbucio manual silábico é representado pela combinação de gestos que faz parte do sistema linguístico da língua de sinais, já a gesticulação, não apresenta nenhuma organização interna (PETTITTO & MARANETTE 1991 apud KARNOPP, 2001, p. 4).

Ainda em seu estudo, Pettito & Maranette (1991 apud KARNOPP, 2001, p. 4) apresentam que os bebês surdos e ouvintes têm o desenvolvimento paralelo quanto ao balbucio oral ou manual, sendo interrompido em estágios específicos de acordo com o estímulo que recebem.

Karnopp considera que as semelhanças encontradas sugerem que a capacidade de comunicação humana se adapta de acordo com a necessidade, estando apta para a comunicação oral-auditiva ou espaço-visual (KARNOPP, 2001, p. 4).

O **Estágio de um sinal**, segundo Karnopp (2001, p. 4) se inicia aproximadamente com 12 meses e vai até mais ou menos 2 anos. Nesse estágio, a autora cita que estudos realizados

mostram que as primeiras palavras orais começam por volta dos 11 meses, enquanto os sinais são encontrados por volta dos 10 meses. A autora, em outro estudo, discute que existem discussões a respeito dos sinais se apresentarem mais cedo por conta do desenvolvimento motor do bebê.

Pettito (1987 apud KARNOPP, 2001, p. 5) em seu texto, argumenta que nos primeiros meses a criança repete movimentos dos adultos, assim como crianças ouvintes repetem as palavras em forma de balbucio, mas sem realmente entender o significado/função das palavras/sinais. O autor ainda destaca que, inicialmente os sinais são simples, de apontamento a objetos e pessoas e que, posteriormente, a criança reorganiza o conceito de apontar para o conceito linguístico, incorporando o significado do gesto como linguagem (PETTITO, 1987 apud KARNOPP, 2001, p. 5).

O Estágio das primeiras combinações acontece por volta dos 2 anos em crianças surdas. A partir dessa idade, a criança surda compreende a utilização dos sinais para formar frases com substantivos, sujeitos e verbos. O pronome é utilizado tanto por crianças ouvintes quanto surdas e, ambas cometem erros de aplicação nas frases (KARNOPP, 2001, p. 6). As crianças surdas, nessa idade, já entendem os significados dos objetos e de alguns verbos, porém, não há conjugação verbal na maioria das frases, mas há sempre a presença dos objetos e substantivos. O tempo verbal muitas vezes não está presente nas frases, ou seja, as crianças formam frases onde o sujeito é sempre elas e as ações são ações presentes ou recém feitas (HOLFFMEISTER 1987; QUADROS 1995 apud KARNOPP, 2001, p. 6).

O estágio de múltiplas combinações aparece entre 2 anos e 3 anos e meio, onde observamos uma “explosão de vocabulário” (KARNOPP, 2001, p.7) da criança surda. Karnopp afirma que:

A criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ela usa substantivos não associados com pontos no espaço. Mesmo quando a criança apresenta algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, ela apresenta galhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Com referentes presentes no discurso já há o uso consciente do sistema pronominal e inclusive indicações espaciais (indicações ostensivas) (BELLUGI & KLIMA, 1989 apud KARNOPP, 2001, p.7).

A partir dos 3 anos, as crianças incorporam os pronomes e os utilizam para referenciar objetos ou pessoas não presentes no contexto do discurso, porém, ainda cometem erros (KARNOPP, 2001, p.7). A partir dos 3 anos e meio surge a concordância verbal, mesmo que

algumas não consigam ser flexionadas na língua de sinais. A partir dos 5 anos a criança surda já consegue flexionar os verbos de maneira adequada (KARNOPP, 2001, p.7).

Os estudos apresentados por Karnopp (2001, p. 1-7) apresentam que a apropriação da língua de sinais é um processo análogo ao processo de fala das crianças ouvintes. Portanto, o ensino da língua deve iniciar desde o nascimento, a partir do momento que a visão estiver desenvolvida o suficiente para distinguir membros ou objetos.

2.7 Luto e educação do surdo

Pais ouvintes esperam que seus filhos nasçam “perfeitos” e muitas vezes a surdez é tida como imperfeição ou defeito:

Para todos os efeitos, os enfrentamentos que essas famílias encontram são resultados de questões psicológicas anteriores ao nascimento do filho surdo, pois durante o processo de gestação a mãe elabora um filho que atenda aos seus desejos, o que tem fortes vínculos com o ideal narcísico desta (LOPES, 2020, p. 3).

Essa é uma das formas de fortalecimento de vínculos entre a mãe e o bebê antes do nascimento (FERREIRA; PICCINI; LOPES, 2007 apud LOPES 2020, p. 3 - 4) e é por esse motivo que após o nascimento do filho surdo, a família experimente o luto, que, de acordo com Klein (1940 apud LOPES, 2020, p. 4) se consiste “na perda real ou simbólica, necessário para o desligamento das expectativas geradas pela elaboração psicológica do filho. O processo de luto é necessário para que haja uma reestruturação interna nos pais e a partir disto o filho real ganhe espaço”.

Segundo a discussão de Vendrusculo (2015, p. 15), o “processo de luto ocorre não somente perante o fato de uma vida que não existe mais, que está morta, mas em uma simples despedida, um rompimento de relacionamento amoroso e também frente a qualquer situação que envolva o rompimento de planos e expectativas”, ou seja, um filho com deficiência simboliza a perda do filho idealizado, levando a família ao processo de luto.

A autora ainda complementa que “em um primeiro momento, a perda se coloca como um vínculo que se rompe de forma irreversível, sendo esta morte real e concreta ou apenas simbólica” (VENDRUSCULO, 2015, p. 15). A partir desta afirmação, o processo de luto é interrompido pelos discursos médicos que dão expectativas e esperanças de cura, o que transformaria a criança no filho idealizado pela família (VENDRUSCULO, 2015, p. 12). Este

processo por muitas vezes faz com que a família inclua a criança em um ambiente não propício ao seu desenvolvimento linguístico, aumentando ainda mais sua defasagem de aprendizado (LOPES, 2020, p. 4).

Em sua discussão, Vendrusculo (2015, p. 15) traz que “os pais veem um grande futuro na vida de seus filhos e, de repente, essas expectativas são rompidas por um diagnóstico, ou o que é pior, pela falta dele, o que os torna impotentes frente à deficiência”, o que significa em muitos casos, que a deficiência gera uma ideia de perda ou morte para a criança.

Vendrusculo defende que:

É através da linguagem, por meio de quem exerce a função materna, que se dará o início da constituição da subjetividade da criança, ou seja, a mãe precisa estar disponível a acolher as necessidades e demandas do filho, dar um sentido, um significado e, então devolver para este a compreensão destas angústias e necessidades, para que este possa desejar (2015, p. 16).

A partir daí, novas expectativas e desejos serão formados em cima da criança e, através da comunicação que será formada e através da geração de um novo sentimento, as necessidades da criança serão consideradas, e assim, atendidas pela mãe, o que levará a busca para suprir suas exigências.

Porém, o fim do luto não significa uma criança banhada em possibilidades e estímulos pedagógicos. Como relata Vandrusculo:

Os pais necessitam dar conta dos impactos da deficiência do filho antes de pensarem na criança. Um ambiente deprimente e a falta do olhar parental fazem com que o bebê demore a acreditar que existe algo digno nele, portanto o desenvolvimento infantil está relacionado a este investimento. Um investimento de aposta, de enxergar possibilidades, de supor a chance de conseguir fazer ou alcançar determinado objetivo (2015, p. 23).

O período de luto não é definido em dias, horas ou anos, podendo ser estendido por toda a vida do novo indivíduo. Este processo precisa ser respeitado e a família precisa se abrir para a “nova” criança que foi gerada, reiniciando o processo de afeiçoamento.

Ao fim do luto, se inicia o processo de aceitação e investimento na criança deficiente, e, a grande maioria casos, é a partir daí que a criança deficiente vai ser permitida interagir e receber cuidado especializado, dentre eles, a educação.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, traremos um breve resumo sobre a perspectiva histórico cultural e, também apresentaremos os objetivos geral e específicos, assim como o contexto da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados.

Antes de começar a discorrer sobre a metodologia, é preciso anunciar que, devido a pandemia de Coronavírus anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020, o presente trabalho encontrou alguns problemas em sua realização. Por conta disso, a busca de uma criança surda e de uma creche com tal, foi feita exclusivamente via telefone, assim como o contato com a Prefeitura Municipal de Itatiba – SP. Também as entrevistas realizadas de modo online, onde todos os participantes se encontravam em suas casas, sem oferecer risco a saúde.

3.1 Uma perspectiva qualitativa na perspectiva histórico-cultural

Nesta pesquisa, assumimos a perspectiva histórico-cultural e, portanto, vemos o homem e suas ações articulados em processos históricos. A partir do texto de Freitas (2017, p. 6 - 13) vemos que o homem é, ao mesmo tempo que observador, modificador do ambiente em que se encontra. A autora comenta que o homem é “[...] um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em minha maneira de pesquisar, de produzir conhecimento [...]”. Sendo assim, o homem que observa um ambiente, nunca é neutro. Sua presença modifica as ações e causa reações nas pessoas e situações.

Eu, como observador, vejo o mundo e suas mudanças a partir da minha compreensão. Portanto, toda análise, mesmo que impessoal, possui a visão subjetiva do pesquisador. A perspectiva histórico-cultural nos traz a ideia de que o pesquisador não é um ser observador fora do espaço que observa. Ao contrário, o pesquisador interfere no ambiente em que está presente, e, sua interferência altera o seu produto de observação quando se trata de relações humanas. Portanto, deve-se levar em consideração que o ambiente jamais será um sistema fechado (FREITAS, 2017, p. 6 - 13).

Assim, ao realizar uma pesquisa, o pesquisador se modifica e também pode contribuir para modificações no cenário em que pesquisou, possibilitando novas reflexões e, conseqüentemente, novas ações.

3.2 Objetivos

3.2.1 *Objetivo Geral*

Investigar metodologias de ensino aprendizagem com crianças surdas no período da primeira infância (0 – 3 anos).

3.2.2 *Objetivos Específicos*

Analisar atividades específicas com crianças surdas para estimular sua percepção do mundo.

Discutir a comunicação do professor com o aluno surdo em sala de aula.

Discutir a formação do professor para lidar com a inclusão, assim como o apoio das instituições superiores.

3.3 Contexto da pesquisa

A cidade de Itatiba possui 35 Centros Municipais de Educação Infantil. No ano de 2018, a cidade apresentava cerca de 37 crianças/adolescentes deficientes auditivos/surdos na rede municipal.

A rede municipal de Itatiba, visando tornar o aprendizado eficaz e de qualidade, “respeitando e atendendo as especificidade dos alunos surdos” (PREFEITURA DE ITATIBA, s.d.), firmou parceria com o Instituto Phala, que executa um serviço socioassistencial tipificado denominado **Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias**. De acordo com a Resolução CNAS nº 109/2009, o instituto se encontra descrito como:

serviço para a oferta de atendimento especializado a famílias com pessoas com deficiência e idosos com algum grau de dependência, que tiveram suas limitações agravadas por violações de direitos, tais como: exploração da imagem, isolamento, confinamento, atitudes discriminatórias e preconceituosas no seio da família, falta de cuidados adequados por parte do cuidador, alto grau de estresse do cuidador, desvalorização da potencialidade/capacidade da pessoa, dentre outras que agravam a dependência e comprometem o desenvolvimento da autonomia (PHALA, 2016).

O instituto faz a ponte entre a secretaria de educação e a educação em libras das crianças, prestando auxílio a crianças surdas e oferecendo intérpretes, professores e psicólogos que acompanham as crianças. O instituto oferece:

um programa de intervenção multidisciplinar (desenvolvidas por assistente social, fonoaudióloga, psicóloga, pedagoga, professor de apoio pedagógico e intérpretes de LIBRAS), para trabalhar as consequências educacionais, emocionais e sociais causadas pela perda auditiva, com enfoque bilíngue (Língua Portuguesa-Língua Brasileira de Sinais) a crianças, adolescentes e adultos surdos de Itatiba, bem como a suas famílias. (PHALA, 2016).

O instituto ainda é responsável por:

Atender as necessidades linguísticas da pessoa surda com a atuação de intérpretes de Libras em sala de aula, instrutor surdo e professor (a) bilíngue no atendimento especializado bilíngue em contra turno escolar na sede da instituição; • Promover atendimentos para o desenvolvimento linguístico habilitação/reabilitação fonoaudiológica otimizando o aproveitamento do resíduo auditivo, desenvolvimento de leitura orofacial, e aquisição do português em sua modalidade oral e/ou escrita; • Realizar um trabalho de acolhimento psicossocial às necessidades da família oferecendo suporte necessário ao indivíduo surdo, que pode ser, em muitos casos, estigmatizado e preterido em suas relações sociais (PHALA, 2016).

Assim, a cidade trabalha para incluir o aluno na sala de aula regular e auxiliar sua educação bilíngue, fornece acompanhamento profissional de acordo com suas necessidades.

3.4 Participantes da pesquisa

Foram entrevistados duas professoras e dois representantes da equipe gestora (Diretora, Vice-diretora, Coordenadora pedagógica) de uma escola pública numa cidade do interior de São Paulo.

Os participantes foram: Margarida. B. (coordenadora pedagógica), Gardênia. S. (diretora), Santolina. M., Saponária. R., ambas professoras, e a entrevistadora Tulipa. P. Para manter a segurança dos dados, foram usados nomes fictícios (de flores) e na transcrição foram utilizados somente as iniciais dos nomes.

3.5 Produção de dados

Para este estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa que está ancorada na perspectiva histórico-cultural. Segundo seu idealizador, a pesquisa é conduzida de forma exploratória onde o entrevistado é estimulado a opinar livremente, e assim, construir o diálogo. De acordo com Flick (2008, p. 6.):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de

diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Assim como dito por Godoy (1995, p. 2), a perspectiva qualitativa é um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e para que seja compreendido, deve ser analisado de forma integrada, considerando a perspectiva das pessoas que estão envolvidas nele. Desta forma, o pesquisador consegue reunir pontos de vista importantes a respeito deste fenômeno, levando em consideração o ponto de vista de todos os envolvidos, selecionando e analisando os dados coletados e assim entendem a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 2).

Tendo em vista a visão dos autores, para a realização deste trabalho, foi feita uma entrevista semiestruturada com 17 perguntas para o professor e 11 perguntas a um integrante da equipe gestora, que foram respondidas através de uma entrevista feita e gravada pelo aplicativo Google Meet, o que não ofereceu risco aos participantes em meio ao cenário pandêmico atual. Esses procedimentos foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco

As perguntas, que se encontram em anexo, foram transcritas e discutidas com autores a respeito do trabalho pedagógico aplicado pelas professoras.

3.6 Contexto da entrevista

A entrevista foi realizada no dia 16 de setembro de 2020, às 13:30h e durou 00:42:36 minutos.

Por conta do decreto de Pandemia do ano de 2020, as entrevistas ocorreram via Google Meet mantendo o distanciamento social e a segurança de todos os participantes.

Durante a entrevista, foram feitas 17 perguntas para as professoras participantes, onde apesar de ser direcionado as professoras, a equipe gestora foi participativa a todo momento. As perguntas foram semiestruturadas e, em alguns momentos, outras perguntas foram incorporadas durante a entrevistas e serão colocadas junto com a transcrição do áudio.

Antes da entrevista, as perguntas foram enviadas às professoras e à equipe gestora para que as mesmas tivessem ciência sobre o que seria dito na entrevista. As questões foram respondidas de acordo com as respostas escritas pelas professoras e enviadas novamente para a entrevistadora.

Durante a gravação, percebeu-se que as professoras e a equipe gestora foram solícitas e responderam todas as dúvidas e questionamentos da entrevistadora.

Apesar de perguntas que eram direcionadas as professoras serem diferentes das perguntas da equipe gestora, toda a equipe participou das duas entrevistas, o que foi rico em relação as informações obtidas pois a equipe gestora dispunha de diferentes informações a respeito da criança.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

Na análise das entrevistas, focou-se no conteúdo temático destas, procurando-se ressaltar eixos temáticos articulados aos nossos objetivos de pesquisa.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES

A partir da entrevista, serão apresentados os temas abordados e a discussão dos principais temas que fazem jus aos objetivos deste trabalho.

4.1 Temas abordados

A tabela 1 foi montada visando trazer os temas abordados durante a conversa, de acordo com o surgimento e tendo como base as perguntas realizadas.

Temas discutidos	Quanto tempo	Introduzido por quem
Formação para os professores	6:39 – 7:30; 14:33 – 16:54; 17:46 – 18:00; 29:10 – 29:37	Professoras, Diretora, Coordenadora
Falta de suporte quanto a língua de sinais	6:39 – 7:30	Professoras
Desconhecimento da LIBRAS	6:39 – 7:30	Professoras, Equipe Gestora
Relação professor - criança em sala	7:52 - 8:11	Professoras
Material utilizado em sala	8:24 - 8:52;	Professoras; diretora
Afetividade	9:22 – 9:53; 19: 06 – 19:20	Professoras; Coordenadora
Disposição de brinquedos (sem adaptação)	8:24 - 8:52	Professoras
Comunicação	7:52 - 8:11; 8:24 - 8:52; 10:13 – 11:09; 29:40 – 30:10	Professoras
Descrição de atividades de sala	7:52 - 8:11; 8:24 - 8:52;	Professoras
Curiosidade das crianças quanto aos aparelhos utilizados pelo aluno surdo (tampão, óculos e aparelho auditivo)	11:23 – 12:33	Professoras
Relacionamento com as outras crianças	11:23 – 12:33	Professoras
Autonomia	19:35 – 19:42; 19:53 – 19:59; 21:37 – 21:45	Professoras
Reunião para conversar a respeito do aluno	25:09 – 25:59	Professoras; Coordenadora
Aceitação dos outros alunos e familiares	14:10 – 14:16	Professoras
Atividades específicas	26:31 – 26:53; 30:25 -	Professoras
Outras limitações da criança	16:56 – 17:45	Coordenadora

Resposta da criança aos estímulos auditivos com o uso do aparelho	18: 43 – 19:04; 20:16 – 20:20;	Professoras; Coordenadora
Conquista da confiança da criança	20:04 – 20:07; 21:03 – 21:10; 22:08 – 22:28; 24:01 – 24:23	Professoras; Coordenadora
Conquista da confiança da família	13:09 – 14:13; 20:08 – 20:15; 24:01 – 24:23	Professoras; Coordenadora
Relação família - escola	21:52 – 22:11; 22:52 – 23:47	Professoras; Coordenadora
Perda auditiva durante o parto	24:42 – 24:58;	Coordenadora, entrevistadora
Relação com a família durante a pandemia	20:34 – 20:50;	Coordenadora, entrevistadora
Dificuldades da gestão quanto a surdez	28:10 – 28:50;	diretora
Experiência da equipe gestora com crianças surdas	28:55 – 31:30;	diretora

Quadro 1: Temas abordados durante a entrevista, tempo de discussão e quem abordou o tema. Fonte: acervo da pesquisadora.

A partir das questões, pudemos obter os seguintes temas: formação para os professores, falta de suporte quanto a língua de sinais, desconhecimento da libras, relação professor - criança em sala, material utilizado em sala, afetividade, disposição de brinquedos (sem adaptação), comunicação, descrição de atividades de sala, curiosidade das crianças quanto aos aparelhos utilizados pelo aluno surdo (tampão, óculos e aparelho auditivo), relacionamento com as outras crianças, autonomia, reunião para conversar a respeito do aluno, aceitação dos outros alunos e familiares, atividades específicas, outras limitações da criança, resposta da criança aos estímulos auditivos com o uso do aparelho, conquista da confiança da criança, conquista da confiança da família, relação família – escola e perda auditiva durante o parto. dentre estes, os temas mais comentados foram: formação para os professores, afetividade, comunicação, autonomia, descrição de atividades de sala, conquista da confiança da criança e conquista da confiança da família.

4.2 Discussão dos principais temas

Inicialmente o tema deste trabalho eram as metodologias de ensino aprendizagem com crianças surdas, mas, não encontramos nem artigos científicos que falem sobre o tema, e nem nas entrevistas esta temática em si foi o destaque, ficando claro que a pandemia afetou o trabalho em sala; contudo foram abordados aspectos do trabalho do professor que são muito relevantes e que impactarão qualquer escolha metodológica escolhida.

Desse modo, a partir do quadro apresentada anteriormente com os temas mais comentados, foram selecionados os 3 que fazem referência ao que foi proposto neste trabalho. Estes 3 assuntos serão discutidos a partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente.

Os temas selecionados para a discussão foram: Comunicação, formação para os professores e descrição de atividades em sala.

4.2.1 A comunicação com a criança surda em sala de aula

Um dos temas mais comentados foi a comunicação com a criança. Apesar de separados por temas, podemos discutir a respeito da comunicação em conjunto com a afetividade e confiança da criança. A coordenadora foca sua fala por vários minutos na confiança adquirida pelas professoras em relação ao aluno, e, a partir deste sentimento, a relação entre eles se constrói.

Vimos na bibliografia citada que a criança surda aprende sinais desde seu nascimento, e, portanto, ao estar em um ambiente com estímulos, irá se comunicar utilizando os sinais. Durante a entrevista, observamos que as professoras comentaram sobre como se comunicavam com seu aluno. Em uma de suas falas, elas contam que:

Nós sempre procuramos colocar eles pra seguir pra frente né longe de porta pra não distrair facilmente, e sempre utilizando gestos e objetos visuais para facilitar a conversa tanto a dele quanto a nossa (S.Z – PROFESSORA ENTREVISTADA).

Apesar da falta de artigos a respeito de metodologias de ensino da língua de sinais para bebês, vemos que a visão é o meio de aprendizado da criança surda, por isso, é essencial que os estímulos espaço-visuais sejam feitos desde seu nascimento.

A proposta de apresentar objetos e falar claramente a sua frente condiz com o apresentado por Karnopp (2001) quando se trata da alfabetização de crianças e incorporação de sinais para linguagem.

A coordenadora fala bastante a respeito da confiança que a criança tinha nas professoras, que resultou na facilitação do trabalho pedagógico e adaptação do aluno:

Agente procurava sempre acolher ele, ele é uma criança que ele gostava muito de ter esse contato, então, o abraço ele gostava muito de ficar abraçando, e agente pegava ele no colo porque ele também tem uma certa dificuldade em andar né, então agente pegava no colo, abraçava, oferecia algum objeto que ele gostasse mais da sala. Era uma maneira que a gente tinha de acalantar ele naquele momento (S.M. – PROFESSORA ENTREVISTADA).

Na fala das professoras, observamos que o contato físico era essencial para o acalento da criança. Um dos métodos de acalmar o bebê em um ambiente estranho é a conversar, abraçar (caso seja aceito pela criança) e entreter com brinquedos. A estratégia das professoras é comum para crianças ouvintes e pareceu funcionar para o aluno surdo.

A conquista da confiança da criança vai além deste indivíduo, se estende a família. A coordenadora fala que:

Ela tem medo de mandar as coisas pessoais dele, medo é tem até um pouco de, né, quando ela viu que ele começou a ficar tão a vontade com as professoras ela sentiu isso “nossa ele já vai no braço de vocês já”, comentava. [...] (M.B. COORDENADORA ENTREVISTADA).

Como visto na declaração, a mãe também se sente acalentada ao ver o filho bem com o ambiente onde está. O processo de adaptação é da criança e da família, e, o professor, sendo o receptor direto da criança, é o que, no final, precisa conquistar tanto a criança quanto a família.

4.2.2 *Formação do professor para inclusão*

Outro assunto afirmado pelas professoras é a formação para os professores, que, vemos articulado com a metodologia utilizada por elas para se comunicar com o aluno. As professoras explicaram que:

Eu acho assim que a dificuldade que a gente encontra, é, no caso, a gente ainda não tem esse conhecimento da língua de sinais, né?! Então eu acho que já é uma dificuldade que a gente tem. E assim foi um novo pra gente né, receber, realmente foi uma experiência nova pra gente. E tivemos muito pouco tempo também, mas foi uma experiência nova. Dificuldade maior eu acho que é isso daí. Também, a gente tem de repente um suporte, que no caso, que não ocorreu esse tempo pra gente poder ter com ele entendeu, uma ajuda com profissional da área pra tá auxiliando, porque foi muito pouco tempo que a gente teve, então a gente não teve esse contato (S.M. – PROFESSORA ENTREVISTADA).

Observamos que as professoras falam sobre a falta de um profissional para auxiliar com a metodologia em aula. Gostaria de salientar que todo o trabalho pedagógico foi prejudicado por conta da pandemia de coronavírus, visto que, as aulas cessaram no dia 20 de março de 2020 e não retornaram durante todo o ano. Portanto, a metodologia utilizada por elas é adaptada por elas mesmas partindo da pouca experiência que tiveram com o aluno. Seu conhecimento sobre a primeira infância deu a elas a confiança de experimentar técnicas para melhorar a comunicação com a criança.

Durante a graduação em pedagogia, apesar de, as instituições de ensino superior apresentarem em seus currículos, disciplinas voltadas para a inclusão, percebemos que é pouco, considerando a realidade da escola.

Em muitos casos, os professores fazem um curso de especialização para suprir essa lacuna em sua formação, e isso torna o pedagogo mais preparado para receber um aluno de inclusão. Porém, ainda vemos a grande dificuldade que o docente encontra quanto ao auxílio pelos órgãos responsáveis, quando se refere a preparação pedagógica para receber o aluno:

Na realidade nos nem tivemos esse tempo hábil ne pra essa formação e uma chegada de auxiliar ne porque pra ajudar agente na sala porque o aluno frequentou muito pouco tempo ele ficou muito pouco tempo com agente e teve bastante falta ne e depois la em seguida já teve a pandemia então tivemos sim uma estagiaria ne pra ajudar mas deu pra da uma contornada ali tranquilo mas foi muito pouco tempo então por isso que logo deve a parada ne da pandemia ((M.B. COORDENADORA ENTREVISTADA).

Na fala da professora, vemos que a secretaria da educação e a APAE ofereceram auxílio as professoras quando solicitado, porém, por conta da paralização da pandemia, tudo foi cancelado. Percebemos que não há preparação do professor para receber o aluno, porém, após a entrada do aluno, o professor recebe auxílio quando é solicitado.

4.2.3 *Descrição de atividades em sala*

Um dos questionamentos para as professoras foi a respeito das atividades realizadas em sala quando se trata da criança surda. Durante a entrevista elas contaram que:

a metodologia que a gente usa com ele é sempre falar com clareza e sempre olhando na direção dele, entendeu? É, pra que ele possa ver a boca do professor, que a boca do professor esteja bem visível pra ele utilizamos de gestos pra maior compreensão de objetos simbólicos que facilitem o entendimento da criança (S.Z – PROFESSORA ENTREVISTADA).

As metodologias de ensino de língua de sinais para bebês são pouco discutidas no meio acadêmico, sendo mais comuns em sites de buscas como o google, por exemplo. Apesar de rico de informações, o site não conta com meios científicos para pesquisa e divulgação, partindo do pressuposto da falta de metodologia científica para obtenção dos resultados e oferta de dados.

Porém, o MEC oferece documentos, como por exemplo o livro escrito por Quadros “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (2006), que propiciam exemplos didáticos de metodologias de atividades com crianças surdas, porém, a partir da pré-escola, onde a criança já permeia a idade de 4 anos. Por conta do tempo de luto em que a família permanece durante

os primeiros anos de vida do bebê surdo, a idade antes desta raramente é discutida nos órgãos oficiais.

Por este motivo, os estudos envolvendo as idades iniciais ainda são poucos e quase inexistentes, tornando as indicações dos documentos oficiais o único recurso disponível e utilizável, sendo necessária sua adaptação para implantação em classes mais novas.

As professoras, utilizando do seu conhecimento sobre a deficiência e sem receber formação específica, fazem o que pensam ser possível para lidar com o bebê surdo. Sua atitude é correta quando se trata da comunicação com a criança, pois as atividades pedagógicas também são permeadas na comunicação com a criança.

Como teorizado por Vygotsky (1985), o desenvolvimento se dá pelo convívio da criança com os signos, os instrumentos e terceiros, que seriam os mediadores desse desenvolvimento. O signo e o instrumento só têm algum significado sob mediação de um terceiro. Desde o nascimento, o contato do homem com o meio é mediado por outros. Esses “outros” apresentam os instrumentos e os signos, e aos poucos a criança assimila e repete as palavras e vai entendendo seus significados, o que Vygotsky chama de internalização (1985, p. 45 apud Fontana e Cruz, 1997, p. 62). No caso das crianças surdas, as palavras são substituídas pelos sinais, e assim, a criança repete os sinais e com o tempo assimila seus significados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, assumimos como objetivo investigar metodologias de ensino aprendizagem com crianças surdas no período da primeira infância (0 – 3 anos). Também objetivou-se analisar atividades específicas com crianças surdas para estimular sua percepção do mundo; discutir a comunicação do professor com o aluno surdo em sala de aula; discutir a formação do professor para lidar com a inclusão, assim como o apoio das instituições superiores. Apesar do pouco tempo de experiência das professoras com o aluno surdo por conta do agravamento da pandemia de Covid-19, pudemos obter resultados satisfatórios.

Para finalizar, gostaria de destacar 3 pontos.

Primeiro, que, apesar da legislação amparar a pessoa com deficiência e permitir a inclusão, a realidade não condiz com o que é apresentado, mesmo que em muitos casos, a equipe escolar se esforce ao máximo para fazer o melhor pela criança.

A falta de formação dos professores para lidar com a inclusão pode influenciar o desenvolvimento do aluno, porém, percebe-se que o luto enfrentado pela família pode prejudicar ainda mais a criança e seu desenvolvimento psicomotor, emocional e intelectual, já que, vemos que a negação do convívio escolar prejudica o desenvolvimento da criança.

Outro ponto discutível é o quanto o luto familiar prejudica a formação do bebê com surdez, e como isso reflete nos estudos acerca da metodologia no estágio da primeira infância, que, além de ficar defasada, atrapalha a formação do educador, pois a falta de escritas metodológicas faz com que se torne necessário a adaptação de outras metodologias, tornando a sala um meio de pesquisa e tornando as crianças experimentos. Isso se dá pela demora da família em aceitar o filho com deficiência e encaminhar para acompanhamento especializado, tornando a criança um fantasma no sistema educacional.

Ao iniciar este trabalho, presenciei a dificuldade em colher informações sobre a primeira infância da criança surda. Ao conversar com um professor-tradutor de libras, recebi a informação de que é rara a inserção da criança surda nas creches públicas durante os 3 primeiros anos de vida. Essa informação condizia com a dificuldade em encontrar um aluno surdo na rede municipal para que pudesse prosseguir com a pesquisa.

Após este imprevisto, a pandemia de coronavírus foi outro agravante para o andamento da pesquisa, pois por conta da paralização, as professoras entrevistadas tiveram pouco tempo

de convívio com o aluno, impossibilitando a experiência das mesmas e das respostas adequadas a algumas perguntas.

Durante o andamento do mesmo, a falta de literatura a respeito das metodologias de ensino aprendizagem de crianças surdas me fez mudar pensar em mudar de tema, pois toda discussão teve que ser adaptada para poder se construir o texto acima.

Apesar das dificuldades para conclusão desta monografia, ainda pretendo trabalhar com a inclusão de bebês na educação infantil, pois compreendo a importância da inclusão do aluno surdo e das diferenças no meio escolar, mesmo que isso implique em muitas crises de ansiedade e discordância com outros professores.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 427-446, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a07.pdf>

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**; tradução: Antônio Carlos Amador Pereira (e) Rosane de Souza Amador Pereira. São Paulo, Editora Harper & Row do Brasil, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/608409/mod_resource/content/1/Livro%20-%20A%20crian%C3%A7a%20em%20desenvolvimento%20-%20Bee.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2020.

BORBA, Francisco Da Silva. Dicionário UNESP do português contemporâneo. Unesp, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=RFrCN3hCsHoC&pg=PA716&lpg=PA716&dq=Hipoacusias+significado+dicionario&source=bl&ots=OFraXfkkvr&sig=ACfU3U0V9py8gygwytL3VpgKw64MGqCO4g&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi4sPXnqqDqAhXBDrkGHRyaCRgQ6AEwCXoECAsQAQ#v=onepage&q=Hipoacusias%20significado%20dicionario&f=false>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art7xxv. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____, Ministério da Educação, (1994). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. 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. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília,

DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. 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. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. RESOLUÇÃO Nº 109, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2009/Resolucao%20CNAS%20no%20109-%20de%2011%20de%20novembro%20de%202009.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2020

_____. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

_____. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Função da lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 28 de junho de 2020.

BUFFONE, Flávia Regina Ribeiro Cavalcanti; EICKMANN, Sophie Helena; DE CARVALHO LIMA, Marília. Processamento sensorial e desenvolvimento cognitivo de lactentes nascidos pré-termo e a termo/Sensory processing and cognitive development of preterm and full term infants. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 24, n. 4, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1384>.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual. 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1844/1/Tese_EreniceNataliaSCarvalho.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2020.

COSTA, Marianni Christina Moreira; CHIARI, Brasília Maria. Verificação do desempenho de crianças deficientes auditivas oralizadas em teste de vocabulário. **Pró-Fono**, v. 18, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pfono/v18n2/31092>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

ALMEIDA, Magno Pinheiro de; ALMEIDA, Miguel Eugênio. História de LIBRAS: característica e sua estrutura. 2012. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41082577/031.pdf?1452722631=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHistoria_de_Libras_caracteristicas_e_sua.pdf&Expires=1594418948&Signature=ZD68X-8IznYNhzcTeVjvehvkGNpxgx1tJRXAn1oYO0fVKPbE--B8ut4FWGStjGtTUq0X8LHPDuu0MkGmvMomKEyzqDVZKQPEthNgqpXgC4RiR0K3JE3jhu-tnzT6H956c-JxDfeEGTPvBlynjwZBSgo4qaadwHEkJQxydVmswUhO2RWUNVIjVRTVHfAzqJNpVqiG9F1dniF~OMSy4GX1o3IBHUXOfIQqEKJMyogZ4LEHO3Hj6UcGrw4ymSfe8dI0mmw5mExILR1EHQLQAZyoCRoi08dQ56dLn941nvTB-69gmytNT~wTpaT18se71SXeVpkQ-xFkgs8kauMsAqSy7w &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 29 de junho de 2020.

DE QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali LP. Ideias para ensinar português para alunos surdos. **Brasília: Mec, SEESP**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2020

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRITO, Angela Maria Waked de. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. **Paidéia** (Ribeirão Preto), n. 12-13, p. 111-134, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/n12-13/09.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, Nov 1999, no. 108, p.183-198. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2020

DOS SANTOS, Mônica Maria et al. Impasses da educação inclusiva: o luto simbólico do filho idealizado e o ensino da língua portuguesa para alunos surdos. **Revista Panorâmica online**, v. 1, 2020.

DRAGO, Rogério. Perspectivas inclusivas do bebê hidrocefalo na educação infantil. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, n. 29, p. 199-209, 2012. Disponível em: <http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/54>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.). **Educação da Infância: História e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33 – 49.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da; **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo – SP. Ed. Saraiva, 1997. Cap. 4, 5, 7 e 10.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. **ANPEd-30ª reunião anual**, 2007.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire et al. A criança com baixa visão e o desempenho escolar: caracterização do uso do resíduo visual. 1997. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/309947/1/Gasparetto_MariaElisabeteRodriguesFreire_M.pdf. Acesso em: 28 de julho de 2020.

GATTO, Cladi Inês; TOCHETTO, Tania Maria. Deficiência auditiva infantil: implicações e soluções. **Revista Cefac**, v. 9, n. 1, p. 110-115, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n1/v9n1a12.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, 35(3), 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2020

GONÇALVES, Vanessa Batista. Aquisição da linguagem: diferença entre crianças ouvintes e crianças surdas. 2015. Disponível em: https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/14815/1/2015_VanessaBatistaGoncalves_tcc.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2020

INSTITUTO PHALA – Centro de Desenvolvimento para Surdos. **Relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas pela instituição no ano de 2016**. Itatiba-SP. Disponível em: <http://www.institutophala.com.br/web/wp-content/uploads/2018/08/RELATÓRIO-ANUAL-DAS-ATIVIDADES-DE-2016.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

ITATIBA, Prefeitura Municipal de. **Educação Inclusiva. Programa Municipal de Educação Inclusiva: Educando e Aprendendo na Diversidade**. Disponível em: <http://www.itatiba.sp.gov.br/Programas-e-Projetos/educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. Educação infantil para surdos. **A criança de 0 a 6 anos**, v. 6, n. 214-230, p. 6, 2001. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Karnopp_Muller_EducaC3A7ao_infantil_surdos_cero_seis_anos_2001.pdf.

MAZZOTA, Marcos. Educação especial no Brasil: história e políticas educacionais. **São Paulo: Ed. Santos**, 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira&Marin editora, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ObZ2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA103&dq=MENDES,+E.+G.+Inclus%C3%A3o+Marco+zero:+Come%C3%A7ando+pelas+Creches.+S%C3%A3o+Paulo:+Junqueira%26Marin,+2010.&ots=IL9klgu8YJ&sig=g_fY48ne33VJu2MM-3rn5Prv6sM#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 28 de junho de 2020.

MESQUITA, RF de; MATOS, Fatima Regina Ney. Pesquisa Qualitativa e Estudos Organizacionais: história, abordagens e perspectivas futuras. **IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração**, p. 1-14, 2014. https://www.researchgate.net/profile/Rafael_Mesquita2/publication/278727035_Pesquisa_Qualitativa_e_Estudos_Organizacionais_historia_abordagens_e_perspectivas_futuras/links/5584563a08ae71f6ba8c4598/Pesquisa-Qualitativa-e-Estudos-Organizacionais-historia-abordagens-e-perspectivas-futuras.pdf

OLIVEIRA, Pedro; CASTRO, Fernanda; RIBEIRO, Almeida. Surdez infantil. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 68, n. 3, p. 417-423, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72992002000300019&script=sci_arttext. Acesso em: 28 de junho de 2020.

Ouvir, Direito de. **Audiometria**. S.d. Disponível em: <https://www.direitodeouvir.com.br/audiometria>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**: tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho de José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil: Um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1149/1/O%20bebe%20surdo%20na%20educacao%20in%20fantil%20%3a%20um%20olhar%20sobre%20inclusao%20e%20praticas%20pedagogicas.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. Disponível para download na página da **Editora Arara Azul**: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>, 2004. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54007308/libras.pdf?1501345773=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLIBRAS_A_Lingua_de_Sinais_dos_Surdos_Bra.pdf&Expires=1594416032&Signature=G~OkXAITLqFn311QrDqDZGOgqFbNiz0uCt4IUiBNO-E1mDAS~HDA6NfdRibbHWn1Edqv66k22tFsf~YZzxrDh5e43J6XMAa-Vkouh6lA4p9Ryy6a5wPRIknyD0RuVPxlp7ZjK7taV5b~-PNUfSWE4OGoGoAMPI3oAmYgbxhWQF9ghd7bz8MC35NMmAdWjJ4229GVO-AEt8OyolewUkrQp934U6ExULBpS3uufmlJPx-Y65QZquX2kEnLTFT7AMPkj6Z8OB6-E~HyRkNVfHD5GWtBqK3uL6JpZnIR1~nhwIDi-MTnegc7K3vVX7BVjoZQzmKdxQwdXN2g89awll5jXg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 28 de junho de 2020.

SAÚDE, Ministério da. **Biblioteca virtual em saúde: surdez**. 16 de Agosto de 2017. Disponível em: <https://bvsm.saude.gov.br/dicas-em-saude/2506-surdez>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

VENDRUSCULO, Larissa Ester Bartz. A descoberta da deficiência do filho: o luto e a elaboração dos pais. 2015. <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2665/tcc%20larissa%20vendrusculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

IBGE, Estatística de surdos no Brasil. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

UBM. **População brasileira é composta por mais de 10 milhões de pessoas surdas.** G1, 12/02/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/especial-publicitario/ubm/conhecimento-transforma/noticia/2020/02/12/populacao-brasileira-e-composta-por-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas.ghtml>. Acesso em 16 outubro de 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3.** Artmed editora, 2009. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf. Acesso em 15 outubro de 2020.

LOPES, Bruno Rege; DOS SANTOS, Mônica Maria et al. Impasses da educação inclusiva: o luto simbólico do filho idealizado e o ensino da língua portuguesa para alunos surdos. **Revista Panorâmica online**, v. 1, 2020.

ANEXOS

Anexo I – Lista de perguntas apresentadas as professoras e equipe gestora

Professor:

1. Nome (opcional, podendo ser substituído por um pseudônimo caso o entrevistado se sinta desconfortável).
2. Idade (opcional)
3. Formação e tempo de formação.
4. Pós graduação? Quais?
5. Já teve alunos surdos? Quantos?
6. Quais dificuldades gostaria de destacar em ter um aluno surdo?
7. Quais adaptações faz na sala para incluir a criança surda?
8. Que tipo de atividades faz em sala para estimular o desenvolvimento da criança surda?
9. Como prende a atenção da criança surda em caso de choro ou descontentamento?
10. Como é feito o colhimento da criança surda?
11. Há metodologias padrões para crianças surdas quando se trata do trabalho pedagógico?
12. Como é feita a adaptação das atividades em relação as crianças ouvintes?
13. Como as crianças ouvintes se relacionam com a criança surda? Há problemas no relacionamento entre elas?
14. Há algum problema de integração entre crianças surdas e não surdas?
15. Em relação as famílias, tem/teve algum contratempo quanto a aceitação da família da criança surda ou não surda? Se sim, como foi resolvido?
16. A escola dá formação ou auxílio na construção do trabalho pedagógico com a criança surda?
17. Em relação a família, há apoio familiar na hora do trabalho pedagógico? A família é presente e constante com o trabalho pedagógico mesmo em casa? É perceptível quando não há continuidade em casa?

Integrante da equipe gestora:

1. Nome (opcional, podendo ser substituído por um pseudônimo caso o entrevistado se sinta desconfortável).
2. Idade (opcional)
3. Formação e tempo de formação.
4. Pós graduação? Quais?
5. Quais as dificuldades que a escola enfrenta ao ter um aluno surdo?
6. Quais adaptações a escola fez para receber o aluno surdo?
7. Quais adaptações foram feitas na escola para tornar esse aluno autônomo? (ex: se movimentar sozinho na escola, comunicação com a equipe escolar fora de sala de aula como outros professores, auxiliares de limpeza, profissionais da cozinha ou agentes de pátio e controlador de acesso)
8. Como é a relação da família com a escola, há reciprocidade quanto ao trabalho pedagógico em casa?
9. A escola oferece formação especial a professores ou a equipe escolar (Agente de pátio, controlador de acesso, auxiliares da limpeza, profissionais da cozinha) para lidar com as crianças surdas?
10. É feita alguma adaptação à eventos sociais abertos a comunidade para a inclusão de surdos?
11. A escola possui interprete? A criança recebe aulas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na escola? Se não, onde ela aprende a Libras?

Anexo II – transcrição da entrevista

2:00 - Entrevistador - Boa tarde, meu nome é Thassyane Peres, eu sou acadêmica da USF, tô no penúltimo semestre de pedagogia e a nossa entrevista hoje é a respeito de um menino surdo que tava na sala de aula das professoras S.M. e S.Z. Haaam, qual a idade dele?

3:30 - S.M - Tem uns 6 anos, também não sei a data de aniversário dele.

3:49 - Entrevistador - Mas ele tem mais ou menos uns 2 anos?

3:50 - S.Z - Ele tem 2a e 4m.

3:52 – Entrevistador - E ano passado ele não tava com vocês né?

3:45 - S.M - Esse seria o primeiro ano escolar dele.

4:00 - Entrevistador - Esse seria o primeiro ano escolar, OK! Tá... O nome de vocês eu já perguntei, a idade vocês gostariam de falar? Se não quiserem, também não tem problema.

4:22 - S.M - 42 Anos eu tenho.

4:32 - S.Z. - 54 anos.

4:42 - M.R - 57 anos.

4:50 - Entrevistador - Ham, a formação e o tempo de formação?

4:54 - S.M - Eu me formei em 1996, no magistério, e pedagogia em 2007.

5:04 - Entrevistador – Tá, dona S.Z.

5:08 - S.Z – No magistério eu formei em 2001, e pedagogia em 2019, ano passado.

5:23 - Entrevistador - Vocês têm alguma pós graduação? E em que?

5:27 - S.Z - Eu não tenho pós graduação.

5:29 - S.M - Eu tenho 2.

5:37 - Entrevistador - A Sandra tem 2 em que?

5:39 - S.M - Educação Infantil, ludo e pedagogia.

5:51 - Entrevistadora - Vocês só tiveram alunos surdos?

5:54 - S.Z. - Eu nunca, primeira vez.

5:59 - S.M - Eu já tive uma adolescente e era com trabalho de recreação.

6:13 - Entrevistador - E era trabalho do que?

6:15 - S.M - Recreação.

6:25 - Entrevistador - Quais dificuldades vocês gostariam de destacar em ter um aluno surdo?

5:27 - S.Z – A Sandra responde ou eu respondo?

6: 37 - S.M - Eu acho assim, que a dificuldade que a gente encontra, é no caso, a gente ainda tem esse conhecimento da língua de sinais, né? Então eu acho que já é uma dificuldade que a gente acaba tendo. E assim foi um novo pra gente né receber esse conhecimento, então foi um novo, realmente foi uma experiencia nova que a gente teve, em muito pouco tempo também, mas foi uma experiencia nova; e a dificuldade maior eu acho que é isso daí. Também, e a gente tem de repente um suporte que no caso que não ocorreu esse tempo pra gente poder ter com ele entendeu? Uma ajuda com profissional da área pra tá auxiliando, porque foi muito pouco tempo que a gente teve, então a gente não teve esse contato.

7:32 - Entrevistador - Entendi, quais adaptações foram feitas na sala pra incluir essas crianças surdas, se houve alguma adaptação?

7:52 - S.Z - Nos sempre procuramos colocar eles pra seguir pra frente né? Longe de porta pra não distrair facilmente, e sempre utilizando gestos e objetos visuais para facilitar a compreensão, tanto a deles quanto a nossa.

8:13 – Entrevistador – Entendi... Que tipo de atividades é feita em sala pra estimular o desenvolvimento da criança surda?

8:24 - S.M - Então no caso, com ele, significa que ele ficou um período com a gente sem adaptação né, então as adaptações dos os alunos estão frequentando a escola, e o que a gente trabalhava com ele era tudo no concreto, eram objetos que a gente oferecia, a gente sempre procurou deixar ele perto pra ele ter toda visão da gente, do que a gente tá falando, e ele é assim, é um aluno que ele presta bastante atenção.

8:58 – Entrevistador – Entendi... No tempo de adaptação dele, que nem você falo que ele ficou um tempo de adaptação, por exemplo as crianças ouvintes, quando elas choram elas fazem manha, a gente entrete, dá um chocalho, a gente brinca, e no caso dele quando precisa ser acalmado, quando ele tava assustado com um novo ambiente, como vocês fizeram?

9:25- S.M – Era da mesma forma, a gente procurava sempre acolher ele, ele é uma criança que ele gostava muito de ter esse contato, então, o abraço, ele gostava muito de ficar abraçando,

e a gente pegava ele no colo porque ele também tem uma certa dificuldade em andar né? Então agente pegava no colo, abraçava, oferecia algum objeto que ele gostasse mais da sala. Era uma maneira que a gente tinha de acalantar ele naquele momento.

9:55 – Entrevistador - Entendi, há metodologias padrões para crianças surdas quando se trata do trabalho pedagógico?

10:13 - S.Z - A metodologia que a gente usa, com ele, é sempre falar com clareza e sempre olhando na direção dele, entendeu? Pra que ele possa ver a boca do professor, que a boca do professor esteja bem visível pra ele, utilizamos de gestos pra maior compreensão de objetos simbólicos que facilitem o entendimento da criança.

10:48 - Entrevistador – Entendi.

10:49 - S.M - Ele presta bem atenção quando a gente tá falando com ele, ele sempre fica olhando bem fixo pra gente, ele presta atenção então foi só uma forma que a gente achou melhor, pra tá se comunicando com ele, sempre tá à frente dele e ele olhando tinha mais essa compreensão, como a gente queria naquele momento do que a gente tava oferecendo pra ele.

11:13 – Entrevistador - Tá, as crianças ouvintes elas se relacionavam com criança surda? Há problemas no relacionamento entre elas?

11:23 - S.M - Não, não teve problema não. O que aconteceu foi assim uma certa curiosidade no começo, porque como ele faz o uso do aparelho auditivo, ele usa uma tampão e usa óculos então isso chamou atenção das outras crianças, as crianças ficaram curiosas, até algumas se aproximavam dele pra tentar tirar, pra por a mão, isso era o que incomodava ele um pouquinho, mas era por conta da curiosidade agora por ele não ter é ouvinte assim nesse sentido não, não teve nenhum contra tempo, até as criança brincavam perto dele, nos momento que ele tava mais calmo, por ele está em adaptação, ele ficava um pouquinho mais agitado ele não tava muito acostumado com aquele ambiente, mas tinha vez que ele ficava um pouquinho mais tranquilo mais calmo ele também brincava com as outras crianças, então com relação a isso não teve experiência, o problema realmente foi a curiosidade que eles tiveram por causa do aparelho que ele usava do óculos do tampão que era o diferencial dele em sala de aula, então tinha essa curiosidade.

12:35 - Entrevistador - Entendi, teve algum problema de integração entre crianças surdas e não surdas? Eu acho que já falaram sobre isso. Em relação as famílias tiveram algum contra tempo quanto a aceitação da família, da criança surda ou da criança não surda, se sim como foi resolvido?

13:09 - S.M – O que a gente percebeu, é que assim no comecinho quando ele começou a frequentar, e como ele tem que usar esses aparelhos, né? Tanto auditivo, quanto também dos olhos (óculos), quando ele começou a ir pra escola nos primeiros dias de adaptação, ele não vinha com esses aparelhos, ai nos questionamos a mãe porque que ele não tava vindo de aparelho e a gente percebeu que ela não sentia muita segurança deixar ele ir com esses aparelhos, por acha que ele ia se incomodar com tanta coisa que ele tinha que fazer uso, ai no comecinho ele não vinha com os aparelhos, ai nós conversamos com ela falamos que é importante ela tá mandando ele com os aparelhos e o entendimento dele pro desenvolvimento dele, agora ela aceitou começou a mandar eu acho que talvez ela não mandasse no início, talvez por um cuidado, de repente que as outras crianças iriam querer tirar, realmente tem essa curiosidade, que realmente de fato eles tiveram, a gente sentiu que foi essa insegurança que a mãe teve no comecinho, mas depois a aceitação foi normal, e com relação aos pais de outros alunos, também foi bem, a aceitação foi bem tranquila não teve problema nenhum.

14:21 – Entrevistador – Entendi... A escola dá formação ou auxílio na construção do trabalho pedagógico com a criança surda? Se a escola não dá esse auxílio, e secretaria educação ou algum outro órgão deu algum tipo de formações pra vocês?

14:33 - S.Z – Então... Na realidade nós nem tivemos esse tempo hábil, né? Pra essa formação, e a chegada de uma auxiliar, né? Pra ajudar a gente na sala. Porque o aluno frequentou muito pouco tempo com a gente, e teve bastante falta, né? E depois logo em seguida já teve a pandemia, então, tivemos sim uma estagiária, né? Pra ajudar, deu pra dá uma contornada ali, tranquilo. Mas foi muito pouco tempo, então por isso que logo deve a parada, né? Por causa da pandemia.

15:16 - M.R - Mas a secretaria sempre oferece.

15:20 - Entrevistador - Eles oferecem?

15:24 - M.R – O CAEP (Centro de Apoio Educacional e Psicológico) que tem as fonoaudiólogas, que se a gente precisa, elas fazem formação com os professores em HPTC (Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo), e tem a própria moça que toma conta do CAEP, que trabalha com a parte da inclusão, e qualquer necessidade que a gente tenha, a gente procura pelo CAEP, da Secretaria de Educação, e elas dão suporte que a gente precisa, dependendo das necessidades especiais das crianças, né? Que são deficientes. Não houve esse tempo, porque a criança ficou muito pouco tempo com a gente.

16:07 - Entrevistador - Mas eles oferecem suporte, eles são bem receptivos quanto a necessidade?

16:11 - S.Z- Sim, sim.

16:14 - S.M - A primeira semana que o Arthur ficou com a gente, foi uma pessoas do CAEP pra dar uma olhadinha nele, pra ver como que tava sendo a adaptação dele, elas chegaram a ir na escola pra poder observar, o que ele tava ficando bem, o comportamento dele na escola junto com as outras crianças tudo elas fizeram essa observação, mas como a M.R. falou, a gente não teve tempo pra chegar a auxiliar, não foi muito tempo por conta da pandemia, aí ele acabou ficando com a gente, por 14 dias, né? Porque nesse período de adaptação ele também teve faltas, então foi um tempinho muito curto que a gente teve com ele.

16:56 - M.B - O aluno em questão, ele não tem só esse tipo de limitação, ele não tem esse problema só, como ele tem outras coisas fora isso, ele tem problema de mastigação, locomoção, ele faz é acompanhamento, além de estar na escola hoje ele faz acompanhamento desde bebê na APAE (Associação de Pais e Amigos Excepcionais), ele tem outras limitações que vão além da surdez, né? E aí a mãe também, tem bastante dificuldade, quando bebê, porque eles são gêmeos, né? Ela tem uma outra criança, e na ocasião ela colocou o outro filho, ela teve coragem de colocá-lo neste ano, a gente sempre chama ela pra conversar, eu já fiz bastante ponte com isso, e ai a questão da formação específica pra surdez, e as orientadoras, tanto a fonoaudióloga como psicóloga, foram até a escola, conheceram ele, chamamos a mãe pra conversar, mas aí realmente foi na semana da pandemia, e aí cancelou-se tudo, até porque ele já não estava indo porque a mãe, com medo, né? Já tinha entendido a questão da pandemia, da preocupação, já não enviou mais ele, então, mas ele tem direito sim, a ter o acompanhamento tanto da escola, tanto da equipe gestora, né? O de de fora, né? Que é essa orientação que vem do CAEP parte da secretaria de educação, mas a mãe também tem bastante limitações sim, ela hora faz o acompanhamento correto na APAE, hora há faltas assim, como ele falta na escola ele tem algumas faltas lá na APAE, né? Que eu tinha acompanhado isso, mas ela expressava que ele não tinha qualquer tipo de audição, e ai a gente vê que com a chegada desse aparelho ele tem sim, inclusive ele responde o professor, faz alguns diálogos bem, e quando chama, ele prontamente se vira pra olhar pra ela. Outra coisa que eu posso destacar é que como teve muita efetividade por conta delas, da escola, como um todo então, a adaptação foi difícil por todas essas questões que eu disse anteriormente, mas porque ele sempre foi muito, é... Fazem tudo por ele na casa, né? A mãe sempre é, mas tenta fazer por ele, e aí quando chega na escola ela abre um pouco mais esse leque de autonomia, com tudo então ele foi se sentindo confiante em

partes por causa da efetividade das professoras, e foi só esse momento que deu tempo de fazer, de adaptar ele mesmo de fato, quando foi pra conhecê-lo, na sua intensidade, qual sua relação com as outras crianças, com sua relação com as atividades, com a rotina escola, e cessou infelizmente, aí não teve tempo mas é a partir do momento que elas conseguiram uma certa forma confiança dele a gente viu que ele teve um bom avanço, quando ela começou a mandar tampão. Ela falou que ele usava o tampão em casa, e passava um caminhão na porta da casa dela, isso assustava ele, ela tirava o tampão dele, e não, e a gente viu que na escola que é um local extremamente barulhento e ele não se assustava tanto como ela relata, né? Mas aí a gente tem conversado com ela, agora durante a pandemia a gente têm falado com, obviamente não tem o mesmo estímulo que da escola mas ela consegue fazer o mínimo por ele assim no sentido de acompanhamento, mas ele é bem cuidado, muito bem cuidado, até de mais, porque ela tem muito zelo pro ele, e faz por ele, algumas coisas, mas quanto à estímulo, realmente não deu tempo de fazer nada, mas a confiança de estar na escola de estar com as professoras, Sandra e com a S.Z., já tinha existido já. Foi até aí que a gente conseguiu ver de fato quem é o Arthur, aí com relação a ele e a aprendizagem, ele estar participando integralmente de algo, - vocês me corrigem se eu estiver errada, meninas. Mas ele estar participando integralmente de algo que a gente não conseguiu fazer. Observação, até mastigação as professoras viram que de fato a mãe tinha um pouco de razão nisso, mas também ela não oferece comida sólida, tem aquele costume de bater a comida pra criança, e na escola a gente faz, e é necessidade, mas a gente viu que ele consegue algumas coisinhas pra mastigar, então a gente vai precisar muito também conversar com a família, chamar essa mãe muitas vezes, fazer uma reuniões em tema família, escola, professor; pra gente entender um pouquinho principalmente que o ano que vem, pra ver o que aconteceu nesse ano, mas a gente destaca nesse momento, acredito que, né meninas? A confiança que a gente percebeu que ele teve em ficar com as professoras, esse é o meu destaque nele, assim, que de fato a gente pode falar, que de fato em estímulos realmente não deu pra fazer nada, nada, nada, e aí espero que também, que venha uma estagiaria específica para esta sala, e para esse aluno pra ajudá-las. Mas também não havia acontecido ainda não.

22:45 – Entrevistador – A mãe é receptiva quanto a solicitação da escola?

22:51- M.B - Sim, principalmente o pai, são bem compreensíveis, nós tivemos uma, ela foi chamada, chegou a ser chamada uma única vez, pra entender a situação, ela foi muito aberta, esclareceu bastante coisa, ela falou, vou colocar assim “a verdade”, que de fato a casa dela, como eu disse a você, fazer por ele, ela se abriu, então é no sentido de zelo, não sentido de “ah ele não sabe fazer nada”, de fato por ele, “porque ele é desse jeito porque ele tem, essas

necessidades eu faço por ele”, ai a gente foi, falamos que não é assim, que não deu tempo dela conhecer a rotina da escola, pra ela tentar fazer isso em casa a pesar dela ter outra criança lá, ela sabe como é, ela tem bastante zelo mesmo.

23:48 M.B- Ela tem medo de mandar as coisas pessoais dele, medo é tem até um pouco de quando ela viu que ele começou a ficar tão à vontade com as professoras ela sentiu isso “nossa ele já vai no braço de vocês já”, comentava. Aí vocês recebem ele, é que é pro bem dele obviamente, mas ela percebeu que ele mostrou interesse em ficar na escola, mas ainda assim ela tinha bastante medo dele ficar nesse ambiente ela compreende.

Entrevistadora - Desculpa, o irmão dele ele ouve?

24: 31 - M.B – Sim, normal, ela teve na hora do parto que eu não sei exatamente mas na hora do parto, que retirou um, o outro ficou sem ar, não sei exatamente como se chama o processo, mas ele ficou sem ar que ocasionou algumas perdas ai.

24:58-Entrevistador-Entendi, chegou a ter algum, alguma reunião de planejamento em relação a ele as atividades didáticas antes da pandemia?

25:10 - M.B - Não teve, e assim, eu prefiro que essa reunião aconteça depois que as professoras conheçam ele, ai daria por exemplo, elas conheceram a família, entender um pouco essa família, pra gente poder, mas já tava tudo marcado, mas ai não deu, mas houve uma primeira entrevista, com a mãe e o pai, na ocasião, mas nada além disso, houve mesmo essa confiança dele estar na escola, só essa primeira coleta de informações da família porque são muitas informações bastante, bastante mesmo, além da questão além dele não ouvir.

25:58 – Entrevistador - Em relação aos professoras, teve algum pensamento de vocês no sentido de, “ai uma atividade que eu acho que da fazer com ele” que ou “essa tal atividade com ele a gente vai ter que adaptar”, quando vocês tavam antes, como no houve planejamento, mas algo assim “a gente viu alguma coisa” e acha que dá pra fazer com ele, não sei, aconteceu algo assim?

26:31 - S.Z - No começo assim, das atividades nos sempre fizemos no coletivo, como era ainda a época da adaptação, então a gente não deixavam ele fazer nada assim sozinho, sempre junto com as crianças, sempre no coletivo, mas nem uma atividade assim, específica só pra ele.

26:55 – Entrevistador - Entendi, bom, as perguntas dos professores eram essas, a última pergunta, a coordenadora já falou um pouquinho, a respeito, que não teve muito o que ser feito,

já que teve a pandemia, agora a segunda parte da entrevista, é com a gestão. Se as professoras não quiserem ficar ou preferem sair, aí é com vocês, mas de qualquer forma eu agradeço.

27:28 - M.R - Eu prefiro que elas fiquem até o final, como elas ficaram com as crianças, acho que é importante elas participarem, pode ser?

27:40 – Entrevistador - Pode, pode, sem problema,

27: 43 - Entrevistadora – Tá... Em relação agora a gestão, já peguei o nome, a idade, formação. Ham... quais as dificuldades que a escola enfrentou em relação a o aluno surdo? Não sei se enfrentou.

28:03 - M.R - Pra nós é assim... Sempre um desafio, mas eu gosto de encarar desafios é importante pra gente atender a todos da melhor forma possível, a inclusão tá aí, inclusive eu tenho uma pós em inclusão, então é bem interessante a gente trabalhar com a inclusão, e a gente sempre recebe de braços abertos como, a gente sempre recebe qualquer criança, mas é um desafio pra que a gente possa proporcionar o melhor pra eles.

28:36 - Entrevistadora - Gorete você falou que já tinha trabalhado, antes de tá na creche com crianças surdas em outra escola, é isso?

28:52 - M.R – É, eu não trabalhei diretamente em sala de aula, mas eu já fui diretora de escola onde tinham alunos com surdez total mesmo, e usavam aparelhos, inclusive os professores tiveram que fazer um curso de libras, e eram alunos de ensino fundamental do 6º ao 9º, e eles participavam do curso de libras, do Instituto PHALA, que na época e até hoje acho que ainda funciona, os alunos eram atendidos pela rede municipal, então eles faziam o curso de libras e a professora conseguiam comunicar com eles através de gestos, e a classe toda acabou tendo que com a professora de língua portuguesa e matemática que fizeram curso, a classe teve que também se adequar, então a professora acabava ensinando as formas de comunicação com os alunos apesar deles usarem aparelho, teve um que demorou pra vim o aparelho então foi bem difícil a comunicação também com ele, mas é assim, em sala de aula não tive experiência não.

30:12 – Entrevistadora – Tá. mas é você como diretora na época, a sua escola teve algum tipo de adaptação pra eles como crianças surdas, ou normal segue?

30:26 - M.R - Sim a gente tinha um tipo uma apostila que vinha naquela época, era uma apostila que vinha pras classes de aceleração e classes de recuperação de ciclo, e elas tinham bastante enxertos adaptados e voltadas pra crianças surdas, então a professora tinha como

trabalhar essa questão com eles, e até foi uma pauta interessante porque quando as crianças escreviam textos, as professoras não conseguiam decifrar os textos, porque eles não usam muito verbo, não usam muitas palavras, os adjuntos, os artigos; acaba que tem horas que comunica “bola/bala”, então jogar... Então como ela fez o curso e tinha essa apostila, elas conseguiram tanto ajudar melhor as crianças, quanto entender melhor e ajudar a própria classe.

31:36 – Entrevistadora - Entendi... A pergunta 10, como não teve tempo hábil pra isso, se a Gorete puder me falar como era na escola dela, já me ajuda. É feita alguma adaptação para eventos sociais abertos à comunidade pra inclusão das crianças surdas, ou era feito no caso? Um interprete ou um espaço, para a família dessa criança surda que pode ou não pode ser surda, ou para outras pessoas surdas poderem participar?

32:30 - M.R – É... Inclusive na prefeitura, eles tem um interprete de libras, em todas as lives e eventos, a gente percebe hoje em dia é comum isso, na própria televisão a gente percebe, agora o que precisa, é assim, as pessoas surdas precisam ter acesso a esses cursos de libras, e a própria família, pra poder tá entendendo. No caso específico do Arthur, a gente ainda não tem nada disso, ele é bem pequeno ainda, pela idade dele, se ele não fosse surdo, ele estaria começando a desenvolver a fala, então, assim no caso dele, a gente ainda não tem nada, assim, direcionado, que possa tá ajudando, por enquanto, para ele não.

33:32 – Entrevistadora – Bom, a pergunta 11, a coordenadora Márcia também já respondeu, que ele não chegou a receber nenhuma estagiária, e como ele ainda não sabe a libras, então ele ainda não tem interprete. Bom, então acho que é isso, acho que tá tudo aqui, então se a M.R. puder me enviar as respostas que as professoras deram por escrito, não sei se elas responderam à mão, ou se elas digitaram, se foi à mão, pode ser foto, não tem problema, só tira uma foto do caderno, que daí eu pego e transcrevo depois e acho que com isso, é só isso mesmo. Obrigada a todas!