



# **Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3**

---

**Marcos William Kaspchak Machado  
(Organizador)**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Marcos William Kaspchak Machado  
(Organizador)

# Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I34 Impactos das tecnologias nas ciências humanas e sociais aplicadas  
3 [recurso eletrônico] / Organizador Marcos William Kaspchak  
Machado. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. –  
(Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais  
Aplicadas; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-163-3

DOI 10.22533/at.ed.633191103

1. Ciências sociais aplicadas. 2. Humanidades. 3. Tecnologia.  
I.Machado, Marcos William Kaspchak. II. Série.

CDD 370.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O livro “*Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3*” aborda uma série de capítulos de publicação da Atena Editora, subdivididos em 4 volumes. O volume III apresenta, em seus 33 capítulos os estudos mais recentes sobre aplicação de ferramentas educacionais básicas e aplicadas à inclusão, além de uma série de capítulos que abordam o cenário atual do sistema educacional brasileiro.

As áreas temáticas de educação e suas ferramentas de inclusão mostram o papel de desenvolvimento social, onde incluir ferramentas de inovação no ambiente educacional é, além de um desafio, um objetivo de direcionar à sociedade ao futuro esperado por todos e sem desigualdades.

A educação é historicamente uma ciência de propagação e disseminação de progresso, percebido no curto e longo prazo em uma sociedade. Observamos que a construção da ética, proveniente da educação e inclusão, traz resultados imediatos no ambiente em que estamos inseridos, percebidos na evolução de indicadores sociais, tecnológicos e econômicos.

Por estes motivos, o organizador e a Atena Editora registram aqui seu agradecimento aos autores dos capítulos, pela dedicação e empenho sem limites que tornaram realidade esta obra que retrata os recentes avanços inerentes ao tema.

Por fim, espero que esta obra venha a corroborar no desenvolvimento de conhecimentos e novos questionamentos a respeito do papel transformador da educação, e auxilie os estudantes e pesquisadores na imersão em novas reflexões acerca dos tópicos relevantes na área social.

Boa leitura!

Marcos William Kaspchak Machado

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Manoel de Jesus Bastos	
DOI 10.22533/at.ed.6331911031	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
O PROCESSO AVALIATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA: EFEITOS NA VIDA DE PROFESSORES E ALUNOS	
Alba Cristhiane Santana	
Vitória Palhares França	
DOI 10.22533/at.ed.6331911032	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>26</b>
O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Suélen Normando da Silva Vasconcelos	
Sangelita M. Franco Mariano	
DOI 10.22533/at.ed.6331911033	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>27</b>
APLICABILIDADE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PONTUAÇÃO (ANOS INICIAIS): DA TEORIA À PRÁTICA	
Raimunda Francisca de Sousa	
Anderson Cristiano da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6331911034	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>43</b>
REFORÇO ESCOLAR: UMA MANEIRA LÚDICA DE APRENDER	
Ivonilda Rosa Pereira Nascimento	
Marineusa Carvalho Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.6331911035	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>51</b>
A PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Natalia Carvalhaes de Oliveira	
Sandra Zago Falone	
Natalie Tolentino Serafim	
Matheus Ribeiro Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.6331911036	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>58</b>
JUVENTUDE E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAMPO ALEGRE DE GOIÁS	
Divina Aparecida Correia da Silva Marcelino	
Maria Zenaide Alves	
DOI 10.22533/at.ed.6331911037	

**CAPÍTULO 8 ..... 65**

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PPGSS/UFPB NOS ANOS 2000:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO VINCULADAS À ÁREA DE  
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida  
Lucicleide Cândido dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.6331911038**

**CAPÍTULO 9 ..... 80**

PROFESSOR MEDIADOR – UMA ANÁLISE LITERÁRIA DO DOCENTE E SEU PAPEL JUNTO AS  
NOVAS GERAÇÕES

Isaura Maria dos Santos  
Mario Augusto de Souza

**DOI 10.22533/at.ed.6331911039**

**CAPÍTULO 10 ..... 85**

PROGRAMA DE REFORÇO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA PARA  
REDUZIR A REPROVAÇÃO DE CALOUROS E MELHORAR OS INDICADORES DE PERMANÊNCIA  
NO ENSINO SUPERIOR

Glaucia da Silva Brito  
Dione Maria Menz  
Eduarda de Sousa Lemos  
Karine Danielle Muzeka  
Paula Cristina Stopa

**DOI 10.22533/at.ed.63319110310**

**CAPÍTULO 11 ..... 93**

UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO METODOLÓGICA:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karla Rona da Silva  
Marina Dayrell de Oliveira Lima  
Leila de Fátima Santos

**DOI 10.22533/at.ed.63319110311**

**CAPÍTULO 12 ..... 104**

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE SAÚDE E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE  
APRENDIZAGEM

Priscila Santos da Silva Navarenho  
Renato Campos Pierotti  
Maria Angela Boccara de Paula

**DOI 10.22533/at.ed.63319110312**

**CAPÍTULO 13 ..... 112**

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM  
SAÚDE: CONSTRUÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DIGITAL UTILIZANDO A SALA DE AULA INVERTIDA  
E A PROBLEMATIZAÇÃO

Rafaela Benatti de Oliveira  
Isabel Cristina Chagas Barbin  
Henrique Salustiano Silva  
Ana Carolina Castro Curado  
Marcia Cristina Aparecida Thomaz

**DOI 10.22533/at.ed.63319110313**

**CAPÍTULO 14 ..... 123**

O QUIZ DO BIS: USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Danilo Sande Santos  
Denise Sande  
Leandro Andrade Sande da Silva  
Larissa Sande de Oliveira  
Mirian Silva Adorno

**DOI 10.22533/at.ed.63319110314**

**CAPÍTULO 15 ..... 129**

O *LISTENING* NAS AULAS DE INGLÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES COM O USO DE VÍDEO DO *YOUTUBE*

Daniela Bandeira Navarro

**DOI 10.22533/at.ed.63319110315**

**CAPÍTULO 16 ..... 138**

USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA DESENVOLVIMENTO DE AULAS EXPERIMENTAIS

Karla Soares Matias  
Karla Nara da Costa Abrantes  
Clemerson Fernandes da Silva  
Kesley dos Santos Ribeiro  
Nubia Abadia Silva  
Luciano Alves da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.63319110316**

**CAPÍTULO 17 ..... 145**

USO DA EXPERIMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Paulo César dos Santos  
Adrielly Aparecida de Oliveira  
Luciana Maria Borges  
Tiago Clarimundo Ramos

**DOI 10.22533/at.ed.63319110317**

**CAPÍTULO 18 ..... 151**

BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DE UM JOGO DIDÁTICO SOBRE CARBOIDRATOS E LIPÍDIOS

Adrielly Aparecida de Oliveira  
Paulo César dos Santos  
Tiago Clarimundo Ramos

**DOI 10.22533/at.ed.63319110318**

**CAPÍTULO 19 ..... 155**

JOGO DO MAPA METABÓLICO: NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE BIOQUÍMICA

Natália Tomich Paiva Miranda  
Andréia Almeida Mendes  
Roberta Mendes Von Randow

**DOI 10.22533/at.ed.63319110319**

<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>165</b>
COLETA, ISOLAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE COGUMELOS: Atividade Prática Supervisionada	
Alessandra Cristine Novak Sydney	
Eduardo Bittencourt Sydney	
Bárbara Ruivo Válio Barretti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110320</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>177</b>
EXPLORANDO ORGANELAS: TECNOLOGIA E LUDICIDADE A FAVOR DA INCLUSÃO	
Daise Fernanda Santos Souza	
Maria Angélica Cezário	
Isabel Thayse Barbosa	
Regina Maria de Fátima Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110321</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>183</b>
BURRO D'ÁGUA DE LIGAÇÕES QUÍMICAS	
Karla Nara da Costa Abrantes	
Karla Soares Matias	
Kesley dos Santos Ribeiro	
Tatiana de Oliveira Zuppa	
Nubia Abadia Silva	
Luciano Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110322</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>189</b>
JOGO LÚDICO SOBRE ABELHAS NATIVAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Thaís de Oliveira Saib Chequer	
Thaís de Moraes Ferreira	
Patrícia Batista de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110323</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>195</b>
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO COM O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA	
Regimar Alves Ferreira	
Luciene Lima de Assis Pires	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110324</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>204</b>
A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A CIÊNCIA PÓS-MODERNA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS	
Sandro Luiz Leseux	
Lucenildo Elias da Silva	
Marta Maria Pontin Darsie	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110325</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>217</b>
CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (CREI): UM ESPAÇO PARA CRIANÇAS SURDAS NA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB	
Ana Dorziat	
Edleide Silva do Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110326</b>	

<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>234</b>
PERFIL DOS ALUNOS DE EJA EM ITAÚBA – MT	
Nilson Caires Ferreira	
Camila José Galindo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110327</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>245</b>
EQUOTERAPIA COMO AUXILIO A ANDRAGOGIA	
Alvaro Bubola Possato	
Priscila Santos da Silva Navarenho	
Josiane Guimarães	
Patrícia Ortiz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110328</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>253</b>
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	
Jaqueline Moraes Freitas	
Gabriela Ferreira Alves	
Fabio Pereira Santana	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110329</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>265</b>
UMA REFLEXÃO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, A REALIDADE ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA.	
Silvania Leopoldina Dos Santos Martins	
Rudinelia Silva Freitas de Oliveira	
Jamille Almeida dos Santos	
Ivonilda Rosa Pereira Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110330</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>271</b>
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UNIDADE DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA - A VISÃO DE PROFESSORES: UMA HIATO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO.	
Daiane Trindade da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110331</b>	
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	<b>275</b>
A SUBVERSÃO DA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DO PROCESSO FORMATIVO DO DETENTO NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO E SEU IMPACTO NA RESSOCIALIZAÇÃO	
Thayla F. Souza e Silva	
Filomena Maria de Arruda Monteiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110332</b>	
<b>CAPÍTULO 33</b> .....	<b>288</b>
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Roberta Pereira Souza do Carmo	
Antonio Amorim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63319110333</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>301</b>

## CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (CREI): UM ESPAÇO PARA CRIANÇAS SURDAS NA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB

**Ana Dorziat**

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Humanidades  
Campina Grande – PB

**Edleide Silva do Nascimento**

Escola Municipal Dr. João Santa Cruz de Oliveira  
João Pessoa - PB

**RESUMO:** Este texto é resultado de uma pesquisa que teve como meta desenvolver uma discussão simultânea sobre três temas: Educação Infantil, Política de Inclusão e Educação de crianças surdas. O foco nas pessoas surdas é consequência de outros estudos e da necessidade de dimensionar os efeitos causados pelo fato de essa população ser vista apenas como deficiente auditiva pela sociedade. Essa característica tem se imposto a qualquer outra, inclusive à de sua identidade de criança, que necessita participar dos processos inerentes a essa etapa de desenvolvimento. O que prevaleceu, por muito tempo, foi à intenção clínica de transformá-la, antes de tudo, num ser falante da língua majoritária: a oral-auditiva. Estipulamos como objetivo de pesquisa identificar os Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) que atendiam a crianças surdas na cidade de João Pessoa/PB e analisar concepções de educadores e situações que envolviam momentos pedagógicos com

os alunos surdos. Identificada uma CREI que atendia crianças surdas, realizamos entrevista com as educadoras da instituição e observação das práticas pedagógica, buscando perceber como era enfrentado o desafio de trabalhar com crianças surdas na fase inicial de educação. Os resultados das análises apontam para a dificuldades na inclusão de surdos na educação regular, tendo em vista a desconsideração do que é ser criança e, em particular, da importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para seu processo acadêmico e de identificação cultural. **PALAVRAS-CHAVES:** Educação Infantil. Educação de Surdos. Inclusão.

**ABSTRACT:** This text is the result of a research that had as goal developing a simultaneous discussion on three themes: early childhood education, education of deaf children and inclusion. The focus on deaf people is a result of other studies and the need to scale the effects caused by the way the society deals with this population, seen only as people with hearing impaired. This character has been imposed upon any other, including the identity of the child itself (to be a child), as a person who needs to participate of the processes intrinsic in this stage of development. What prevailed for a long time was the intention to, first of all, turn them, clinically, into a user of the majority language: the oral-hearing speaker. We have set the objective

of research to identify the Reference Centres in Early Childhood Education (CREIs) that attend deaf children in the city of João Pessoa/PB and analyze conceptions of educators and situations involving teaching moments with deaf students. Identified the CREI, we conducted an interview with the educators and made pedagogical practices observation, seeking to understand how the challenge of working with deaf children in the early stages of education was faced. The results of the analyses point to the difficulties of the inclusion of deaf children in regular education, on account of the disregard of what is like to be a child and, in particular, the importance of Libras (Brazilian Sign Language) to the your academic process and identification and cultural.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Education of the Deaf. Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

Segundos relatos históricos, a educação das crianças esteve, durante muitos séculos, sob a responsabilidade integral da família, sobretudo da mulher/mãe. As mudanças no mundo do trabalho, com o surgimento das indústrias e máquinas e a entrada de mulheres no mercado de trabalho, vinculam também essa tarefa a instituições, denominadas, ao longo do tempo, de jardins da infância, maternal, creches e escolas. Essas instituições eram patrocinadas, no início, pelos próprios donos das fábricas, atendendo a reivindicação das operárias.

No Brasil, as creches foram criadas com um caráter assistencialista, higienista e urbanista, no intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa. Segundo Flores (2010), os movimentos da década de 80 contribuíram para a Educação Infantil que temos hoje, pois influenciaram seu reconhecimento como um direito de toda criança através da Constituição Federal de 1988; e, conseqüentemente, a elaboração da legislação específica para a área, nas esferas federal, estadual e municipal.

O artigo 208 da constituição define o atendimento de 0 a 5 anos como um direito da criança e obrigação do Estado e estabelece políticas públicas para Educação Infantil. Esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, que salienta a infância como um tempo especial de existência social e reconhece a necessidade de a mesma ser protegida e amparada (BRASIL, 1990). Já a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu Artigo 29, proclama a Educação Infantil como a primeira etapa de educação Básica, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos (BRASIL, 1996).

Simultaneamente à discussão da Educação Infantil, acontecia a da Política de Inclusão das pessoas com deficiência. O Brasil assume o compromisso com o sistema educacional inclusivo, a partir do momento em que concorda com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Compromete-se, assim, em promover uma pedagogia que considere todas as necessidades, especificamente, enfrentando o desafio da inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência no sistema educacional.

No bojo dessa discussão, particularizamos a das crianças surdas, considerando

que essa população tem sofrido profundamente os efeitos de ser vista apenas como deficiente auditiva pela sociedade. É uma característica que tem se imposto a qualquer outra, inclusive à sua identidade de criança, que necessita participar dos processos inerentes à essa etapa de desenvolvimento.

O que prevaleceu, por muito tempo, na educação de pessoas surdas foi à intenção clínica de transformá-la, antes de tudo, num ser falante da língua majoritária: a oral auditiva. Atualmente, embora as pessoas surdas estejam cada vez mais presentes nas escolas regulares, onde predomina a língua oral, a comunidade surda tem obtido avanços relativos à valorização de sua língua natural - a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Tendo em vista essa realidade, é preciso desenvolver, na escola, uma reflexão sobre as necessidades pedagógicas dessa população, sobretudo relativas à sua diferença visual e os significados do uso da Libras como primeira língua.

Embora a Libras seja considerada um sistema linguístico legítimo, que começou a ser investigada no Brasil na década de 80 (FERREIRA BRITO, 1995), fortalecendo-se nos anos 90 (KARNOPP; QUADROS, 2001), ainda há uma simplificação quanto a seu alcance cultural, identitário e cognitivo, começando pelo comunicacional.

Karnopp e Quadros (2001, p. 214) enfatizam a necessidade de uso dessa língua, assim:

É fundamental que os bebês tenham contato com pessoas que dominem a LIBRAS, preferencialmente, pessoas surdas. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem e a aquisição de valores, culturais e padrões sociais que perpassam através do uso da língua. A criança surda precisa ter acesso a LIBRAS e a interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional.

Convictas da importância dessa afirmação, buscamos problematizar a realidade da Educação Infantil para crianças surdas, desenvolvendo uma pesquisa, com o objetivo de *analisar as concepções de educador/as de crianças surdas da Educação Infantil, bem como suas ações pedagógicas*.

## 2 | O CAMINHO DA PESQUISA

Paralelamente aos estudos realizados sobre Educação e Estudos Surdos, levantamos, com a ajuda da Secretaria de Educação, especificamente a coordenadoria de Educação Infantil, da cidade de João Pessoa/PB, algumas crianças com suspeita de surdez frequentadoras da Educação Infantil.

Depois da constatação de apenas duas crianças comprovadamente surdas, foi escolhido, como *lócus* de pesquisa, apenas um CREI. Por motivos de ética, não citaremos o nome verdadeiro das crianças, mas seus nomes fictícios: o menino será chamado de José e a menina de Josefa.

Os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados e observados, com o intuito

de captar suas concepções e práticas sobre a problemática de crianças surdas na Educação Infantil, foram os seguintes:

**MONITORA I:** Tinha 40 anos, com ensino médio completo; atuava como monitora há cinco anos.

**MONITOTA II:** Tinha 20 anos, com ensino médio completo; atuava como monitora e berçarista, com experiência de quatro anos, porém estava há apenas dois nesta instituição.

**PROFESSORA INFANTIL I:** Tinha 55 anos, cursou o magistério e atuava como professora há 25 anos.

**ORIENTADORA EDUCACIONAL:** Tinha 54 anos, era técnica de enfermagem e atuava como orientadora educacional há 25 anos na rede municipal.

**INSTRUTOR:** Tinha 32 anos, era formado em Letras Libras e especialista em Libras; atuava como professor de Libras há três anos.

As falas dos sujeitos foram decorrentes de um roteiro semiestruturado com as seguintes perguntas: Como vê a participação das crianças surdas na Educação Infantil? O que acha importante saber para desenvolver atividades com crianças surdas nessa faixa etária? Participou de algum curso de formação inicial, continuada ou formações pontuais para trabalhar com crianças surdas na Educação Infantil? Quais os pontos positivos apresentados pela instituição no atendimento às crianças surdas? E os negativos?

As entrevistas foram transcritas e as observações registradas em forma de situações.

A seguir, apresentamos os Resultados e Discussão, divididos por tipo de dado. Primeiro, abordamos as situações oriundas das observações – As Práticas Desenvolvidas -, e, depois, os depoimentos – O Discurso Proferido.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1 As Práticas Desenvolvidas**

#### *3.1.1 SITUAÇÃO 1 – Cidadania negada*

**TURMA:** PRÉ I e PRÉ II - **ASSUNTO:** Eleição

**DESCRIÇÃO:** A professora explicou sobre a eleição e colocou três animais para se candidatar como presidente da floresta, representando cada um por cores: azul para o hipopótamo, verde para o leão e amarelo para o elefante. A cor branca representava os votos nulos. Essas cores eram colocadas em tampas de garrafas pet. Foi também um representante de cada candidato para ser fiscal. Como Josefa estava perto, foi chamada para ser fiscal. Embora sua expressão fosse de felicidade, por ser escolhida, parecia confusa, por não entender o que se passava. Já José estava bem arredio, tendo que ser trazido pelo braço para se juntar às crianças. Na hora da votação, pediram a Josefa para começar. Por não entender, ela ficou olhando. A falta de atitude da menina causou impaciência na professora que a pegou pela mão e colocou a tampinha da cor que ela tinha que depositar na caixinha. Da mesma forma aconteceu com José, que pensava que era para pegar a tampinha da cor que ele gostava: a professora tirou a cor que ele escolheu, pois não havia nenhum representante daquela cor e colocou a tampinha da cor azul na mão dele, pedindo-lhe que colocasse na caixinha. Isso fez com que o mesmo saísse chateado.

Uma das primeiras situações que mereceram nossa atenção foi a ocorrida na proximidade de eleições municipais, quando todas as salas se reuniram no pátio para uma simulação coletiva de votação.

Percebemos nessa situação o quanto uma criança surda fica desorientada num ambiente escolar onde a comunicação oral é majoritária. O mais grave foi notar que o esforço por parte da professora em contornar a situação foi mínimo. Ao contrário, ela apresentou impaciência diante da expressão facial confusa das crianças surdas, que não entendiam a dinâmica. A única solução foi omitir a falta de compreensão das mesmas e induzir a ação.

Esse modo de agir vai de encontro ao que recomenda Ferreira Brito (1985), quando diz que todo surdo tem o direito de ser alfabetizado na sua língua, a Libras. Isso não acontecia naquele ambiente, mesmo, segundo a coordenadora pedagógica, José estando presente no CREI desde o maternal. Ele tinha seu direito básico sistematicamente negado, desconsiderando-se o fato de que o acesso tardio da criança surda à sua lingual natural acarreta consequências sérias ao seu desenvolvimento cognitivo.

O assunto abordado pelas educadoras – Eleições - insere a importância do direito do cidadão ao voto, realidade que as crianças, mesmo na fase inicial como PRÉ I e PRÉ II e sem compreender na íntegra o conteúdo, têm acesso através dos noticiários e do próprio movimento que uma eleição causa na sociedade. A iniciativa desse aprendizado foi importante, porém foi falho a falta de interesse em atingir a todas.

### *3.1.2 SITUAÇÃO 2 – Desinteresse com a diferença*

**TURMA:** PRÉ I - **ASSUNTO:** Contação de história

**DESCRIÇÃO:** A professora organizou um círculo e começou a contar a história de Joãozinho e o pé de feijão. No início, José conseguiu se concentrar, pois estava na expectativa do que ia acontecer. Porém, depois, o mesmo se levantou e foi pedir para a monitora massa de modelar. Ela o pegou pelo braço e o sentou dizendo: “Agora não José, esse momento é da historinha. Fica aí e presta atenção”. Com o término da história, a professora passou a fazer perguntas para as crianças e todas, ao mesmo tempo, começaram a falar. José, observando a movimentação, começou a gritar. A professora olhou para a pesquisadora e disse: “Tá vendo como ele é!”

Nesta situação, foi flagrante o desinteresse com a diferença. Todas as ações estavam voltadas para as crianças ouvintes. Numa situação como essa é inadmissível exigir que José participe da atividade, sem dar-lhe condições mínimas para tal. O descaso quanto ao aluno não se reduziu à falta de preocupação com o entendimento dele sobre o assunto, mas a obrigatoriedade que ele, mesmo sem entender, “participasse” da atividade, mesmo alheio a ela.

Essa situação nos remonta ao relato de Emanuelle Laborit, atriz surda, em sua biografia:

Não compreendem que os surdos não têm vontade de ouvir. Querem que sejam semelhantes a eles, com os mesmos desejos, logo, com as mesmas frustrações. Querem preencher uma carência que não temos. Escutar... Não podemos ter vontade de coisas que desconhecemos (LABORIT, 1994, p. 90).

“Os surdos não têm vontade de ouvir”. Compreender o significado desta frase requer conhecer a cultura surda, uma cultura a que nem o próprio José tinha acesso. Por isso, ele buscava reproduzir, de sua forma, o que as crianças ouvintes faziam. Se não podia responder gritando palavras, ele respondeu apenas gritando. No entanto, apenas um grito foi repreendido: “Tá vendo como ele é!”, disse a professora para a pesquisadora.

### 3.1.3 SITUAÇÃO 3 – Visualidade sem sentido

**TURMA:** PRÉ II - **ASSUNTO:** Meses do Ano

**DESCRIÇÃO:** Na sala de aula tinha um cartaz com os meses do ano e a professora começou a falar de cada mês, destacando o que cada um representava, por exemplo: Janeiro = férias; Fevereiro = carnaval... A professora explicava e Josefa olhava seriamente para ela, que demonstrou um incômodo, pelo fato de sua aluna não a compreender. A mesma pediu para ela ir até o cartaz e olhar de perto.

Temos conhecimento da importância do recurso visual no aprendizado da criança surda para melhor fixação mnemônica do conteúdo. Quanto mais o recurso visual for explorado em sala de aula, mais os surdos serão beneficiados.

Para o Surdo o que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar [...] usar a direção do olhar para marcar as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...), como consequência é possível dizer que a cultura é visual, o olhar se sobrepõe ao som, mesmo para

aqueles que ouvem dentro da comunidade surda (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 22).

Apesar da importância do recurso visual, quando não é estabelecida uma relação entre o visual e o discurso, esse recurso perde o sentido. Mostrar a imagem por mostrar não contribuirá com o aprendizado. No momento em que a professora pediu para Josefa ver o cartaz e não a acompanhou para tentar fazer uma relação entre as imagens e o que ela estava explicando para a turma, a ferramenta visual se tornou inócua, porque Josefa sozinha não era capaz de fazer uma relação satisfatória dos elementos visuais com o conteúdo ensinado.

É perceptível, nessa situação, a angústia da professora, ocasionada pela falta de Didática na transmissão do conteúdo para a criança surda. Esse despreparo fazia com que ela recorresse, frequentemente, ao improvisado, sem êxito. Mesmo assim, era comum o discurso de que: “Josefa é muito inteligente e aprende tudo”.

### 3.1.4 SITUAÇÃO 4 – Reprodução da normalidade

**TURMA:** PRÉ I - **ASSUNTO:** Nome das cores

**DESCRIÇÃO:** A professora, com o auxílio do giz de cera de várias cores, passou a ensinar as cores às crianças. Aproximando-se de José, começou a gritar a cor amarelo para o mesmo ouvir e gesticulava com a boca, exagerando na pronúncia. Ela gritava com muita intensidade para que o mesmo conseguisse compreender. Nesse instante, a pesquisadora mostrou a criança o giz de cera que tinha a cor amarela, ensinando o sinal em Libras. José empurrou a mão da pesquisadora e mostrou que sabia falar a cor, demonstrando preferência pela forma oral de se expressar, mesmo sem compreender. A professora, vendo o ocorrido, chegou perto dele e perguntou o nome da cor. José pronunciou sons sem nexos e a professora fez sinal de legal e falou que estava certo.

A situação anterior põe à mostra os equívocos presentes nos ambientes inclusivos que podem ocasionar uma verdadeira confusão mental, como pareceu acontecer com José, intensificada com a confirmação falsa da professora sobre a compreensão do aluno. Embora saibamos que o simples uso da Libras no ambiente escolar não seria suficiente para José se descobrir como uma pessoa surda, pois isso só se dará com a convivência com outros surdos, o uso da Libras como sua primeira língua e o convívio com a Libras através do relacionamento com outras crianças surdas, como afirmam alguns estudiosos (PERLIN, 1998; MOURA, 2000), seria fundamental. O que falta é a escola dar os primeiros passos nessa direção.

O fato de José ter rejeitado a apresentação do vocábulo em Libras não quer dizer que essa língua não lhe é apropriada, mas que ela não fazia parte da sua rotina educacional. Ao contrário, José era estimulado pelos professores e familiares a oralizar, todo o tempo, como ficou comprovado no aplauso aprovador dos sons sem nexos emitidos pela criança.

### 3.1.5 SITUAÇÃO 5 – Invisibilidade surda

**TURMA:** PRÉ II - **ASSUNTO:** Reino animal

**DESCRIÇÃO:** A professora trouxe para sala de aula imagens de animais e perguntou o nome de cada um, evidenciando a primeira letra de cada palavra. Chamando cada criança, perguntava qual o nome do animal e com que letra iniciava. Assim, chamou uma por uma, menos Josefa. Josefa, percebendo que a professora a tinha esquecido, levantou a mão e pediu para participar. A professora nos pediu para ensiná-la o sinal do animal em Libras e sua respectiva letra inicial para que a mesma participasse da dinâmica da aula.

Essa situação mostra que os professores precisam estar atentos à sua prática educacional para não cometer, mesmo que inconscientemente, um ato de exclusão. Não perceber a presença da criança e/ou não saber como lidar diante do desafio do diferente em sala de aula pode causar um sentimento de rejeição na criança. Por esse e outros motivos, urge a necessidade de capacitação para esses profissionais. Segundo afirma a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), em seus pressupostos:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve, portanto, ajusta-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

Apesar da importância de uma pedagogia centrada na criança no âmbito da Educação Infantil, as lacunas existentes na formação continuada de professores e monitores de CREI foi perceptível, parecendo não ser essa uma preocupação dos responsáveis por essas instituições. Isso ficou comprovado nos depoimentos de professoras e monitoras, que relataram não ter havido, em nenhum momento em sua trajetória na creche, uma formação direcionada à Educação Especial, particularmente, à Educação de Surdos.

### 3.1.6 SITUAÇÃO 6 – Punição como exemplo

**TURMA:** PRÉ I - **ASSUNTO:** Área externa – Atividade livre

**DESCRIÇÃO:** A monitora levou os alunos para brincar e fez várias advertências sobre como eles deviam se comportar. Ao chegar lá, José fez tudo ao contrário. A monitora o chamou e novamente orientou sobre o seu comportamento, advertindo-o “oralmente”. José demonstrava não compreender as advertências da monitora, o único gesto compreendido pelo mesmo era quando ela expressava com suas mãos o sinal de “não”. Com raiva por ter sido chamado atenção, José saiu gritando e correndo, imediatamente ela o chamou e colocou-o sentado, dizendo: “Vou deixar você sentado para que os outros não copiem seu comportamento”.

O comportamento da criança expressa claramente a falta de compreensão diante das advertências do adulto, mostrando o quanto o método oral é inviável. Em situações que existem crianças surdas, a comunicação gestual precisa ser privilegiada. No entanto, a monitora, mesmo consciente de que ele não havia compreendido a

mensagem, pune a criança, privando-a da recreação para não servir de mau exemplo para as demais.

Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos. Isso acaba refletindo, principalmente, no desenvolvimento de sua linguagem, sendo então o surdo silenciado pelo ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido (DIZEU; CAPORALI, 2005).

### 3.1.7 SITUAÇÃO 7 – Inadequação de estímulo sonoro

**TURMA:** PRÉ I - **ASSUNTO:** Dormitório – Som ambiente

**DESCRIÇÃO:** Na hora do repouso, é de costume colocar um som ambiente no intuito de acalmar as crianças. Uma coleguinha de José perguntou a professora: “José escuta a música”? Antes que a professora respondesse, outro coleguinha respondeu: “Não, ele não escuta, só grita”.

Esses momentos, motivados por sons musicais nas horas de repouso, passavam despercebido por José, porém, levantavam muitos questionamentos nas crianças ouvintes, ao observar o comportamento dele, que não demonstrava nenhuma reação aos estímulos sonoros. Muitas vezes, o mesmo gritava ou saía do dormitório. A pergunta e, conseqüentemente, a resposta das crianças nos levam a questionar: de que maneira a professora está pedagogicamente trabalhando as diferenças em sala de aula e conscientizando as crianças sobre a condição surda de José? Era confuso para as crianças compreenderem, quando a professora falava que José não escutava, mas se comunicava oralmente com ele. Observamos também que, para a professora, a realidade da condição surda não é tão clara, principalmente, no que diz respeito à comunicação. O fato de ela conversar através da oralização com José não significava que ela não tinha a consciência da sua condição, mas que lhe faltava capacitação adequada. Em um diálogo informal, a professora declarou o quanto é angustiante não saber lidar com José, nem saber avaliá-lo adequadamente.

## 3.2 O Discurso Proferido

### 3.2.1 Participação das crianças surdas na EI

**MONITORA I:** Eu acho que deveria ter uma pessoa para acompanhar ele em sala de aula, porque aqui não tem uma pessoa que fale em Libras.

**MONITORA II:** Eu nunca trabalhei com surdo, aqui foi à primeira vez. Eu o acho um pouco desligado e desatento, não queria prestar atenção, mas, aos poucos, a gente foi tentando. A professora falava com ele, mas era difícil porque ele não olhava, não prestava atenção. A gente foi tentando fazer, até que, um dia, ele pegou a tarefa,

riscou e depois com raiva rasgou. Ele participava só não conseguia se concentrar.

**PROFESSORA:** Tem que ter um acompanhamento, porque o professor não sabe como conversar com ele. Eu acho muito difícil, até com um intérprete, eu acho difícil.

**ORIENTADORA EDUCACIONAL:** A princípio, eu considero que a inclusão seja necessária e, principalmente, neste momento que a escola pública, esteja aberta para receber não só os surdos, mais toda e qualquer criança que seja portadora de necessidade especial. Agora, do ponto de vista de quem está falando, neste caso eu, isso é o ideal, porém, entre o que a gente pensa e o que a gente vive há uma linha muito tênue. Com relação a essa perspectiva, acho positiva a inclusão, até mesmo porque, quando a gente está trabalhando com essas crianças, aprendemos também com elas. Nesse caso específico, essa é a primeira experiência como orientadora educacional. A única preocupação é que a assistência didático-pedagógica, que os profissionais necessitam, não é dada de forma conveniente. Eles interagem com os colegas, com os professores, eles participam de todas as atividades, agora, a única coisa que nós não temos é a qualificação, a habilitação para trabalhar no ponto de vista pedagógico mesmo. Eu não tenho a qualificação necessária para trabalhar com esse público alvo. A gente faz, trabalha, e vai aprendendo junto com eles, no dia a dia. O cotidiano vai ensinando, mas tudo na base do senso comum. E o que é mais interessante, por incrível que pareça, o que é uma grande contradição: a gente acaba com que essa interação se torne efetiva e eles acabam mesmo aprendendo com esse vínculo.

**INSTRUTOR DE LIBRAS:** É bom quando tem uma parceria com a professora da sala regular e o professor de Libras para apoiar.

Segundo os discursos dos profissionais ouvintes relatados anteriormente, é perceptível a falta de conhecimento do assunto sobre as pessoas surdas e sua cultura, assim como o reconhecimento de que existe falta de capacitação e habilidade para trabalhar com as mesmas. Essa realidade é recorrente. Em pesquisas anteriores sobre a temática da pessoa surda incluída nas escolas regulares do município de João Pessoa/PB, também nos deparamos com o dado que aponta a falta de preparação dos profissionais. Por isso, identificar a criança surda como “desligada e desatenta” é a justificativa mais fácil. Não é considerado que esse comportamento é totalmente compreensível, tendo em vista que, como ela não ouve os comandos de voz, num ambiente onde a comunicação é puramente oral, tornam-se totalmente inócuos.

Ao invés de buscar entender o comportamento da criança surda pela perspectiva dela, os profissionais reproduzem um discurso conservador, a partir do qual o problema está centrado na criança e não nos meios pedagógicos baseado num currículo monocultural. Segundo Silva (2000, p. 97):

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em cheque nossa própria identidade. A questão da Identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável.

Embora o tempo de experiência dos sujeitos da pesquisa na Educação Infantil fosse considerável, parece que a realidade escolar apenas com ouvintes fez com que eles não desenvolvessem a habilidade de desnaturalizar o currículo homogêneo, voltado

para a normalidade. Certamente, ao fazer isso, as crianças consideradas normais também sairiam beneficiadas, haja vista que todas as pessoas têm necessidades e interesses próprios. Se essa realidade tivesse sido desestabilizada anteriormente, a chegada de crianças surdas, que requerem mudanças mais profundas em termos de estratégias e didáticas, seria menos traumática.

Assim, as práticas escolares fazem com que, embora as mudanças exigidas pela lei sejam realizadas, como a presença do instrutor na sala, elas não surtem o efeito desejado, porque a mentalidade normalizadora e de trabalho dicotomizado permanecem. Foi possível notar isso pela dificuldade de adaptação do professor ao instrutor, e vice-versa, decorrente da falta de comunicação e da falta de disposição de enxergar as diferenças das pessoas.

### *3.2.2 Conhecimentos importantes para desenvolver atividades educacionais com crianças surdas na EI*

**MONITORA I:** A Libras. Tem que ter Libras, para poder lidar com ele, a gente não sabe lidar. Na verdade, estamos nesse tempo todinho, um ano já, com ele, infelizmente, a gente não teve curso.

**MONITORA II:** O importante, para mim, era saber Libras, a gente tinha os cartazes, com o alfabeto manual. A gente tinha essa base, mas ele não entendia. Alguma coisa que a gente fazia do nosso jeito, tentando se comunicar com gestos, até que ele entendia mais ou menos. Mas o certo mesmo é ter um especialista.

**PROFESSORA:** Tem que ter um intérprete para me acompanhar, sentar com ele e não ficar em pé. Assim ficava de lado, com ele olhando e gesticulando, ajudando a ele.

**ORIENTADORA EDUCACIONAL:** O mais importante que eu acho e que é definitivo para qualquer ação educativa é o como, ou seja, a metodologia, como nós vamos trabalhar, como vamos fazer, como é que a nossa ação se efetivará na prática. Essa metodologia é o que precisamos, é exatamente o que é necessário para mim, é fundamental. Como eu vou fazer? Qual é a melhor forma que eu tenho enquanto professor ou monitora na sala de aula? Qual é a melhor forma, como vou fazer para que chegue até ele o que eu pretendo transmitir em termos de conteúdo, sejam atitudinais, sejam conceituais? A questão dos conteúdos atitudinais é bem mais fácil, porque com o gesto, você gesticulando, ele compreende. “Não faça”, “não pode”! Mas a questão dos conteúdos cognitivos, que exige uma maior responsabilidade do professor, é muito complicado. O foco do trabalho é a metodologia adequada, que a gente não tem. Como é que eu vou fazer? Então, a gente vai fazendo do jeito sabe, é uma coisa em construção.

**INSTRUTOR:** Uma creche só pra crianças surdas não tem, mas vejo como algo bom a inclusão de crianças surdas com as ouvintes, porque uma vai aprendendo com as outras a se descobrir. É onde as crianças ouvintes percebem que existem crianças surdas.

A fala das duas monitoras expõe a compreensão da necessidade de uma comunicação direta com a criança, através da Libras. É por meio da Libras que as

crianças surdas nessa faixa etária vão se apropriando de sua língua e dando sentido ao mundo.

Além da importância dessa fase para as crianças surdas se desenvolverem como criança, reside também no fato de poder proporcionar o contato com sua língua, desde cedo, o que não acontecia com José. O mesmo estava na instituição há vários anos e apenas no ano em que se desenvolvia esta pesquisa é que pode contar com a presença do instrutor durante dois dias na semana (segundas e quintas de manhã).

Se pensamos que o contato da criança surda com o adulto surdo, usuário da Libras, já é restrita a dois dias, somos impelidas ao espanto quando observamos que, ainda assim, nos dias em que o instrutor estava presente em sala da aula, a professora requeria que ele fizesse a mediação da comunicação entre ela e o aluno surdo, supondo que, por ele oralizar algumas palavras, podia desenvolver o trabalho de intérprete.

Provavelmente, a professora em questão desconhecia o fato de que a função de intérprete deve ser desenvolvida por um profissional ouvinte, haja vista que ele precisa interpretar a fala oral para as pessoas surdas e a Libras para as pessoas ouvintes. Já o instrutor surdo, inserido num ambiente inclusivo, tem como função ensinar a Libras para a turma e/ou procurar interagir de forma espontânea com a criança surda para que esta aprenda naturalmente sua língua.

Ao designar a função de intérprete ao instrutor surdo, a professora externa sua total incompreensão sobre os aspectos que envolvem a aquisição de uma língua e a importância de seu desenvolvimento nessa fase escolar. Como o instrutor surdo poderia mediar a comunicação oralidade-Libras se ele não domina ouve a mensagem oral? Como o instrutor surdo poderia emitir a mensagem em Libras se a criança surda ainda não a domina?

Assim, por entendermos a importância do instrutor nessa fase, em que a criança deve ter contato permanente com a língua de sinais, percebemos o quanto esse profissional tem sido subutilizado naquele ambiente educacional. Respalamos nossas impressões em Sacks (2010, p. 38), quando afirma:

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro do pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso.

Essa realidade de inclusão de pessoas surdas tem impulsionado cada vez mais a militância de surdos, estudiosos e simpatizantes da área por escolas bilíngues, porém com resistências por parte de órgãos responsáveis.

### 3.2.3 Participação em formação para trabalhar com crianças surdas na EI

**MONITORA I:** Não, com deficiência de surdez, não!

**MONITORA II:** Não, nenhuma!

**PROFESSORA:** Não, nunca, estou correndo atrás.

**ORIENTADORA EDUCACIONAL:** Não, aqui na creche, por incrível que pareça, e que eu tenha notícia, é que essa creche foi municipalizada em 2013 e, antes, era do estado, mas até agora não há registro. Eu não encontrei registro nenhum de professor e monitor que tenha participado, que tenha formação específica para isso. Olhe, no caso específico de José. José é nosso aluno desde o berçário, desde o tempo em que essa creche era do estado. Então, veja bem, ele chegou aos 6 meses e está saindo com 5 anos daqui dessa creche e nós não temos notícias, e não existe mesmo não, porque fizemos o projeto pedagógico e não há registro de que alguém tenha passado por um curso de aperfeiçoamento e qualificação para trabalhar com esse público alvo.

**INSTRUTOR DE LIBRAS:** Sim, tem um grupo de surdos na rede da prefeitura que discute sobre vários temas, como: Letras Libras, CREI, escolas. É uma formação continuada.

Em relação à capacitação, foi unânime a informação das educadoras ouvintes de que não participaram de nenhum encontro de capacitação sobre educação de surdos. Essa informação é preocupante, porque ela expõe uma certa estagnação do setor público junto às escolas, considerando que quando as crianças surdas são matriculadas, principalmente aquelas que têm laudo médico comprovado, é devidamente comunicado ao setor responsável da Secretaria de Educação sua presença no estabelecimento de ensino.

Nesse caso, fazia quatro anos que João frequentava o CREI, sem uma assistência do setor municipal responsável, em termos de capacitação. Em vistas disso, é possível constatar a existência de uma grave lacuna temporal, fundamental para aquisição de linguagem e desenvolvimento cognitivo.

Partindo da ideia de que o docente necessita se capacitar segundo a realidade que surge no decorrer de sua trajetória profissional, Saviani (2010) considera que:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico – científico que os capacite à realização de uma prática pedagogia coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 53).

Skliar (1998, p. 37) também destaca a importância da formação e a necessidade constante que o profissional educador tem em buscar se adequar à realidade pedagógica do aluno e, principalmente, assegurar a existência de condições de trabalho.

Nesse sentido a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos. Se ela não tem condições de fazer esse atendimento, o

professor precisa entrar em contato com os órgãos competentes e discutir o tema. [...] entendo que a formação de professores para atender a alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem da língua de sinais e o estudo de uma pedagogia ampla (SKLIAR, 1998, p.37).

A presença do instrutor surdo no campo de pesquisa pode ter sido o meio de resolver as necessidades da criança surda. Embora essa iniciativa seja extrema importância, é necessário que todos os profissionais também sejam envolvidos no processo formador. Os professores e funcionários, assim como todo o corpo escolar, envolvendo a gestão, precisam organizar estratégias que possibilitem a participação efetiva das crianças surdas, assim como a participação do instrutor como um agente multiplicador da Libras no ambiente escolar.

### *3.2.4 Pontos positivos e negativos no atendimento às crianças surdas*

**MONITORA I:** O importante era ter uma pessoa para acompanhar essas crianças. E o ponto negativo é que deveria ter sempre um acompanhamento, que aqui não tem.

**MONITORA II:** Olha, eu acho positivo, porque eu acho certo eles aceitar crianças assim, porque, nos tempos de hoje, a mãe não aceita eles também, exclui. E o que eu acho negativo é que aqui não tem profissional bastante para ele.

**PROFESSORA:** Como é novo essa realidade, ainda não estou vendo aquele desenvolvimento com as crianças surdas. A CREI começou agora e eu não sei dar essa opinião, porque não está havendo esse trabalho direcionado para eles.

**ORIENTADORA EDUCACIONAL:** Negativos: assistência fora da escola não há, de uma maneira geral, eu estou sendo enfática. Em tese, a FUNAD recebe, mas uma vez por semana. Eu não posso falar como se dá esse trabalho na FUNAD. Mas eu acho negativo essa assistência que ele tem fora da escola. Na minha concepção, essa assistência deveria ser dada cotidianamente na escola. Em outras palavras, a escola teria que ter ferramentas pedagógicas suficientes para essa assistência, pois já não existem as salas multifuncionais. Positivo: ele não é segregado lá, onde ele recebe o tratamento. O meu olhar é esse, porque lá ele está vivendo com pessoas dos seus pares, com os surdos. Eu não vejo, nem sinto, uma melhoria e vou ser radical: não há sucesso aqui não! Mesmo com as dificuldades que a gente tem, mesmo não tendo professores qualificados, não tem um ambiente que favoreça ao desenvolvimento dessa capacidade dele. Mas, pelo menos, ele está num processo de socialização, pelo menos ele se socializa na brincadeira, no jogo com os amiguinhos, com a própria professora. Isso é uma coisa positiva na escola. Eu sou terminantemente contra a segregação!

**INSTRUTOR DE LIBRAS:** Como ponto positivo: a creche está iniciando agora com a inclusão de surdo, conhece essa realidade e aceita. A negativa, os profissionais não estão preparados, não conhece a Libras e sua cultura surda.

Os pontos negativos apresentados pelos sujeitos apontam para a falta de qualificação. Porém, nos deteremos na resposta da orientadora educacional por ser um discurso bastante utilizado na realidade acadêmica de alguns estabelecimentos escolares, onde se encontram crianças com deficiência: a Socialização. Nas próprias

palavras da orientadora: “Mas pelo menos ele está num processo de socialização, ele se socializa na brincadeira, no jogo com amiguinhos e com a própria professora”.

É certo que, nessa fase inicial, o cuidar e o educar é primordial, mas, no que diz respeito ao educar, é preciso ver a socialização de forma mais ampla, como um meio, não como um fim em si mesma. A importância da socialização nessa fase educacional se impõe, mas não pode servir aos propósitos da acomodação e do descaso. Na escola, seja ela na fase inicial ou não, o objetivo essencial é o desenvolvimento do indivíduo, nas suas diferentes dimensões. A escola precisa desempenhar seu papel como afirma Dorziat (2004):

A articulação de um espaço escolar verdadeiramente pedagógico deve ter, como princípio fundamental e norteador de políticas educacionais mais amplas, a sedimentação de bases ideológicas sobre concepções de homem e de mundo. Qualquer que seja, a política educacional deve considerar esse princípio. O ambiente educacional deve perseguir a ideia de desenvolvimento pleno dos indivíduos, porque não o fazer, pode significar a criação de indivíduos de segunda categoria.

A educação e o desenvolvimento das crianças surdas, no ambiente inclusivo, devem ser meta também do processo educacional. Se socialização for sinônimo de estar presente fisicamente, em contato superficial com as pessoas no ambiente educacional, como mostrou a realidade pesquisada, estamos privando essas crianças de se desenvolverem, inclusive cognitivamente, e formando indivíduos limitados do ponto de vista da cidadania.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelam que, enquanto a Educação for pautada numa pedagogia igualitária, as diferenças ficarão limitadas apenas a um discurso politicamente correto. Neste caso, as crianças com marcas de diferença, entre elas as surdas, que se diferenciam da cultura hegemônica, serão as mais prejudicadas.

As situações apresentadas mostram a total falta de empatia quanto às necessidades das crianças surdas, provavelmente em decorrência da ausência de formações adequadas sobre o tema, ponto bastante exposto na fala das pessoas entrevistadas. Mesmo quando a Secretaria de Educação dispôs à escola profissional para lidar com as crianças surdas, como foi o caso do instrutor, ele passa a desenvolver tarefas inadequadas pelo fato de a escola não ter se apropriado de um verdadeiro compromisso inclusivo.

Os momentos pedagógicos descritos mostraram o quão urgente é a capacitação em educação de surdos. Os dados expuseram como as crianças surdas estavam sendo privadas de desenvolverem essa fase de sua infância, por falta de uma compreensão sobre o que significa estar na condição surda. Faltava não só comunicação, mas estímulos pedagógicos visuais, que atendessem às suas características, gerando nelas um comportamento agressivo, distraído e desinteressado, e, nos educadores,

um discurso estereotipado.

Por fim, esta pesquisa corroborou outras desenvolvidas sobre a educação de surdos: as escolas e CREIs deste município não têm desenvolvido um trabalho inclusivo adequado para crianças, embora os discursos o defendam, insistentemente. Acreditamos que essa iniciativa só será realmente implementada, quando for instalada uma concepção que olhe os ambientes educacionais como espaços de convivência de pessoas que possuem diferenças, das mais sutis às mais marcadas. Só essa abertura às diferenças de todas as pessoas permitirá verdadeiros processos inclusivos, entre eles o de crianças surdas desde a Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DIZEU, Liliane C. T. B.; CAPORALI, Sueli A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.* vol. 26, nº. 91, Campinas, 2005.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 2, n.24, p. 77-85, 2004.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Por uma Gramática das Línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na Construção do Direito à Educação Infantil: Histórico e Atualidade. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 35, n. 1, 2010.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda D.; STEYER, Vivian E. (Orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, 2001, p. 214 – 230.

LABORIT, Emmanuelle. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

MOURA, Maria Cecília de. *O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

*A nova lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores. In: *Livro: Interlocuções pedagógicas: Entrevistas. Entrevista ao jornal das ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004*. Editora Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz T. da. A Produção Social da identidade e da diferença. In: SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5 (9), p. 22, 2000.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**MARCOS WILLIAM KASPCHAK MACHADO** Professor na Unopar de Ponta Grossa (Paraná). Graduado em Administração- Habilitação Comércio Exterior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especializado em Gestão industrial na linha de pesquisa em Produção e Manutenção. Doutorando e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com linha de pesquisa em Redes de Empresas e Engenharia Organizacional. Possui experiência na área de Administração de Projetos e análise de custos em empresas da região de Ponta Grossa (Paraná). Fundador e consultor da MWM Soluções 3D, especializado na elaboração de estudos de viabilidade de projetos e inovação.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-163-3

