

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

Challenges and opportunities in Early Childhood Education for students with hearing loss: an inclusive perspective

Danielle da Silva Pinheiro Wellichan
Carla Cristine Tescaro Santos Lino
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNESP Marília, SP – Brasil

Resumo

A inclusão escolar deve ser uma preocupação constante na atuação e na formação de professores desde as séries iniciais, afinal, há mais de dez anos, a Política de Educação Especial trouxe um novo cenário para a Educação Brasileira. Dessa forma, o professor deve proporcionar condições para a aprendizagem do estudante com perda auditiva, por meio de práticas educacionais adequadas para alunos com ou sem deficiência. Diante do cenário de diversidade, é imprescindível debater, discutir e refletir sobre a inclusão a partir de legislações que norteiam as políticas públicas para alunos com perda auditiva (desde as mais leves até a surdez profunda). Assim, o presente estudo buscou apresentar uma discussão que se inicia nas creches onde crianças com perdas auditivas estão matriculadas, e se estende ao longo da Educação Infantil. Buscou-se na literatura especializada pontos pedagógicos e de legislação, para discutir, refletir e praticar em sala de aula de Educação Infantil. Percebeu-se que a Educação Infantil possui desafios, possibilidades e oportunidades para incluir a criança com perdas auditivas e construir uma nova realidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Surdez; Educação Infantil Inclusiva; Educação Especial.

Abstract

The inclusion of students with disabilities must be a constant concern in the performance and training of teachers since the early grades, after all, for over ten years, the Special Education Policy has brought a new scenario for Brazilian Education. Thus, the teacher must provide conditions for the learning of students with hearing loss, through appropriate educational practices for students with or without disabilities. In view of the diversity scenario, it is essential to debate, discuss and reflect on inclusion based on legislation that guides public policies for students with hearing loss (from the mildest to profound deafness). Thus, the present study sought to present a discussion that begins in daycare centers where children with hearing loss are enrolled, and extends throughout Early Childhood Education. Pedagogical and legislative points were sought in the specialized literature to discuss, reflect and practice in the Early Childhood classroom. It was noticed that Early Childhood Education has challenges, possibilities and opportunities to include children with hearing loss and build a new reality in the school environment.

Keywords: Deafness; Inclusive Child Education; Special Education.

Introdução

Toda criança tem direitos e deveres que devem ser respeitados e garantidos (BRASIL, 1990), para as que possuem alguma deficiência não é diferente, pois, mesmo que sua condição pareça ser limitante, seus direitos e oportunidades precisam existir e se cumprir. Nesse sentido, a Educação Inclusiva torna-se uma necessidade a ser discutida, revista, refletida e praticada em cada fase escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior) para poder permitir o acesso à educação, à permanência em salas inclusivas e a conclusão de seus estudos (BRASIL, 2015).

Há mais de uma década, a Política de Educação Especial foi apresentada à sociedade, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, e novas discussões no contexto escolar surgiram em busca da inclusão. Justamente por tratar-se de “um momento de avaliação” da Educação Inclusiva (MANZINI; OLIVEIRA; GERMANO, 2018, p. 7) é que a reflexão de professores, da sociedade sobre a realidade dessas crianças e a busca pelo seu espaço se torna essencial para direcionar novas ações políticas, educacionais e de aceitação.

É sabido que para que a inclusão escolar de uma criança com deficiência possa acontecer, é preciso proporcionar estímulos, adaptações e oportunidades adequadas que permitam o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social para assegurar que, ao longo da vida escolar, metodologias adequadas aos estudos e aprendizagens significativas façam parte de sua vivência (BRASIL, 2002; RODRIGUES, *et al*, 2014; MANZINI; CORREA, 2014).

No cenário da inclusão, o professor atua como um mediador no processo inclusivo, e para isso, é preciso que ele conheça as especificidades dos alunos ao pensar e agir de acordo com o necessário no ambiente educacional. É preciso aplicar estratégias cognitivas e que estas o auxiliem na resolução de situações-problema, para que possam contribuir para a construção do conhecimento e estimular o desempenho ativo de cada um, em um movimento que proporcione a educação para a transformação (ADURENS; PROSCENCIO; WELLICHAN, 2018). E como Gayotto (1992, p.41) descreveu, trata-se de uma transformação que “[...] não é linear e nem ocorre de fora para dentro”, trata-se de

[...] um processo aberto, constante e contraditório, da criança consigo mesma, e recíproco, entre ela e as pessoas com quem convive. Educação para a transformação implica em falar de transformação da pessoa, e também da dinâmica das relações das pessoas em um grupo. Pessoas que se comunicam através de

relações vinculares, ou seja, que incluem a intra e intersubjetividade que se põem em movimento em alguma ação. Sob esse aspecto a educação é um método ativo [...]

De forma ativa, a práxis pedagógica precisa contemplar a exploração dos temas transversais, possíveis de interação em diversas disciplinas e no exercício da cidadania, na aceitação das diferenças e no cultivo do sentimento de pertencimento em sociedade, para que todos os envolvidos no ambiente educacional atuem de forma consciente e responsável diante das diferenças. É com esse pensar e agir reflexivo que a pedagogia diferenciada ou da diversidade traz um novo olhar ao aluno, ao respeitar seus limites e suas possibilidades (PERRENOUD, 1999).

Embora os desafios da inclusão sejam mais conhecidos na atualidade do que há décadas atrás, há muito a ser discutido e implantado no sentido de adaptar em termos pedagógicos e curriculares, rever práticas em sala de aula, desconstruir paradigmas psicológicos, socioculturais e administrativos para oferecer e proporcionar melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem. Associadas a isso, tornam-se necessárias adaptações e flexibilizações curriculares em nível individual e coletivo, uma vez que a interação proporciona experiências saudáveis de convivência, cidadania e respeito aos alunos com e sem deficiência (SILVA, 2018).

De acordo com a Lei n. 12796 de 4 de abril de 2013 (que altera a LDB - Lei n. 9394/96) determina em seu Artigo 4, Inciso I e III, que a Educação Escolar Pública é dever do Estado, mediante a garantia da:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma
 - a. Pré-escola;
 - b. Ensino fundamental;
 - c. Ensino médio; [...]
- III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013)

Logo, qualquer tipo de deficiência (visual, auditiva, física, intelectual ou múltipla), além de casos de Transtornos de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação devem ser

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

atendidos na rede pública ou particular, de forma complementar e/ou suplementar em Sala de Recurso Multifuncional, com equipe especializada e capacitada para tal.

Em contrapartida, há uma carência de estudos que abordam a inclusão escolar na Educação Infantil (MONTE, 2006; PEREIRA; MATSUKURA, 2013; OLIVEIRA, 2014) no tocante às questões da deficiência. E por se tratar de uma etapa essencial para o desenvolvimento infantil, a criança com deficiência, assim como qualquer outra, precisa experimentar e descobrir como se expressar, escutar música, brincar e explorar o ambiente à sua maneira (ADURENS; PROSCÊNCIO; WELICHAN, 2018).

Segundo dados do Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2,2 milhões de brasileiros têm deficiência auditiva em situação severa; e, entre estes, 344,2 mil são surdos (BRASIL, 2010). Ainda de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas na Educação Infantil cresceu de 11,1% totalizando 8,7 milhões em 2018, decorrente inclusive de matrículas em creches.

No Plano Nacional de Educação, a universalização do atendimento escolar apresenta que o número de alunos com alguma deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação matriculados em classes comuns ou especiais chegou a 1,2 milhão, o que representa um aumento de 32,2% em relação ao ano de 2014 (BRASIL, 2019).

Na Educação, a comunicação precisa encontrar meios para que possa se concretizar, e s diante de crianças com perda auditiva, é possível constatar o “prejuízo” que a ausência da linguagem, seja ela oralizada ou sinalizada, causa ao desenvolvimento social, intelectual e emocional de uma criança (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001; SACKS, 2010). É preciso encontrar meios e formas para que essa situação possa ser revertida a favor do aprendizado.

Apesar do auxílio e participação das três modalidades de apoio aos professores do ensino regular, seja como acompanhamento pedagógico, professor itinerante ou de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), é fundamental que o professor titular (ou regente) assuma sua responsabilidade diante do processo de inclusão e modifique suas práticas quando necessário, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento do aluno nas áreas socioafetivas, psicomotora e cognitiva, para incentivar a construção da autoconfiança, criticidade, responsabilidade e autonomia; a promoção do cidadão com modelos positivos para a estruturação de valores morais e éticos; e a promoção da confiança do aluno em suas

potencialidades, para reconhecer na diversidade a oportunidade para ampliação de conhecimentos e relações pessoais.

Em todas as fases escolares, estimular o potencial criativo do aluno é fundamental para que ele aprimore suas formas de expressão nas diferentes linguagens (corporal, plástica, cênica, musical, oral, escrita e lógica matemática), o que possibilita ampliar sua visão de mundo e de sociedade (FIGUEIRA, 2011).

Mas, e se o estudante apresentar perdas auditivas (de causas pré, peri ou pós-natais), seja uma perda leve, moderada ou mais profunda como a surdez (configurada por perdas acima de 41 dB bilateral e usuários de Libras)? Será possível trabalhar e ensinar para esses estudantes na Educação Infantil? Que tipo de metodologias podem ser aplicadas, organizadas e desenvolvidas? Qual a melhor forma de trabalhar com um estudante que exige uma forma de comunicação diferenciada dos demais? Quais as estratégias mais adequadas? O professor, deverá obrigatoriamente saber Libras? E a convivência com outras crianças, pode ser benéfica para o aluno? E para o grupo de crianças sem deficiência? Como se dará a comunicação e a convivência?

Por meio deste artigo, buscou-se demonstrar algumas atividades realizadas com estudantes com perdas auditivas e pelo professor especializado em uma escola de Educação Infantil. Mesmo com identidades e culturas diferenciadas, a deficiência auditiva e a surdez foram tratadas de forma unificada, ampliando as possibilidades de discussão neste texto, o que não descarta a necessidade de aprofundamento em estudos futuros de cada uma. A fundamentação foi alicerçada por materiais impressos e eletrônicos para reunir e apresentar aspectos que possam auxiliar o entendimento, a discussão e a reflexão sobre a temática apresentada. Registra-se que não houve recorte temporal, tendo em vista a necessidade de resgatar informações de documentos e autores relevantes.

O contexto da perda auditiva

A inclusão do aluno com perda auditiva (deficiência auditiva em níveis diferenciados ou surdez) deve ocorrer a partir da Educação Infantil até o Ensino Superior, como já mencionado, e assegurar-lhe, desde o início da vida escolar, recursos pedagógicos necessários à superação de barreiras no processo educacional, para usufruir de seus direitos escolares e exercer sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais no Brasil.

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

De maneiras semelhantes e diferenciando-se quanto ao ambiente e o aprendizado, o aluno com perda auditiva na Educação Infantil irá propor a sua turma uma dinâmica diferente. Desde a comunicação e a expressão, novas formas de relacionamento serão estabelecidas, seja por gestos, falas, escritas ou pela Língua de Sinais, propriamente dita.

Apenas a adoção da Língua de Sinais não é suficiente para garantir a escolarização do aluno com perda auditiva no ensino e sua aprendizagem significativa. À escola cabe implementar ações que apresentem significações e que possam ser compartilhadas com todos os estudantes incluídos. Assim, é possível pensar em uma escola para crianças com perda auditiva, se houver:

[...] abertura para diálogos e mudanças de olhar para o espaço inclusivo e seu fazer: pensar a inclusão para além de compartilhamento de espaço de aprendizagem. Se a Libras tiver espaço dentro do currículo e se, por ela, houver mudanças significativas no cotidiano escolar. E ainda, se tivermos, nos anos iniciais, salas língua de instrução Libras, com surdos adultos como modelo linguístico. A escola, assim, se faz como espaço no qual a presença de surdos, mais que simples corpo físico, perverte o fazer. Isso só ocorre quando, de fato, “escutamos” com nossos olhos aquilo que os surdos nos “sinalizam” sobre sua educação, e o modo como aprender se torna mais real e significativo (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015, p.115).

Um projeto educativo de qualidade para o estudante com perda auditiva deve focar o acesso à Libras, sua primeira língua ou língua natural (L1), e o ensino da Língua Portuguesa (L2), considerada uma língua estrangeira ao surdo, com educadores bilíngues (surdo e ouvinte) proficientes na Libras e na Língua Portuguesa para poderem, adequadamente, mediar a comunicação e o ensino. “A Libras, ao estar presente nos espaços da educação escolar, não é privilégio, mas constitui-se em conteúdo fundante ao surdo e elemento agregador para o ouvinte em seu processo de formação genérica, de homem cultural” (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 503)

Nesse contexto, existem três tendências educacionais (GOLDFELD, 1997; CAPOVILLA, 2000; STROBEL; PERLIN, 2008) reconhecidas na historicidade da pessoa surda para o processo de ensino aprendizagem desde as séries iniciais: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Porém, estudos apontam que somente a modalidade bilíngue respeita a língua materna do estudante com perda auditiva e propicia um ambiente satisfatório de aprendizagem, com consideração ao tempo de aprendizagem de cada estudante.

De maneira geral, o trabalho pedagógico com os estudantes com perda auditiva nas escolas regulares precisa ser desenvolvido em ambiente bilíngue (como já citado anteriormente) e ofertado em Sala de Recursos Multifuncional (área da surdez) ou outro

tipo de atendimento pedagógico especializado em horário de contraturno, também para apoio pedagógico ao ensino regular.

O planejamento (Plano Individual da escola regular) por sua vez, deve ser elaborado pelos professores regentes de escolas comuns e professores bilíngues, em um trabalho colaborativo, cuja finalidade seja proporcionar metodologias específicas e adequadas ao processo acadêmico do aluno com perda auditiva em escolas regulares.

Na Educação Infantil, dentre as suas especificidades, o trabalho pedagógico, o planejamento e o atendimento especializado está presente por meio da ludicidade, o professor pode não só auxiliar no desenvolvimento da criança acometida pela perda auditiva, como pode acompanhar possíveis fatores de risco que venham apontar ou despertar a atenção para algum problema ou limitação ali existente.

Inegavelmente, ao longo da Educação Infantil os sinais começam a ser mais perceptíveis e a preocupação deve continuar, pois todo diagnóstico precoce aumenta as possibilidades de tratamento (WELLICHAN; ADURENS, 2018). Assim, quanto mais precocemente for detectada alguma situação de perda auditiva mais cedo o diagnóstico ou o tratamento podem trazer melhores resultados para a criança, a família e consequentemente para toda comunidade escolar que a envolve.

Fato é que as vias auditivas estão maturadas na 21ª (vigésima primeira) semana gestacional, sendo a perda auditiva uma das alterações sensoriais de maior ocorrência. Conforme descrito por Onoda, Azevedo e Santos (2011, p.776) “[...] pode afetar 1-3 por 1000 recém-nascidos de baixo risco, sendo que, em recém-nascidos internados em Unidade de Terapia Intensiva (UTI), este índice pode ser de 2% a 4%”.

A confirmação da perda auditiva inicial se dará pelo Teste da Orelhinha e caso não tenha sido realizado, pode ser acompanhado por pequenos “sinais”, que são perceptíveis e merecem atenção, como descrito (Quadro 1) abaixo:

Quadro 1 – Identificação de crianças com perda auditiva

Do nascimento aos três anos de idade	- O recém-nascido não reage a um forte bater de palmas, em uma distância de 30 cm; - O recém-nascido desenvolve-se normalmente nas áreas que não envolvem a audição, quando apropriadamente estimuladas.
Dos três aos seis	- A criança não procura, com os olhos, de onde vem um determinado som;

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

meses de idade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança não responde à fala dos pais; - A criança pode interagir com os pais, se a abordagem for visual.
Dos seis aos dez meses de idade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança não atende quando é chamada pelo nome, não atende à campainha da porta ou à voz de alguém; - A criança não entende frases simples como “não, não”, ou “até logo”; - A criança pode entender o que as pessoas estão “falando” com ela, se for utilizada a língua de sinais.
Dos 10 aos 15 meses de idade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança não aponta objetos familiares ou pessoas quando interrogada em língua portuguesa oral; - A criança não imita sons e palavras simples; - A criança não reage ao “não, não”, ou ao nome, a menos que veja quem está falando; - A criança não mostra interesse por rádio; - A criança aponta objetos familiares ou pessoas quando interrogada em língua de sinais.
Dos 15 aos 18 meses de idade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança não obedece a instruções faladas, por mais simples que sejam; - As primeiras palavras da criança, como “até logo”, “não, não”, não se desenvolvem; - A criança obedece a instruções dadas em língua de sinais; - A criança inicia sua linguagem gestual, sinalizada.
Dos 18 meses aos 3 anos e meio de idade	<ul style="list-style-type: none"> - Não há enriquecimento vocabular (via oral); - Em vez de usar a fala, a criança gesticula para manifestar necessidades e vontades; - A criança observa intensamente o rosto dos pais, enquanto eles falam; - A criança não gosta de ouvir histórias; - A criança tem histórico de dores de cabeça e infecções de ouvido; - A criança parece desobediente a ordens dadas em língua portuguesa oral; - A criança desenvolve a língua de sinais, comunica seus desejos e necessidades, gosta de histórias narradas em língua de sinais e gosta de desenhos.
Dos três anos e meio aos cinco anos de idade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança não consegue localizar a origem de um som; - A criança não consegue entender nem usar palavras simples em língua portuguesa oral, como: ir, mim (eu), em grande, etc.; - A criança não consegue contar oralmente, com sequência, alguma experiência recente; - A criança não consegue executar duas instruções simples e consecutivas, emitidas oralmente; - A criança não consegue levar adiante uma conversa simples em língua portuguesa oral; - A fala da criança é difícil de se entender; - A criança utiliza a língua de sinais para as funções sociais.
A criança com mais de cinco anos de idade	<ul style="list-style-type: none"> - Tem dificuldade em prestar atenção a conversas em língua portuguesa oral; - Não responde quando é chamada oralmente; - Confunde direções ou não as entende, quando expressas em língua portuguesa; - Frequentemente dá respostas erradas às perguntas formuladas oralmente; - Não se desenvolve bem na escola, onde os conhecimentos são repassados somente em língua portuguesa oral; - É morosa; - Expressa-se confusamente quando recebe ordem ou quando lhe perguntam alguma coisa em língua portuguesa oral; - Possui vocabulário pobre em língua portuguesa; - Substitui sons, omite sons e apresenta qualidade vocal pobre; - Evita pessoas, brinca sozinha, parece ressentida ou irritada se não tem colegas que com ela interajam; - Amanhece cansada; parece inquieta ou tensa quando o ambiente linguístico não lhe é conhecido;

	<ul style="list-style-type: none"> - Movimenta a cabeça sempre para um mesmo lado, quando deseja ouvir algo, mostrando perda de audição em um dos ouvidos; - Tem frequentes resfriados e dores de ouvido; - A criança conhece, entende e utiliza a Libras.
--	---

Fonte: Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão (MEC, 2006, p. 20).

Confirmada a perda auditiva da criança, por meio do Teste de Timpanometria, que ajuda a determinar como o ouvido interno infantil funciona, há sugestões que podem facilitar o desenvolvimento da linguagem:

1 - Os professores, funcionários da escola e colegas devem utilizar a língua de sinais e a língua portuguesa (não simultaneamente) para se comunicar com a criança com surdez em todas as situações vividas na escola: sala de aula, na hora da higiene das mãos, no lanche, no recreio, mas, se perceberem que ela não compreendeu, deverão dar-lhe alguma pista: apontar, dramatizar, desenhar e principalmente escrever. Se a criança ainda não tiver compreendido a mensagem, o professor deve pedir-lhe para observar os colegas. A linguagem relacionada a situações que fazem parte da rotina da pré-escola são as mais fáceis de serem interiorizadas. Comandos podem ser dados, alternando o uso da língua de sinais com o uso do português oral, como por exemplo:

- vá lavar as mãos;
- vamos lanchar;
- vamos brincar;

- pegue, ou guarde (o papel, a agenda, a cola, a mochila, a tesoura, o lápis).

2 - Os professores devem traduzir para as crianças que ouvem (em língua portuguesa oral) o que a criança surda quis dizer por meio da língua de sinais, do gesto natural, da dramatização, do desenho. Exemplo: a criança aponta para o copo ou faz gesto de beber. A professora, entendendo a mensagem, deverá sinalizar e dizer: “Água?

Você quer água?” (aguardando um pouco a resposta da criança). “Pode pegar a água”.

3 - O professor deve estimular a criança a dar respostas, utilizando os sinais ou emitindo sons, palavras ou frases. Aceitar toda e qualquer tentativa de comunicação.

4 - O professor deverá usar: expressões faciais, movimentos corporais, movimento das mãos, gestos naturais, língua de sinais para tornar mais clara a mensagem.

5 - Enquanto fala ou sinaliza o professor deverá expressar no rosto sentimentos de dor, alegria, surpresa, tristeza, de zanga, etc.

6 - Se utilizar a fala, o professor deve ter movimentos labiais definidos (sem exagerar e nem alterar o ritmo e entonação das palavras e frases).

7 - O professor deve usar frases curtas, simples, porém completas.

8 - O professor deve procurar manter o aluno surdo informado do que está acontecendo na sala (LIMA, 2006, p. 49)

A atenção aos comportamentos citados, em conjunto, permite a identificação de possíveis perdas e a possibilidade de encaminhamento aos profissionais mais indicados. Para Quadros (1997), Damázio (2007) e Tesaro (2015), em sala de aula (e em ambientes comuns em geral) há recomendações importantes que precisam ser seguidas:

Quadro 2 – Pontos importantes para observação em sala de aula

RECOMENDADO	NÃO RECOMENDADO
-------------	-----------------

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

<p>Aceitar com disposição o aluno surdo, entendendo que ele apresenta dificuldades linguísticas, limitações e habilidades cognitivas, mas certo de que possui condições para estar ali.</p>	<p>Evitar (enquanto fala com o aluno) colocar a mão ou objeto em frente ao rosto, lembrando-se que o surdo precisa visualizar os lábios (para leitura labial, caso tenha sido ensinado) e as expressões faciais, que fazem parte da estrutura linguística da Libras, para atribuir a real intenção no contexto e enfatizar a transmissão de sua ideia.</p>
<p>Falar com voz clara, sem gritar, utilizando tom dentro da normalidade, para os alunos que fazem uso do Aparelho Auditivo de Amplificação Sonora (AASI).</p>	<p>Não identificar o aluno pelas suas dificuldades.</p>
<p>Elaborar um trabalho de inclusão na escola, informando alunos e profissionais da educação a respeito das limitações do aluno surdo. Nesse trabalho, deve-se planejar situações que permitam autonomia e segurança ao aluno no processo de ensino e aprendizagem.</p>	
<p>Permitir que o aluno se acomode em local estratégico de forma a enxergar o professor e que este o ajude constantemente. Além de assegurar um ambiente com condições acústicas favoráveis.</p>	<p>Não separar o aluno com deficiência dos demais, a convivência irá trazer benefícios para seu desenvolvimento.</p>
<p>Incentivar e solicitar o uso do aparelho auditivo compreendendo seu uso e seus benefícios, obtendo informações com a família e com profissional especializado na área da surdez. É preciso, no entanto, observar o rendimento do aparelho auditivo no ambiente escolar, sua adaptação e manutenção (normalmente as pilhas duram em torno de 15 dias).</p>	<p>Ignorar os recursos de Tecnologia Assistiva, talvez o aluno não os utilize por falta de conhecimento.</p>
<p>No dia-dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar-se sobre a perda auditiva do aluno e atuações pedagógicas adequadas, uma vez que cada aluno apresenta um grau diferente de perda auditiva. - Incentivar em seus acertos e corrigir seus erros; - Observar e relatar o nível de concentração do aluno durante as atividades. - Observar as dificuldades que encontra no processo acadêmico, nas trocas fonéticas ou omissões de fonemas, e encaminhar o aluno para atendimento adequado (Sala de Recursos em Surdez, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Psicologia e profissionais da área da surdez). - Facilitar a compreensão do aluno em relação aos conteúdos aplicados mediante técnicas e estratégias visuais (desenhos, fotos, recursos visuais, materiais variados). - Oferecer apoio do profissional intérprete ao aluno surdo que se comunica somente em Libras. 	<p>Evitar a utilização de ditado como metodologia, uma vez que o aluno pode não compreender a fala e registrar as palavras incorretamente.</p>
<p>Manter contato com a família para informações adicionais sobre a perda auditiva do aluno.</p>	<p>Evitar a família do aluno, ela pode ser uma parceira importante no processo ensino-aprendizagem.</p>

Fonte: Adaptação das autoras

Vale lembrar que a leitura labial feita pelo estudante com perda auditiva permite-lhe adquirir em torno de 40% do conteúdo aplicado em sala de aula e por ser uma estratégia cansativa ao aluno, pode ser complicada, devido o movimento do professor: anda pela sala,

vira-se para o quadro no momento da explicação, além da difícil articulação em virtude de lábios muito finos ou leporinos, uso de bigodes ou cacoetes ao falar.

Dessa forma, para Quadros (1997), a proposta oralista não beneficiou os surdos, pois nem todos compreendiam a leitura labial e emitiam sons incompreensíveis aos ouvintes. Era desconsiderada a importância da língua e da cultura surda e utilizavam diversas metodologias de oralização como método acupédico, Perdoncini, verbo-tonal, entre outros, a fim de serem alcançados os objetivos da oralização.

A perda auditiva e a Educação infantil

Ao considerar todo o histórico das creches no país, sua introdução junto aos anos iniciais na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, deu-lhes um novo significado. Conforme descrito por Guimarães (2017, p. 81):

As instituições de atendimento à criança passaram pela caridade, filantropia, assistencialismo, custódia, pelo caráter compensatório, até a função educativa, de tal modo que o adulto responsável pela criança teve seu perfil profissional alterado pela exigência de ser capaz de acolher as peculiaridades da faixa etária com vistas à garantia da educação e cuidado de forma integrada. Do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo da legislação e dos documentos oficiais do MEC a partir da Constituição Federal de 1988, ocasião em que a criança de zero a seis anos é elevada à condição de cidadã, sujeito de direitos, inclusive o direito à educação desde o seu nascimento e a Educação Infantil é apontada como fundamental ao seu desenvolvimento.

Percebe-se então, que houveram significativos momentos na trajetória das creches até chegar à Educação Infantil. Silva e Soares (2017) relembram a criação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) em 1992, quando o Ministério da Educação (MEC) iniciou um processo de divulgação de documentos oficiais, com a finalidade de fornecer orientações para secretarias e instituições que ofertam a Educação Infantil.

Surgiram daí, documentos para o atendimento ao longo da Educação Infantil, orientando sobre subsídios necessários para credenciamento e funcionamento de instituições, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) e o documento intitulado “Saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: Surdez” (BRASIL, 2006) com orientações e sobre a perda auditiva, o diagnóstico e tratamento, além da Língua de Sinais como uma alternativa na escola inclusiva, priorizando o ensino na escola inclusiva.

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

Posteriormente, outros documentos como os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” apresentaram padrões estabelecidos para as instituições, seguido dos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” que orientou equipes das secretarias municipais quanto aos processos de autoavaliação das diretrizes já publicadas.

Especificamente para a Educação Especial, foram disponibilizadas as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, que apresentou relatórios com fundamentos, princípios e políticas a respeito da organização e a operacionalização dos sistemas para o atendimento de alunos com deficiência.

Além disso, campanhas e programas foram criadas para escolas e na mídia em geral, para que os ideais da inclusão não fossem ignorados ou desrespeitados, porém a inclusão de alunos com deficiência continua exigindo mudanças e quebras de paradigmas.

A escolarização de alunos com perda auditiva, por exemplo, deve seguir as séries e níveis da educação básica, assim como habitual para crianças sem deficiência. Mas, constata-se que o ritmo da aprendizagem, devido aos bloqueios na comunicação, costuma ser mais lento, particularmente no período da alfabetização e nas séries iniciais.

Não se trata de uma limitação intelectual impeditiva do processo de aprendizagem, e sim de uma característica decorrente das implicações impostas pela perda e pela tardia (ou pela ausência de) participação nos Programas de Estimulação Precoce e de Educação Pré-Escolar, que dificultam o aprendizado da Língua Portuguesa (em sua modalidade oral) e no que se refere à aquisição da Língua Brasileira de Sinais na prática de letramentos.

O letramento, nesse caso, permite a quem se tornar letrado (ter a competência no uso frequente da leitura e da escrita), mudança no espaço social na comunidade em que vive, além da inserção em uma cultura (SOARES, 1998). Para as crianças com perdas auditivas, a Libras permitirá a aprendizagem significativa em escola, pela prática de letramentos. Desse modo, a criança que inicia o processo de alfabetização, se tornará bilíngue no cotidiano escolar, que envolverá o aprendizado da Língua Portuguesa escrita e a Libras.

O Lúdico para alunos com perda auditiva na Educação Infantil

De maneira geral, o brincar, tão presente na Educação Infantil, favorece não só a interação social, como interfere positivamente na autoestima e na linguagem.

No desenvolvimento infantil de uma criança com deficiência, o brincar faz parte de algo além dos fatores citados acima, por possibilitar a estimulação e a descoberta

de habilidades e meios de aprendizagem e expressão, que podem ser potencializados para que a experiência dessa criança, por meio da experimentação, da invenção, da reinvenção, enriqueça a interação e sociabilização desta com o meio (LINO; WELLICHAN, 2019, p. 75).

Ao utilizar a ludicidade em sua prática, conteúdos são explorados diariamente seja de forma comum (visual ou auditiva) ou pela sensorial, por meio de materiais adaptados ou construídos especialmente para abordar determinados assuntos.

O uso de desenhos, por exemplo, representa determinados contextos, o que favorece atividades que envolvam o cotidiano e fenômenos da natureza, como o dia e a noite (Figura 1), a chuva e o sol, assim por diante. É possível então, considerar que o desenho “[...] possa ser facilitador e propulsor do desenvolvimento social, portanto, também do desenvolvimento simbólico, significativo, interativo e cognoscitivo para a criança surda, constituindo-a como sujeito da/na/pela linguagem” (ARAUJO; LACERDA, 2010).

Figura 1: Aprendizado para diferenciar entre o dia e a noite



Fonte: Acervo pessoal das autoras

A habilidade EF01CI05 da “Base Nacional Comum Curricular” busca identificar e nomear escalas de tempo dos períodos diários: manhã, tarde e noite e a sucessão de dias, semanas, meses e anos e foram trabalhadas pela professora, que recorreu aos fenômenos naturais e ao comportamento dos seres vivos, em conteúdos da disciplina de Ciências, em Libras e em Língua Portuguesa escrita, em uma proposta bilíngue.

Assim, a ampliação e fixação de vocabulário tão importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita em Língua Portuguesa, não devem ser trabalhados fora de contexto, pelo fato de não produzir resultados eficientes, como exemplo, uma lista de palavras, somente (QUADROS; SCHMIDT, 2006).

Seja em atividades programadas, ou como forma de expressão, é pelo desenho, que a criança brinca, dramatiza e demonstra os seus sentimentos e pensamentos no papel, no

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

chão, na parede, na calçada, na areia, em qualquer lugar onde possa se expressar livremente e criar um único universo que lhe pertença.

O desenho pode então, no espaço clínico e educacional, configurar-se como uma possibilidade de dizer que pode ser acolhida pelo profissional (interlocutor) que lhe atribui sentido (atributo dosígnio), tornando-o passível de interpretação. Ao vincular este desenho a um sinal/palavra, o profissional favorece a construção da língua, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao mesmo tempo em que colabora para o desenvolvimento de linguagem e das possibilidades de dizer e de ser compreendido desse sujeito (ARAUJO; LACERDA, 2010, p. 702).

Assim pelo desenho, noções espaciais, de sequência, quantidade e tempo, também podem desenvolver a linguagem escrita e a coordenação, que pode ser estimulada por meio de atividades de movimento. Por exemplo, onde trabalha-se a dominância e o controle do corpo no espaço em movimentos, como andar e pular, escrever e recortar, que dependem do treinamento da coordenação motora, em que seu desenvolvimento mínimo, o que permitirá à criança realizar tarefas, como a de segurar o lápis de maneira adequada e a fazer as curvas das letras.

Com uma criança com perda auditiva, as adaptações se restringem a comunicação de normas e regras, isso, se a sua limitação não comprometer seus movimentos.

Figura 2: Desenhos livres do aluno



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Sobre isso, Pena e Gorla (2010) descrevem dificuldades quanto aos níveis de equilíbrio, ritmo e coordenação das crianças com deficiência auditiva, além da dificuldade de atenção devido a não compreensão da tarefa que lhe foi passada, o que resulta no desinteresse pela atividade (SCHMIDT, 1985; GOLDFELD, 1997; GORLA, 2001).

Qualquer que seja o tipo de surdez, as alterações poderão ocorrer, em maior ou menor grau, dependendo da gravidade da lesão, nas seguintes funções: comunicação, estado de atenção, percepção do espaço, aprendizagem e percepção de tempo (sucessão de eventos/ordenação). O surdo, muitas vezes, escuta, mas não compreende o que está escutando, e isso pode desencadear irritação, frustração,

curiosidade e desmotivação, que podem interferir em seu desenvolvimento cognitivo e psicológico (DUARTE; GORLA, 2009, p.25).

Os tipos de coordenação (a grossa e a fina), também são trabalhados para estimular os músculos menores, como os das mãos e para o desenvolvimento da coordenação motora fina (Figura 3). Esses músculos devem ser estimulados a partir dos primeiros anos de vida, inicialmente com a família e, depois, na escola, onde se pode trabalhar a arte e a expressão.

Figura 3: Atividade de coordenação motora fina – trilhando o caminho



Fonte: Acervo pessoal das autoras

O professor da Educação Infantil, em sala regular ou especial, assim como outros profissionais da escola, deve conhecer sobre a deficiência do estudante (como já citado neste texto), não para fazer disso um aspecto dominante no desempenho escolar, e sim para saber como e qual a melhor forma de estimular e adequar suas propostas às necessidades dele.

Atividades educacionais extraclasse também influenciam diretamente o aprendizado dos estudantes. Com o despertar criativo, podem se sentir motivadas para a aprendizagem, que pode acontecer em passeios ao zoológico, museu, bibliotecas, shoppings, mercados etc. A figura abaixo (Figura 4) por exemplo, mostra uma visita à uma exposição, primeiramente, em Língua de Sinais e, na sequência, a introdução de palavras em Língua Portuguesa.

Figura 4: Aprendizado de animais em Libras



Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

Fonte: Acervo pessoal das autoras

Segundo Santos (2011, p.1063) a ludicidade presente nas atividades que envolvem a realidade do estudante “[...] favorecem seu desenvolvimento e, no caso da criança surda, a aquisição da Libras, que dará acesso a todo conhecimento oferecido na instituição escolar.”

Mesmo diante do fato de que há poucos estudos relacionados ao ensino da Libras na pré-escola, seja por falta de experiências publicadas ou por ser uma temática relativamente recente, a capacitação profissional ou formação em serviço, preferencialmente em cursos de nível superior, torna-se o passo inicial para que toda equipe esteja preparada para atender e oferecer oportunidades iguais a essa clientela especial.

Ao pensar em qualidade do ensino, com todos os seus impasses e resultados obtidos por pesquisadores da área, verifica-se a importância da qualificação de todos os profissionais da Educação, que, além de permitir reflexões sobre o cotidiano da escola, abre novas possibilidades pedagógicas para o planejamento do professor ao considerar as especificidades do estudante com perda auditiva.

Diante do exposto, mesmo que o professor se depare com um grande desafio na aprendizagem dos alunos surdos, é preciso que estes recebam a devida atenção, com o uso de recursos pedagógicos adequados e a aceitação da comunidade, que sejam entendidos em sua subjetividade, para que possa favorecer o processo de inclusão efetivo em qualquer ambiente.

Considerações finais

O presente estudo se propôs a debater, discutir e refletir sobre as questões da inclusão de alunos com perda auditiva na Educação Infantil, a partir de legislações que norteiam as políticas públicas, como o ensino de Libras e as iniciativas escolares, programas ou projetos, que precisam ser propostos e desenvolvidos em todas as fases escolares no sistema educacional e na sociedade.

Como já afirmado ao longo do texto, há, relativamente, poucos estudos sobre esses estudantes na Educação Infantil, daí a necessidade de novos compartilhamentos de experiências e ensaios que possam contribuir, fortalecer e amadurecer a fase escolar onde deveria se iniciar o processo de aprendizagem bilíngue.

Comumente, encontra-se um pouco mais de publicações no ensino regular e acompanha-se um breve crescimento no ensino superior, o que de maneira nenhuma

sinaliza algo a ser comemorado, pois ainda há muitas ações a serem realizadas em termos de teorias e práticas na busca pela inclusão de alunos com perdas auditivas.

A diversidade em sala de aula pressupõe mais do que conhecimentos e técnicas pedagógicas inclusivas, e exige responsabilidade e empatia para receber e auxiliar o aluno a se desenvolver cognitivamente e principalmente, socialmente. Essa relação que envolve crianças com e sem deficiência precisa ser incentivada desde os primeiros momentos na vida da criança, para que a compreensão a respeito do diferente não seja uma exceção.

Cada estudante possui seu tempo para a aprendizagem, e o desenvolvimento de um não é igual ao do outro, porém não se pode ignorar fatores que podem comprometer tratamentos e o próprio desenvolvimento individual. Buscar por orientação quando houver alguma dessas dificuldades é dever da família, professor, assistente/auxiliar escolar que busque pelo desenvolvimento da criança, pois podem sinalizar outros problemas, sejam eles físicos ou psicológicos.

A preocupação com a inclusão de crianças com perda auditiva, precisa ser compartilhada com toda equipe escolar, e por isso, devem ser orientados a observar os pequenos sinais, pois essa é uma tarefa que faz parte das atribuições e responsabilidades no cuidado e estimulação das crianças. Caso alguma criança não responda aos comandos sonoros em brincadeiras ou conversas, é preciso observar, e fazer os encaminhamentos necessários.

Uma vez detectado o problema ou a dificuldade e, tomadas as devidas providências por parte dos pais ou responsáveis, a escola precisa se organizar para que esse aluno não seja excluído ou tenha seu desenvolvimento prejudicado ou diminuído em função da perda auditiva. E os cuidados e a afetividade na Educação Infantil são os grandes responsáveis pela adaptação da criança no ambiente escolar, associadas às leis, políticas públicas e ações docentes.

É preciso que a comunidade escolar se mobilize e desmitifique antigos paradigmas sobre as deficiências; que ela compreenda que, mesmo com possíveis defasagens na formação de determinadas crianças, o professor deve atuar como um constante estudante-pesquisador e buscar, recorrer e agir de acordo com as necessidades desse público.

A literatura especializada apresenta pontos importantes a serem resgatados, discutidos, refletidos em reuniões pedagógicas ou em grupos de estudos proporcionados

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

pelos escolas e serem praticados em sala de aula, uma vez que a Educação Infantil é a fase mais importante da educação básica onde o brincar e o educar são fundamentais para a criança se desenvolver e se inserir no Ensino Fundamental, em busca do pensar, sentir e aprender fazendo.

Em contrapartida, as instituições (creche, escola, colégios ou universidades) precisam viabilizar as condições de acesso e permanência, para que os alunos possam avançar academicamente em tais ambientes. Garantir condições de formação continuada/serviço e atualização também deve ser pauta de discussões dessas instituições e compreender as especificidades existentes no ambiente escolar e respeitar a cultura de cada aluno, adaptando-se a cada dificuldade encontrada, transformando em oportunidade para novas experiências e vivências.

Não é desejo das autoras deste texto esgotar o assunto, e sim propor, a partir deste, novos estudos do gênero, uma vez que a Educação Infantil da criança com perda auditiva (ou com qualquer outra deficiência) é semelhante à das demais em vários aspectos, porém com adaptações linguísticas, metodologias contextualizadas e visuais, que também beneficiarão todos os envolvidos.

Referências

- ADURENS, F. D. L.; PROSCENCIO, P. A.; WELLICHAN, D. S. P. Reflexões sobre a diversidade na educação infantil: um olhar para a formação de professores. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, Araraquara, v.20, n. 2, p.150-163, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11638/7825> Acesso em 05 nov. 2019.
- ARAUJO, C.C.M.; LACERDA, L.B.F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a04.pdf> Acesso em: 14 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEB, 1999. 10v.
- BRASIL. *Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm . Acesso em: 16 out. 2019.
- BRASIL. *Adaptações curriculares em ação*. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Dificuldades de comunicação e sinalização. Surdez. Educação Infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão*. Elaboração de Marilda Moraes Garcia Bruno. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 14 nov. 2019

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com deficiência). Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 14 fev. 2019

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Dia Nacional da Libras é celebrado com novidades na aprendizagem para surdos*. Educação Inclusiva, 23 de abril de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/47771-dia-nacional-da-libras-e-celebrado-com-novidades-na-aprendizagem-para-surdos> Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio*. Censo Escolar, 31/01/2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206 Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 14 maio 2020.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001. V.I: Sinais de A a L.

DÁMAZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DUARTE, E.; GORLA, J. I. Pessoas com deficiência. In: GORLA, J. I.; CAMPANA, M. B.; OLIVEIRA, L. Z. (Org.) *Teste e Avaliação em Esporte Adaptado*. São Paulo: Phorte, 2009.

FIGUEIRA, E. *O que é Educação Inclusiva?* São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos, n.343)

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

- GAYOTTO, M. L. C. et al. (Orgs). *Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena*. São Paulo: Ícone, 1992.
- GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Pexus, 1997.
- GORLA, J. I. *Coordenação motora de portadores de deficiência mental: Avaliação e Intervenção*. Dissertação de Mestrado. Campinas. São Paulo, Unicamp, 2001.
- GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081> Acesso em: 13 nov. 2019.
- LINO, C.C.T.S.; WELLICHAN, D.S.P. O lúdico na Educação Especial: aprendizagem e diversão em sala de recursos. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS, Faculdade de Filosofia e Ciências, 5, 2019, Marília, SP. Anais...Marília, SP. DEFSEN, 2019. p. 75-82
- MANZINI, E.J.; OLIVEIRA, J.P.; GERMANO, G.D. (Orgs.). *Política de e para educação especial*. Marília: ABPEE, 2018.
- MANZINI, E.J.; CORREA, P.M. Protocolo de avaliação da acessibilidade em escolas da Educação Infantil. In: MANZINI, E.J.; CORREA, P.M. *Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.p. 29-54.
- MARQUES, H.C.R.; BARROCO, S.M.S.; SILVA, T.S.A. O ensino da Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, Out.-Dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf> Acesso em: 5 maio 2020.
- MARTINS, V. R. O.; ALBRES, N. A.; SOUSA, W. P. A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n.3, p.103-124, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300103&lang=pt Acesso em: 5 maio 2020.
- MONTE, F. R. F. *Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creche*. 2006. 119 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- ONODA, R.M.; AZEVEDO, M.F.; SANTOS, A.M.N. Triagem Auditiva Neonatal: ocorrência de falhas, perdas auditivas e indicadores de riscos. *Brazilian Journal of otorhinolaryngology*, v. 77, n.6, p. 775-783, nov./dez. 2011.
- OLIVEIRA, C. C. de. *Concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial para crianças de zero a três anos*. 2014.186 f. Dissertação de Mestrado –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- PENA, L. G. S.; GORLA, J. I. Coordenação motora em crianças com deficiência auditiva: avaliação e intervenção. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, v. 8, n. 3, p. 104-123, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637730> Acesso em: 14 nov. 2019.
- PEREIRA, P. C; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 125-144, jan./abr. 2013
- PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora 1999.

QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIDT, M.L.P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC; SEESP, 2006. 120 p.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed. 2004.

RODRIGUES, A. T. et al. Crianças com e sem deficiência auditiva: o equilíbrio na fase escolar. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 20, n. 2, p. 169-178, June 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200002 Acesso em: 12 nov. 2019.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SANTOS, L. F. O ensino de libras na educação infantil: a brincadeira como facilitadora do aprendizado. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII, Londrina. *Anais...* Londrina: [s.n], 2011. p. 1060 - 1070. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/brincar/100-2011.pdf> >. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, M. O. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 107-118, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24604/pdf> Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, O.H.F.; SOARES, A.S. Educação Infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 301 - 320, maio - ago., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319339669_Educacao_infantil_no_Brasil_historia_e_de_safios_contemporaneos Acesso em: 15 nov. 2019.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica; Ceale, 1998.

STROBEL, K. P.; PERLIN, G. *Fundamentos da educação de surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras/Língua Brasileira de Sinais, Florianópolis, 2008.

TESCARO, C. C. *A formação de professores e dificuldades acadêmicas: inclusão de alunos surdos em escola estadual*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

WELLICHAN, D.S.P.; ADURENS, F.D.L. O afeto e o cuidar no desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1081-1097, set./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11581/7854> Acesso em 05 nov. 2019.

Agradecimento: CAPES - PROEX

Nota

Para o MEC (2013, p.22), a surdez é caracterizada por perdas auditivas severa e profunda e os sujeitos fazem uso da Libras. A deficiência auditiva para perdas auditivas leves e moderadas que indicam a baixa audição de pessoas que utilizam ou não o Aparelho de Amplificação Sonora Individual. São indivíduos que foram oralizados ou não na Língua Portuguesa e não utilizam a Libras.

Desafios e oportunidades na Educação Infantil para alunos com perda auditiva: uma perspectiva inclusiva

Sobre as autoras

Danielle da Silva Pinheiro Wellichan

Bibliotecária e Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Especial e TGD. Mestra em Ciência da Informação e Doutoranda em Educação, na linha de Educação Especial no Programa de Pós-graduação na UNESP/ Marília, participante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais – DefSen na UNESP, campus de Marília. E-mail: dany_unesp@yahoo.com.br Orcid: 0000-0002-6978-7361

Carla Cristine Tescaro Santos Lino

Professora Bilíngue em SRM-Surdez, Especialista em Educação Especial Surdez/Libras, Mestra em Educação, Doutoranda em Educação, na linha de Educação Especial no Programa de Pós-graduação na UNESP/Marília, participante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais – DefSen na UNESP, campus de Marília. E-mail: carlatescaro@yahoo.com.br Orcid: 0000-0002-4339-7832

Recebido em: 03/01/2020

Aceito para publicação em: 09/05/2020