

Mestrado em Educação para Saúde

**Aprendizagem de uma criança surda no contexto de  
ouvintes: um estudo de caso**

Leiliane Pereira Frazão

Coimbra, 2017



Leiliane Pereira Frazão

## **Aprendizagem de uma criança surda no contexto de ouvintes: um estudo de caso**

Trabalho de projeto do Mestrado em Educação para a Saúde, apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra e à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Presidente: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Prof. Doutor Miguel Augusto Meneses de Silva Santos

Orientador: Prof<sup>a</sup> Doutora Anabela Bárbara Panão Góis Ramalho

Data da realização da Prova Pública: 04 de junho de 2018

Dezembro, 2017



## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar e acima de tudo agradeço a Deus por me conceder força, coragem e determinação para seguir esta caminhada que por muitas vezes foi difícil trilhar.

À minha maravilhosa filha Maria Alice que, mesmo pequenina, compreendeu minha ausência em alguns momentos de brincadeiras e passeios em família.

Ao meu esposo José Sampaio Júnior que esteve sempre ao meu lado me encorajando a não desistir e por todo o seu amor.

Aos meus pais, Maria das Mercês e João Clímaco, responsáveis pela minha existência e por tudo que sou hoje.

À minha irmã Leiliana Frazão por ser minha amiga, torcer e acreditar nas minhas conquistas.

À minha orientadora Anabela Panão Ramalho pela dedicação, carinho e zelo com o qual me orientou.

À Hellen Vinhote por me encorajar e incentivar a realizar este estudo.

Às professoras Ivoneide, Núbia e Samira que me receberam com carinho e oportunizaram a concluir este estudo.

À amiga Michelle de Cássia pelo carinho e valiosas ponderações neste estudo.

À amiga Laís Tinoco por contribuir com dedicação e experiência profissional.

Aos/as colegas de trabalho do IFMA/Maracanã pela compreensão.



**SUMÁRIO**

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	3
1.1 Educação Inclusiva na perspectiva da educação especial: preceitos legais .....	3
1.2 Educação infantil no Brasil .....	5
1.3 Inclusão de crianças surdas no Brasil e no Maranhão.....	7
1.4 Aprendizagem de uma criança surda no contexto de ouvintes .....	11
1.4.1 Testes Cognitivos: Provas Operatórias Piagetianas .....	14
1.5 A importância da formação pedagógica para uma proposta de inclusão para todos/as.....	14
1.5.1 Desenho Universal para Aprendizagem – DUA .....	16
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	19
2.1 Problemática e definição dos objetivos.....	19
2.2 Opções Metodológicas .....	20
2.2.1 Investigação-ação .....	20
2.2.2 Estudo de Caso .....	21
2.2.2.1 Contexto histórico-clínico da criança objeto de estudo .....	22
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados .....	24
2.3.1 Entrevistas Estruturadas .....	25
2.3.2 Observação estruturada .....	25
2.3.3 Aplicação dos Testes Cognitivos .....	26
2.4 Justificativa da capacitação pedagógica pautada no Desenho Universal para Aprendizagem .....	26
2.5 Descrição do projeto .....	27
2.5.1 Fase de pré-intervenção pedagógica .....	27
2.5.2 Fase de intervenção pedagógica.....	28
2.5.3 Fase pós-intervenção pedagógica.....	28
2.6 Questões éticas .....	29
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	31
3.1 Interação Social.....	31

3.2 Comunicação .....	32
3.3 Aprendizagem .....	34
3.4 Desenho Universal para a Aprendizagem e o Impacto no processo de desenvolvimento da Aprendizagem de M.V .....	36
3.5 Inclusão .....	39
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>41</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>43</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>47</b>



## RESUMO

O presente estudo apresenta resultados da investigação e, posterior ação, de um trabalho de intervenção realizado com uma criança surda matriculada na Educação Infantil II, de uma escola particular de São Luís-MA. A pesquisa parte da necessidade de compreender como ocorre a aprendizagem de uma criança surda no contexto de ouvintes. Sabe-se que aprender é uma capacidade que nasce com todo ser humano e que é desenvolvida ao longo de toda vida, que o aprendizado escolar é uma etapa essencial ao desenvolvimento intelectual da criança. Portanto, como objeto desta pesquisa temos uma criança de 5 (cinco) anos, com um grau de surdez do tipo moderado. Buscou-se nos testes cognitivos piagetianos respostas para compreensão do seu processo de aprendizagem e, em Vigotski para conhecer aspectos importantes do cotidiano escolar e familiar da criança, e sua interação social, pois interagindo com pessoas em seu ambiente familiar e escolar sua aprendizagem também vai se efetivando. Para o trabalho de intervenção sentiu-se a necessidade de realizar sessões de formação com a professora que colaborou na pesquisa, a fim de contribuir para a melhoria do seu trabalho em uma sala de aula onde está uma criança com necessidade educacional específica que é o nosso objeto de estudo. Esta precisão surge do fato da docente jamais ter trabalhado com crianças com deficiência e nunca ter tido formação específica, na área da educação especial, porém a formação não se restringiu somente a professora colaboradora, estendemo-la as demais professoras, visto o futuro da criança na escola. Sendo assim, para este trabalho apresentamos o Desenho Universal para Aprendizagem, a fim de garantir que esta professora e as demais profissionais da escola, planejem suas aulas de forma que garantam a aprendizagem não de um/uma aluno/a específico/a, mas de todos/as.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Criança surda. Interação social. Desenho Universal para Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The present study presents results of the investigation and, later, an intervention work carried out with a deaf child enrolled in Early Childhood Education II, of a private school in São Luís-MA. The research starts from the need to understand how a deaf child learns in the context of listeners. It is known that learning is a capacity that is born with every human being and is developed throughout life, that school learning is an essential step to the intellectual development of the child. Therefore, as object of this research we have a child of 5 (five) years, with a degree of deafness of the moderate type. We sought in the Piagetian cognitive tests answers to understand their learning process and in Vygotsky to know important aspects of the school and family everyday of the child, and their social interaction, therefore interacting with people in their family and school environment their learning will also becoming effective. For the intervention work it was felt the need to hold training sessions with the teacher who collaborated in the research, in order to contribute to the improvement of their work in a classroom where there is a child with specific educational need that is ours study object. This precision arises from the fact that the teacher has never worked with children with disabilities and never had specific training in the area of special education, but the training was not restricted to only the collaborating teacher, we extended it to other teachers, given the future of the child in school. Thus, for this work we present the Universal Design for Learning, in order to ensure that this teacher and the other professionals of the school, plan their classes in a way that guarantees the learning not of a specific student, but of all.

**Keywords:** Learning. Deaf child. Social interaction. Universal Design for Learning.

## INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão das pessoas com deficiência perpassa muitos desafios. Ao longo da história, as pessoas com deficiência têm sido denominadas e estereotipadas por suas limitações e/ou diferenças, que para alguns “fogem” dos padrões “normais”. É importante salientar que a exclusão das pessoas com deficiência do contexto sociocultural sempre esteve presente nos diversos lugares e na escola não foi diferente. Essa ideologia de um padrão de “normalidade” esteve e está presente nos diversos contextos e, mesmo diante dos instrumentos legais que subsidiam o processo inclusivo, ainda há muita resistência por parte de algumas instituições de ensino, no que diz respeito a inclusão de um estudante com Necessidade Educacional Específica (NEE) em salas de aulas regulares.

Assim surge a necessidade de realizar este estudo, buscando compreender a realidade de uma criança surda diante da falta de respostas educativas que ainda ocorre nas instituições escolares quando o assunto é a organização do ensino em consonância com a perspectiva inclusiva de pessoas com necessidades específicas e na definição da forma como promover a aprendizagem efetiva e significativa destes alunos.

Percebe-se que esta necessidade de atender os preceitos inclusivos ainda é de fato um tabu para muitos profissionais da educação, pois quando se depararam com uma realidade de lecionar em salas com alunos com NEE sentem dificuldade de se desvincular da concepção do “padrão” do alunato, têm problemas de proceder, organizar e suprir as necessidades dos alunos, no sentido de planificar e implementar estratégias que atendam todos/as seus/suas estudantes de forma inclusiva.

Dessa forma, buscou-se conhecer a realidade da criança nos contextos escolar e familiar, visto que a aprendizagem ocorre em diversos espaços, não somente o escolar. Segundo Orrú (2017) a aprendizagem se reinventa sempre, pois não está confinada a um local apropriado (escola) para se concretizar, ao contrário, se arranja nos diversos espaços de aprendizagem. Porém, é no contexto escolar que este estudo se delimitará, por ser o local onde a criança objeto de investigação estabelece mais contato social, principalmente com outras crianças.

Assim, tem-se como objetivo geral promover a aprendizagem de uma criança

surda quando seu contexto escolar é de ouvintes e, para um efeito mais amplo do entendimento dos fatores que se interpolam e influenciam no processo de aprendizagem, propõe-se conhecer aspectos relevantes do cotidiano escolar e familiar da criança objeto deste estudo; planejar atividades junto à professora da criança, pautadas no desenho universal para aprendizagem, a fim de contribuir com a escola no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva inclusiva; garantir que, além do acesso ao ensino e aprendizagem, a criança tenha êxito em todo processo, proporcionando-lhe oportunidades materiais e metodológicas de uma aprendizagem adaptada e as suas necessidades em um ambiente realmente inclusivo.

A metodologia adotada na elaboração desta pesquisa foi a qualitativa buscando avaliar a aprendizagem da criança objeto de estudo no contexto da educação infantil. Essa metodologia nos permitiu compreender os fenômenos a partir dos sujeitos entrevistados. Segundo Kipnis (2005, p.41)

O pesquisador qualitativo não pretende estabelecer afirmativas que relacionem fatores variáveis que devam ser medidas e testadas rigorosamente. Ele está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e, principalmente, em como os sujeitos envolvidos percebem e lhe dão significado particular.

Assim para estruturação dos resultados, realizamos a análise das entrevistas estruturadas aplicadas aos sujeitos nas fases da pré-intervenção e pós-intervenção, na observação estruturada não-participante visto que a pesquisadora não faz interferências nas atividades escolares e, ainda, nos testes cognitivos piagetianos aplicados ainda na fase da pré-intervenção.

Ainda para esta análise ressalta-se a importância da revisão da literatura, pois esta norteará o caminho a ser percorrido no sentido de se alcançar um entendimento favorável de todo o processo de pesquisa. Severino (2007, p.112) qualifica a pesquisa bibliográfica como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores”. Assim, a pesquisa bibliográfica por meio das contribuições de outros estudiosos dará o suporte para uma compreensão atual e contextualizada acerca do objeto.

## 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1 Educação Inclusiva na perspectiva da educação especial: preceitos legais

Em alguns países, o percurso histórico da inclusão escolar está ligada às iniciativas de atores que estão diretamente envolvidas com pessoas com deficiência, como os pais, parentes e alguns/mas professores/as que se sensibilizam com os esforços destas pessoas para incluírem seus/suas filhos/as nas instituições de ensino. Pode-se afirmar, conforme Beyer (2011), que no Brasil a história da inclusão escolar passou por uma inversão de fatores, primeiramente foi definida uma legislação na área da inclusão, para após se desenvolver os percursos da inclusão propriamente dita. A legislação avançou no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, no entanto as escolas e os sistemas educacionais não realizaram suas experiências de inclusão escolar de forma efetiva.

O paradigma da inclusão surgiu na década de 1990 e buscou incluir as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, tendo como referências documentos como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada durante a Conferência Mundial promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Jomtien, Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca, assinada na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, promovida pela ONU na Espanha, em 1994; a Convenção da Guatemala, em 1999, assinada pelo Brasil e depois transformada em legislação infraconstitucional pelo Decreto Federal nº. 3.956/2001; e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, ocorrido em Dakar, Senegal, em 2000.

Diante dos preceitos legais a questão da inclusão de estudantes com deficiência está bem amparada, teoricamente; porém, de fato encontra-se diante de um novo paradigma de educação inclusiva em que há um abismo entre legislação/teoria e a prática da inclusão; entre o direito que é garantido e o que de fato é proporcionado pelas escolas. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno/a e de lhe oferecer uma educação de qualidade, equitativa e com metodologias adaptativas, ou seja, aplicando respostas educativas compatíveis com as habilidades, necessidades e expectativas de cada aluno (Sasaki, 2010).

A inclusão das pessoas com deficiência vai se difundindo e, em diversos países, alguns autores se destacaram por manifestar sua insatisfação em relação ao tratamento dado aos alunos com deficiência nos sistemas de ensino regular e por defenderem o movimento da inclusão, tais como Fulcher e Slee, na Austrália; Barton, Booth e Tomlinson, no Reino Unido; Ballard, na Nova Zelândia; Carrier, em Nova Guiné; Biklen, Heshusius e Sktirc, na América do Norte (Sanchez, 2005).

Observa-se que o movimento pela inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular, desencadeado no contexto educacional norte-americano, ainda que de forma restrita, influenciou os sistemas de ensino de outros países no sentido de dar a largada no processo de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência, quando sugere que todos devem participar da vida educacional e social juntamente com os grupos de sua mesma idade.

A Constituição Federal de 1988 traz como fundamento da república a cidadania e a dignidade humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade ou qualquer outra forma de discriminação (art. 3º, inciso IV). Baseando-se nesses preceitos, entende-se que todos devem ser tratados igualmente, de forma digna, em todos os ambientes e no convívio social (Brasil, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº. 9.394/1996 tem-se como princípio para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inc. I), onde a educação representa um direito de toda a população, independentemente de suas peculiaridades físicas, cognitivas, comportamentais e/ou psicossociais, significando dizer que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela que busque o seu direito de acesso à escolaridade básica em escolas regulares, oferecendo tratamento igualitário e inclusivo, buscando estratégias para garantir, também, a permanência do aluno na escola.

O Plano Nacional de Educação define 20 metas em consonância com as diretrizes educacionais do país para uma década (2014-2024) e aborda de forma específica a educação especial, tendo como objetivo a equidade da educação, tornando-a menos desigual e com a proposta de oportunizar a todos uma educação de qualidade. Assim, na meta 4, ao tratar sobre diversidade, traz

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 5).

A Lei Nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como também é conhecida, traz em seu Art. 27

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 9).

Diante do exposto, percebe-se que há vários instrumentos legais que garantem e subsidiam o processo inclusivo, para que se possa analisar a importância de reformular os projetos educativos de forma que atendam as perspectivas de todos os estudantes e docentes, que sentem dificuldades de planejar o seu fazer pedagógico-metodológico quando se trata de atender a um público diversificado.

## 1.2 Educação infantil no Brasil

A educação é um processo primordial para a formação do homem como ser social. Ela é responsável pela manutenção, perpetuação, transformação e evolução da sociedade através da condução de conhecimentos, disciplinamentos às gerações que seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir que são necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade, ou seja, é um processo de socialização que visa uma melhor integração do indivíduo na sociedade ou no seu próprio grupo. Assim, compreende-se que o primeiro contato com a educação, fora do contexto familiar, seja fundamental para a formação pessoal, social e para construção da identidade e da autonomia da criança.

Nesta perspectiva, concebe-se a educação infantil como primeiro passo para o estabelecimento do vínculo criança x escola. Ela comporta um papel socializador da criança, da família e da comunidade, através de aprendizagens diversificadas,

realizadas em oportunidades de interação social, nas relações interpessoais e, por meio de uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança para com os demais (Ayres, 2012).

A evolução da educação infantil no Brasil e no mundo tem se intensificado devido a necessidade de ensino, visto que ela é a base para o desenvolvimento da criança em vários aspectos, como: psicomotor, cognitivo, afetivo social dentre outros. Dessa forma, percebe-se que a sociedade está mais consciente da relevância da aprendizagem na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. No Brasil um conjunto de fatores ensejou um movimento na sociedade civil e de órgãos do poder público para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Há, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que preconiza como direito da criança o atendimento nesta modalidade.

Outro documento importante que subsidia e garante o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches é a LDB que define “O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 2017, p. 9). Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituição de educação infantil.

Porém, mesmo com todo respaldo que a LDB pressupõe, ainda assim, houve a necessidade de efetivar as Diretrizes que norteiam a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). O primeiro documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que tem como objetivo contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

A principal função do RCNEI é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o



trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil. Para isto, necessário se fez, considerar especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania.

O segundo documento, as DCNEI, fixadas pela Resolução nº05, de 17 de dezembro de 2009, articula-se à RCNEI e reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil. Além disso, traz, em seu corpo, definições sobre educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. É importante frisar que além das exigências observadas nas diretrizes, devem ser observadas também a legislação estadual e municipal, assim como as normas do respectivo sistema.

É importante observar o que preconiza as leis no que diz respeito as propostas curriculares e de fundamentar o aprendizado, desde de a primeira infância, em torno do reconhecimento e valorização das diferenças, pois isto vem sendo o centro dos debates no âmbito das políticas educacionais nas diferentes esferas da sociedade.

### 1.3 Inclusão de crianças surdas no Brasil e no Maranhão

Embora haja esforços dos atores envolvidos e políticas públicas voltadas para a perspectiva da inclusão, ainda há referências negativas sobre esta temática, que erroneamente é entendida como “assistência aos deficientes e não como a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (Mazotta, 2005, p.11). No caso da pessoa surda não difere, apesar das pessoas surdas estarem adentrando os espaços acadêmicos e no mundo do trabalho mais comumente, ainda assim, existe o preconceito e a falta de acessibilidade de comunicação para que elas permaneçam nestes espaços.

Primeiramente, é importante destacar que no Brasil há uma diferenciação ao se tratar pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva. Existem dois tipos de surdez: a pré-linguística ou pré-lingual que surge antes da aquisição da fala e a pós-lingual ou pós-linguística que surge após a pessoa adquirir a linguagem. (Goldfeld,

2002). As pessoas surdas não aceitam ser denominadas de deficientes auditivas e sim diferentes auditivas, visto que seu mundo é visual, oposto do mundo do ouvinte que é sonoro. De acordo com Lacerda e Santos (2014, p. 32)

O ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social, além do mais, querem ser respeitados pela sua diferença.

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Uma compreensão da surdez baseada em uma perspectiva histórica e cultural enfatiza diversos modos de vivenciar as diferenças de audição. Os surdos são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para educação das crianças surdas. As pessoas com deficiência auditiva não se identificam com a cultura e a comunidade surda. (Bisol, & Valentini, 2011)

Ressalta-se que há, no entanto, uma enorme diferença quanto às perdas auditivas, que vão desde perda auditiva leve, moderada e profunda. Essas diferenças também devem ser debatidas e estudadas em seus múltiplos aspectos para compreensão da surdez. Existem sujeitos surdos capazes de ouvir e pronunciar palavras de forma quase que completamente dentro da normalidade da língua oral, enquanto que em outros é quase inexistente a percepção de uma linguagem sonora articulada, isso se deve a complexidade da anatomia e fisiologia do aparelho auditivo (Figura 1).

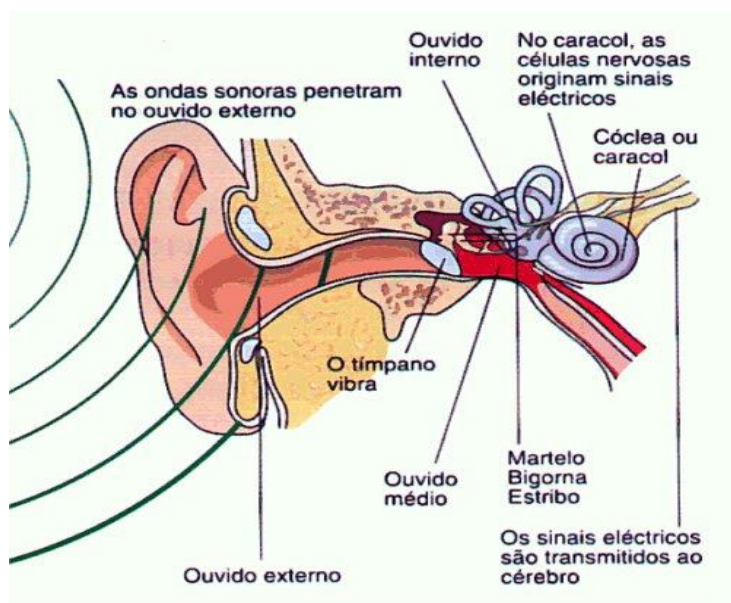


Figura 1 – Imagem do aparelho auditivo

Fonte: Meldal (2017)

O diagnóstico é então uma parte de suma importância, uma vez que dispondo desses dados, torna-se possível repensar as práticas educativas no sentido amplo, abrangendo todos os membros que compõem a escola e o meio em que este indivíduo está inserido, de forma a constituir parâmetros que permitam traçar um plano de ação capaz de colaborar para a solução do problema, pois sem o diagnóstico correto, a criança pode ser confundida como se fosse desatenta, hiperativa, disléxica, entre outros, comprometendo assim o desenvolvimento e progresso desse indivíduo, não apenas no que se refere ao processo ensino e aprendizagem, mas também em relação a todo o seu preparo para a vida cotidiana.

Ao tratarmos a criança surda no contexto escolar não devemos focar somente em uma alternativa para que seu aprendizado aconteça. Dentro do contexto da surdez há filosofias que são adotadas por pessoas surdas de acordo com seu grau de surdez e com o qual a pessoa se identifica. Dentre elas temos a bilíngue que traz uma proposta do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a Língua Portuguesa, em suas modalidades oral e escrita. Temos, também, o oralismo e a comunicação total cada uma com sua peculiaridade e oportunidade de acesso à aquisição da linguagem, sendo ela verbal ou não verbal.

Porém, é salutar que não se julgue a pessoa surda pela opção de qual filosofia

ela adotará. O/a surdo/a que opta pelo oralismo, por exemplo, não deixa de ser surdo/a ou não quer dizer que não se aceita como tal. Deve-se considerar aquilo que fará bem para sua autoestima e qualidade de vida. É importante frisar que

[...] do ponto de vista da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação - MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõem a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse princípio é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (Feneis, 2010b, p.23).

Outra questão que precisa ser abordada é o fato das escolas de educação infantil em São Luís do Maranhão/Brasil não oferecerem na sua proposta curricular o estudo bilíngue, impossibilitando esse contato com a LIBRAS e a Língua Portuguesa a partir desse nível escolar, o que gera uma discussão séria ao se tratar da inclusão de crianças surdas nesta modalidade de ensino.

O que temos aqui atualmente é um espaço dentro de uma Escola Municipal de São Luís que está iniciando suas atividades dentro de uma proposta bilíngue, porém sem as condições necessárias para atender as necessidades de todo o município. Temos também um Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez (CAS)<sup>1</sup>, que oferta iniciação em LIBRAS para crianças a partir de 7 (sete) anos de idade. No mais, crianças com idade inferior, acabam se matriculando em escolas regulares, muitas vezes sem acompanhamento de um especialista, o que gera mais dificuldade no seu processo de ensino e aprendizagem já que há um atraso linguístico.

Nesse caso muitas famílias, quando possível, acabam optando pelo uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou Implante Coclear, pela possibilidade da criança ouvir e, dessa forma, através de tratamento fonoterápico permitir que a criança oralize e, na concepção da família, o processo de aprendizagem da criança ocorra mais facilmente, sendo assim, sua inclusão possível.

---

<sup>1</sup> Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez (CAS) – Foi fundado em 2003 e oficializado por meio do Decreto nº 20.348/2004. Tem como objetivo avaliar, realizar diagnóstico e prestar atendimento educacional especializado a crianças com deficiência auditiva da rede estadual de ensino e da comunidade em geral, integrando-os ao início do processo de escolarização.

#### 1.4 Aprendizagem de uma criança surda no contexto de ouvintes

Conforme Jean Piaget, dentro da visão construtivista sobre aprendizagem e desenvolvimento, tais conceitos se inter-relacionam, sendo a aprendizagem a alavanca do desenvolvimento. A perspectiva de Piaget é maturacionista, no sentido de que ela preza o desenvolvimento das funções biológicas – que é o desenvolvimento como base para os avanços na aprendizagem.

Para Vygotsky, diferentemente de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico - depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social.

Ainda para Vygotsky, não é suficiente para criança ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa, se ela não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não se pode pensar que a criança vai desenvolver com o tempo, pois ela não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta.

Diante disso, Vygotsky para contribuir mais especificamente com estudo da aprendizagem e do desenvolvimento, esclarece através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

ZDP é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, entendendo por nível de desenvolvimento real o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram com o resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, está relacionado as tarefas que a criança é capaz de fazer sozinha. O nível de desenvolvimento potencial é determinado por meio da capacidade de a criança solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Goldefeld, 2002, p.72).

Então, pode-se dizer que é nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. Na escola, por exemplo, o/a professor/a quem irá favorecer esta aprendizagem, sendo o/a mediador/a entre a criança e o mundo. Especificamente na criança com deficiência auditiva todo esse processo será bastante significativo, pois estar em contato com o meio social possibilitará que ela interaja

através da linguagem verbal. Segundo Vygotsky apud Ribeiro 2005 [...] a linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar.

A aprendizagem perpassa vários aspectos na vida do ser humano, do simples ato de tomar banho, por exemplo, a efetuar uma conta aritmética, ela está no nosso dia a dia em vários contextos. Ao frequentarmos os espaços escolares a aprendizagem vai ganhando várias dimensões. Inicia-se um aprendizado mais significativo e científico na vida do indivíduo, independentemente da série que ele está, seja no 1º ano da educação infantil ou no 1º ano do ensino superior, para toda e qualquer atividade que ele realize, há um aprendizado.

Por isso, a necessidade de acompanhar o cotidiano escolar da criança objeto deste estudo, avaliando de que forma ocorre sua aprendizagem em sala de aula com a professora e seus colegas de turma; nas atividades de linguagem, matemática, ciências da natureza; nos jogos, na recreação, no parquinho ao brincar com outras crianças; tudo o que está relacionado à sua aprendizagem.

A escola deve se colocar como um lugar prazeroso, passando seus conteúdos pedagógicos mediante atividades lúdicas e que envolvam vários segmentos da arte para despertar o potencial criador na criança. Considera-se que a criança que cresce sendo criativa torna-se um adulto também criativo e irá se desempenhar, de forma mais eficiente, em toda a sua atuação em qualquer área profissional (Ayres, 2012, p.37).

Não há dúvidas que a interação social, sendo no espaço escolar ou no convívio da criança em outros espaços, contribui para que ela desperte suas habilidades cognitivas e emocionais e se desenvolva de forma saudável. Com isso, necessário se faz conhecer também o cotidiano familiar de M.V, para observar de que forma ela se desenvolve. A família é o primeiro espaço de interação social da criança, onde ela constrói laços afetivo e emocional. Portanto, este é o espaço onde a aprendizagem é permanente. “As capacidades de inserção social estão associadas a possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade” (Brasil apud Ayres, 2012).

A aprendizagem não ocorre de forma isolada, o indivíduo participante de um

grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua troca de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico. Para Vygotsky (1998, p.61)

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.

É importante pensar também na qualidade de vida e no bem estar da criança com deficiência. Aqueles, para toda pessoa perpassa vários aspectos: afetivo, biológico, cognitivo, físico, psicológico e social. Estes aspectos ao estarem em consonância possibilitam ao ser humano estar bem consigo mesmo e ter uma vida saudável. Por qualidade de vida entende-se a capacidade de percepção do indivíduo de sua posição social, cultural, seus valores, objetivos, padrões, preocupações e expectativas. Sendo assim, fica subentendido que a qualidade de vida é subjetiva, multidimensional e inclui elementos de avaliações tanto positivas quanto negativas e dever ser assegurada para todos os indivíduos (Vaz & Oliveira, 2007)

A criança com deficiência auditiva terá muitos desafios a enfrentar na sua trajetória escolar e social. Dentre eles está o preconceito, ser diferente por uma limitação física, intelectual ou sensorial no contexto de sala de aula, por exemplo, gera nas outras crianças - sem nenhuma das limitações citadas - estranheza, comentários por vezes depreciativos, *bullying*, dentre outras situações.

Isto acaba interferindo no bem-estar psicológico, emocional e na autoestima da criança e compromete seu aprendizado, pois aquelas situações levam a criança a se dispersar, não se concentrar nas atividades realizadas e resulta na sua dificuldade de aprendizagem e, por sua vez, na sua qualidade de vida. De acordo com Maia (2014, p. 22)

A autoestima é construída na infância, a partir da relação com nossos pais ou cuidadores [...] A infância e a adolescência, nas sociedades ocidentais, são ciclos da vida humana dedicados à formação escolar e à preparação profissional. As experiências familiares, com o professor e o grupo social serão o molde para as opiniões que a criança irá formando sobre si e embasarão os valores atribuídos a si mesmo.

Assim, para que todo esse processo seja significativo, a pesquisadora estará em efetivo contato com a família e a escola, pois elas precisam dar continuidade aos estímulos visuais e de concentração para que M.V possa aprimorar seu vocabulário e se desenvolver bem nos diversos contextos.

#### 1.4.1 Testes Cognitivos: Provas Operatórias Piagetianas

Para verificação de como se estrutura o pensamento da criança objeto deste estudo e de que forma isto possa refletir no seu processo de aprendizagem, sentimos a necessidade de aplicar as Provas Operatórias Piagetianas no intuito de investigar e levantar hipóteses sobre as causas e fatores desencadeantes de possíveis dificuldades de aprendizagem \_visto que estas dificuldades podem ser inerentes à deficiência auditiva \_ através da abordagem de três aspectos: cognitivo, pedagógico e emocional.

As provas operatórias auxiliam na avaliação do funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do sujeito, ainda é possível verificar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há a hipótese de atraso cognitivo em relação a sua idade cronológica. Segundo Visca (1987), as provas operatórias têm o intuito de determinar o nível de pensamento do sujeito. Weiss (2003) corrobora com a ideia de Visca (1987), quando afirma que as provas têm por objetivo definir o grau de alcance das noções essenciais do desenvolvimento cognitivo, podendo detectar o nível de pensamento adquirido pelo sujeito.

#### 1.5 A importância da formação pedagógica para uma proposta de inclusão para todos/as

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos/as os/as alunos/as possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. Há uma discussão sobre a influência da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e, a partir deste movimento, as mudanças nas práticas educativas que se fazem presentes ao longo da história, transformando as políticas-sociais e paradigmas educacionais, pois as pessoas com deficiência estão conquistando seus espaços e, para isso, a comunidade precisa se preparar a fim de



construir uma sociedade igualitária, que contemple as diversas formas de aprender e as diferentes manifestações de saberes.

Quando se trata de incluir uma criança surda na educação infantil gera mais complexidade ainda, por se tratar de uma fase onde o lúdico se torna fundamental para a construção do conhecimento e da aprendizagem da criança. Assim, para muitos profissionais surgem a indagação “Que metodologia e recursos utilizar, de forma que abranja à todos/as incluindo o/a estudante com deficiência?”

Não existem fórmulas prontas para o trabalho com crianças com deficiência; o contato, a experiência e a vontade do/a professor/a ajudarão bastante para que encontrem métodos que melhor se enquadrem ao tipo de deficiência da criança. Para Orrú (2017, p. 67)

Não há metodologias receituários sobre como aprender ou ensinar, tampouco aceita adestramentos comportamentais. A inclusão transgride os métodos pedagógicos de controle e mensuração dos processos de aprendizagem (...) aprendizagem acontece de maneira singular com cada um, mesmo que de forma inconsciente.

Diante do exposto, pensou-se na elaboração deste trabalho com o objetivo de promover a aprendizagem de uma criança surda no contexto escolar de ouvintes. Primeiramente, por uma inquietação sobre como ocorre a aprendizagem de uma criança surda na educação infantil, onde os/as profissionais não são especialistas na área da educação especial? E a inquietação se abrange mais ainda, quando na realidade a maioria das escolas, principalmente as privadas, não ofertam o ensino da Língua de Sinais que, no nosso caso é a LIBRAS.

Não há justificativas plausíveis para tais situações quando estamos no advento da inclusão, onde a proposta curricular deve garantir a Educação para todos. Porém o que vivenciamos hoje aqui é essa realidade, onde crianças surdas vão para espaços escolares sem ter o suporte pedagógico necessário à sua especificidade. Os espaços escolares são a garantia para as crianças e adolescentes estarem em contato com o conhecimento, socializarem-se e se sentirem partícipes do processo de construção do seu futuro. Assim, percebe-se que a escola inclusiva não é somente aquela que garante o ingresso de pessoas com necessidades educacionais específicas, mas aquela que permite o acesso e a permanência delas.

Uma escola em processo de modificação sob o paradigma da inclusão é aquela que adota medidas concretas de acessibilidade. Todos devem estar envolvidos nesse processo \_ professores/as, alunos/as, familiares, técnicos, funcionários, demais componentes da comunidade escolar, gestores, entre outros. Cada uma destas pessoas tem responsabilidade de contribuir com uma parte, por menor que seja, para a construção da inclusão nas Instituições de ensino (Brasil, 2007).

Por isso, que o programa de intervenção deste trabalho volta-se ao ambiente escolar da criança objeto de estudo, envolvendo todos/as profissionais que ali estão. A escola proporciona um local bem favorável as diversas formas de aprendizagem e está aberta ao conhecimento e a propostas pedagógicas inclusivas, a fim de garantir um bom aprendizado à todas as crianças que ali estão. Seguindo uma linha sociointeracionista todo processo de ensino e aprendizagem das crianças estão voltados nas relações entre elas e o ambiente.

Vygotsky entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio que está inserido (Resende, 2009, s/p). É nesse sentido que esta pesquisa e esse trabalho de intervenção está pautado no desenvolvimento da aprendizagem da criança como pessoa humana, independente da diferença ou necessidade educacional específica que ela apresente, e que o espaço escolar com todos/as que ali estão, possa garantir o acesso, a permanência e êxito a sua aprendizagem.

#### 1.5.1 Desenho Universal para Aprendizagem – DUA

Diante do exposto acima, percebemos a necessidade de desenvolvermos um projeto que proporcione aos/as profissionais de educação da criança desta pesquisa o conhecimento de estratégias de ensino que possam contribuir com vossos trabalhos em sala de aula, envolvendo todos/as estudantes e não exclusivamente aquele/a com deficiência.

Assim, dentre as atividades de intervenção elaboradas para este trabalho de projeto está a capacitação pedagógica docente pautada no Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, onde pretendemos levar ao conhecimento desses/as profissionais que há possibilidade de trabalharmos em uma classe heterogênea

disponibilizando métodos, materiais e avaliações flexíveis de forma a permitir que todos/as discentes progridam.

O desenho universal para aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, ele coloca o desenho universal um passo à frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, a informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem (Cast, 2011). Ao perceber a realidade escolar da criança objeto deste estudo foi constatado que ela necessita, por conta da sua perda auditiva, de alternativas que possibilitem sua melhor compreensão diante do que é repassado nas atividades em sala de aula pela professora. Pensa-se que esta ao conhecer e trabalhar na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem sentirá segurança ao planejar suas aulas e ministrá-las aos/as seus/suas alunos/as.

É importante destacar que subsidiar o processo de ensino e aprendizagem pelo desenho universal para aprendizagem é levar em conta os seguintes objetivos: proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, além de propiciar o incentivo ao interesse, oferecer suporte ao esforço e a persistência e fornecer opções para a autorregulação (Cast, 2011).

Por sua vez, a escola que fundamenta suas práticas no desenho universal da aprendizagem entende o currículo como representação das especificidades de todas as crianças, atendendo a premissa de flexibilização e planificação das necessidades de aprendizagens do grupo heterogêneo que cada sala de aula possui.



## 2. METODOLOGIA

### 2.1 Problemática e definição dos objetivos

Inicialmente a intenção desta pesquisa era oportunizar à criança objeto deste estudo, aqui denominada de M.V, a iniciação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e, desta forma, avaliar como ocorreria sua aprendizagem diante deste processo até então desconhecido para ela. Porém, diante da decisão da família em não iniciar a criança na LIBRAS, visto que, na concepção daquela (família), não há a necessidade da criança em falar através da língua de sinais, já que ela não é surda profunda, seguimos nosso trabalho de intervenção de forma que pudéssemos compreender a aprendizagem de M.V. em uma outra perspectiva, a da oralização.

Para tanto, buscamos como *locus* desta pesquisa a escola na qual M.V. estuda. A escola, que trabalha com crianças da faixa etária dos 2 (dois) anos aos 7 (sete) anos de idade, isto é, do maternal I da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental I, não tem em seu quadro de profissionais professores especializados em Educação Especial e nem Intérprete da LIBRAS, motivo que determinou a não assistência da criança por um profissional especializado naquela instituição de ensino, surgindo assim, a necessidade de realizarmos a intervenção junto à escola, capacitando os professores que ali trabalham para atender as demandas específicas de aprendizagem da criança com surdez.

Com isso, para iniciar a pesquisa de campo, primeiramente solicitamos a permissão para a família da criança, representada pela mãe, para que fosse possível acompanhar parte do cotidiano de M.V. em casa e na escola. Após, solicitamos também, a permissão da direção da escola para que a pesquisadora adentrasse aos seus espaços para acompanhar a criança em suas atividades de rotina no ambiente escolar. Depois das permissões concedidas por ambas as partes, iniciamos a pesquisa de campo.

Antes de iniciar a observação em sala de aula, foi esclarecido às outras crianças da sala de aula da qual M.V. faz parte o porquê de se ter uma psicopedagoga com elas naqueles dias e que esse fato não alteraria a rotina delas.

Assim, iniciamos o trabalho de observação no ambiente escolar. Por um

período de 5 (cinco) dias, as atividades de M.V. nos espaços de sala de aula, lanche e recreação no parquinho foram fruto de apreciação da pesquisadora. Intentamos obter, através de uma abordagem descritiva, o máximo de informações possíveis a fim de responder as problemáticas: **“Como ocorre a aprendizagem de uma criança surda, quando seu contexto escolar é de ouvintes? Que estratégias de ensino utilizar para garantir um processo de ensino e aprendizagem que atenda sua especificidade?”**

Seguindo estas questões como base, têm-se os seguintes objetivos:

- Compreender como ocorre a aprendizagem de uma criança surda quando seu contexto escolar é de ouvintes;
- Conhecer aspectos relevantes do cotidiano escolar e familiar da criança objeto deste estudo;
- Planejar atividades junto à professora da criança, pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), a fim de contribuir com a escola no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva inclusiva;
- Garantir que, além do acesso ao ensino e aprendizagem, a criança tenha êxito em todo processo educacional, proporcionando-lhe oportunidades materiais e metodológicas para uma aprendizagem adaptada que correspondam às suas necessidades em um ambiente realmente inclusivo.

## 2.2 Opções Metodológicas

### 2.2.1 Investigação-ação

Trata-se de uma investigação-ação, pois nos permitiu que fosse trabalhada a teoria e a prática, convalidando o que foi observado através da fundamentação teórica e, posteriormente, realizada uma intervenção. Conforme Coutinho et al (2009) a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente investigação (ou compreensão) e ação (ou mudança), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação, feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

Diante do que foi pesquisado, nos foi permitida a construção de uma visão clara e sistemática a respeito da matéria estudada.

No campo da educação, a investigação-ação procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão (Mesquita-Pires, 2010).

### 2.2.2 Estudo de Caso

O trabalho de projeto aqui apresentado foi desenvolvido com uma criança de 5 (cinco) anos de idade, que está matriculada na Educação Infantil II, de uma escola privada na cidade de São Luís, Maranhão.

Por ser objetivo principal deste projeto compreender como ocorre aprendizagem de uma criança surda no contexto de ouvintes, sendo ela o objeto deste estudo, este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, de dimensão qualitativa e inscrito num quadro de investigação-ação, revelando a ideia de que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (Bell, 2010) e, ainda, “não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e de agir «melhor» que anteriormente” (Langeveld, 1965, apud por Bell, 2010).

Aplicamos o estudo de caso, por estarmos estudando um caso particular, sua complexidade e singularidade, de forma que com as informações obtidas pudéssemos contribuir com os agentes fins do processo de ensino-aprendizagem de M.V, as professoras e profissionais da educação da instituição que ela estuda.

Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange todo planejamento, uso de técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Na perspectiva de Merriam (1988, apud André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do

leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

O estudo de caso, apesar de ser uma pesquisa qualitativa, caracteriza-se pelo seu caráter de descoberta, à medida que o investigador surge com novos elementos e está sempre procurando novas respostas para o desenvolvimento do seu trabalho, enfatizando a interpretação em contexto, compreendendo a manifestação geral de um problema, relacionando-se com ações, comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com a problemática da situação a que estão ligadas.

Ainda Yin se refere às variáveis no estudo de caso ao dizer que:

[...] esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo (Yin, 2005, p. 13).

Os resultados de um estudo de caso podem ser dados a conhecer de diferentes formas, incluindo a escrita, desenhos, registros de vídeos, slides, etc. O estudo de caso apresenta uma grande diversidade tipológica. Segundo Stake (2002, p.226) distingue três tipos de caso:

- O estudo de caso intrínseco, que conduz a uma específica e intensa compreensão de um caso particular, com interesse na própria investigação;
- O instrumental, quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo funciona como instrumento para compreender outro(s) fenómenos(s);
- O coletivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar por comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

Na perspectiva do trabalho aqui desenvolvido, temos um estudo de caso intrínseco, uma vez que os resultados visaram o entendimento de um caso em particular.

#### 2.2.2.1 Contexto histórico-clínico da criança objeto de estudo

O objeto deste estudo, uma criança de 5 anos de idade, estuda no Infantil II de uma escola privada em São Luís, no estado do Maranhão. Ela nasceu de parto



Cesário no dia vinte e seis de setembro de dois mil e onze (26/09/2011). Prematura de 34 semanas, pesando 1.245kg e com 38 cm, permaneceu na UTI NEOTAL do Hospital Universitário Materno Infantil (HUMI), em São Luís – MA, por 1 mês e 26 dias devido a seu estado de saúde que determinava cuidados médicos especializados e suporte a vida, passando por várias intercorrências, até o dia de sua alta.

Diagnosticada com sopro cardíaco (Persistência de Canal Arterial) foi acompanhada desde o nascimento pelo Serviço de Acompanhamento Follow-up e pelo ambulatório do Hospital Universitário Materno Infantil (HUMI), sendo assintomática, porém com indicação para fechamento do canal arterial através de cateterismo cardíaco e colocação de prótese.

Aos 4 meses M.V. passou por Triagem auditiva (Teste da Orelhinha) que falhou nas duas orelhas, sendo encaminhada para fazer o primeiro BERA<sup>2</sup>, o qual foi realizado em clínica particular e que diagnosticou perda auditiva leve no ouvido esquerdo e normal para o ouvido direito, com indicativo de repetição de tal exame em dois anos. Contudo, a evolução do quadro de atraso na linguagem, atestado por Teste Bayley III<sup>3</sup>, no dia 21/06/2013, caracterizou situação de risco quanto ao desenvolvimento da fala. No dia 12/07/2013 começou estimulação precoce com fonoaudióloga, porém esse tratamento e o acompanhamento especializado teve que ser interrompido, pois a mãe por trabalhar em outra cidade, não pode mais acompanhá-la.

Durante o acompanhamento fonoaudiológico, a avaliação da profissional, através do Protocolo de Observação Comportamental (PROC), observou um atraso no desenvolvimento da linguagem oral, indicando a necessidade de uma nova testagem audiológica para fechar um diagnóstico a respeito da audição de M.V. e

---

<sup>2</sup> BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry) tem o objetivo de examinar a integridade das vias auditivas, desde o ouvido interno até o córtex cerebral. Com base neste exame, é possível determinar se existe ou não perda auditiva – e caso haja, se está relacionada com lesões na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico.

<sup>3</sup> Teste Bayley III - A Escala de Bayley - III é uma atualização dos dados normativos da BSID-II com amostra contemporânea e representativa, indicado para avaliar crianças de um a 42 meses de idade, apresentando melhora do conteúdo dos testes, melhora da qualidade psicométrica e, conseqüentemente, maior utilidade clínica. Dentre estes domínios está a Escala Cognitiva que determina como a criança pensa, reage e aprende sobre o mundo ao seu redor e está composta de 91 itens; a Escala de Linguagem está subdividida em dois subtipos: Comunicação Receptiva - parte que determina como a criança reorganiza sons e como a criança entende, fala e direcionam palavras, composta de 49 itens - e a Comunicação Expressiva - parte que determina como a criança se comunica usando sons, gestos e palavras, composta de 48 itens.

ratificou a necessidade de uma participação mais ativa por parte dos pais para aprofundar o que era adquirido nas sessões. Então, no dia 27/07/2013, antes dela completar os dois anos, foi realizado pela segunda vez o BERA, acusando falha nos dois ouvidos, o que causou estranheza por parte da fonoaudióloga que fez o exame, já que ela respondia a alguns estímulos. Pediu, então, para repeti-lo em outro local.

Enquanto tentava repetir o BERA, sem sucesso (várias marcações e desmarcações devido ao tempo curto dos pais para o exame durante a semana), a mãe observou piora na audição da filha bem como seu desenvolvimento de linguagem estagnado, se resumindo a poucas palavras de difícil entendimento. No terceiro ano de vida de M.V. (2014), a família retornou ao follow-up<sup>4</sup> do HUMI para refazer o Teste Bayley, o qual continuou atestando que a criança continuava na média baixa de aquisição da linguagem. M.V. foi encaminhada para avaliação neurológica, repetição do BERA e acompanhamento fonoaudiológico. A avaliação neurológica, detectou provável déficit auditivo e atraso na linguagem, necessitou um acompanhamento mais detalhado.

Diante das indefinições quanto ao grau de perda auditiva, a família procurou uma nova otorrinolaringologista, que solicitou não apenas o exame BERA, como repetiu o teste da orelhinha, além de uma Impedânciometria<sup>5</sup> e Avaliação Comportamental Auditiva. Desta forma, finalmente, M.V. foi diagnosticada com Neuropatia Auditiva Progressiva, sendo encaminhada a protetização auditiva bilateral<sup>6</sup>, com tratamento fonoterápico para estimulação auditiva e da fala por tempo indeterminado.

### 2.3 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Os instrumentos pedagógicos que servem de base a este projeto, foram pensados e elaborados de acordo com os objetivos do estudo e as características do

---

<sup>4</sup> Follow-up – Local no Hospital Universitário Materno Infantil, onde crianças que nascem prematuras e permanecem na UTI-Neonatal daquele hospital, fazem acompanhamento multiprofissional com objetivo de avaliar o desenvolvimento da criança, nos diversos aspectos, intervindo quando necessário.

<sup>5</sup> Impedânciometria é um exame que tem por objetivo realizar a medição tímpano-ossicular e do reflexo estapédio. É verificada a função da orelha média através da movimentação da membrana timpânica, o que permite diferenciar as várias patologias existentes.

<sup>6</sup> Protetização auditiva bilateral é um procedimento em que o paciente com algum grau de surdez utiliza próteses auditivas em ambos os ouvidos para minimizar a perda auditiva.

contexto da criança. Dividiram-se em 3 (três) etapas: entrevistas, observação e os testes cognitivos.

### 2.3.1 Entrevistas Estruturadas

As entrevistas foram realizadas com a mãe (ANEXOS C e H) e com a professora que acompanhou M.V. na escola (ANEXOS D e I) nas fases da Pré-Intervenção e da Pós-Intervenção. As informações obtidas com as entrevistas foram importantes, pois conseguimos entender o contexto de M.V. desde seu nascimento, passando pelo diagnóstico de Neuropatia auditiva, até hoje como está se estabelecendo suas relações com os familiares, com os colegas de escola e professora, e como está ocorrendo sua aprendizagem diante da perda auditiva.

O instrumento foi composto por um roteiro de perguntas que subsidiaram informações importantes que ocorrem/ocorreram ao longo da vida da criança, tudo foi registrado de acordo com o que as entrevistadas relatavam, respeitando o roteiro elaborado. Como aponta Chizzotti (2005, p.93)

O entrevistador deve manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdos ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem a pesquisa.

A entrevista estruturada nos possibilitou obter dados importantes do cotidiano da criança, o que contribui para uma melhor observação e análise dos fatos estudados.

### 2.3.2 Observação estruturada

A técnica de observação, também utilizada na recolha de dados deste trabalho, deu-se no intuito de obter conhecimento sobre determinados aspectos da realidade escolar da criança, a fim de detectar como ocorre a interação social da criança surda com pessoas ouvintes. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a observação incide sobre as condutas, procurando captar tipos de comportamento individual e de interação, assim como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam. O campo de observação do investigador é bastante amplo e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, para o que é útil construir uma grelha de observação.

Assim, foram elaboradas as grelhas de registro de observação (ANEXO J) visando sua interação social no contexto escolar com avaliação: 1) interage bem, 2) não interage, 3) interage em alguns momentos; 4) compreende bem, 5) não compreende e 6) compreende em alguns momentos.

### 2.3.3 Aplicação dos Testes Cognitivos

Para avaliação dos testes foram elaboradas Grelhas (ANEXOS L) nas quais estão dispostos: os tipos de provas aplicadas; o material utilizado; o critério de aplicação; a avaliação com os três níveis e suas classificações; e o nível alcançado pela criança.

A partir do que foi verificado pela pesquisadora/experimentadora, foram elaboradas propostas de trabalhos escolares e até mesmo familiares, consoante o período de desenvolvimento pré-operatório em que M.V. se encontra.

As respostas do teste em questão foram classificadas em três níveis:

- a) Nível 1: não há conservação, o sujeito não atinge o nível operatório nesse momento;
- b) Nível 2: as respostas apresentam oscilações ou não são completas. Em um momento conservam, outro não; e,
- c) Nível 3: as respostas demonstram aquisição da noção, sem vacilação.

Foi necessário que a experimentadora tivesse em mente que a aplicação de um pequeno número de provas de conservação em uma mesma sessão; a elaboração cuidadosa das perguntas, evitando-se erros e conseqüente alteração no resultado das provas e a precaução para que não houvesse uma possível contaminação das respostas do sujeito ou alternância das provas, consistiram nas referências para utilização adequada do procedimento e aplicação do instrumento.

## 2.4 Justificativa da capacitação pedagógica pautada no Desenho Universal para Aprendizagem

Este programa de intervenção, com base no desenho universal, visou contribuir com práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem à professora organizar os planejamentos das aulas de forma que favoreça a todos seus/suas alunos,

incluindo M.V. que é surda.

Neste sentido, pensamos em uma proposta pautada em uma educação que se aplica à diversidade e às diferenças dos estudantes, constituindo-se em práticas pedagógicas orientadoras ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem de todos em sala de aula, pois a organização dos objetivos, materiais, métodos e avaliação do professor deve ter como fim a aprendizagem e envolvimento de todas as crianças.

Sendo assim, para adentrar na fase de intervenção e trabalhar o DUA como proposta de práticas pedagógicas inclusivas na escola que M.V. estuda, propomos realizar esta fase em 2 (duas) etapas:

- a) Planejamentos estratégicos com a professora de M.V, realizados em 3 (três) momentos, a fim de discutir e elaborar propostas de ensino pautados no DUA e, com isso, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de M.V. e de todas as crianças de sua turma;
- b) Capacitação Pedagógica, com todos profissionais da escola, elencando a trajetória da inclusão de pessoas surdas e o Desenho Universal da Aprendizagem como proposta de práticas pedagógicas inclusivas.

## 2.5 Descrição do projeto

O presente projeto foi dividido em três etapas distintas, de acordo com a sequência temporal dos acontecimentos descritas nos subtópicos seguintes.

### 2.5.1 Fase de pré-intervenção pedagógica

A fase de pré-intervenção pedagógica englobou a revisão bibliográfica; o pedido de autorização de participação na pesquisa à família da criança e para à escola (ANEXOS A e B); as entrevistas com a mãe e com a professora da criança projeto de observação; o período de observação na escola, descrito nas grelhas de coleta de dados; e, por fim, aplicação dos testes cognitivos, tendo como aporte teórico Jean Piaget.

Esta fase se estendeu durante 6 (seis) sessões, realizadas em 1 (um) encontro semanal, no horário de 10:00 as 11:00 da manhã. As sessões foram primordiais para nos atentar quanto a interferência da surdez no desenvolvimento da aprendizagem da

criança e, como poderíamos contribuir com escola neste aspecto.

### 2.5.2 Fase de intervenção pedagógica

A fase de intervenção pedagógica foi realizada junto à escola em que M.V. estuda, a fim de contribuir com o processo de aprendizagem da criança através da capacitação pedagógica dos/das profissionais da educação, no que diz respeito ao atendimento às demandas de alunos surdos. Para este momento organizamos 2 (duas) etapas: a primeira de planeamentos estratégicos com a professora da criança e a segunda com todos profissionais da educação da escola.

Entendendo que o processo de organização do currículo escolar não é tarefa única e exclusivamente de um profissional, mas de todos que fazem parte do processo, iniciamos o planeamento estratégico no dia 14 de agosto, no horário das 09:00 às 10:00 da manhã, tendo o tempo de 1(uma) hora de duração. Todo o planeamento foi pautado no DUA, preconizando seus 3 (três) princípios: 1) Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação; 2) Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão e 3) Proporcionar Modos Múltiplos de Auto envolvimento, sendo todos bem compreendidos pela professora e utilizados nos seus planos de ensino.

Para finalizar esta etapa foi realizada uma Capacitação Pedagógica com todos professores da escola, cuja temática foi “Inclusão de crianças surdas e o Desenho Universal para Aprendizagem”. Esta etapa foi realizada no dia 02 de setembro, das 08:00 as 10:00 da manhã, duração de 2h.

### 2.5.3 Fase pós-intervenção pedagógica

Nesta fase avaliamos como tem se desenvolvido o trabalho da professora em sala de aula com M.V, quais pontos do planeamento estratégico realizado entre ela e a pesquisadora e após a capacitação pedagógica, foram cruciais para o melhor desempenho da profissional enquanto docente de uma criança com necessidades educacionais específicas e como o processo tem contribuído para melhora da autoestima e bem-estar da aluna com surdez.

Para atender a esse desígnio, realizamos uma entrevista pós-intervenção com

a mãe (ANEXO H) e com professora de M.V. (ANEXO I) a fim de avaliar, através das percepções das duas pessoas que mais acompanham o desenvolvimento da aprendizagem da criança, quais os pontos do trabalho de intervenção surtiram efeitos positivos e/ou negativos. Assim, para conhecimento dos fatores expostos acima, esta avaliação será esclarecida no capítulo de Análise e Discussão dos Resultados.

## 2.6 Questões éticas

A preocupação com os aspetos éticos esteve presente durante todo o desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, asseguramos o cumprimento dos princípios éticos preconizados por Bogdan e Biklen (1994) ao informar todos envolvidos no trabalho os objetivos e a planificação do estudo, mostrando a total disponibilidade da pesquisadora para esclarecer eventuais dúvidas que surgissem no decorrer da intervenção pedagógica.

Foi respeitada a individualidade de todos os participantes, uma vez que as informações recolhidas contêm reflexões pessoais além de citações sobre a criança observada, garantido o anonimato da mesma, bem como da escola onde se desenvolveu o projeto.





### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que possibilita uma relação entre pesquisador-participante e uma dinâmica de parceria na construção das informações (Kipnis, 2005). Os dados analisados foram categorizados e submetidos à análise de conteúdo qualitativo, através da análise descritiva das entrevistas estruturadas nas fases da pré e pós-intervenção.

A análise teve o foco em como uma criança surda aprende no contexto escolar de ouvintes, baseada em instrumentos utilizados como entrevistas estruturadas; aplicação dos testes cognitivos piagetianos, bem como na observação não-participante da criança objeto deste estudo. Os sujeitos da pesquisa foram a mãe e a professora, aqui apresentadas como *Participante 1* e *Profissional 1*, respectivamente. Para esta análise retomamos ao que foi relatado pelos sujeitos na pré-intervenção e na pós-intervenção, analisando o processo de aprendizagem da criança em vários aspectos.

#### 3.1 Interação Social

Para melhor compreensão da realidade educacional de M.V. foram avaliados pontos no intuito de desvelar o cotidiano da criança investigada conforme Anexo J. Diante das observações realizadas no convívio social de M.V. tanto no contexto escolar como familiar, verificamos que ela está sempre buscando contato com o grupo onde está inserida.

Como em casa o convívio da criança observada é somente com adultos, na escola ela tenta, mesmo que às vezes não seja compreendida pelos/as colegas, se aproximar e promover brincadeiras se envolvendo no grupo. Ela mantém um bom relacionamento com todos/as, nada a inibe e nem a impede de se aproximar das outras crianças e das pessoas em geral. Conforme relata a *Participante 1*

*M.V. é uma criança extrovertida e muito falante, não se sente diferente das demais crianças, mesmo sabendo da sua condição. A convivência com outras crianças ouvintes, a estimula falar mais e mais, a não se sentir envergonhada para expressar seus sentimentos ou necessidades.*

Percebemos o quanto é importante a socialização de M.V. com outras crianças, elas vão se descobrindo e abrindo possibilidades de interação com as demais em diversas circunstâncias, como podemos observar na Grelha de observação (Anexo J), mesmo que seja através da gestão de conflitos.

De acordo com Ayres (2012, p. 45) “A criança não aprende por si só, nem é arquiteta exclusiva da sua evolução; ela aprende essencialmente dos outros, em sua relação com eles”.

Os sujeitos da pesquisa, *Participante 1 e Profissional 1*, também relatam sobre a boa relação que M.V. procura estabelecer com as pessoas a sua volta e o quanto isso tem contribuído para seu desenvolvimento. Não há dúvidas que a interação social, sendo no espaço escolar ou no convívio da criança em outros espaços, contribui para que ela desperte suas habilidades cognitivas e emocionais e se desenvolva de forma saudável, como enfatiza a Profissional 1

*O seu convívio com crianças ouvintes tem sido de grande importância para seu desenvolvimento social e pessoal. Pois aprende a se defender de muitas situações de conflito; sua comunicação com os colegas evolui cada vez mais e seus colegas aprendem a respeitar as diferenças, isto faz com que M.V. se sintam bem emocionalmente.*

A aprendizagem não ocorre de forma isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua troca de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico. Após a fase de intervenção podemos observar que M.V. sentia-se mais a vontade nas brincadeiras com seus pares, compreendendo que cada um tem seu espaço e isso tem que ser respeitado, assim mesmo diante dos conflitos, com auxílio da professora, entendia que existe uma rotina que precisa ser seguida por todos/as.

### 3.2 Comunicação

Podemos perceber durante as observações que M.V. comunicava-se através de gestos, muitas vezes por não ser compreendida pela professora e pelos/as colegas, isso acabava desestimulando-a e dispersando-a durante as atividades de sala de aula.

Nas falas dos sujeitos investigados também foi possível averiguar esse fato, o que causava preocupação em ambas.

*Devido a sua deficiência auditiva parcial ela tem dificuldade em compreender algumas atividades que lhe são apresentadas por que agora que está iniciando o processo de linguagem falada<sup>7</sup> (Participante 1).*

*É sobre o entender. Devido ao repertório de palavras há dificuldade. Dificuldades em compreender as palavras “entre” e “meio”. Ela confunde a sequência numérica quando pedimos para colocar um número entre o outro. Por exemplo, coloque o número que fica entre o 2 e o 4, as vezes ela fica confusa, não entende que é o 3 (Profissional 1).*

Em consonância com os relatos é compreensível que devido a baixa audição, M.V. tenha alguma dificuldade de entender algumas situações apresentadas, porém, é importante frisar que após a intervenção realizada pela pesquisadora, o acompanhamento com Fonoaudiólogo realizado duas vezes por semana e todo processo de estimulação oral realizado no tratamento e na escola, tem ajudado M.V. a melhorar seu nível de linguagem verbal. Como comenta Quadros (2011, p.27)

No Brasil, a idade média do diagnóstico de Deficiência Auditiva (DA) está e torno de 3 a 4 anos (Silvera, 1992), podendo levar até dois anos para ser concluído e, dessa forma, acarretar danos irreparáveis para a criança e onerar custos para a sociedade.

Desde os três anos, e ainda no início dos cinco anos de idade, M.V. se comunicava pouco com a família, na escola e com outras crianças do seu convívio a comunicação se estabelecia mais por gestos, mas atualmente ela evoluiu na sua forma de comunicar, estruturando melhor suas frases e fazendo a distinção entre significado e significante.

*A comunicação ocorre de forma oral e por gestos (da parte de M.V). Ela conversa bastante com as crianças (Participante 1).*

---

<sup>7</sup> A criança objeto deste estudo nunca teve contato com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nem por motivação da família que pelo fato dela ter um percentual da audição optou pela oralização, e nem por motivação da escola que não tem no quadro de profissionais o Intérprete de LIBRAS. (Grifo Nosso).

*Há um certo cuidado entre eles em se comunicarem. A M.V. sempre tenta chamar atenção dos coleguinhas para olha-la. No início era um pouco difícil, pois M.V. só se comunicava puxando (Profissional 1).*

Em alguns momentos ela necessita gesticular para ser melhor compreendida, é natural que M.V. busque uma forma não verbal de se comunicar, seja pelo toque, por expressões corporais e/ou faciais. De acordo com Quadros (2011, p. 25) “é possível que os toques, as expressões faciais do rosto do falante e a postura corporal influenciem o início da aquisição dos significados pelas crianças surdas”. Enfim, é da natureza do homem querer interagir com outras pessoas, então mesmo um bebê surdo, filho de pais ouvintes, necessita armazenar alguns significados da interação com seus pais e pessoas do seu convívio.

### 3.3 Aprendizagem

A criança objeto de observação é independente, sempre, com alguma capacidade de iniciativa, tenta realizar as tarefas propostas pela professora ainda que não compreenda completamente seus significados, esforça-se e não desiste de concluir. Isso tem sido importante para o seu processo de aprendizagem, pois ela tem conseguido avançar no que diz respeito a aquisição da linguagem verbal. Por ser uma criança perspicaz e persistente, mesmo tendo uma diminuição na sua percepção auditiva, ela aproveita do que é visual para aprender, como demonstram os sujeitos.

*Ela tenta fazer todas as atividades que vêm da escola e eu a estimulo com outras (Participante 1).*

*Ela precisa sempre de um direcionamento, porém sempre tenta realizá-las (Profissional 1).*

Diante dessas observações e declarações e com a proposição de verificar o desenvolvimento cognitivo de M.V, aplicamos os testes cognitivos, conforme figuras do Anexo F. Estes auxiliam na avaliação do funcionamento e do desenvolvimento das funções lógicas do sujeito, sendo possível ainda verificar o nível cognitivo em relação a sua idade cronológica.

De acordo com os testes aplicados, analisamos que o nível de pensamento cognitivo está de acordo com a idade cronológica da criança que é nosso objeto de

estudo, se enquadrando no estágio de desenvolvimento pré-operatório. No entanto, é importante frisar que a criança observada teve dificuldade de compreender algumas consignas devido a sua dificuldade auditiva, tendo estas que ser repetidas de outras formas e com ênfase em informações visuais para que o seu nível de compreensão fosse melhor.

Considerando que a linguagem não ocorre única e exclusivamente através da fala, ou seja, ela não é apenas verbal, considera-se o que Piaget denomina de “a gênese do pensamento”, na qual, sob a dupla influência da linguagem e da socialização, ocorre uma transformação da inteligência que pode ser considerada a emergência do pensamento propriamente dito. “A linguagem permite ao sujeito contar suas ações, reconstituir fatos passados e evocar os objetos e pessoas na ausência deles” (Goulart, 2013, p. 56).

Apesar do atraso na linguagem verbal, nós verificamos através dos testes cognitivos Piagetianos (ANEXO F) que M.V. organiza seus pensamentos de forma a querer passar uma mensagem para seu interlocutor, basta este ter atenção para entendê-la. Para isto, necessário se fez, através de estratégias metodológicas, buscar alternativas que estimulasse o aprendizado de novas palavras, utilizando sempre de imagens para que ela pudesse apreender o que estava visualizando. Para o sucesso metodológico foi importante não infantilizarmos as falas, olhar sempre em seus olhos para que ela compreendesse a estrutura frasal. Foi importante também evitar o uso de termos onomatopeicos<sup>8</sup>, por isso utilizamos o termo correto do objeto ou animal a qual estávamos nos referindo, para que M.V. fizesse melhor a ligação entre significado e significante.

O processo requer estratégias, porém se os esforços da família, escola e demais profissionais que acompanham M.V. se consolidarem, ela conseguirá cada vez mais alcançar um bom nível da linguagem oral e se desenvolver em vários aspectos da sua vida cada vez melhor.

---

<sup>8</sup> Onomatopeia: é uma figura de linguagem da língua portuguesa, pertencente do grupo das "figuras de palavras" e que indica a reprodução de sons ou ruídos naturais. A **onomatopeia** é o processo de formação de palavras ou fonemas com o objetivo de tentar imitar o barulho de um som, quando são pronunciadas. Fonte: <https://www.significados.com.br/onomatopeia/>

### 3.4 Desenho Universal para a Aprendizagem e o Impacto no processo de desenvolvimento da Aprendizagem de M.V

A compreensão dos aspectos abordados durante o momento individual com a professora e do momento com os demais profissionais da escola, foram de fundamental importância para verificarmos os impactos que o processo de intervenção trouxe para o processo de ensino e aprendizagem de M.V. Durante processo de intervenção verificamos o desconhecimento da professora no que diz respeito a surdez, diante do seguinte relato

*Até então eu não conhecia muito sobre como trabalhar com criança surda, na realidade sobre como trabalhar com nenhuma deficiência, eu nunca tive nenhum aluno com deficiência, M.V. é a primeira. Então é tudo muito novo para mim (Profissional 1).*

A partir da análise dos relatos nas entrevistas com os sujeitos envolvidos, pois algumas perguntas abordadas na fase da pré-intervenção foram repetidas na pós-intervenção, verificamos as mudanças realizadas tanto no desenvolvimento da aprendizagem de M.V. como na postura da professora e a importância da aplicação do DUA para o bem-estar emocional e social da criança.

*Conhecer este método de ensino possibilitou uma mudança ao meu pensamento no que diz respeito a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas. [...] O Desenho Universal para Aprendizagem me fez entender que não preciso organizar metodologias que foque só no meu aluno com deficiência, mas em todos, assim posso ajudar tanto M.V. como os demais (Profissional 1).*

Diante do que foi realizado durante o período de intervenção na escola, conforme descrito no Anexo G, houve uma mudança de postura da professora com relação as atividades realizadas em sala de aula, o que influenciou positivamente também na postura de M.V. Sempre que ocorriam dificuldades de acompanhamento por parte da docente à aluna, por intervenção da pesquisadora, eram elaboradas estratégias metodológicas inclusivas, expostas no Anexo G.

Assim, a professora passou a realizar as atividades primeiramente com M.V, antes dos outros alunos, com essa mudança de estratégia verificou-se que M.V. passou a compreender as atividades e realizá-las de forma autônoma. Estas mudanças de estratégias, inclusive, contribuíram para que houvesse uma mudança na relação da criança estudada com as outras. A mudança de postura tanto da professora quanto da criança investigada, no que diz respeito ao processo de aprendizagem foi evidenciado no seguinte relato

*Um fato bem interessante, e que merece destaque foi a professora começar as atividades por M.V. para que ela não tivesse a intenção de apenas olhar para o dos colegas e copiar, como acontecia antes. Eu me senti muito aliviada com relação a esta questão e agradecida pela atitude da professora, que surtiu bons resultados quando eu comecei a verificar nos livros e cadernos da criança, que hoje entende o que está sendo proposto em sala de aula (Participante 1).*

É importante que professores estejam sempre atentos ao seu comportamento diante de uma sala heterogênea, para que muitas vezes, sem perceber, não excluam seus alunos, não somente aqueles que apresentam NEE, mas do grupo como um todo. Às vezes, a proteção a um determinado aluno, acaba, mesmo não intencionalmente, fazendo daquele aluno o centro da atenção, despertando nos outros sentimentos de menos-valia, embora, na realidade, todos são importantes para o processo de construção da aprendizagem. A *Participante 1* relata de forma incisiva a importância da capacitação para os profissionais que trabalham com crianças com NEE.

*Mesmo que seja difícil se adaptar a realidade de uma pessoa com necessidade educacional específica. M.V. tem todas as condições de aprender, assim como seus coleguinhas, desde que sejam utilizadas metodologias diferenciadas para seu caso. Metodologias estas que não devem ser usadas só com ela, pois isso seria exclusão, mas sim com todos os alunos, e que não prejudicam o ensino e aprendizagem. Pelo contrário, só enriquecem e ajudam o professor, por se tratarem de atividades que facilitam a compreensão e contextualização de modo concreto, ajudando as crianças que não são surdas, e as que são (Participante 1).*

Percebemos, de fato, que o DUA foi uma proposta nova de trabalho da professora. Na realidade, é algo novo para muitos profissionais da educação aqui no Brasil. Até então, alguns conhecem o Desenho Universal como um movimento arquitetônico do qual o DUA é uma extensão. Mas, a abordagem enquanto um método com seus princípios voltados para aprendizagem, ainda é novo.

O DUA disponibilizou aos profissionais da educação da escola de M.V. abordagens educacionais que oferecem aos estudantes as escolhas e alternativas de materiais, conteúdos, ferramentas, contextos e suportes a serem usados. Mas, além de desafiar os professores a serem mais flexíveis, o DUA ofereceu orientação para criar uma flexibilidade sistemática e eficiente.

Por isso, ao se pensar em um programa de intervenção, chegamos à conclusão de que trabalhar o DUA, de forma que se elaborasse uma proposta de ensino e aprendizagem que englobasse todos estudantes, seria a mais adequada a natureza do caso observado. Assim, ao inquirimos a *Profissional 1* sobre qual relevância teve para seu trabalho conhecer o DUA, obtivemos

*A Capacitação foi ótima. Todo o corpo docente da escola pode entender melhor a importância de aceitar por completo crianças com qualquer tipo de deficiência e pode valorizar a luta deste por mais respeito dentro da nossa sociedade, através da história da pessoa com deficiência. Foi importante também entender mais sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, até então desconhecido por nós professores desta escola (Profissional 1).*

Assim, durante a Capacitação Pedagógica (ANEXO M), foi relevante destacar o papel do DUA no trabalho em sala de aula com a criança objeto deste estudo, visto que os pressupostos políticos para a inclusão educacional, os subsídios teóricos para a organização da atividade de ensino e dos princípios orientadores do desenho universal da aprendizagem ilustram o movimento de inclusão que visa a explicitar as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos (Prais & Rosa, 2015).

Dessa forma, verificamos o impacto positivo que o trabalho de intervenção proporcionou, não somente à professora que está no convívio diário com M.V, mas à mãe e aos demais profissionais. A contribuição que a escola deu para que esse



trabalho tivesse êxito foi fundamental, pois despertou o interesse dos profissionais em conhecer a temática; a preocupação da escola em aprender mais sobre NEE e estratégias que possibilitem a interação social e a aprendizagem da criança naquele contexto, foi importante para o desenvolvimento institucional.

Sabe-se da resistência de alguns profissionais quanto a se capacitar e aprender mais sobre o trabalho com crianças com deficiência. A resistência, às vezes, parte dos gestores em querer aceitar que esta é uma realidade cada vez mais presente no contexto escolar, e que muitas vezes o fracasso dos estudantes com NEE ocorre pelo não conhecimento de formas adequadas de atender suas necessidades.

Segundo Ayres (2012, p. 53) “mudar aquela visão retrógrada [...] para uma visão que comporte um nível de especialização, como o lugar que promove educação, mas também se preocupa com o desenvolvimento global da criança, há uma distância muito grande”. Uma das dificuldades que ocorre nas escolas refere-se à formação dos seus professores, cujas grades escolares não foram elaboradas visando à especialização de profissionais competentes para uma Educação Infantil moderna que se preocupe com questões mais amplas.

### 3.5 Inclusão

Preocupamo-nos em intervir nas práxis dos sujeitos deste trabalho no que tange a importância da inclusão de M.V, para que além do acesso e permanência na escola, ela tenha êxito em todo processo de aprendizagem, proporcionando-lhe oportunidades materiais e metodológicas de uma aprendizagem adaptada às suas necessidades em um ambiente realmente inclusivo.

Constatamos, nas respostas dos sujeitos *Participante 1* e *Profissional 1*, que o fato de M.V. conviver com crianças ouvintes tem favorecido o seu desenvolvimento afetivo, social e linguístico, possibilitando que amplie sua forma de comunicação, interaja e aprenda mais neste ambiente diverso. É salutar ponderar que não é somente M.V. que tem aprendido neste contexto, mas seus coleguinhas da escola também, visto que têm aprendido sobre conviver com as diferenças e a respeitá-las. Isso é importante para a concepção de valores das crianças, compreender que somos pessoas diferentes e com limitações, independentemente de serem visíveis ou não.

*É nítido o progresso na compreensão das atividades contextualizadas, principalmente quando comparamos com a antiga escola, onde M.V. passou três anos, e muitas coisas não compreendia, apenas copiava dos colegas. Na atual escola, aprendeu em 4 meses o que não aprendeu em 3 anos na antiga (Participante 1).*

*Ela tem evoluído nas propostas de atividades em sala, pois antes olhava para as atividades dos colegas e só copiava o que eles faziam. Desde os desenhos, ela reproduzia igual. Agora ela produz os seus próprios desenhos e espera sua vez de realizar as propostas (Profissional 1).*

Após a intervenção, diante do que foi apreendido pela *Profissional 1* na capacitação pedagógica, esta pode desenvolver um trabalho em sala de aula que envolvesse e estimulasse M.V. a sentir-se co-participante do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo suas interações afetivas e sociais contribuindo, assim, para sua inclusão.

A escola tem o papel de levar, para seus estudantes, discussões sobre diversidade. São necessários a previsão e conhecimento de que na escola trabalha-se com diferenças individuais, mas que o objetivo principal é o da escolarização do grupo; no entanto, a escola não pode esquecer que pode e deve auxiliar aquelas crianças que apresentem dificuldades na aprendizagem escolar. O processo de evolução de M.V. foi relatado da seguinte pela *Participante 1*

*O desenvolvimento de M.V. hoje [...] consegue acompanhar o que é proposto para sua faixa etária, apesar das dificuldades de compreensão da linguagem falada, pois na escola em que estuda a professora tem buscado estratégias de incluí-la nas atividades da sala de aula e extra-classe, como visitas ao museu e teatro...*

Para Ayres (2012, p. 56) “visa-se desta forma, oferecer mais qualidade de vida à criança, bem-estar social, fazendo com que a escola seja um instrumento que a coloca em igualdade de condições com outras [...]”. Assim, entende-se que práticas de educação e cuidados voltados à criança possibilitam sua inclusão e contribuem com seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais e, assim, ela se torna um ser completo, aprendendo a conviver consigo e com o meio.

## CONCLUSÃO

A obtenção dos resultados desta pesquisa, pautados nas entrevistas estruturadas realizadas com os sujeitos e no teste cognitivo piagetiano, necessita de atenção visto que a temática surdez gera discussões em torno do surdo cuja família opta pela filosofia bilíngue, deixando de lado aqueles que optam por outra forma de comunicação como a oralidade, por exemplo. O bilinguismo é a filosofia mais discutida atualmente, sabe-se da sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das pessoas surdas é algo concernente. Porém, nem sempre é a opção da família ou fatores político-educacionais que não possibilitam o acesso a esta filosofia.

Em alguns casos quando a família opta pelo oralismo, há discriminação com a pessoa surda por pensarem que ela não se identifica como tal. Cada caso deve ser analisado e respeitado. Pode-se verificar neste estudo que apesar da perda auditiva da criança, e mesmo com o atraso de diagnóstico, ela tem avançado no desenvolvimento da aprendizagem.

Foi possível evidenciar esta realidade através de um estudo de caso que alcançou seus objetivos. Através do que foi relatado pelos sujeitos percebemos que M.V. tem revelado que está aprendendo e que vem se desenvolvendo nos ambientes e espaços em que está inserida, o que vai ao encontro de dados encontrados na literatura no que diz respeito aos efeitos positivos que a interação social traz para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

O teste piagetiano nos aponta o enquadramento da criança no estágio de desenvolvimento adequado à sua idade, o pré-operatório. Com isso, percebemos que a surdez não tem afetado, até o momento, o progresso no desenvolvimento da criança.

Por outro lado, é considerável frisar que o preconceito pode prejudicar o desempenho da criança com NEE, que não quer ser discriminada pela deficiência e/ou por não ter optado pelo bilinguismo. Por isso, necessário se faz, dar continuidade futuramente a este estudo, a fim de ampliar discussões e ações em torno desta questão, para que oportunizem reflexões acerca da possibilidade de aprendizagem da pessoa surda independente da filosofia seguida por ela. O que tem

que prevalecer é o respeito e o bem-estar da pessoa, seja surda oralizada ou bilíngue.

É importante destacar também, que discussões futuras servirão para fazermos uma análise de como está a formação docente no que tange às NEE, posto que ainda percebemos um despreparo e desconhecimento dos profissionais da educação para atender alunos com NEE, seja sobre surdez ou qualquer outro tipo de deficiência.

**BIBLIOGRAFIA**

- Beyer, H. O. (2011). *O Projeto da Educação Inclusiva: perspectivas e princípios de implementação*. São Paulo. Disponível em: <[www.portalanpedsul.com.br/dmin/uploads/.../07\\_37\\_46\\_PA405.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/dmin/uploads/.../07_37_46_PA405.pdf)>. Acessado em 27/03/2016.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Trad. Alvarez, M. J., Santos, S. & Baptista, T.). Porto: Porto Editora.
- Brandão. C. da F. (2010). *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada artigo por artigo. 4 Ed. rev. E ampl. São Paulo: Avercamp.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. (2007). *A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada*. SNPD. Brasília.
- Brasil. Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil. Senado Federal. (2017). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Brasil. Presidência da República. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Imprensa Oficial. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=169153&tp=1>> Acessado em: 20 nov. 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE) (2014). *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acessado em: 19 de julho de 2017.
- Cast (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakeeld, MA: Author. Disponível em: <[http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines\\_2.0\\_Portuguese.pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Portuguese.pdf)>. Acessado em: 19 de julho de 2017.

- Chahini, T. H. (2013). *A Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Superior – as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão* – UFMA. Instituto Memória. Curitiba.
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7º ed. – São Paulo: Cortez.
- Correia, S.; Correia, P. (2005). *Acessibilidade e desenho universal*. In: Correia, S.; Correia, P. *Educação Especial - Diferenciação do Conceito à Prática*. Porto: Gailivro. (Encontro Internacional).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus editora, 2002, 172p.
- Goulart, I. B. (2013). *Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor*. 29ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kipnis, B. (2005). *Elementos da Pesquisa e a Prática do Professor*. Brasília, DF: Editora UnB, 2005.
- Maia, H. (Org.). (2014). *Neuroeducação e ações pedagógicas*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- Meldal, D. C. (2017). *Ouvido*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/ouvido/>. Acessado em: 20 nov. 2017.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª ed., São Paulo, SP: Cortez.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Inveção-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. *EER: revista de educação*, vol 2, 66-83.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva*. Editora Artmed: São Paulo, 2003.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Piaget, J. (2010). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação*. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Prais, J., & Rosa, V. (2015). *Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas*. Revista Polyphonia, 25 (2), 35-50. doi:<https://doi.org/10.5216/rp.v25i2.38148>
- Quadros, R. M & Cruz, C. R (2011). *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Resende, M. L. M. (2009). *Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita*. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/rtigosrtigo.asp?entrD=1195>> Acessado em: 20 nov. 2017.
- Richardson, R. J. et cols. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. Ed. Ver. ampl. São Paulo: Atlas.
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. Ed. Ver. e atual. – São Paulo: Cortez.
- Stampa, M. (2012) *Aprendizagem e Desenvolvimento das Habilidades Auditivas: entendendo e praticando na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky. (2008). *Pensamento e linguagem*. 4ª Ed - São Paulo: Martins Fontes.





# **ANEXOS**



## **ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

São Luís, 17 de abril de 2017.

Ilustríssima Senhora,

Eu, Leiliane Pereira Frazão, responsável por este projeto de Mestrado em Educação para Saúde, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa no Colégio Ipê, situado em São Luís – MA, para o trabalho de pesquisa sob o título: **“Aprendizagem de uma criança surda no contexto de ouvintes: um estudo de caso”**, orientado pela Professora Dra. Anabela Panão Ramalho.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como ocorre a aprendizagem de uma criança surda quando seu contexto é de ouvintes; conhecer aspectos importantes do cotidiano escolar e familiar da criança objeto deste estudo; planejar atividades junto à professora da criança, pautadas no DUA, a fim de contribuir com a escola no processo de ensino e aprendizagem dela e garantir que, além do acesso ao ensino e aprendizagem, a criança tenha êxito em todo processo, proporcionando-lhe assim bem estar e qualidade de vida.

Os dados serão coletados através de entrevistas com a família e professores da criança sujeito da pesquisa, bem como das observações em sala de aula e contexto diário dela, assim como, o termo de autorização assinado pela família e o termo consentimento livre que será assinado pelos participantes, ressaltando que as informações obtidas servirão apenas de objeto de análise da pesquisadora, assim, a confidencialidade de nomes, garantindo o anonimato.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na elaboração do projeto de intervenção do referido curso. Assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição. No caso de eventualidades que cause qualquer tipo de dano aos participantes, eu pesquisadora me comprometo em repará-los, e ou ainda prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o

desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. O pesquisador estará apto a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Atenciosamente,

## **ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

**NOME DA PESQUISA:** Aprendizagem de uma criança surda no contexto de ouvintes - um estudo de caso

**PESQUISADORA:** Leiliane Pereira Frazão

**INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA:** Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís - Maracanã

**TELEFONE:** (98) 98171.1905

Diante da necessidade de avaliar de perto como tem ocorrido o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com deficiência na Educação Infantil, solicito a permissão dos senhores para que M.V. seja o sujeito da pesquisa cujo título é “**Avaliação da aprendizagem de uma criança com deficiência auditiva - um estudo de caso**”, que será realizada por pesquisadora do **Mestrado em Educação para Saúde, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)**. Deixamos claro que a qualquer momento os senhores podem solicitar a desistência da participação da criança e retirar seu consentimento.

**OBJETIVO:** compreender como ocorre a aprendizagem de uma criança surda quando seu contexto é de ouvintes.

**PROCEDIMENTOS:** Se vocês concordarem que a criança participe da pesquisa, serão aplicados testes de avaliação da aprendizagem com a criança, com objetivo de verificar se ela domina as competências voltadas para sua faixa etária e, por fim, testes interventivos com intuito de aprimorar seu vocabulário, facilitar sua comunicação e desenvolva sua aprendizagem.

**BENEFÍCIOS:** Sua colaboração neste trabalho é valiosa! Agradeço sua participação e compreensão, certa de que, com esse estudo, poderemos melhorar contribuir para qualidade de vida da criança.

**CONFIDENCIALIDADE:** O nome da criança não será utilizado em nenhum momento da pesquisa garantindo o anonimato. Somente serão divulgados os dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Desse modo,

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora dos objetivos, procedimentos, benefícios e confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

São Luís 12 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

## **ANEXO C – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES FASE PRÉ-INTERVENÇÃO – ENTREVISTA – MÃE**

### **PRIMEIRA ENTREVISTA:**

- ◆Data:
- ◆Horário:
- ◆Participantes:
- ◆Compareceu a Entrevista:

### **1.DADOS DA CRIANÇA:**

- Nome:
- Idade:
- Data de nascimento:
- Local do Nascimento:
- Cor:
- Tem apelido? Qual?
- Mora com quem?

### **2. DADOS DOS FAMILIARES:**

#### **2.1 Dados do Pai**

- Nome do pai:
- Grau de instrução:
- Profissão:
- Idade:
- Naturalidade:

#### **2.2 Dados da Mãe**

- Nome da Mãe:
- Grau de instrução:
- Profissão:
- Idade:
- Naturalidade:
- A Residência onde mora é:

▪Tem outros filhos?

▪Estado civil:

2.3 Dados da Vida Conjugal do Casal:

2.4 Relação da filha com o pai:

### 3. QUEIXA INICIAL:

3.1 Você acha que a criança apresenta alguma dificuldade para aprender na escola?

Qual?

3.2 Desde quando percebeu esse problema?

3.3 Já procuraram especialistas? Quais?

3.4 A criança está fazendo algum tipo de tratamento médico?

OBS:

### 4. GESTAÇÃO:

4.1 Quais as condições de saúde da mãe durante a gravidez?

4.2 Levou alguma queda ou susto forte?

OBS:

4.3 Quais as condições emocionais da mãe durante a gravidez?

4.4 A criança nasceu com quantos meses?

4.5 Com quantos quilos?

4.6 Comprimento ao nascer?

4.7 Qual tipo de parto?

4.8 Teve algum problema após o parto? Qual?

### 5. SAÚDE

5.1 A criança sofreu algum acidente? Qual?

5.2 Submeteu-se a alguma cirurgia? Qual?

5.3 Possui alergias?

5.4 Tem bronquite ou asma?

5.5 Apresenta problema de visão? Qual?

5.6 Apresenta algum problema de audição? Qual? (perguntar sobre o aparelho auditivo)



- 5.7 Apresenta dor de cabeça?
- 5.8 Já desmaiou alguma vez?
- 5.9 Teve ou tem convulsões?
- 5.10 Alguém da família apresenta algum problema de desmaios, convulsões, ataques?

## 6. ALIMENTAÇÃO:

- 6.1 A criança foi amamentada?
- 6.2 Até quando?
- 6.3 Alimenta-se bem? Como é seu apetite?

## 7. SONO

- 7.1 Possui sono: tranquilo, inquieto ou muito agitado?
- 7.2 Qual o horário de dormir?
- 7.3 Dorme sozinha ou com alguém?

## 8. DESENVOLVIMENTO:

- 8.1 Andou com que idade?
- 8.2 Deixou de usar fraldas com que idade?
- 8.3 A criança é lenta para realizar alguma atividade? Qual?
- 8.4 Como é o relacionamento da criança com os pais?
  - 8.4.1 Relação da criança com o Pai:
  - 8.4.2 Relação da criança com a Mãe:
- 8.5 Quais as medidas usadas para disciplinar a criança?
- 8.6 Como ela reage quando é contrariada?
- 8.7 Quais as atividades preferidas?
- 8.8 Descreva o dia-a-dia da criança desde quando acorda até a hora de dormir:
  - 8.8.1 Descrição da semana dela:
  - 8.8.2 Descrição do final de semana dela:
- 8.9 A criança gosta de ir à escola?
- 8.10 Como ela se relaciona com as outras crianças da escola?
- 8.11 Como ocorre a comunicação entre elas?

8.12 Como a criança se relaciona com as professoras?

8.13 Como ocorre a comunicação entre elas?

8.14 A mãe ajuda nas atividades escolares?

8.15 Você conhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

8.16 Em algum momento você pensou em iniciar M.V. na LIBRAS?

**ANEXO D - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES FASE PRÉ-INTERVENÇÃO -  
ENTREVISTA – PROFESSORA**

1. Você já teve alguma experiência anterior com crianças com deficiência auditiva? Qual?
2. Você tem alguma formação na área de educação especial?
3. Como está sendo para você ter um estudante com necessidade educacional diferenciada e/ou específica?
4. Quais suas dificuldades?
5. Diante das dificuldades, que estratégias você utiliza para saná-las?
6. O que você vê de positivo em ter uma criança com necessidade educacional específica em sala de aula?
7. Como ela se comunica com você?
8. A criança interage bem com as outras crianças?
9. Geralmente, como elas se comunicam?
10. Há alguma intervenção por parte de um adulto nas brincadeiras entre M.V. e as outras crianças?
11. Durante as atividades em sala de aula como a criança se comporta?
12. Como ela reage se é contrariada?
13. A criança necessita sempre de alguma ajuda para realizar as atividades?
14. Ela se irrita quando não consegue realizar uma tarefa?
15. Você acha que a criança apresenta alguma dificuldade para aprender? Qual?

**ANEXO E - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES FASE PRÉ-INTERVENÇÃO – OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR – SALA DE AULA, RECREAÇÃO E PARQUINHO**

Sessões	Estratégias/atividades	Instrumentos pedagógicos	Objetivos	Calendarização
1º momento	- Entrevistas com mãe e com a professora.	- Entrevista estruturada	- Conhecer a história clínica da criança; - Compreender o seu contexto social, familiar e escolar.	- 18 e 24 de Abril 2017.
2º momento	- Acompanhamento da rotina escolar de M.V. em sala de aula, nas atividades, recreação e brincadeiras no parquinho.	- Humanos: crianças, professoras, autora do trabalho; Materiais: Caderno de anotações e canetas.	- Conhecer o contexto escolar da criança; - Verificar como se estabelece a relação da criança com as professoras; - Verificar como a criança se relaciona com outras crianças;	- 02 de maio a 05 de maio de 2017.

**ANEXO F - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES - FASE PRÉ-INTERVENÇÃO – TESTES COGNITIVOS PIAGETIANOS**

<b>Sessões</b>	<b>Estratégias/ Atividades</b>	<b>Instrumentos pedagógicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Calendarização</b>
<b>1ª sessão</b>	- Desenho livre e desenho dirigido.	- Folhas de sulfite; - Lápis de cor; - Giz de cera; - Lápis preto; - Borracha	- Estabelecer vínculo com a criança objeto da pesquisa. - Familiarizar-se com o ambiente; - Relatar, através do desenho, um pouco sobre o que ela pensa e gosta.	- 06 de maio de 2017.
<b>2ª sessão</b>	- Prova de seriação com 10 palitos graduados.	Uma série de 10 palitos graduados.	- Observar se a criança tem noção de altura e tamanho; .- Avaliar os critérios que a criança usa para escolher a ordem dos palitos; - Estimular sua percepção de tamanhos (maior e menor); - Acrescentar palavras ao seu vocabulário.	- 02 de junho de 2017.
<b>3ª sessão</b>	- Prova de Classificação: Mudança de critério - Dicotomia	Material: 40 figuras geométricas - 5 círculos pequenos azuis; - 5 círculos pequenos verdes; - 5 círculos grandes azuis; - 5 círculos grandes verdes; - 5 quadrados pequenos azuis; - 5 quadrados pequenos verdes; - 5 quadrados grandes verdes; - 5 quadrados grandes azuis; - 5 quadrados grandes verdes. 1 Caixa com divisória interna	- Observar o pensamento intuitivo da criança com relação às mudanças de critérios. - Avaliar a separação de objetos por cores e formas.	- 06 de julho de 2017

4ª sessão	- Prova de conservação: pequenos conjuntos discretos elementos	- 10 fichas vermelhas; - 10 fichas azuis.	- Avaliar a percepção da criança frente aos objetivos de diferentes cores posicionadas em linhas paralelas. Deste modo, pode-se observar a noção de quantidade na visão da criança.	- 08 de julho de 2017
5ª sessão	- Prova de conservação: quantidade de líquido (Transvasamento)	- 2 copos idênticos (A1 e A2); - 1 copo mais estreito e mais alto (B); - 1 copo mais largo e mais baixo (C); - 4 copinhos idênticos, que contém cada um $\frac{1}{4}$ do volume de "A" (D1, D2, D3, D4); - 2 garrafas com água colorida com tinta ou anilina), 2 cores.	- Avaliar a percepção da criança sobre a conservação de quantidade de líquidos, usando recipientes diferentes (copinhos), sempre estimulando a criança a manter o mesmo raciocínio em todas as provas.	- 11 de julho de 2017
6ª sessão	- Prova de quantificação da Inclusão de classes	-- 1 ramo com: - 10 margaridas e 3 rosas Lilás.	- Avaliar a capacidade de entender que tanto margaridas quanto rosas pertencem a mesma classe de flores.	- 13 de julho de 2017

**ANEXO G - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES - FASE INTERVENÇÃO - PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PAUTADO  
NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

<b>Sessões</b>	<b>Estratégias/atividades</b>	<b>Instrumentos pedagógicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Calendarização</b>
<b>1ª Sessão</b>	<p>- Estratégias de ensino para crianças surdas. - Dicas de abordagem escolar do aluno com deficiência.</p> <p>Fonte: MAIA Heber (Org.) Neuroeducação e ações pedagógicas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.</p>	<p>-Desenho Universal para Aprendizagem em PDF.  - E-mail  Duração: 1h</p>	<p>- Contribuir com estratégias de ensino que “facilite” o aprendizado da criança objeto desta pesquisa, proporcionando-lhe auto-confiança e segurança no que está sendo aprendido.</p>	<p>- 14 de agosto de 2017.</p>
<b>2ª Sessão</b>	<p>- O Desenho Universal para Aprendizagem e a flexibilização do currículo. - Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem.</p> <p>Fonte: Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas, 5(2), 126 - 143.</p>	<p>-Desenho Universal para Aprendizagem em PDF.  - E-mail  Duração: 1h</p>	<p>- Planejar com a professora conteúdos baseados no Desenho Universal para Aprendizagem de forma que alcance o aprendizado de todos seus/suas alunos.</p>	<p>- 21 de agosto de 2017</p>

3ª Sessão	<p>- Práticas Pedagógicas inclusivas no contexto do Desenho Universal para Aprendizagem.</p> <p>Fonte: Elaborada pela pesquisadora.</p>	<p>-Desenho Universal para Aprendizagem em PDF.</p> <p>- E-mail</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>- Desenvolver atividades que possibilitem a interação dos alunos;</p> <p>- Possibilitar aos estudantes, através de um planeamento pautado no Desenho Universal para Aprendizagem, melhor acesso a informação e aprendizagem na sala de aula.</p>	<p>- 28 de agosto de 2017.</p>
4ª Sessão	<p>- Capacitação pedagógica: Inclusão de crianças surdas e o Desenho Universal para Aprendizagem.</p> <p>Fonte: Ministrada pela pesquisadora.</p>	<p>- Palestra expositiva com a utilização de recursos audiovisuais.</p>	<p>- Compreender o processo de inclusão da pessoa surda;</p> <p>- Conhecer as fases da filosofia oralista à aprovação da lei nº10.436/2002 que institui a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como língua oficial da pessoa surda;</p> <p>- Entender o Desenho Universal para Aprendizagem;</p> <p>- Aprender técnicas de Aprendizagem pautadas no desenho universal para garantir a inclusão de todos estudantes.</p>	



**ANEXO H - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES - FASE PÓS-INTERVENÇÃO  
- ENTREVISTA - MÃE**

1. Como você observa hoje o desenvolvimento da aprendizagem de M.V?
2. Quais habilidades ela desenvolve para compreender as atividades da escola?  
E que estratégias você utiliza para auxiliá-la?
3. E na escola, você acredita que houve mudanças com relação a postura da professora e o desenvolvimento de M.V. no processo de ensino-aprendizagem?
4. Você acredita que o trabalho desenvolvido pela pesquisadora contribuiu de alguma forma?
5. Como mãe de uma criança surda, você considera importante o convívio dela com outras crianças/pessoas ouvintes?
6. Para você o fato das profissionais da escola de M.V. se capacitarem para conhecer mais de perto as necessidades dela e conhecerem outras propostas de metodologias para aprendizagem favorecerá o desenvolvimento da aprendizagem de M.V?
7. Você considera isso importante para que ocorra de fato a inclusão de M.V?

**ANEXO I - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES - FASE PÓS-INTERVENÇÃO -  
ENTREVISTA - PROFESSORA**

- 1 Quais as habilidades podem ser notadas, no contexto de sala de aula, da estudante?
- 2 Como professora da criança surda, você considera importante a convivência dela com crianças ouvintes? Você pensa ser importante esse processo para a inclusão efetiva de M.V?
- 3 Como você observa hoje o desenvolvimento da aprendizagem de M.V?
- 4 E a relação dela com os colegas?
- 5 Como foi para você os momentos de conversa com a pesquisadora?
- 6 Que relevância teve para o seu trabalho conhecer o Desenho Universal para Aprendizagem?
- 7 Descreva como foi para você a capacitação Pedagógica e que benefícios trará para M.V. ou outras crianças com necessidades Educacionais Especiais?

## ANEXO J - GRELHAS DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

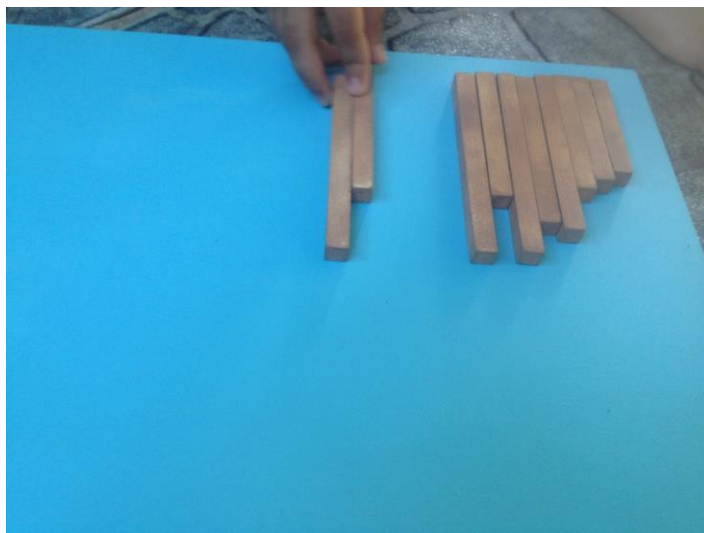
INTERAÇÃO SOCIAL CONTEXTO ESCOLAR						
ITENS AVALIADOS	AVALIAÇÃO					
	Interage bem	Não interage	Interage algumas vezes	Compreende bem	Não compreende	Compreende algumas vezes
- Atividades em grupo	X					X
- Atividade individual						X
- Rotina				X		
- Atividades ilustrativas				X		
- Atividades não-ilustrativas						X
- Regras					X	
- Quantidade				X		
- Hora do lanche				X		
- Recreação	X					
- Brincadeiras com crianças da mesma turma	X					
- Brincadeiras com crianças de outras turmas		X				
- Ações disciplinares						X
- Relação com a professora	X					

### ANEXO K - GRELHAS PROVAS OPERATÓRIAS PIAGETIANAS

PROVAS	AVALIAÇÃO			Observações
	Nível 1 - Não conservativo	Nível 2 - Intermediário	Nível 3- Conservativo	
Seriação com dez palitos	X			
Mudança de critério - Dicotomia		X		
Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos	X			
Conservação da quantidade de líquidos	X			
Quantificação da inclusão de classes	X			

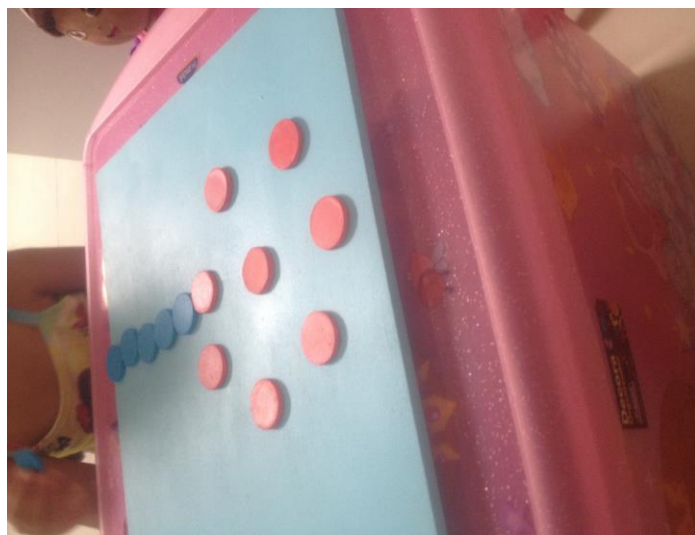
## ANEXO L – FOTOS APLICAÇÃO DOS TESTES PIAGETIANOS

Figura 1 – Prova de Seriação



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2017).

Figura 2 – Prova de Conservação



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2017).

Figura 3 – Prova de Quantificação



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2017).

## ANEXO M – FOTOS DA CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA

Figura 4 – Capacitação Pedagógica 2017



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2017).

Figura 5 – Capacitação Pedagógica 2017



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2017).