

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Amanda Cavalcante de Oliveira

**ABORDAGEM BILÍNGUE PARA CRIANÇAS COM SURDEZ:
PROPOSTAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**São Caetano do Sul
2019**

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA

**ABORDAGEM BILÍNGUE PARA CRIANÇAS COM SURDEZ:
PROPOSTAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Amanda Cavalcante de.

Abordagem Bilíngue para crianças com surdez: propostas de práticas educativas na Educação Infantil / Amanda Cavalcante de Oliveira – São Caetano do Sul - USCS, 2019. 117f.

Orientador: Elizabete Cristina Costa Renders

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2019.

1. Abordagem Bilíngue para surdos 2. Educação Inclusiva 3. Libras 4. Língua Adicional 5. Língua Matriz 6. Objeto de Aprendizagem I. Abordagem Bilíngue para crianças com surdez: propostas de práticas educativas na Educação Infantil II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (orientadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (UNICAMP)

À minha **família**, que sempre me incentivou a buscar novos conhecimentos; a todos os **professores** e **professoras** que muito contribuíram para minha formação, em especial, à Professora **Dra. Elizabete Cristina Costa Renders**, orientadora desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as oportunidades de crescimento e evolução.

À minha querida orientadora Professora Dra. Elizabete Cristina Costa Renders, pelo seu acompanhamento atento e cuidadoso, que não mediu esforços para me incentivar no desenvolvimento desta pesquisa. Gratidão eterna.

À Professora Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e à Professora Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, pelo aceite em participarem da minha Banca de Mestrado, contribuindo muito para o aprimoramento desta pesquisa.

À Professora Dra. Denise D'Aurea Tardeli, pela amizade e pelo aprendizado que me proporcionou, por meio dos projetos e pesquisas que desenvolvemos juntas.

À Professora Dra. Maria José de Oliveira Russo, querida Marjô, pelo cuidado na revisão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado que muito contribuíram com a minha pesquisa. Muito Obrigada!

Aos meus colegas do Mestrado, que dividiram momentos de aprendizado. A todos, meus sinceros agradecimentos.

À Denise Zaninelli, amiga e colega de Mestrado, minha gratidão por ter compartilhado momentos de muito aprendizado. Hoje restam as lembranças dos momentos que passamos juntas para confortar a saudade que você nos deixou.

À minha família, em especial meus avós Maria e João, meu irmão Rafael e meu tio Ronaldo, que me apoiaram e me acompanharam desde o início da minha formação.

À minha mãe Cristina, pelo exemplo de dedicação e perseverança, e por sempre me apoiar e incentivar em meus estudos.

Ao Mateus Stauder, por sempre estar ao meu lado, me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Obrigada por me ajudar em todos os momentos que precisei durante a realização deste trabalho. Muito obrigada!

E a todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram e colaboraram nesta grande conquista. Muito obrigada!

A escola tem que ser esse lugar em que as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.

(Mantoan, 2003, p. 13)

RESUMO

Esta é uma pesquisa de desenvolvimento, de cunho qualitativo, sobre a abordagem bilíngue para surdos no contexto da educação infantil. Neste novo cenário educacional, a inclusão de crianças com surdez nas escolas regulares vem crescendo significativamente nos últimos anos. Assim, a pesquisa partiu do seguinte problema de pesquisa: como se dá o uso e apropriação da Libras, como língua matriz da pessoa surda, e do Português, como língua adicional? Objetivando responder a esta pergunta, este estudo ocorreu em uma escola de educação infantil, caracterizada como Escola Polo, vinculada à rede pública de ensino. A investigação foi realizada em duas salas com abordagem bilíngue para surdos, compostas por crianças de 5 anos. Os sujeitos da pesquisa foram os educadores que atuam nas referidas salas, sendo dois “professores referência” da turma e dois “professores mediadores” do Atendimento Educacional Especializado de Libras. O objetivo geral foi observar as práticas adotadas no Atendimento Educacional Especializado, de modo a favorecer o uso e a apropriação da Libras na escola em uma perspectiva bilíngue. De forma mais específica, apresentou como resultado a produção de um objeto de aprendizagem, fundamentado no *design* universal para aprendizagem, que contribuiu para a difusão das línguas (Libras e Língua Portuguesa), na perspectiva de um ambiente bilíngue inclusivo nas escolas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Abordagem Bilíngue para surdos. Educação Inclusiva. Libras. Língua Adicional. Língua Matriz. Objeto de Aprendizagem.

ABSTRACT

This is a qualitative developmental research on a bilingual approach for the deaf in the context of early childhood education. In this new educational scenario, the inclusion of deaf children in regular schools has been growing significantly in recent years. Starting with the following research problem: how the use and appropriation of Libras (Brazilian Sign Language), as the native language of a deaf person, and Portuguese as an additional language are given? Aiming to answer this question, this study was conducted in a school of early childhood Education, characterized as Center School, linked to the public system of education. The research was made in two rooms with a bilingual approach for the deaf, made up of 5-year-old children. The research subjects were the educators who work in each classroom, being two "reference teacher" of the class and two "mediator teacher" of the Libras Specialized Educational Assistance. The general objective was to observe the practices adopted in the Specialized Educational Assistance, in order to favor the use and appropriation of Libras in the school in a bilingual perspective. More specifically, it was aimed at producing a learning object, based on the universal design for learning, which contributed to the propagation of languages (Libras and Portuguese Language), in the perspective of an inclusive bilingual environment in the schools of early childhood education.

Keywords: Bilingual Approach for the deaf. Inclusive Education. Libras (Brazilian Sign Language). Additional Language. Native Language. Learning Object.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|----|
| Figura 1 | Evolução da Política de Inclusão nas classes comuns do Ensino Regular – 1998 a 2006..... | 47 |
| Figura 2 | Educação Especial – Número de matrículas na Educação Infantil Brasil - 2008 a 2016..... | 49 |
| Figura 3 | Alfabeto Bi-manual..... | 50 |
| Figura 4 | Fluxograma de Pesquisa..... | 78 |
| Figura 5 | Escola..... | 81 |
| Figura 6 | Mapa da Escola..... | 82 |
| Figura 7 | Cursor..... | 82 |
| Figura 8 | Ateliê..... | 83 |
| Figura 9 | Biblioteca..... | 83 |
| Figura 10 | Brinquedoteca..... | 84 |
| Figura 11 | Parque..... | 84 |
| Figura 12 | Refeitório..... | 85 |
| Figura 13 | Sala de Aula..... | 85 |
| Figura 14 | Sala de Informática..... | 86 |
| Figura 15 | Vídeo..... | 87 |
| Figura 16 | Site..... | 88 |
| Figura 17 | Desenvolvimento do Produto..... | 93 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| Tabela 1 | Revisão de Literatura..... | 35 |
| Tabela 2 | Produções..... | 37 |
| Tabela 3 | Matrículas de Alunos da Educação Especial Inclusiva em 2001..... | 46 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| dB | Decibel |
| DBR | <i>Design Based Research</i> |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMEB | Escola Municipal de Educação Básica |
| EMEBE | Escola Municipal de Educação Básica Especial |
| EMEDAC | Escola Municipal de Educação de Deficientes da Audiocomunicação |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| FAEL | Faculdade Educacional da Lapa |
| FENEIS | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| Hz | Hertz |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEDAC | Núcleo de Educação de Deficientes da Audiocomunicação |
| OA | Objeto de Aprendizagem |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPROV | Orientação Profissional e Vocacional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SBC | São Bernardo do Campo |
| UDL | <i>Universal Design for Learning</i> |
| UMESP | Universidade Metodista de São Paulo |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| CAMINHOS, SONHOS E ESCOLHAS | 25 |
| 1 INTRODUÇÃO | 33 |
| 2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS | 41 |
| 2.1 Educação Especial: panorama mundial e nacional | 41 |
| 2.2 Educação de Surdos: marcos históricos e legais | 49 |
| 2.3 Educação de Surdos na Perspectiva do Paradigma da Inclusão | 55 |
| 2.4 A Educação de Surdos no Município de São Bernardo do Campo | 60 |
| 3 ABORDAGEM BILÍNGUE PARA SURDOS | 65 |
| 3.1 Reconhecimento, Uso e Difusão da Libras nas Escolas Brasileiras | 65 |
| 3.2 Surdez como Experiência Visual | 67 |
| 3.3 Abordagem Bilíngue para Surdos no Contexto da Educação Infantil | 69 |
| 4 PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: | |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 72 |
| 4.1 Opção Metodológica | 72 |
| 4.2 Universo da Pesquisa: campo e sujeitos..... | 74 |
| 4.3 Etapas da Investigação | 75 |
| 5 PRODUTO: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM | 81 |
| 5.1 “Conhecendo a Escola”: uma prática bilíngue | 89 |
| 5.2 O “Conhecendo a Escola em duas línguas” no contexto da Educação Infantil ... | 90 |
| 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 92 |
| 6.1 Círculos de aplicação do OA: análise, avaliação e validação..... | 92 |
| 6.2 O processo de validação do OA na unidade escolar..... | 94 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 102 |
| APÊNDICES | 111 |

CAMINHOS, SONHOS E ESCOLHAS...

*Entre o passado, onde estão nossas recordações,
e o futuro, onde estão nossas esperanças,
fica o presente onde está o nosso dever...*
(Milton Bigucci, 1997, p. 13)

Venho de uma família religiosa, simples e com pouco estudo, mas determinada a alcançar seus objetivos com muito esforço e trabalho.

Sou Amanda, filha caçula de um casal simples – Cristina e José, nascida em 02 de maio de 1991, na cidade de São Bernardo do Campo. Desde pequena tive como exemplo pessoal meu irmão Rafael, um ano, seis meses e quatro dias mais velho do que eu, o qual sempre foi minha grande inspiração. Mas para isso precisei me esforçar muito para não ficar para trás, afinal autocobrança sempre foi meu grande defeito.

Bem, para iniciar a narrativa de minha trajetória, é necessário entender o esforço de uma mãe em garantir a seus filhos uma formação adequada e de qualidade, mesmo que tivéssemos que fazer escolhas. Naquele momento não sabíamos ao certo o que nos traria de benefício, mas hoje somos gratos por termos feito tais opções.

Quando criança adorava brincar de casinha com bonecas e panelinhas, mas tendia a brincar de carrinho, castelo de cartas e com tampas de panela para ter a companhia de meu irmão.

Rafael já frequentava a escola, o que aumentava a minha ansiedade por nela ingressar também. Levava-o e buscava-o com minha mãe e ficava encantada com o parque e com as árvores frutíferas que lá existiam. Árvores enormes nas quais subíamos para colher pitangas e amoras. Enchíamos um pote de frutas azedas e comíamos com sorriso no rosto.

Finalmente, em 1995, ingressei na Escola Municipal de Educação Infantil Vinícius de Moraes, com a professora Vilma e mais 27 colegas de sala. As lembranças que tenho são ótimas, fazíamos atividades, corríamos, brincávamos e ainda encontrava meu irmão nos corredores e parques da escola.

Em um desses encontros no parque, ganhei uma cicatriz no queixo, resultado de um pulo inesperado da gangorra para encontrar um tesouro escondido na areia. Um soldadinho de ferro perdido no parque, brinquedo este que guardamos até hoje para recordarmos nossas “artes” da infância.

No segundo ano, com a professora Agda, aprendi a fazer bombons de chocolate em uma de nossas atividades de culinária.

Foram dois anos do universo da EMEI Vinícius de Moraes o qual aprendi muitas coisas...

*Desde muito pequenos aprendemos
a entender o mundo que nos rodeia.
Por isso, antes mesmo de aprender
a ler e escrever palavras e frases,
já estamos lendo o mundo,
bem ou mal,
o mundo que nos cerca.*

(Paulo Freire, 2003, p. 71)

Em 1997, muitas mudanças aconteceram e a elas precisei me adaptar rapidamente. Meus pais se separaram. Com isso, minha mãe, meu irmão e eu fomos morar com nossos avós maternos. Mudamos de casa. Mudei de escola. Mudaram meus amigos.

Apesar das várias mudanças, concluí a primeira etapa escolar. Recebi meu primeiro diploma das mãos da professora Gláucia, com quem compartilhei grande parte dessas mudanças e que me ajudou a me reencontrar na escola.

Aos sete anos, ingressava no Ensino Fundamental, e acontecia minha alfabetização dentro do modelo tradicional. Usávamos a cartilha “Viva Vida”, copiávamos textos, treinávamos as famílias silábicas, fazíamos ditados e assim fui sendo alfabetizada. Na alfabetização matemática, contávamos com o auxílio do material dourado e explorávamos nossa imaginação com os blocos lógicos.

Comecei a ler e a escrever e ficava orgulhosa de chegar em casa e mostrar tudo que tinha aprendido. Os momentos da lição de casa eram de grande

aprendizado, pois o meu irmão sempre me ensinava o próximo passo da lição, que eu ainda iria aprender.

Os anos se passaram. Minhas lembranças e vivências da escola sempre foram recordações marcantes. Acredito que esse grande envolvimento despertou minha vontade de ser professora.

Concluí o Ensino Fundamental I na Escola Municipal de Ensino Fundamental Annita Magrine Guedes. Quatro anos de muitas descobertas, aprendizagens e amizades.

Nesse período, mais precisamente na quarta série, tive o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais¹, que à época ainda não era reconhecida como língua. Era um combinado com a sala e durava apenas uma hora na semana. A professora nos ensinava o alfabeto manual, os números, os animais e várias músicas infantis, como o famoso “Alfabeto da Xuxa”. Eu ficava encantada!

Não sabia ao certo o porquê de ela nos ensinar os sinais. Imagino que era para ela “treinar” o que ela aprendia nas formações dos professores, mas foi neste primeiro contato que me identifiquei com a Libras e percebia a importância desta comunicação para um grupo excluído da sociedade – os surdos.

Foi um ano de encantamento que, ao ingressar na quinta série, foi ficando adormecido, mas nunca esquecido.

Passei para o Fundamental II, escola do Estado. Eram cinquenta minutos para aprender tudo aquilo que o professor explicava. Salas lotadas, diferentes professores para cada matéria, um ritmo bem diferente do que estava acostumada, mas me adaptei.

Junto com a escola, ainda fazia cursos extras, como inglês, informática, violão, dança e vôlei. Era uma semana intensa de atividades, horários e responsabilidades e ainda afluía aquele desejo em aprender mais sobre a Libras, porém não havia nenhuma escola que oferecesse esse curso. Novamente aquela vontade ficou adormecida.

Nessa mesma escola cursei o Ensino Médio e o número de matérias e professores só aumentavam. Sempre muito dedicada aos estudos, gostava de ajudar os colegas com as lições. Por essa razão, fui convidada pelos meus professores a realizar um projeto de reforço para aqueles que tinham mais

¹ Doravante Libras.

dificuldade. Foi uma experiência ímpar, de um ano, que apenas confirmava minha vontade e habilidade de ensinar.

Ao concluir o Ensino Médio, aos 16 anos, na Escola Estadual Doutor José Fornari, já sabia que havia um árduo caminho pela frente, pois havia escolhido minha futura profissão, devido à influência de excelentes professores que tive ao longo dos anos na escola.

Em 2009, ingressei na Faculdade de Pedagogia, na Universidade Metodista de São Paulo². Foi nesse espaço que aquele sonho adormecido despertou novamente.

No primeiro dia de aula, me deparei com uma colega de sala, Elaine, que se tornou uma amiga muito querida. Elaine é surda e tinha um intérprete de Libras que a acompanhava nas aulas. Percebia que aquela era a oportunidade que eu precisava para mergulhar neste universo. Foram três anos de convivência, trocas e aprendizagens, os quais me propiciaram momentos para que eu pudesse me aperfeiçoar a cada dia.

Nas férias, a universidade disponibilizava seu espaço para realização de oficinas pedagógicas e semestralmente oferecia o curso de Libras. Nestas oportunidades, minha amiga Elaine e seu esposo Osmar, me ensinavam e incentivavam a seguir por esse caminho, tão defasado de bons profissionais.

Aqui abro parênteses para deixar minha eterna gratidão aos meus amigos e professores, Elaine Borges e em memória de Osmar Roberto Pereira.

E foi nesta mistura de sentimentos e emoções, que percebi que era exatamente isso que eu queria para minha vida profissional. Trabalhar com crianças com surdez.

No período da faculdade, precisei ir trabalhar para ajudar minha família e assim pude vivenciar um pouco das teorias estudadas e da rotina de uma escola, atuando como auxiliar de sala.

Nesta mesma época, fui convidada por uma professora da faculdade, Dra. Denise D'Aurea Tardeli, a experimentar a vida acadêmica num projeto de iniciação científica, que desenvolveria nos anos da graduação. Foram três anos de pesquisas, investigações em campo e reflexões acerca dos jovens, suas escolhas profissionais e projeto de vida. Esta experiência me ajudou a perceber as pessoas de forma mais

² Doravante UMESP.

complexa, considerando as escolhas que definem o futuro profissional da juventude brasileira.

De fato, foi uma experiência ímpar, a qual me despertou para a área da pesquisa. Também me instigou a não aceitar apenas o que está posto, mas sim, ir em busca de novos aprendizados e saberes.

Por meio da iniciação científica, iniciei minhas participações em simpósios, congressos e workshops. Também percebi as oportunidades de aplicação da minha pesquisa em colégios e escolas. Neste sentido, participei, em 2009, da criação do projeto Orientação Profissional e Vocacional (OPROV), que popularmente ficou conhecido como Orienta Metô.

Este projeto proporcionava à comunidade um momento de trocas pessoais, orientações acerca das profissões e das escolhas acadêmicas. Oportunizava também a sensibilização no sentido da construção de um projeto de vida.

Com os resultados obtidos no OPROV, produzia relatórios e escrevia artigos. Assim, iniciaram-se minhas primeiras publicações acadêmicas.

Muito me alegrei quando, ao final dos três anos de projeto, me foi concedido o II Prêmio de Educação em Direitos Humanos pela UMESP. E ainda, anos mais tarde, se tornou um livro publicado pela editora Mercado das Letras, intitulado “Estudo sobre adolescência: vários contextos, vários olhares”, sob a organização da professora Denise Tardeli.

Aos dezoito anos, concluí a faculdade e jurei cumprir com os deveres do magistério, garantindo aos educandos que a mim fossem confiados, uma educação integral. Assinei o meu diploma de Pedagogia com orgulho e consciência de que eu estava assumindo, não só um compromisso com a educação brasileira, mas também uma responsabilidade com cada criança que passasse por minhas mãos.

Aqui, considero pertinente contextualizar o que compõe minha vida pessoal.

Desde o ingresso a universidade e o aprofundamento na Libras, tentei atrelar esse conhecimento à minha vida religiosa. Sabia que na paróquia onde frequentava desde pequena, tinha um grupo de surdos e algumas pessoas que interpretavam a missa.

Com isso, iniciei uma atuação não formal na comunidade surda, interagindo e compartilhando novos conhecimentos, o que me repertoriaria como profissional e o que me humanizaria como pessoa.

Comecei a participar das missas com interpretação, apenas como observadora, a fim de ir aprendendo a língua nesse contexto. Comecei a fazer amigos e tentava ajudá-los com o pouco que eu sabia.

Aos poucos, fui me deixando envolver, iniciei minhas primeiras tentativas de interpretação. Percebendo meu interesse, o grupo foi me acolhendo e me motivando a continuar.

Hoje, dez anos depois das minhas primeiras tentativas, faço parte da equipe de intérpretes responsáveis pela Pastoral do Surdo da Paróquia Santíssima Virgem. E não pretendo parar nesta missão.

Retomando a vida profissional e na esperança de conseguir atuar na rede de ensino na qual me formei, realizei a prova do concurso. Após três meses de espera, em março de 2012, fui convocada pela Prefeitura de São Bernardo do Campo. Assumi o cargo de professora efetiva de Educação Infantil.

Neste momento, percebi, de imediato, que só a graduação não me daria subsídios suficientes para uma prática docente eficaz. Continuei, então, com meus estudos, especializando-me em Psicopedagogia. Meu objetivo era trabalhar com as crianças que estavam aquém da aprendizagem do grupo.

Fui me aperfeiçoando com formações continuadas, cursos de extensão, colóquios, workshops, palestras e congressos. Neste momento, algo me surpreendeu. Ao assumir a regência de minha primeira turma, deparei-me com uma criança com surdez, Isadora, de um ano de idade, matriculada em nossa escola. Foi quando aquele sonho antigo e adormecido despertou. Vi-me ansiosa em poder proporcionar para aquela criança a mesma educação de qualidade ofertada aos demais alunos daquela turma.

Naquele momento percebi o quão excludente era o universo escolar, mas não recuei. Foi necessário um árduo trabalho formativo com a equipe escolar que, a princípio, tinha receio em trabalhar com a criança com surdez. Com o tempo, passaram a acolhê-la, mas, ainda, de forma assistencialista. Não percebiam as potencialidades daquela criança. Juntamente com a formação da equipe, realizamos um trabalho com a comunidade que, inicialmente, acreditava que essa convivência prejudicaria o desenvolvimento dos seus filhos.

Não foi fácil, mas o trabalho se iniciou com objetivos muito claros: proporcionar a todas as crianças, surdas e ouvintes, uma educação com qualidade. Buscávamos uma abordagem pedagógica que estimulasse o desenvolvimento

infantil, utilizando diferentes linguagens: visual, plástica, motora, dentre outras que emergem do nosso cotidiano pedagógico. Trabalhávamos com as línguas oral (Português) e viso-espacial (Libras).

O trabalho foi sendo desenvolvido durante o ano letivo e, apesar da diferença linguística daquela criança, até a família não acreditava em suas potencialidades. O trabalho pedagógico planejado para ela se deu desde os primeiros estímulos infantis e assim, dois meses depois, ela já iniciava seus primeiros passos. Dias depois, conquistava sua autonomia para deslocar-se entre os espaços e optar por aquilo que desejava brincar, fazer e com quem interagir.

Neste universo no qual eu estava inserida, pude perceber claramente as crianças e suas diferenças. Em uma sala heterogênea, aqueles seres pequeninos não faziam distinção entre os amigos e conviviam naturalmente. Com as adaptações para um convívio agradável, perceberam que não adiantava chamá-la e, sim, ir ao encontro dela e “cutucá-la” para que ela pudesse atendê-los.

Foram ensinamentos simples que fizeram a diferença para cada criança, para professores e funcionários que conviveram com ela naquele ano letivo. Humanizou-se uma relação que, muitas vezes, fora (e ainda é, lamentavelmente) impactada pela grande barreira na comunicação e socialização.

Ao mesmo tempo, busquei formações e suporte da Secretaria de Educação para que pudesse ser efetivado um trabalho de qualidade. Apesar de todos os impasses e barreiras, obtive muitas conquistas tanto profissionais quanto pessoais. No final daquele ano, recebi um convite dessa secretaria para continuar o trabalho iniciado com Isadora em uma Escola Polo³ que atendia crianças como ela, surdas, de 3 a 6 anos, na rede pública de ensino.

Mais uma vez, assumi esse desafio e continuei procurando por conhecimentos e formações. Especializei-me em educação especial com o foco em atendimento às crianças com surdez, pelo Centro Universitário Claretiano, em 2015.

Em 2016, realizei um curso de Lato Sensu em Libras, pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, pois me incomodava o fato de não ter profissionais com formação e conhecimento adequado atuando com esse público específico.

³ Escola Polo é um espaço educacional, que atende crianças surdas e ouvintes em salas regulares em período integral. Na Introdução desta pesquisa apresenta-se uma explicação mais detalhada a respeito desse espaço.

Em 2017, fui em busca de um estudo mais profundo. Deparei-me com o Mestrado Profissional na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, o qual tem possibilitado minha formação acadêmica em concomitância com as discussões e reflexões da prática pedagógica.

Tenho como intuito, melhorar o atendimento às crianças que passarão pelo meu caminho, com o foco em uma educação de qualidade e que respeite as especificidades de cada criança. O objetivo é melhorar a cada dia o trabalho oferecido a elas, certa de que aprendo muito com cada uma.

Contudo, desde meu ingresso na escola, aos quatro anos de idade, tenho procurado me aprimorar para ser uma profissional capaz de atuar de maneira honesta e humana na sociedade.

*De tudo ficam três coisas...
A certeza de estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos.
Antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do sonho uma ponte.
(Fernando Sabino, 1981, s/p.)*

1 INTRODUÇÃO

Considerando a importância do atendimento educacional especializado para as crianças com surdez⁴ nas redes municipais de ensino, no contexto da educação inclusiva, esta pesquisa considera a abordagem pedagógica bilíngue na Educação Infantil. Investiga, pois, o uso e a apropriação da Libras, como língua matriz da pessoa surda, e do Português, como língua adicional.

Ao longo do processo histórico, a educação passou por grandes transformações e mudanças de paradigmas. Oliveira (2009) relata que a Educação Especial fez parte deste processo, destacando diferentes abordagens, desde o modelo médico de deficiência e da normalização, que tinham como premissa a reabilitação e a cura da deficiência, ao modelo social de deficiência que traz à tona a discussão sobre a produção social da incapacidade e considera a pessoa com deficiência como sujeito de direito.

Atualmente, a política educacional brasileira dispõe que a Educação Especial Inclusiva deve oferecer o Atendimento Educacional Especializado⁵ em todas as escolas regulares. O AEE objetiva promover a acessibilidade como direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, com o foco na participação social e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta o AEE como proposta para os alunos com deficiência (física, visual, intelectual, auditiva e múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Neste novo cenário, a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares vem crescendo significativamente nos últimos anos. Segundo dados do Censo Escolar de 2016, mais de 734 mil alunos com deficiência estão matriculados em escolas regulares, sendo que destes, 92% na rede pública de ensino. Isso se dá devido ao acesso das famílias aos direitos que estes sujeitos têm, segundo a legislação brasileira. (BRASIL, 2016)

⁴ Optou-se pelo termo criança com surdez considerando o campo da sociologia da infância, na qual a criança tem o papel de sujeito e ator social pleno, protagonista da história e dos processos de socialização. Nesta concepção a criança é compreendida como sujeito social capaz de se atribuir significados, sentidos e cultura própria e inusitada. (CORSARO, 2011)

⁵ Doravante AEE.

Na perspectiva do Decreto de Libras (BRASIL, 2005), Decreto Nº 5.626, a inclusão da criança com surdez deve acontecer desde a Educação Infantil garantindo-lhe possibilidades de superação das barreiras no processo educacional. Frente a isso, as práticas pedagógicas adotadas no AEE para crianças com surdez devem auxiliar na inclusão da criança neste contexto e possibilitar o seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Foi com base na minha experiência como professora do AEE e na vivência dos desafios cotidianos desta nova política para a educação de surdos que este estudo emergiu. Ele é decorrente da minha prática docente em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino, que atende crianças de 3 a 6 anos. Desde 2012, essa escola passou a ser estruturada, pela Secretaria de Educação Municipal, como Escola Polo para o atendimento às crianças com surdez.

A Escola Polo para crianças com surdez é uma escola de período integral. Esta oferece o ensino regular em um turno, em sala reduzida, com a presença de um professor regente em parceria com um professor mediador de Libras. No contraturno, é ofertado o ensino de Libras, diariamente, com a presença de um professor surdo, um professor mediador de Libras e um auxiliar de sala. O objetivo é garantir a aprendizagem e a circulação desta língua entre todos (crianças, professores e funcionários), na perspectiva da educação bilíngue inclusiva.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, especificamente, segundo a meta 4.7, é preciso oferecer a visa Educação bilíngue, por meio da Libras (como primeira língua) e da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues inclusivas. (BRASIL, 2014)

Nesse sentido e em face do exposto, nesta pesquisa alguns questionamentos se apresentam: como a abordagem bilíngue contribui para o aprendizado da criança com surdez no contexto da Educação Infantil? Quais práticas bilíngues têm sido adotadas com esta finalidade na sala de aula regular? E ainda, a pergunta norteadora do problema de pesquisa: como se dá o uso e a apropriação da Libras na perspectiva bilíngue nesse segmento educacional?

Para responder a essas questões e partindo de alguns conceitos, tais como: inclusão escolar, educação especial inclusiva, criança com surdez, AEE, abordagem bilíngue, língua adicional, língua matriz, Português e Libras, foi realizada uma revisão de literatura em três bancos de dados de manuscritos científicos: Google

Acadêmico, Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶. A Tabela 1 apresenta os números dessa revisão.

Tabela 1 – Revisão de literatura

| INDEXADOR | Google Acadêmico | Capes Periódicos | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
|--|-------------------------|-------------------------|--|
| Inclusão Escolar | 72 | 109 | 86 |
| Educação Especial Inclusiva | 63 | 80 | 113 |
| Criança surda | 0 | 0 | 31 |
| Atendimento Educacional Especializado | 17 | 30 | 73 |
| Abordagem bilíngue | 2 | 5 | 23 |
| Língua adicional | 2 | 7 | 23 |
| Língua matriz | 12 | 28 | 32 |
| Português | 73 | 86 | 23 |
| Libras | 213 | 259 | 273 |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Ao pesquisar os conceitos-chave desta pesquisa, foram encontrados os seguintes resultados parciais. O primeiro conceito, Inclusão Escolar, foi encontrado em 181 publicações nos Periódicos da Capes e Google Acadêmico e 86 produções, entre dissertações e teses, na BDTD. Contudo, estes trabalhos estão diretamente relacionados à abordagem das políticas públicas da educação inclusiva, bem como com a formação de professores. Apenas um trabalho, de Schelp (2009), apresenta

⁶ Doravante BDTD.

contribuições pertinentes acerca da educação escolar de alunos surdos na perspectiva inclusiva.

Por meio do indexador: Educação Especial Inclusiva, na Plataforma da Capes foram encontradas 80 produções e na BDTD 113 produções. Porém, mais uma vez, nenhuma produção está relacionada ao atendimento do aluno com surdez. Os trabalhos encontrados abordam questões referentes às políticas, à construção de currículo, às concepções pedagógicas e à estruturação das salas de recursos.

Ao pesquisar produções relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, foram localizadas 47 produções no Google Acadêmico e nos Periódicos da Capes e 73 trabalhos na BDTD, que fazem referência às questões das tecnologias assistivas, das salas de recursos multifuncionais, do acesso à escola pelo aluno com deficiência e da avaliação escolar. Apenas 11 produções estão diretamente relacionadas ao AEE do aluno com surdez no âmbito escolar.

A fim de buscar estudos e publicações que dizem respeito à faixa etária correspondente a esta pesquisa, foi realizado um levantamento por meio do indexador “criança com surdez” na Plataforma Capes. Não foram encontradas produções acerca desse tema nem através das variáveis deste indexador, como “aluno com surdez”, “criança surda” e “aluno surdo”.

Já na BDTD, foram encontradas 31 produções com relatos sobre a alfabetização e letramento de alunos com surdez, seu desenvolvimento em uma sociedade majoritariamente ouvinte e propostas educacionais para atender a esse público.

Ao pesquisar sobre a abordagem bilíngue, na BDTD foram encontradas 23 produções, dentre as quais, 8 estão relacionadas à proposta bilíngue – Libras e Português para alunos com surdez.

Nos Periódicos da Capes foram encontradas 7 produções relacionadas com o tema desta pesquisa, com relatos e experiências sobre a abordagem bilíngue – Libras e Língua Portuguesa, no âmbito educacional. As outras 35 produções encontradas estão relacionadas ao ensino bilíngue de uma língua estrangeira, tal como o Inglês e o Espanhol.

Ao pesquisar sobre a Libras, foram encontradas 273 produções na BDTD e 472 publicações nos Periódicos da Capes e Google Acadêmico, sendo muitas delas relacionadas às questões linguísticas. Vale destacar que ao procurar produções nos

idiomas espanhol e inglês, foi utilizado o indexador *sign language* (inglês) e *linguaje de señas* (espanhol).

Entre produções e periódicos, foram encontradas 11 produções, que abordam a educação da criança surda, na perspectiva bilíngue, que auxiliaram na revisão desta pesquisa, conforme pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Produções

| Ano | Título | Autor |
|------------|--|---|
| 2006 | Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos | Sueli Fernandes |
| 2008 | Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão de pais e professores | Simone Schemberg |
| 2009 | Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva. | Patrícia Paula Schelp |
| 2010 | A proposta educacional bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa | Candida Amaral Vieira |
| 2011 | Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva | Claudia Regina Vieira |
| 2012 | A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal | Solange Santana dos Santos Fagliari |
| 2013 | Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05 | Ana Claudia Balieiro Lodi |
| 2013 | Educação de surdos: uma discussão teórica acerca do trabalho pedagógico numa perspectiva bilíngue de ensino | Paula Naranjo da Costa, Joab Grana Reis e Andrezza Belota Lopes Machado |
| 2014 | Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro | Sueli Fernandes e Laura Ceretta Moreira |
| 2015 | Educação escolar bilíngue de surdos | Janete Inês Müller e Lodenir Becker Karnopp |
| 2016 | Educação bilíngue de surdos e diferenças: diálogo ainda necessário? | Vanessa Regina de Oliveira Martins |

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Foi realizado também, um levantamento documental, a partir das políticas públicas e documentos norteadores para as instituições de ensino, bem como um levantamento bibliográfico de teóricos que tratam destas temáticas para fundamentar esta pesquisa.

Como contribuições, foram trazidas as ideias e teorias de Marcos José da Silveira Mazzotta (1996) abordando o contexto histórico da educação especial no Brasil, bem como os fundamentos e políticas públicas que a norteiam. Para complementar essa discussão, Carlos Skliar (1999), por sua vez, discorre sobre os projetos educativos voltados à educação inclusiva e contribui com a abordagem bilíngue para surdos.

Em Marcia Goldfeld (2001) observam-se meios para entender a realidade da educação da criança com surdez no Brasil. Destacam-se, nessa produção, a capacidade de aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa com surdez, bem como a importância da abordagem dos estudos culturais neste campo.

Embora com uma visão que se contrapõe a de muitos autores nas propostas inclusivas, é importante trazer para este referencial teórico as concepções de Maria Tereza Eglér Mantoan (1997; 2003; 2006; 2013), que conceitua a inclusão escolar e discute a questão das diferenças na perspectiva educacional. A autora baseia-se na legislação brasileira, mostrando a importância da análise do contexto escolar, para entender as barreiras na inclusão das crianças com deficiência e apontar o propósito da inclusão como objetivo primordial dos sistemas de ensino.

No campo da Educação Infantil, Marcia Gobbi (2010) apresenta as múltiplas linguagens infantis. Na perspectiva lúdica, a autora destaca as várias formas pelas quais as crianças se expressam e se comunicam, bem como interpretam o mundo e constroem seus pensamentos e conhecimentos.

Nos estudos da Educação Especial Inclusiva, procurou-se conhecer o uso e apropriação da Libras na escola, bem como as normatizações das políticas nacionais de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A partir dos pontos levantados, a intenção foi compreender como o AEE pode auxiliar, de fato, na aprendizagem e desenvolvimento das crianças com surdez.

Foi realizada uma análise da pesquisa de Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2007) que aborda o AEE prestado aos alunos com surdez, demonstrando os desafios e possibilidades deste atendimento, prioritariamente na rede regular de ensino e no contraturno da escolarização. Margarete Schlatter e Pedro de Moraes

Garcez (2012) buscam definir o conceito de língua adicional e sua relação com a pessoa com surdez e com o contexto em que se está inserido. Já Luiz Behares e Leonardo Peluso (1997) conceituam a língua matriz como aquela que faz referência aos fatores temporais, ou seja, a que ingressa em primeiro lugar no repertório da criança, inscrevendo-o no simbólico. O fato de ser a língua de sua comunidade de referência torna possível a interação espontânea.

Há que se fazer também uma reflexão crítica frente às práticas pedagógicas adotadas pelos educadores da Escola Polo de Educação Infantil, ampliando a compreensão da Educação Especial Inclusiva que perpassa várias dimensões: humana, técnica, social e política.

A Educação Especial Inclusiva vem, gradualmente, se expandindo na sociedade contemporânea, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas com deficiência e a contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos.

Considera-se que a abordagem bilíngue contribui significativamente no desenvolvimento integral do aluno com surdez, bem como para a constituição das práticas pedagógicas inclusivas fundamentais para um aprendizado acessível a todas as crianças.

Neste cenário, esta pesquisa objetiva, de forma geral, investigar as práticas adotadas no AEE, de modo a compreender como estas podem favorecer o uso e apropriação da Libras e do Português na escola; identificar e analisar as práticas pedagógicas adotadas no AEE, problematizando a educação bilíngue e as necessidades emergentes desta prática na educação infantil. Ainda, tem, como perspectiva, a produção de um objeto de aprendizagem⁷, que possa contribuir para a abordagem bilíngue na escola de Educação Infantil.

Este texto, no primeiro momento, apresenta um panorama histórico da educação da pessoa com deficiência, com os marcos históricos e políticos, culminando no atual modelo de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Destaca as pessoas com surdez, público foco da pesquisa, bem como o atendimento educacional especializado prestado às mesmas.

Na sequência, a pesquisa aborda a proposta bilíngue para surdos, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto educacional, língua

⁷ Doravante OA.

esta usada pela comunidade surda como forma principal de comunicação, bem como o Português como sua língua adicional.

No terceiro momento, são apresentadas as opções metodológicas assumidas para o desenvolvimento deste trabalho, os sujeitos que compuseram a amostra da pesquisa e a contextualização da região na qual se insere a escola que participou da amostra.

Considerando o perfil deste Programa de Pós-Graduação em Educação – um mestrado profissional, que busca a capacitação de profissionais que atuam nas diversas modalidades de ensino, foi desenvolvido um OA bilíngue, o qual é apresentado na sequência da pesquisa, fundamentado no *design* universal para aprendizagem, voltado ao público alvo da escola de Educação Infantil.

Por fim, apresenta-se a análise dos resultados obtidos, bem como a versão final do OA, que objetivou difundir as línguas entre todas as crianças e promover o uso e a apropriação da Libras e da Língua Portuguesa na escola.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as discussões emergentes no cenário educacional, sobretudo porque a inclusão é um tema que demanda muitas reflexões e inovações pedagógicas. Em se tratando das pessoas com surdez, o panorama é ainda mais complexo e, nesse sentido, este estudo buscou apresentar práticas que vão ao encontro das necessidades dessa comunidade desde e principalmente na educação infantil.

2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No início do século XIX, a escolarização limitava-se a um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam à margem da sociedade, sendo assim excluídos do espaço público. No caso do Brasil, em meados do século XX, com a democratização escolar, iniciou-se o acesso das pessoas com deficiência às escolas, em um processo de integração e não de inclusão. Todavia, todas as modificações, ainda que lentamente, fomentaram futuras e importantes mudanças no cenário brasileiro para uma educação inclusiva. (BRASIL, 2007)

2.1 Educação Especial: panorama mundial e nacional

Ao longo do processo histórico, a educação passou por grandes transformações e mudanças de paradigmas, sendo que o atendimento às pessoas com deficiência fez parte deste processo. O percurso histórico da educação da pessoa com deficiência no Brasil sempre foi marcado por grandes desafios e lutas em prol de uma educação de qualidade para todos.

Na antiguidade, as escolas não eram pensadas para todos, apenas para as pessoas que atendiam os modelos esperados pela sociedade. No período colonial, entre os séculos XVI e XIX, não existiam políticas públicas de educação que garantissem o acesso à escola.

Com isso, a educação formal no Brasil iniciou-se em 1549 com a chegada dos padres da Companhia de Jesus e com a criação de colégios, seminários e internatos. O principal objetivo desta educação era formar novos padres para dar continuidade ao trabalho missionários, formar novos administradores locais para explorar as riquezas das terras e à preparação da mão de obra. (SILVA, 2006)

Foi apenas em 1824, com a Constituição Imperial, que a educação foi citada em um documento oficial, visando à educação popular e à instrução primária gratuita. Entretanto, mulheres, negros, pobres e pessoas com deficiência não eram contemplados nesse sistema, ficando assim, à margem da escolarização. (MAZZOTTA, 1996)

Durante anos esse modelo constitucional foi mantido, fundamentado no conceito de normalidade e anormalidade. Estes eram baseados na classificação da

pessoa como normal, a que não possuía desvios orgânicos e era aceita pela sociedade por cumprir suas regras e costumes. Todo aquele que divergisse deste padrão, era tido como anormal. Com isso, era determinado o atendimento clínico terapêutico para os alunos anormais, incluindo os alunos com deficiência. (FERNANDES, 2011)

Apenas no final do século XIX, como relata Silva (2006), foram criadas as primeiras instituições residenciais especializadas para atendimento das pessoas com deficiência. Esse modelo, no entanto, não tinha como princípios a educação e a inclusão dessas pessoas, mas sim, retirá-las do convívio social e segregá-las em espaços que lhes garantissem atendimento clínico terapêutico adequado.

Segundo Mazzotta (1993, p. 54), nesta época, foram criados dois institutos para atendimento da pessoa com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, e em 1957, o Instituto Imperial dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Somente em 1926 foi fundada a primeira instituição para atendimento da pessoa com deficiência mental⁸. Trata-se do Instituto Pestalozzi, que anos mais tarde, passou a atender também pessoas superdotadas. Nesse período, afirmava-se a exclusão das pessoas com deficiência pelo preconceito e discriminação na sociedade. Estas eram denominadas como excepcionais e previa-se a cura das deficiências, com base no modelo médico de deficiência e no pensamento eugênico⁹. Enfim, estas pessoas eram tratadas como doentes e incapazes em relação ao modelo de normalidade imposto pela sociedade.

Em meados dos anos 1950, a Educação Especial passou a se intensificar para atender a uma parcela da sociedade que era excluída: a pessoa com deficiência. Ainda em uma perspectiva segregacionista, observam-se os primeiros passos, não mais com a intenção de normalizar a pessoa com deficiência, mas com a ideia de aceitação das diferenças. Consequentemente, foram realizadas as primeiras Campanhas Nacionais para o atendimento educacional para esse grupo social e foram criadas as APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (BARBOSA, 2006). Todavia, permanecia a perspectiva médica neste sistema.

⁸ Termo utilizado na época, atualmente deficiência intelectual.

⁹ Eugenia é a ciência que busca a perfeição.

Em 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases¹⁰ da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, a educação dos “excepcionais” passou a ser direito dentro do sistema de ensino (BRASIL, 1961). Porém, neste modelo de educação, foi ofertada a possibilidade de o aluno estar inserido, tanto na classe regular, quanto na classe especial.

Neste contexto, destaca-se a integração escolar, que tinha como norte a inserção parcial e condicionada da pessoa, por esta ser entendida como “especial” dentro do sistema regular de ensino. Segundo Mantoan (2003, p.15),

[...] o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Todavia, a inserção parcial gerava a exclusão, uma vez que a escola não se transformava para receber o aluno. Este deveria se adaptar ao que a escola tinha para lhe oferecer, sem recursos necessários para atender suas especificidades. (MANTOAN, 2006)

No ano de 1973 foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura ¹¹- MEC o primeiro Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Este passou a ser responsável pela organização e criação das primeiras políticas especiais para atendimento da pessoa com deficiência, porém muito embasado no assistencialismo. Assim, na década de 1980, iniciaram-se as primeiras discussões acerca da dualidade do sistema de ensino no Brasil para a pessoa com deficiência, o que, anos mais tarde, acarretou na consolidação de mudanças organizacionais.

O ano de 1981 foi um marco para a educação da pessoa com deficiência, uma vez que a Organização das Nações Unidas – ONU – o declarou como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Com isso, a pessoa com deficiência passou a ser integrada na rede regular de ensino e os movimentos sociais se consolidaram nas lutas pela inclusão escolar desse grupo específico.

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido o direito de todos à educação, sem nenhuma distinção ou

¹⁰ Doravante LDB

¹¹ Doravante MEC.

discriminação, garantindo seu pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania. Nos termos da Constituição, no art. 208, foi firmada a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), bem como o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na realidade, a educação daqueles que necessitavam de um atendimento especializado, ainda acontecia em espaços que não promoviam a integração social. Permaneciam no modelo antigo de educação e as matrículas para eles eram negadas nas escolas de ensino regular. (FERREIRA, W., 2006)

Foi somente na década de 1990 que se iniciaram, efetivamente, as mudanças, visando um novo modelo de educação para a pessoa com deficiência. Ocorreram alterações estruturais na educação que vislumbravam o início da Educação Inclusiva, sendo consolidada pela Declaração de Educação, para Todos (BRASIL, 1990). Para de fato acontecer a inclusão, fez-se necessária a mudança de paradigma com o objetivo de romper com os modelos anteriores de Educação Especial e regular.

Na perspectiva internacional, em 1994, foi promulgada a Declaração de Salamanca, em que o artigo 19, já dispunha sobre as diferenças e individualidades dos sujeitos, de modo a ser levado em consideração. Com relação as pessoas surdas, este dispunha sobre

[...] a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994)

Por meio desta declaração, o conceito de Necessidades Educacionais Especiais foi ampliado para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, para os que estão em situação de fracasso escolar e, se encontram, conseqüentemente, à margem da sociedade. Nesse sentido, a educação inclusiva não se limita aos alunos com deficiência, possibilitando, assim, o acesso de todos à educação.

Apenas, em 1996, foram incorporados à lei brasileira - Lei de Diretrizes Bases (BRASIL, 1996) - os princípios, políticas e práticas descritos na Declaração de

Salamanca, na área das necessidades educativas especiais. A partir de então, iniciaram-se as matrículas nas salas comuns de ensino.

As escolas inclusivas tinham como objetivo a inserção total e incondicional do sujeito, promovendo uma educação que considerasse as especificidades e necessidades de todos, sem qualquer distinção.

[...] Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena [...]. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. (SANTOS, 2003, p. 64-65)

Em um panorama mundial, a partir de 1999, com a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001) a Educação Especial passou a ser reinterpretada. Com o objetivo de eliminar as barreiras do acesso à escola, todas as crianças, com ou sem deficiência, têm os mesmos direitos humanos e legais.

O diferencial nesta convenção é a “eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade”. (BRASIL, 2001)

Neste mesmo ano, no Brasil, houve a regulamentação da Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) pelo Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), determinando, em seu art. 24, inciso II “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Frente a essas mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB buscaram assegurar o AEE, de modo a complementar ou suplementar a escolarização do sujeito, conforme descrito em seu art. 2º:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a).

Porém, ainda houve um déficit em relação à oferta de matrículas para esse público, bem como à formação para os docentes, conforme ilustra a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Matrículas de Alunos da Educação Especial Inclusiva em 2001

| Total | Federal | Estado de São Paulo | Município de São Paulo | Privada |
|--------------|----------------|----------------------------|-------------------------------|----------------|
| 323.399 | 804 | 76.412 | 53.242 | 192.905 |

Fonte: Censo Escolar (2001b)

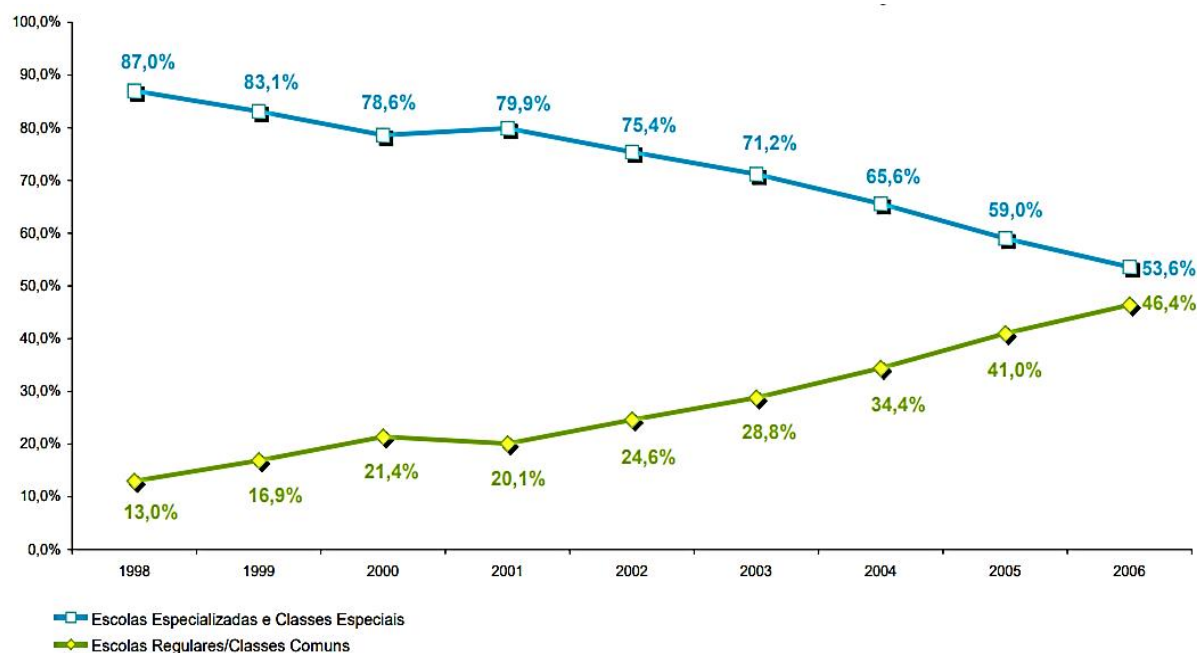
Com as últimas mudanças legais e, pensando em oferecer uma formação docente que estivesse apta ao AEE, houve uma alteração nas grades curriculares das instituições de ensino superior. O novo currículo visava uma formação voltada à diversidade, bem como “conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2001^a, p. 4).

No campo da educação de surdos, a política de Educação Inclusiva trouxe algumas mudanças. A pessoa com surdez passou a frequentar a escola regular e ser aceita socialmente, bem como foram traçadas estratégias metodológicas para melhor atendê-la. Em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão desta comunidade.

No ano de 2006, ficou estabelecido pela ONU, por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), assinada em Nova Iorque, “um sistema de educação inclusiva para atender a todos os níveis de ensino, em ambientes que possam promover o desenvolvimento acadêmico e social”. (BRASIL, 2001^a, p. 6).

Em decorrência dessas políticas nota-se um aumento no número de matrículas nas salas comuns, conforme demonstra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Evolução da Política de Inclusão nas classes comuns do Ensino Regular
– 1998 a 2006



Fonte: MEC/ INEP (Censo Escolar, 2011)

Pode-se observar na Figura 1 que, de 1998 a 2006, houve um aumento de 33,4% de matrículas nas escolas comuns e uma queda significativa, de igual porcentagem, em relação ao acesso nas escolas especiais. Isso evidencia as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito educacional a fim de promover o acesso do aluno com deficiência na rede pública.

Após um ano, em 2007, foi reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre o ensino regular e a educação especial, através do Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo MEC, em que

[...] procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação [...] pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal. Ao contrário, tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontra no ciclo educacional. (BRASIL, 2007)

Desse modo, o aumento de matrículas nas escolas regulares passa ser reflexo da política implementada pelo MEC, que inclui programas desde a

implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade nos prédios escolares, à formação continuada para professores e gestores escolares.

Os dados mostram que houve um crescimento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino no ano de 2013 em relação a 2012, passando de 820.433 matrículas para 843.342. (BRASIL, 2013)

Desde 2014, o Plano Nacional de Educação¹² – PNE – está em vigor com as diretrizes de base para as políticas educacionais. São vinte metas que nortearão a educação brasileira. Entre elas, há um ponto específico – Meta 4 – para orientar o trabalho ao público alvo da educação especial, em que dispõe como objetivo:

[...] 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)

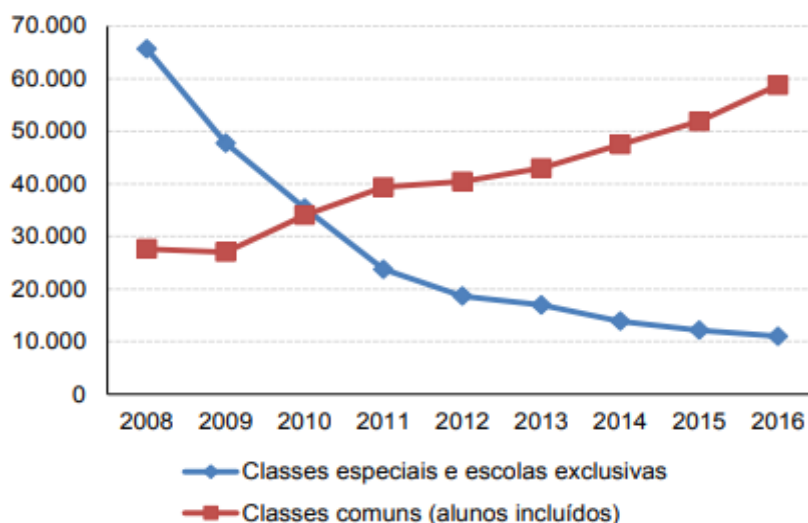
Como complemento da meta 4, a estratégia 4.7 visa aos alunos surdos

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2014)

No âmbito da educação infantil, houve um aumento significativo de matrículas. No ano de 2016, o número de matrículas correspondia a cerca de 60.000 alunos. Já nas escolas especiais, a queda foi de aproximadamente 55.000 alunos que se desligaram destas instituições especializadas, conforme pode ser observado na Figura 2, a seguir.

¹² Doravante PNE.

Figura 2 - Educação Especial – Número de matrículas na Educação Infantil
Brasil - 2008 a 2016



Fonte: MEC/ INEP (Censo Escolar, 2017)

Nesta perspectiva, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular concentraram-se na rede pública de ensino. Assim, o total de matrículas destes alunos passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. (INEP/Censo Escolar 2017)

Esses dados mostram a implementação de uma política pública de universalização do acesso a todos os educandos, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais com vistas à inclusão educacional.

Em face do exposto, destaca-se a relevância desta pesquisa, uma vez que é observado o distanciamento da proposta de educação inclusiva no âmbito da Educação Infantil. Isso instiga a pesquisa sobre o processo de inclusão da criança com surdez nesta modalidade de ensino pela incipiência de estudos que abordam essa faixa etária.

2.2 Educação de Surdos: marcos históricos e legais

Como mencionado anteriormente, a educação das pessoas com deficiência passou por transformações ao longo dos anos. A educação das pessoas com surdez não foi diferente, sendo marcada por diferentes tentativas de promover a comunicação entre os surdos.

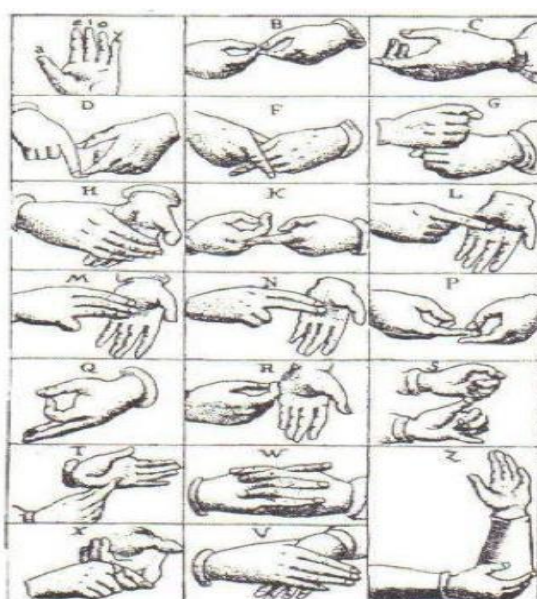
A origem da língua de sinais no Brasil está diretamente relacionada com as lutas históricas dos surdos. Antigamente, os surdos eram considerados incapazes de serem educados e de desenvolverem uma forma/língua para a comunicação. Porém, com as mudanças de paradigmas da Europa com relação aos surdos, a concepção brasileira também sofreu mudanças.

Na antiguidade, o povo Grego considerava os surdos como seres incapazes de aprender ou desenvolver pensamento, pois acreditavam que o pensamento se dava através da fala. Já os Romanos os consideravam como sujeitos sem direitos legais por não ter uma comunicação efetiva (SILVA, 2006). De acordo com Capovilla (2000), naquela época era muito forte a concepção de que a linguagem falada era a única forma de linguagem de comunicação possível.

No século XVI, um monge beneditino espanhol, Ponce de León, iniciou as primeiras tentativas de ensinar o surdo. Em seu monastério, de forma individualizada, constituíam-se os primeiros ensinamentos para surdos, filhos de nobres. Estes, preocupados com a exclusão de seus herdeiros, buscavam alguma forma de torná-los sujeitos de direito social e legal.

Ponce de León fazia uso do alfabeto bimanual, utilizando as duas mãos e alguns sinais simples para ensinar os surdos a se comunicarem, como demonstra a Figura 3.

Figura 3 - Alfabeto Bimanual



Fonte: Cultura Sorda (BRAIDWOOD, 2007).

No ano de 1750, na França, o abade Charles Michel de L'Épée iniciou a instrução de crianças surdas. Em 1760, ele formalizou esse ensino, criando a primeira escola para surdos, sendo esta referência mundial na formação de professores e incentivo para a criação de outras escolas. Anos mais tarde, esta escola passou a ser chamada de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, utilizando a abordagem de sinais para a comunicação.

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, baseado na metodologia de L'Épée, fundou a primeira escola americana para surdos, utilizando a língua de sinais. O método gestualista foi um importante marco na educação dos surdos, pois por meio deste foi possível trilhar caminhos para futuros estudos culturais e de direitos linguísticos dos surdos. Em 1864, foi criada a primeira Universidade Nacional para Surdos-Mudos, hoje conhecida como Universidade Gallaudet. (SILVA, 2006)

Foi no ano de 1857, que a educação de surdos chegou ao Brasil. Dom Pedro II fundou o Instituto Imperial de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro, e convidou o professor francês Eduard Huet a vir trabalhar no instituto. Com o passar do tempo, o termo surdo mudo caiu em desuso e hoje tal instituto é reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Com a fundação do INES, a língua de sinais passou a ter maior visibilidade social, pela grande influência da Língua Francesa de Sinais e da Língua Americana de Sinais. (SILVA, 2006)

O instituto tinha caráter de internato infantil e difundia a língua de sinais, mas com a saída de Huet, o INES passou para uma nova direção, que proibia a circulação da língua de sinais no interior do instituto. Neste período, meados de 1857, teve início uma manifestação mundial, que defendia o método oralista, baseado nos estudos e publicações de Alexander Graham Bell, como o mais adequado para a educação dos surdos.

O oralismo tem como foco o desenvolvimento da fala, através de constante repetição de palavras e frases (treino de fala) e utilização da leitura labial (leitura dos lábios do interlocutor). Neste método, o protagonismo pedagógico era do professor e os surdos não podiam se manifestar ou expor suas ideias e opiniões. (BARBOSA, 2011)

As discussões acerca da dualidade de método de ensino do surdo perduraram por um longo período. Apenas em 1880, durante o Congresso

Internacional de Surdo-Mudez, que ocorreu em Milão, o método oral foi eleito como o mais adequado e passou a ser adotado nas escolas de surdos. Em decorrência desta votação, a língua de sinais foi abolida das escolas, porém os surdos continuaram usando-a na sociedade de modo clandestino, embora prevalecesse o desenvolvimento da linguagem oral. (SILVA, 2006)

Segundo Perlin e Strobel (2006), essa decisão teve um impacto negativo na educação de surdos. Por serem proibidos de utilizar sua língua, eles tiveram que se distanciar de sua cultura linguística por um período de aproximadamente cem anos. Os surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas¹³, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los. (PERLIN; STROBEL, 2006)

Segundo Sacks (2010) o método também não frutificou como prática pedagógica, uma vez que, “o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral” (p. 35).

Esta afirmação é reforçada por Capovilla (2000, p. 102):

[...] Como resultado, foi observado um rebaixamento significativo no desenvolvimento cognitivo dos surdos. Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos.

Segundo Capovilla (2000), apesar de resultados modestos apoiados nas novas tecnologias que surgiram entre as décadas de 1960 e 1990, a filosofia oralista não chegou a desenvolver a linguagem de todos os surdos.

Foi nesse contexto que, na década de 1960, o doutor Willian Stokoe, pesquisador da área, iniciou um estudo a favor do desenvolvimento da língua de sinais, destacando a agilidade e a eficácia da aprendizagem da criança surda em sua língua materna. Após as suas publicações e diante do fracasso do oralismo, percebeu-se a necessidade de mudanças.

Um novo Congresso Mundial de Surdos foi realizado em Paris, no ano de 1989, onde se votou a favor da comunicação total, que se constituía no uso da

¹³ O termo “ouvintismo” baseia-se na ideia de “colonialismo”, uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s) (WRIGLEY, 1996). Cabe destacar que o termo “ouvintismo” ganhou repercussão desde o final da década de 1990, século XX.

comunicação oral, gestual e mímica, aceitando assim a língua de sinais e a linguagem oral como meios de comunicação do sujeito surdo.

Essa modalidade de comunicação se consolidou, não como método, mas como uma filosofia educacional, cujo objetivo era ensinar a língua majoritária do país à comunidade surda para promover a comunicação. (KOZLOWSKI, 2000).

Marchesi (1987) apresenta a variedade de sistemas na comunicação total: língua falada de sinais (codificada em sinais); língua falada sinalizada exata (variante do sistema anterior, distinguindo-se pela busca da reprodução precisa da estrutura da língua); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação de sons (configuração) de mão perto do rosto, dando apoio à emissão de cada fonema); e combinação diversa de sinais, fala, datilologia, gesto, pantomina etc.

Neste sistema de comunicação, destaca-se a abordagem bimodalista, quando as práticas adotadas envolvem a combinação de uso concomitante de duas modalidades, isto é, os sinais e a fala. Porém, com a prática da comunicação total, a intenção de reconhecimento da língua de sinais é eliminada tanto em termos de filosofia, como de implementação. Além de artificializar a comunicação, perde-se de vista as implicações sociais da surdez, reduzindo o uso de sinais ao papel de um recurso de ensino que apoia a fala. (BRITO, 1993)

No ano de 1987, foi fundada a Federação Nacional e Integração de Surdos – FENEIS – na cidade do Rio de Janeiro. Esta federação é constituída por sujeitos surdos e passou a ser referência nacional nas questões que envolviam seus direitos. Tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educacionais, culturais, de saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira.

Com a persistência do uso da língua de sinais e uma crescente busca pela sua legitimidade, a língua de sinais voltou a ser aceita pela sociedade. A luta pelo reconhecimento da língua, portanto, não parou. (SILVA, 2006)

Em 1993, teve início um projeto de lei que buscava regulamentar a língua de sinais como língua oficial do país. Quase dez anos depois, em 24 de Abril de 2002, foi sancionada, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de expressão e comunicação, como descrito em parágrafo único:

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

Esse ano foi considerado um marco legal fundamental das lutas da comunidade surda. Após a conquista do reconhecimento legal da Libras, outros projetos foram encaminhados ao Congresso Nacional, buscando regulamentar aspectos da língua de sinais para propagar seu uso e garantir direitos à comunidade surda.

Em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que especificou os direitos do cidadão com deficiência auditiva e com surdez na área da saúde, educação e trabalho. A partir deste decreto, considera-se

[...] pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Vale ressaltar que esse documento distingue pessoa com surdez de pessoa com deficiência auditiva. A primeira necessita do uso de Libras para interagir com o mundo, sua comunicação é espaço-visual, enquanto que a segunda tem uma audição funcional podendo ou não fazer uso de aparelhos (prótese auditiva).

O decreto determina, ainda, que as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, o “acesso à comunicação, à informação e à educação [...] em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior”. (BRASIL, 2005)

Para garantir este atendimento é destacada a atuação do professor bilíngue, presente na educação básica, bem como do profissional intérprete de Libras, formado e habilitado para atuar de modo a promover a comunicação, a informação e a educação para pessoas com surdez e com deficiência auditiva.

Em 2010, a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras passou a ser regulamentada pela Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), dispondo sobre sua formação necessária e suas atribuições funcionais.

No ano de 2014 foi aprovado, no Plano Nacional de Educação – PNE, a oferta e garantia da escola bilíngue para surdos. Essa abordagem de ensino permite o

acesso pela criança com surdez, o mais precocemente possível, ao ensino de suas duas línguas: Libras (língua matriz) e Português (língua adicional).

Um diferencial profundo nesta concepção é a aceitação da surdez. Nesse contexto, compreende-se que a pessoa com surdez tem uma cultura, língua e identidade própria. Deve-se deixar de enxergar o surdo como uma pessoa incapaz e deficiente, mas considerá-lo como diferente, tendo em vista suas peculiaridades e especificidades, dando-lhe oportunidade para que seja ele próprio.

[...] o Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 2001, p. 38)

Muitos pesquisadores (LACERDA, 2006; 2013; 2016; FERNANDES, 2011; GOLDFELD, 2001; KOZLOWSKI, 2000 e STROBEL, 2008) afirmam que o bilinguismo é considerado a abordagem mais adequada ao sujeito surdo, uma vez que o respeita como sujeito de cultura e identidade próprias.

Dando continuidade às conquistas legais, no ano de 2015 foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei trata das questões de acessibilidade nas áreas da educação, saúde, lazer, cultura e trabalho. Em seu artigo 3º faz referência às “formas de comunicação e interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Libras”. (Art. 3º)

É possível perceber que, apesar das lutas dos surdos estarem presentes no decorrer da história, as conquistas legais da comunidade surda e, principalmente da educação de surdos no Brasil, são recentes.

Mesmo com todos esses avanços, o acesso dos surdos garantido por lei através da sua língua matriz – Libras – ainda é prejudicado. Ainda se faz necessária a disseminação desta língua em todos os ambientes públicos, bem como a formação de profissionais capacitados e aptos ao ensino e difusão da mesma.

2.3 Educação de Surdos na Perspectiva do Paradigma da Inclusão

Durante anos a Educação Especial foi considerada uma educação paralela à educação comum, que visava um atendimento clínico-terapêutico para as pessoas

com deficiência. Porém, com o desenvolvimento de ações e movimentos mundiais, que tiveram como pressupostos os Direitos Humanos, e com as mudanças de paradigmas legais e educacionais, percebeu-se que era preciso ocorrer uma reestruturação no ensino especial, a fim de atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

No Brasil, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.10) tem como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Esta política apresenta a proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE – e visa garantir a esses estudantes o acesso ao ensino, através de sua participação, aprendizagem e continuidade nos diferentes níveis de ensino. O AEE na Educação Básica atualmente é regulamentado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) que dispõe sobre a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como a garantia de serviços de apoio especializado voltado à eliminação das barreiras do processo de escolarização.

Assim, entende-se por AEE o serviço de complementação e suplementação do ensino, desenvolvido pela educação especial, que pode ser definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

Portanto, a educação especial deve atuar de forma a complementar ou suplementar o ensino regular, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Este atendimento se dá na rede regular de ensino, possibilitando a plena participação de todos os estudantes, considerando suas especificidades, com vistas à autonomia e independência do sujeito.

[...] considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 2)

Nesse contexto, define-se como público da educação especial alunos com deficiência (dentre os quais, estão os alunos com surdez, sujeitos desta pesquisa); alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação.

Vale pontuar que os alunos com surdez, frente à visão clínica patológica, são considerados deficientes, necessitando, assim, de cuidados especiais. Esta pesquisa, entretanto, tem como base a visão socioantropológica, visão esta introduzida por Carlos Skliar (1999), que considera o aluno surdo como ser falante de uma língua reconhecida pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e que constitui uma comunidade minoritária.

Desta forma, o serviço do AEE é responsável por oferecer o suporte pedagógico e a acessibilidade necessária a esses alunos. Esse atendimento especializado deve se articular às propostas da escola comum e está garantido por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008, 2011a)

No decorrer da história, como pôde ser observado, as pessoas com surdez sempre enfrentaram obstáculos para participar da educação escolar e de suas propostas pedagógicas, foram prejudicadas pela falta de uma língua que garantisse seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, o que resultou em perdas significativas para o seu processo de aprendizagem.

Os surdos passaram por propostas educacionais ora centradas na inserção da pessoa com surdez na escola comum, ora em escola especial para surdos. No decorrer dos anos, houve três tendências educacionais que fizeram parte da educação do surdo: o oralismo, que objetivava o desenvolvimento da fala; a

comunicação total, que aceitava diferentes formas de expressão e comunicação do surdo; e o bilinguismo - a atual tendência educacional que visa capacitar o surdo para a utilização de duas línguas – a língua de sinais e a língua majoritária do país. No caso do Brasil, as línguas utilizadas na perspectiva do bilinguismo são a Libras e o Português.

Nessa esteira, considerando o AEE para os alunos com surdez, deve-se, de acordo com o Artigo 14 do Decreto nº 5.626, “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005), como língua adicional, proporcionando um ambiente bilíngue e inclusivo, bem como “garantir o atendimento nas salas de aula regular e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (BRASIL, 2005)

Apesar de o AEE não ser considerado o espaço educacional específico para uma educação bilíngue, este atendimento pode fornecer a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula e contribui para que o aluno com surdez participe das aulas, de forma a compreender o que é tratado pelo professor e a interagir com seus colegas em Libras, que precisa ser entendida como língua matriz do surdo.

O AEE tem como foco principal complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, tendo em vista a transversalidade do AEE, que busca lhe garantir os recursos necessários para superar suas barreiras no processo educacional e usufruir de seus direitos escolares, exercendo, desse modo, sua cidadania. Tal perspectiva requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula comum como no AEE.

[...] Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. (BRASIL, 2005)

Segundo Damázio e Ferreira (2009, p.10), o AEE “em seus três momentos, visa oferecer a esses alunos a oportunidade de demonstrarem se beneficiar de ambientes inclusivos de aprendizagem”. Segundo descrito no Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011a), o primeiro momento do AEE se dá em Libras e é destinado aos alunos surdos. Neste atendimento, os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados em Libras, preferencialmente por um professor surdo ou por um professor mediador em Libras.

Já o segundo momento do AEE é destinado para o ensino de Libras e é realizado para favorecer o conhecimento e a aquisição desta língua. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras.

Para aquele aluno que ainda não se apropriou da Libras, mas por meio desse atendimento se avalia que ele pode ser beneficiado, é realizado um trabalho de introdução e imersão à língua.

O trabalho do AEE para o ensino da Língua Portuguesa, considerado o terceiro momento, é destinado às especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho deve ser realizado todos os dias para os alunos com surdez, no contraturno do ensino regular, por uma professora de Português. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito dessa língua.

Vale reiterar que o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva bilíngue é trabalhado como língua adicional de instrução. A proposta, então, é que se adote um conceito maior, mais abrangente e possivelmente mais adequado quando se refere à Língua Portuguesa para surdos, uma vez que a tendência é a desvalorização dessa língua ou, ainda, a sua hierarquização.

Segundo Schlatter e Garcez (2012, p. 22), a língua adicional “parte da língua materna e há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.”

Com isso, o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o meio em que o aluno está inserido ou mesmo as

características individuais do aluno. A língua adicional é construída, portanto, a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece, com benefícios para a coletividade.

Desta forma, o AEE tem por finalidade viabilizar às crianças nas salas de aula regular o aprendizado contextualizado e significativo do Português e da Libras, uma vez que o professor mediador de Libras deve trabalhar em parceria com o professor referência da sala, diariamente e durante todo o período da aula, proporcionando aos alunos acesso a todas as informações.

2.4 A Educação de Surdos no Município de São Bernardo do Campo

No estudo de documentos municipais, foi possível observar que o município de São Bernardo do Campo iniciou sua política de atendimento educacional a alunos com surdez e pessoas com deficiência auditiva no ano de 1957. Nesse período, a educação das pessoas com deficiência, conforme descreve Mazzotta (1996), passou a ser incluída na política brasileira de educação.

O primeiro espaço para o atendimento desse público ocorreu na Chácara Queiroz Ferreira, denominada como Escola Municipal de Surdos. Em 1973, essa escola foi transferida para o Colégio Brasília, que organizou um espaço anexo para esse trabalho. Porém, devido ao aumento de matrículas, em 1976 foi necessária uma nova mudança para um prédio municipal no Parque Santo Antônio, instaurando, assim, o Núcleo de Educação de Deficientes da Audiocomunicação – NEDAC. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004)

Foi apenas em 1980 que esse espaço passou a denominar-se Escola Municipal de Educação de Deficientes da Audiocomunicação – EMEDAC Neusa Bassetto¹⁴. Porém, por ser um local de difícil acesso e com o aumento significativo de alunos, a comunidade se mobilizou pela reivindicação de um espaço maior, que atendesse esses alunos e que fosse de fácil acesso.

A princípio foi instaurada uma casa adaptada, situada no Jardim do Mar, e em 1988 foi inaugurada a nova sede da Escola Municipal de Educação Básica Especial - EMEBE Neusa Bassetto, no bairro Rudge Ramos.

Nota-se que esta rede de ensino, há muitos anos, atende crianças com surdez e promove o atendimento especializado. Porém, vale destacar que a

¹⁴ A escola recebeu este nome em homenagem à professora Neusa Bassetto, que muito contribuiu com a educação especial no município, principalmente dos surdos.

organização e o objetivo deste atendimento foram sendo transformados a partir das discussões mundiais acerca da educação especial.

O atendimento prestado aos alunos, inicialmente, seguia a orientação oralista, que compreendia a surdez como uma patologia. Desse modo, o atendimento prestado nessa época ocorria na perspectiva terapêutica de cura desta anomalia, proporcionando o treino da fala como condição para a aprendizagem. Esse trabalho perdurou por 40 anos, porém, devido ao pouco êxito no desenvolvimento dos alunos surdos, bem como ao fracasso destes no desempenho acadêmico, a proposta pedagógica passou por uma reformulação, pois não condizia mais com as práticas adotadas, tendo em vista a abordagem socioconstrutivista. Em meados de 1994, adotou-se a Comunicação Total, recorrendo, assim, a todos os meios de comunicação, como: língua de sinais, alfabeto digital, escrita, fala, pantomima, desenhos, entre outros. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004)

Vale lembrar que, nesse período, a língua de sinais utilizada pelos educadores era pautada no bimodalismo, também conhecido como Português Sinalizado, que se caracteriza pelo uso simultâneo de sinais e da fala. No caso do Brasil, trata-se da mistura da Libras e do Português. Todavia, essa modalidade é considerada inadequada para o ensino das crianças surdas, pois os aspectos linguísticos fundamentais da Libras são desvalorizados e descaracterizados.

No final dos anos 1990, percebendo as limitações da comunicação total e os resultados insatisfatórios no desempenho dos alunos, a equipe de profissionais da EMEBE Neusa Bassetto foi em busca de uma nova perspectiva educacional. Com a crescente discussão acerca da valorização da língua de sinais, como sistema linguístico legítimo da comunidade surda, a nova proposta foi construída para essa minoria linguística – pessoas com surdez.

Com base em estudiosos que discutiam, à época, a educação bilíngue para surdos, como Quadros (1997), Fernandes (1990) e Ferreira Brito (1993), a partir de 1997, a educação de surdos, em São Bernardo do Campo, optou por uma proposta educativa que se pautasse em uma visão socioantropológica, na perspectiva bilíngue.

A partir dos estudos de Skliar (1999), a secretaria de educação do Município de São Bernardo do Campo propôs aos educadores um modelo educacional que

considerasse a surdez a partir da sua singularidade linguística e não como uma deficiência.

Essa proposta de educação visa práticas educativas significativas, no paradigma social, cultural e antropológico, propondo aprofundamento dos conceitos por meio de experiências visuais e heterogêneas. Para tanto, foi construído um currículo que respeitava a língua de sinais como língua de instrução e de construção de conhecimento, seguida da aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004)

Nesta perspectiva, este modelo educacional passou a considerar a cultura e identidade surda, bem como suas “potencialidades educacionais”. Nos termos de Skliar (1999, p. 25), visa-se “à organização de uma política educacional que reconheça a diferença”. Reconhecer, portanto, a diferença no campo da educação de surdos significa, em primeiro lugar, assentir os direitos que os surdos têm de desenvolver suas potencialidades linguísticas, culturais, comunitárias, identitárias.

Até o ano de 2015, a escola Neusa Bassetto era o único espaço pedagógico que atendia as pessoas com surdez no município, entretanto, neste mesmo ano, em adesão à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a secretaria de educação instituiu as Escolas Polo para atendimento educacional especializado aos alunos com surdez, na busca de uma educação pautada na concepção inclusiva.

Foram organizados três polos para esse atendimento. Um deles, voltado à Educação de Jovens e Adultos – EJA – encontra-se organizado no Centro de Qualificação Profissional, que tem por objetivo principal integrar a pessoa com surdez ao mercado de trabalho, capacitando-a para isso, além de estimular o relacionamento interpessoal com os ouvintes.

Na Escola Municipal de Educação Básica – EMEB Neusa Macellaro Callado – está organizado o Polo de Educação Fundamental I, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Por fim, na EMEB Padre Manuel da Nóbrega, está situado o Polo da Educação Infantil, sendo esta, campo de investigação desta pesquisa.

Essas três escolas atendem crianças e adolescentes, que se beneficiam da Libras como língua de instrução, de diversos bairros da cidade, em período integral. Nelas são proporcionadas interações entre surdos e ouvintes, dentro de uma proposta bilíngue. Como mencionado, de acordo com Damázio e Ferreira (2009),

para que esta proposta seja efetiva, o atendimento é organizado em três momentos, AEE em Libras (contraturno da escolarização), AEE de Libras e AEE em Língua Portuguesa.

Contudo, pode-se questionar: a oferta do AEE, organizado na sala de recursos multifuncionais, bem como na sala de aula regular, por meio do ensino colaborativo, são ferramentas para a garantia do uso e da apropriação da Libras e Língua Portuguesa?

Pensando nisso, o atendimento ao aluno com surdez se dá da seguinte forma: o primeiro momento é o AEE em Libras. Este atendimento acontece diariamente no contra turno do ensino regular e tem por objetivo o trabalho da aquisição e aprofundamento de sua língua de instrução – Libras, com a presença de um professor surdo e um professor mediador em língua de sinais.

Já, em um segundo momento, acontece o AEE de Libras. Este se dá no período regular com a parceria do professor regente de sala e o professor mediador de Libras, que buscam promover, diariamente, estratégias visuais e recursos didáticos, respeitando as diferenças entre as crianças surdas e ouvintes.

Em um terceiro momento, o AEE em Língua Portuguesa é realizado na língua de instrução do surdo, ou seja, a Libras, e tem o objetivo de trabalhar a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Vale lembrar que este atendimento se consolida a partir do ensino fundamental, uma vez que é considerado o período adequado da alfabetização dos alunos.

A partir da instituição das Escolas Polo para atendimento à criança com surdez e com a permanência do atendimento na EMEBE Neusa Bassetto, a secretaria de educação ficou responsável pela realização de uma avaliação, ouvindo a equipe itinerante¹⁵ deste atendimento, para encaminhar o aluno a uma Escola Polo ou à EMEBE, a depender da proposta mais adequada à criança.

É importante mencionar, no entanto, com base na publicação da Resolução nº 28/2017 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017), que cabe à família a decisão final sobre a transferência para a Escola Polo ou para a Escola Bilíngue, desde que haja

¹⁵ Profissional especializado que atua dentro da escola, de forma articulada e colaborativa com professores da turma regular, assegurando atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano de Atendimento Educacional Especializado.

disponibilidade de vaga. Caso a família não concorde com a transferência, as crianças receberão o AEE por meio da itinerância nas escolas que frequentam.

3 ABORDAGEM BILÍNGUE PARA SURDOS

A abordagem bilíngue representa um avanço significativo na educação dos surdos. Um grande passo para essa conquista foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, instituída pela Lei Federal nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2005)

Nesse contexto de evolução, dois aspectos são considerados: a capacidade que a criança com surdez tem de estruturar sua linguagem por meio de experiências visuais e a preconização do aprendizado da língua oficial do país, no caso do Brasil, o Português como língua adicional na modalidade escrita.

Portanto, o surdo torna-se bilíngue na medida em que lhe é garantido o direito de acesso às duas línguas, utilizando-as conforme o contexto comunicativo exigir.

3.1 Reconhecimento, Uso e Difusão da Libras nas Escolas Brasileiras

A Língua de Sinais é um dos principais marcadores culturais das comunidades surdas. Ela não é uma gestualização das línguas orais, como muitos acreditam, mas sim uma língua com gramática específica e sintaxe própria, que se utiliza de sinais, gestos e expressões faciais e corporais ao invés do som na comunicação.

A esse respeito, um dos marcos históricos que se tem conhecimento ocorreu em 1960, quando William Stokoe defendeu em seus estudos o reconhecimento das línguas de sinais como dotadas de estrutura gramatical.

Apesar de os estudos científicos e linguísticos serem recentes, pode-se afirmar que, como as línguas orais, a língua de sinais é constituída por mecanismos fonológicos, semânticos, sintáticos e morfológicos, tendo como principal característica seu caráter visual-espacial.

Cada país tem sua própria língua de sinais e, assim como em qualquer outra língua, tem suas variações linguísticas, dependendo das diferenças de cada lugar, com os aspectos socioculturais e o momento histórico de exposição, ou seja, o regionalismo e/ou sotaques. Ela é aprendida naturalmente pelo sujeito surdo se este estiver inserido em um ambiente que propicie esta aprendizagem.

Por volta de meados do século XX houve a pretensão de se criar uma língua de sinais universal, conhecida como Gestuno ou Língua Gestual Internacional¹⁶ (GESSER, 2009) porém, como em qualquer língua, ela não foi capaz de agregar todas as questões culturais. Assim, o Gestuno é utilizado apenas em encontros, convenções e competições internacionais, como forma de comunicação global.

Embora haja semelhanças ou aspectos comuns entre as línguas de sinais, estas são autônomas devido a influências linguísticas, não derivam das línguas orais e possuem peculiaridades que as distinguem umas das outras. Em outras palavras, a língua de sinais não é apenas uma representação pantomímica da realidade ou um sistema icônico. Esta pode ser arbitrária, não tendo qualquer semelhança com a imagem que queira se referir, como também, tampouco, é a datilologia da palavra referida.

Trata-se, pois, de uma língua natural e complexa como as demais, que dispõe de recursos expressivos suficientes para permitir aos seus usuários expressar-se sobre qualquer assunto, em qualquer situação. As diferentes línguas de sinais possuem diferentes representações sociais, que variam de acordo com o contexto político, econômico e cultural de cada país. Alguns as reconhecem como língua oficial e as regulam constitucionalmente; outros países, porém, sequer as mencionam como projeto de lei, desvelando um total descaso com essa parcela da população.

No Brasil, este cenário se constitui, preferencialmente, nas instituições da rede pública de ensino. Além de propiciar a aprendizagem, as escolas buscam trabalhar na perspectiva da diferença e da troca de conhecimento, atendendo assim, sem distinção, a todos os alunos.

Vários são os dispositivos legais que preveem esta organização. No caso dos alunos com surdez, há de se promover adequações nas ações educacionais, principalmente no que se refere à sua língua de instrução, a Libras.

Lodi (2013) aponta que a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) encontram-se em divergência de concepções quanto à educação bilíngue e à inclusão, o que provoca tensões conceituais entre os estudiosos da área.

¹⁶ Gestuno ou Língua Gestual Internacional é uma linguagem auxiliar internacional, muitas vezes usada pelos surdos em conferências internacionais, ou informalmente, quando viajam.

Não basta somente o aluno ser incluído na sala do ensino regular. Faz-se necessário atender suas necessidades específicas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Em consonância com esta afirmação, Carvalho (2004) ressalta que apenas colocar alunos com deficiência em classes regulares não é suficiente. É preciso assegurar-lhes práticas pedagógicas que rompam as barreiras da aprendizagem a fim de não se fazer uma educação excludente.

É fundamental que a criança brasileira surda tenha contato desde a educação infantil com sua língua materna, Libras, para adquirir, assim, uma língua e dela se apropriar. Segundo Quadros (2008), dessa forma, a escola deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, promovendo estratégias que favoreçam a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como língua materna.

A escola, portanto, como espaço de democratização do conhecimento, deve dar importância ao ensino de Libras para todos os alunos, sejam estes surdos ou ouvintes, bem como para os profissionais da comunidade escolar. É preciso um trabalho conjunto para que todos tenham acesso à comunicação, principalmente os alunos surdos, que são a minoria linguística neste espaço.

3.2 Surdez como Experiência Visual

Com base nos estudos de Carlos Skliar (1999) e Lucia Reily (2004), no Brasil, a educação de surdos, na perspectiva inclusiva, tem abordado a questão das especificidades linguísticas deste público na esfera educacional.

Isso se dá devido à busca por práticas pedagógicas que atendam às necessidades peculiares do alunado em situação de inclusão, considerando a diversidade de alunos e, conseqüentemente, suas singularidades.

Partindo deste pressuposto, vários são os recursos didáticos explorados para proporcionar a inter-relação entre alunos surdos e ouvintes. De acordo com Reily (2004), na educação escolar, a imagem vem sendo concebida como primordial no ensino de crianças que ainda não sabem ler, mas gradativamente tal importância é substituída conforme a aquisição da escrita, chegando até a ser eliminada dos materiais didáticos e ambientes escolares.

Skliar (1999) descreve que o aluno surdo não se restringe a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas que, por meio de experiências visuais, são traduzidos todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo nos campos intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc.

Considerando que o aluno surdo é usuário de uma língua viso-espacial, os recursos visuais são importantes elementos pedagógicos que favorecem a comunicação e compreensão da mensagem a ser passada, até que ele possa se apropriar da língua para estabelecer uma comunicação efetiva. Conforme identificou Lebedeff (2010), as práticas de ensino ainda são baseadas na fonética da língua oral e se sobrepõem ao uso de ferramentas visuais, intensificando a necessidade de pesquisas sobre tal abordagem na educação de alunos com surdez.

Deste cenário emerge o questionamento desta pesquisa, que visa compreender o uso e a apropriação da Libras e da Língua Portuguesa, em uma perspectiva bilíngue, de modo a favorecer a aprendizagem das crianças surdas. O trabalho com imagens, enquanto recursos didáticos visuais na educação de surdos pressupõe compreender as estruturas básicas que compõem o signo visual, dentre as quais a percepção se estrutura. Nesse sentido, as imagens podem auxiliar professores a organizarem e sistematizarem diferentes possibilidades a partir de seus empregos no currículo escolar inclusivo.

Reilly (2004) destaca que no trabalho pedagógico com imagens, a significação “não está na percepção sensorial, mas sim no movimento de síntese e de interpretação” e nesse sentido torna-se necessário “avançar para sintetizar o sentido geral que o artista pretende comunicar”. (p. 29)

Tendo em vista que o trabalho por meio da abordagem visual pode favorecer aprendizagens mais significativas na construção de sentido pelos surdos, há que se considerar a inter-relação entre visualidade e surdez e que as imagens devem ser decodificadas enquanto signos e utilizadas de maneira a valorizar a experiência dos alunos surdos, por meio da síntese e da interpretação.

A imagem é importante recurso pedagógico na educação de surdos, podendo se expressar como modalidade sígnica, estática e tátil, e também, como imagem em movimento, com um sistema sígnico híbrido, que é, ao mesmo tempo, sonoro, visual e verbal. (REILY, 2004)

Nesse sentido, também são apontados novos caminhos para o uso da imagem e sua abordagem nas diferentes linguagens, favorecendo não apenas a aprendizagem dos alunos com surdez, mas de todos os alunos envolvidos na educação escolar. Tal perspectiva vem ao encontro da abordagem bilíngue e da apropriação e uso das duas línguas: Libras e Português na Educação Infantil.

3.3 Abordagem Bilíngue para Surdos no Contexto da Educação Infantil

Historicamente, a educação infantil foi marcada pelo cunho assistencialista, filantrópico e higienista, da mesma maneira que a educação especial, sendo que o poder público transferia às instituições a responsabilidade pela educação.

Sobre esse aspecto, Kramer (1984) relata que o atendimento das crianças de zero a seis anos foi segmentado em duas etapas no Brasil. A primeira compreende os anos de 1900 a 1930, período em que as crianças eram vistas por suas limitações e as propostas de atendimento eram pautadas no cuidado.

A segunda etapa teve início com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, tendo este órgão sido responsável pelas ações e assistências à infância. Essa etapa perdurou até meados de 1980, quando puderam ser observadas as primeiras mudanças para romper com o assistencialismo na educação infantil, com vistas a torná-la um espaço de educação da infância.

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Essa expansão dos direitos à educação da criança pequena representou conquistas importantes para a sociedade brasileira.

Posteriormente, com a aprovação da Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) ficou regulamentado o direito da criança à educação por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme descrito no artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

Fazia-se necessário, contudo, elaborar propostas e diretrizes para orientar a prática pedagógica na Educação Infantil. Desse modo, o MEC ficou responsável pela elaboração da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a) e pelo

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), como documentos de apoio e orientação aos professores.

Assim, a criança começa a ser vista como um sujeito de direitos e potencialidades, cujo desenvolvimento deve levar em conta sua singularidade e também a diversidade existente nos diferentes espaços sociais. Ao mesmo tempo, a educação infantil, valorizada, passa a ser considerada como espaço em que todas as crianças, sem nenhuma discriminação, têm a oportunidade de vivenciar experiências socioculturais que possibilitem a evolução de suas capacidades de expressão, comunicação e interação, por meio de instrumentos metodológicos que sistematizem os diferentes saberes, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao se pensar na inclusão da criança com surdez, é importante que esta tenha início já na educação infantil, onde as questões suscitadas a respeito da diversidade e o encontro com as diferenças acontecem em situações corriqueiras, diferente do que ocorre em outros níveis educacionais. A primeira infância é um lócus excepcional, pois se trata do começo da escolarização, a partir do qual se deve discorrer e praticar uma verdadeira educação emancipatória. (FREIRE, 2009)

Considerando as propostas educacionais para a criança com surdez, observa-se que a abordagem bilíngue vem ao encontro do processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. Neste contexto educacional, para que o bilinguismo pudesse se consolidar como proposta, inicialmente foi preciso debater sobre a constituição do sujeito surdo tendo como base as concepções de surdez construídas histórica e socialmente.

Estudos como os de Grosjean (1996), reiteram o direito da criança surda de crescer em um ambiente bilíngue, independentemente do grau de sua perda auditiva. O autor afirma que se deve oportunizar condições de acesso ao uso da Libras e do Português, sendo esta segunda como língua adicional, pois, dessa forma, o surdo poderá alcançar o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais de modo mais bem-sucedido.

As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue à criança de uma escola dependem das escolhas do projeto político pedagógico. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. (QUADROS, 2004)

Nesta perspectiva, são múltiplas as formas pelas quais as crianças se expressam e se comunicam, bem como interpretam o mundo e constroem seus pensamentos e conhecimentos. Gobbi (2010) apresenta as múltiplas linguagens infantis presentes no campo da educação infantil, por meio das quais as crianças se manifestam e demonstram suas emoções, de maneira lúdica, sendo levadas, assim, ao encontro de sinais, palavras, choros, sons e movimentos para poderem ser compreendidas, sobretudo quando não têm estabelecido, ainda, um canal efetivo de comunicação.

Com isso, considerando as diferentes linguagens, o trabalho implica propor ambientes desafiadores, bem como demanda reflexão sobre os tempos da infância e sobre as manifestações expressivas das crianças e suas diversas formas de comunicação.

4 PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos constituem etapas essenciais para o desenvolvimento processual de uma pesquisa científica acadêmica. Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, ou seja, os caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo ou, ainda, para se fazer ciência.

Considerando que esta pesquisa trata da abordagem bilíngue para crianças com surdez no contexto da educação infantil e objetiva investigar, de modo geral, as práticas que favorecem o uso e a apropriação da Libras e da Língua Portuguesa na escola, na perspectiva bilíngue, buscamos um método que possibilite o desenvolvimento de objetos de aprendizagem que atendam a este propósito.

4.1 Opção Metodológica

Os objetivos desta pesquisa buscaram:

- Investigar as práticas adotadas no AEE, de modo a compreender como estas podem favorecer o uso e a apropriação da Libras na escola em uma perspectiva bilíngue;
- Promover reflexões sobre as práticas pedagógicas, problematizando a educação bilíngue e as necessidades emergentes desta prática na educação infantil;
- Compreender como se dá o processo de uso e da apropriação da Libras e da Língua Portuguesa na escola;
- Produzir um OA, que contribua para abordagem bilíngue na escola de educação infantil.

Propôs-se, então, os caminhos metodológicos desta investigação, que caráter possui caráter qualitativo. Com base nos estudos de Matta, Silva e Boaventura (2014), optou-se pelo *Design Based Research*¹⁷, que se constitui como uma

¹⁷ Doravante DBR.

[...] abordagem inovadora de investigação que focaliza o desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e de fato integradas às práticas sociais comunitárias, considerando sempre sua diversidade e propriedades específicas, mas também aquilo que puder ser generalizado e assim facilitar a resolução de outros problemas. (MATTA; SILVA; BOAVETURA, 2014, p, 24)

Esta pesquisa emergiu de uma situação-problema constatada na revisão de literatura: há limites para a aplicação da abordagem bilíngue para surdos no campo da Educação Infantil? Portanto, buscando contribuir para transformar tal realidade, numa ação coletiva e colaborativa junto à rede pública de ensino, há que propor aplicações e soluções voltadas para a prática e a consolidação desta práxis pedagógica com base no paradigma da inclusão.

A Pesquisa de Desenvolvimento, proposta por Van Den Akker et al (1999), coloca-se como uma metodologia orientada pela teoria, que permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa (teoria) e a atuação docente (prática). Como o interesse por pesquisar este tema se deu em decorrência da prática docente desta pesquisadora no AEE em uma escola de educação infantil, entende-se que este método vem ao encontro das características deste estudo no âmbito do Mestrado Profissional em Educação.

Assim, definiu-se como campo desta pesquisa, portanto, uma Escola Polo para crianças com surdez da rede pública de ensino do Grande ABC paulista, definida pela Secretaria de Educação Municipal como Polo de Educação Especial Inclusiva. Esta escola atende crianças surdas e ouvintes, de 3 a 6 anos.

Como pesquisa de desenvolvimento, esta investigação tem caráter intervencionista, pois trabalha com uma situação que necessita de intervenção. Além deste aspecto, a intenção foi desenvolver uma aplicação que poderá intervir no campo da práxis pedagógica, de modo a produzir objetos de aprendizagem que atendam aos princípios do *design* universal para a aprendizagem no âmbito da educação inclusiva.

Tais princípios estão relacionados com os fundamentos dos Objetos de Aprendizagem (BRAGA, 2014), que buscam desenvolver as habilidades das crianças por meio da sua usabilidade, interação, cooperação, afetividade, autonomia e acessibilidade a todos, superando, assim, as barreiras existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Por um lado, Barab e Squire (2014) esclarecem que a DBR nos remete a “uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas que sejam de potencial aplicação e utilidade em processos ensino-aprendizagem” (2014, p. 2). Por outro lado, a DBR se caracteriza também por ser uma pesquisa colaborativa, de modo que todos os envolvidos: investigador, comunidade e pessoas que se relacionam, colaborem na identificação e construção de soluções para o ensino-aprendizagem (REEVES, 2006).

Frente as práticas encontradas e com base nos ciclos de aplicação, que visa a análise, projeção, aplicação e levantamento dos resultados, esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem interativa e de refinamento, que permite a reciclagem dos resultados, quando for necessário ou possível.

Sandoval e Bell (2004) afirmam que a DBR busca simultaneamente o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem eficazes e utiliza os mesmos como laboratórios naturais para investigar o ensino e a aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, a qual define que o pesquisador deve buscar aspectos que permitam uma melhor visualização do seu objeto de estudo e crie hipóteses por meio de suas observações.

4.2 Universo da Pesquisa: campo e sujeitos

Esta pesquisa ocorreu em uma unidade escolar de Educação Infantil da rede municipal de ensino, situada no grande ABC paulista. Trata-se, como mencionado, de uma Escola Polo para crianças com surdez da rede pública de ensino, escolhida pela Secretaria de Educação Municipal como Polo de Educação Especial Inclusiva.

Essa escola atende crianças surdas e ouvintes de 3 a 6 anos no período regular de ensino, nos turnos matutino e vespertino. Concomitantemente, no período da manhã, como contraturno ao da sala regular, há uma sala específica, multisseriada¹⁸, para o conteúdo da Libras.

No período da tarde, os alunos da Escola Polo são encaminhados para as salas regulares, quando são divididos pelas suas respectivas idades. Essas salas

¹⁸ Sala multisseriada é uma forma de organização de ensino, na qual o professor trabalha, na mesma sala, atendendo a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

estão aptas a atendê-los, pois são turmas reduzidas e contam com o apoio de um professor mediador em Libras¹⁹.

A organização do AEE para crianças com surdez na referida Escola Polo, tem por princípio o direito a uma educação que garanta a Libras, como língua matriz, e Português como língua adicional, além da convivência entre pares, favorecendo a construção de identidade e o desenvolvimento linguístico no contexto escolar.

Considerando esse cenário, foram selecionados os sujeitos que participaram da pesquisa. Assim, esta foi desenvolvida em duas salas de Infantil V, que têm como proposta a abordagem bilíngue para crianças de 5 anos. Os sujeitos da pesquisa foram os educadores que atuam nas referidas salas, sendo dois professores referência da turma, que atuam em parceria com dois professores mediadores do AEE em Libras.

4.3 Etapas da Investigação

As etapas de investigação desta pesquisa foram organizadas de modo a favorecer o desenvolvimento exitoso da pesquisa. Estas foram organizadas desde a escolha do tema, planejamento, desenvolvimento metodológico, coleta e tabulação de dados, análise dos resultados, elaboração das conclusões à divulgação dos resultados.

Em um primeiro momento, foi realizada a pesquisa teórica. Por meio da formulação do problema de pesquisa, que pergunta pelo uso e a apropriação da Libras na perspectiva bilíngue no contexto da Educação Infantil, foi realizada a revisão de literatura, sistematizada em três etapas.

Para a primeira etapa, foram elencados nove indexadores que nortearam a revisão de literatura desta pesquisa. A revisão partiu dos seguintes conceitos: inclusão escolar, educação especial inclusiva, criança com surdez, AEE, abordagem bilíngue, língua adicional, língua matriz, Português e Libras. Com isso, foi realizada uma consulta em três bancos de dados de manuscritos científicos: Google Acadêmico, Capes Periódicos e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

¹⁹ O professor mediador em Libras tem a função de mediar a comunicação e a aprendizagem através da Língua de Sinais para o aluno surdo.

Dissertações. Nos três bancos de dados foram inseridos o recorte temporal de 2006 a 2016 e os idiomas: português, espanhol e inglês.

Na segunda etapa, foi realizada uma verificação dos artigos e publicações, dos três bancos de dados, que estavam em duplicidade para serem excluídos. Logo após, procedeu-se uma triagem do material coletado para encontrar produções que abordassem o tema desta pesquisa: abordagem bilíngue para surdos na educação infantil.

Entre produções e periódicos, foram encontradas 11 produções das quais abordam a educação da criança com surdez, na perspectiva bilíngue, que auxiliaram na revisão desta pesquisa, porém não foram encontrados trabalhos que abordassem especialmente a questão do AEE na perspectiva bilíngue, no âmbito da educação infantil.

Realizou-se, também, um levantamento documental a partir das políticas públicas e documentos norteadores para as instituições de ensino, bem como um levantamento bibliográfico de teóricos que discorrem sobre estas temáticas.

Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo. A esse respeito vale ressaltar que, no caso desta pesquisa, o problema refere-se ao modo como as ações se desenvolvem no contexto da Educação Especial Inclusiva e, portanto, não intencionou apontar quantificações, mas sim, apresentar opiniões e informações que permitissem chegar a uma possível conclusão.

Desse modo, no trabalho em campo, objetivou-se investigar como fatos e fenômenos ocorrem na realidade e também coletar dados referentes aos elementos observados para analisá-los e interpretá-los posteriormente, com base em uma fundamentação teórica sólida, no intuito de compreender e explicar o problema que é objeto de estudo da pesquisa.

Para tanto, foram desenvolvidas quatro etapas na pesquisa de campo. A primeira delas constituiu-se na elaboração de um Inventário de coleta de dados, disponível nos apêndices desta pesquisa, que teve como função nortear os pontos a serem observados nas visitas à escola. Este instrumento foi organizado considerando os princípios do *universal design for learning*²⁰, o qual busca oferecer múltiplas alternativas na apresentação das informações, ofertar opções, através de

²⁰ Doravante UDL.

meios mediáticos, para a expressão e a comunicação e proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento, incentivando o interesse e promovendo reflexões. Assim, esse instrumento foi intitulado Inventário UDL de Observação.

Com o instrumento validado, a segunda etapa da pesquisa de campo constituiu-se na observação da rotina das duas salas regulares que atendem o Infantil V. Foram três visitas semanais, com duração de quatro horas, sendo elas divididas na observação de ambas as salas. No decorrer destas visitas, foram analisados os pontos elencados no Inventário UDL de Observação. Simultaneamente, houve o registro em um Diário de Pesquisa das intervenções ocorridas na rotina dos alunos, bem como as impressões da pesquisadora.

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise e interpretação do material para organização e tratamento dos dados, bem como o levantamento dos critérios para o desenvolvimento e elaboração do produto: objeto de aprendizagem (OA).

Pretendeu-se, portanto, em uma terceira etapa da pesquisa de campo, desenvolver um objeto de aprendizagem, para o contexto da escola de educação infantil.

Entende-se que as características apontadas por Braga (2014) no desenvolvimento dos objetos de aprendizagem, vem ao encontro dos princípios do *universal design for learning*, a saber:

Principle 1: To support recognition learning, provide multiple, flexible methods of presentation. Principle 2: To support strategic learning, provide multiple, flexible methods of expression and apprenticeship. Principle 3: To support affective learning, provide multiple, flexible options for engagement²¹. (MEYER; ROSE 2002, p. 118)

Feitas estas considerações e com base no público desta pesquisa, crianças da educação infantil, pretendeu-se desenvolver um OA que, fundamentado nos princípios do UDL, propiciasse o aprendizado e a circulação da Libras e do Português, em um ambiente bilíngue inclusivo.

O desenvolvimento do OA foi baseado nos círculos de aplicação da DBR. Estes têm a finalidade de realizar as alterações necessárias e, novamente, aplicar o produto com o público-alvo para uma nova verificação. Esse ciclo pode ser repetido

²¹ Princípio 1: Para apoiar a aprendizagem de reconhecimento, forneça métodos de apresentação múltiplos e flexíveis. Princípio 2: Para apoiar a aprendizagem estratégica, forneça métodos de expressão e aprendizado múltiplos e flexíveis. Princípio 3: Para apoiar a aprendizagem afetiva, ofereça opções múltiplas e flexíveis de engajamento. (Tradução da pesquisadora)

várias vezes com a finalidade de qualificar cada vez mais o produto seguindo os princípios do UDL. (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014)

Para tanto, foram organizados três ciclos: o primeiro constituiu-se na apresentação do protótipo do OA, na aplicação para o público da educação infantil, na análise, avaliação e validação do objeto; o segundo compôs a reaplicação do OA, com as primeiras modificações realizadas, para posterior análise, avaliação e validação do objeto; no terceiro ciclo foi aplicado o OA. Também foi feita a análise, a avaliação e a validação do objeto, considerando as modificações realizadas após a segunda aplicação.

Esses ciclos possibilitaram a análise das reações causais, bem como a verificação do vínculo entre a conduta e o resultado obtido. Esses três momentos auxiliaram no levantamento dos critérios necessários para qualificação do objeto de aprendizagem.

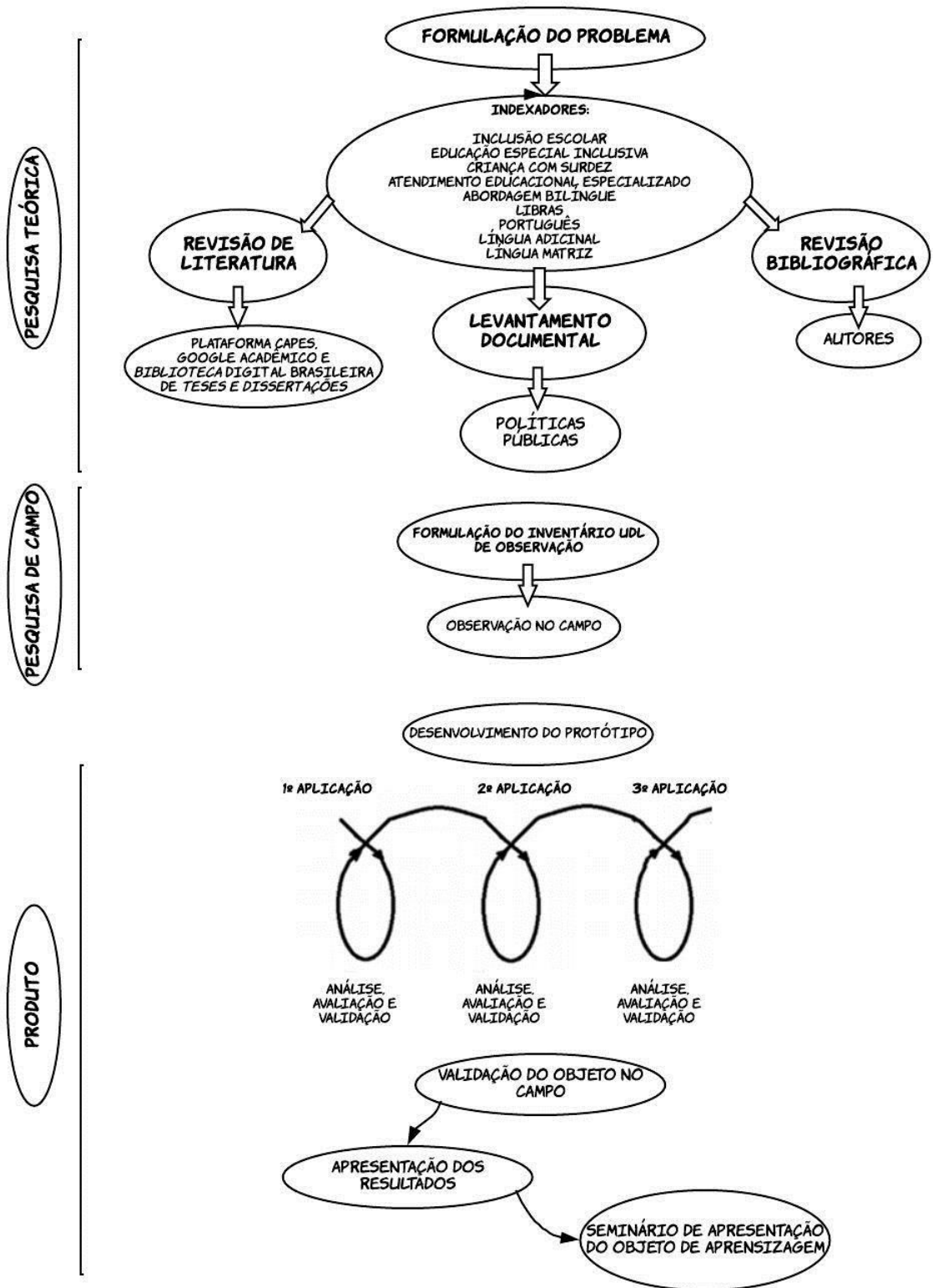
A quarta etapa da pesquisa de campo se deu pela validação do objeto no campo de investigação. Para isso, foram realizadas mais duas visitas à escola, com duração de quatro horas, sendo elas divididas na observação das duas salas. Neste momento foram analisados os pontos elencados no Inventário UDL de Validação, presente nos apêndices desta pesquisa. Este instrumento foi desenvolvido considerando as características apontadas por Braga (2014) sob a perspectiva do OA.

Por se tratar de uma prática coletiva e reflexiva de investigação, que favorece ações rumo a transformações e contribui para a posterior devolução de conhecimento à comunidade, esta pesquisa gerou conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos e fundamentada nos objetos de aprendizagem acessíveis e reutilizáveis em contexto educacional.

Para tanto, em uma quinta etapa, foi realizado o seminário de apresentação da versão final do OA para os educadores e equipe gestora da unidade escolar investigada e ainda, a socialização dos achados da pesquisa em outras duas unidades escolares (Escola Polo de ensino fundamental e escola bilíngue municipal).

A Figura 4, a seguir, apresenta a estrutura da pesquisa realizada em suas diferentes etapas e procedimentos.

Figura 4 - Fluxograma da Pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Vale destacar que os procedimentos adotados nesta pesquisa cumpriram as determinações éticas da área de Humanas, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº. 510 de 2016, bem como obtiveram a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 98750818.0.0000.5510.

5 PRODUTO: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM

Considerando os objetivos e a relevância desta pesquisa, com base nos estudos de Braga (2014), foi desenvolvido um objeto de aprendizagem (AO) que contribuirá para a difusão da Libras e constituição de ambiente bilíngue (Libras/Português) inclusivo.

Atualmente, muitos são os materiais educacionais produzidos e disponibilizados para que outros profissionais possam utilizá-los, porém faz-se necessária uma seleção prévia para verificar se tal OA atende às necessidades específicas do contexto pedagógico no qual será inserido.

Braga (2014) considera os OA como unidades digitais disponíveis e reutilizáveis em âmbito educacional. Mas no que, de fato, se constituem os OA? Na perspectiva pedagógica, os OA são materiais que auxiliam a aprendizagem dos alunos, promovendo a interatividade, a cooperação entre os pares e a autonomia das crianças. O processo de ensino-aprendizagem baseado nos OA torna, portanto, o processo mais dinâmico e o aprendizado mais acessível e significativo.

Segundo Braga (2014), há características técnicas específicas para os OA. A primeira delas é a usabilidade, ou seja, a facilidade de acesso e navegação na ferramenta. Esta característica pode ser desdobrada na reusabilidade do OA, sendo esse o principal aspecto deste objeto. Este critério indica a possibilidade de reutilizá-lo em diferentes contextos e aplicá-lo de diferentes formas com diversos sujeitos. Neste sentido, outras características também são importantes: disponibilidade, confiabilidade e portabilidade. Outro aspecto importante dos OA é a acessibilidade tanto por parte dos dispositivos, ou seja, tabletes, celulares e computadores como nos locais de acesso dos usuários. Entende-se que estes critérios, portanto, vêm ao encontro dos princípios do *design* universal para a aprendizagem – o pilar para o desenvolvimento do OA, aqui apresentado.

Na pesquisa de campo, foi observado que o espaço educacional não estava suficientemente preparado no quesito acessibilidade para todas as crianças, tampouco proporcionava um espaço inclusivo no sentido do diálogo e cooperação entre os surdos e os ouvintes. Desta forma, propôs-se a criação de um jogo digital, nomeado “Conhecendo a Escola”, que atendesse a demanda de acessibilidade na

realidade das crianças de forma significativa, ou seja, trabalhando com os próprios espaços escolares e os objetos que o compõem.

Com isso, utilizando o *software Adobe Illustrator*, foi criado o desenho externo da escola, bem como o mapa dos espaços escolares e o cursor, conforme demonstram, respectivamente, as Figuras 5, 6 e 7 a seguir.

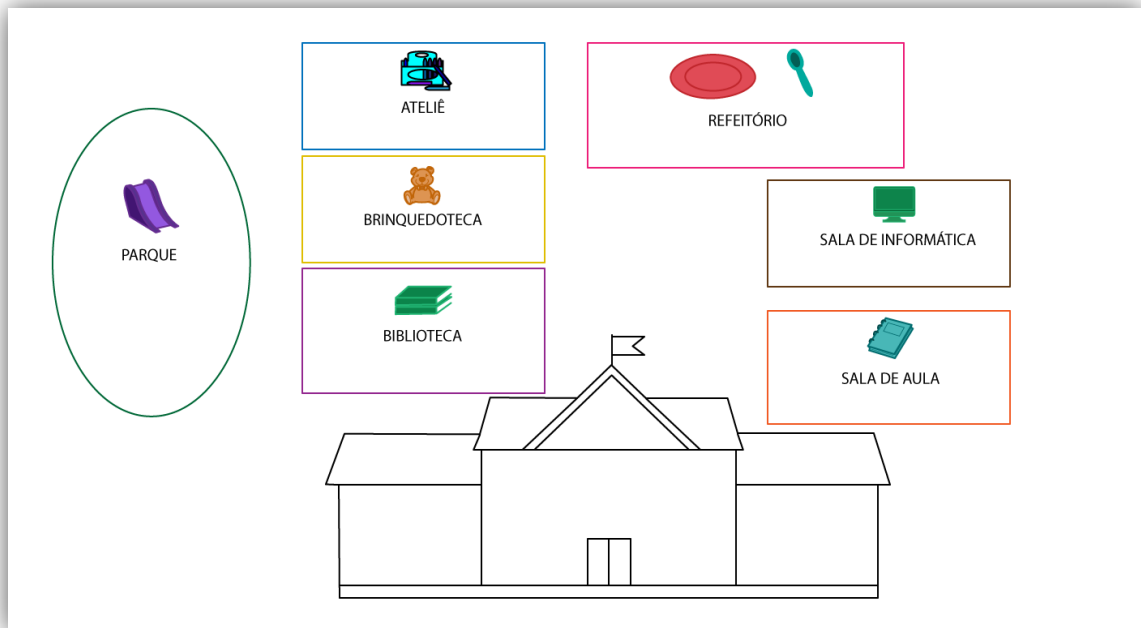
Figura 5 - Escola



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Na Figura 6, a seguir, foram projetados os desenhos dos diferentes espaços que compõem a unidade escolar, tais como: ateliê, biblioteca, brinquedoteca, parque, refeitório sala de aula e sala de informática. O programa *Adobe Illustrator* propiciou a criação de imagens vetoriais dos espaços escolares, bem como o desenho dos objetos que o compõem.

Figura 6 - Mapa da Escola



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Figura 7 - Cursor

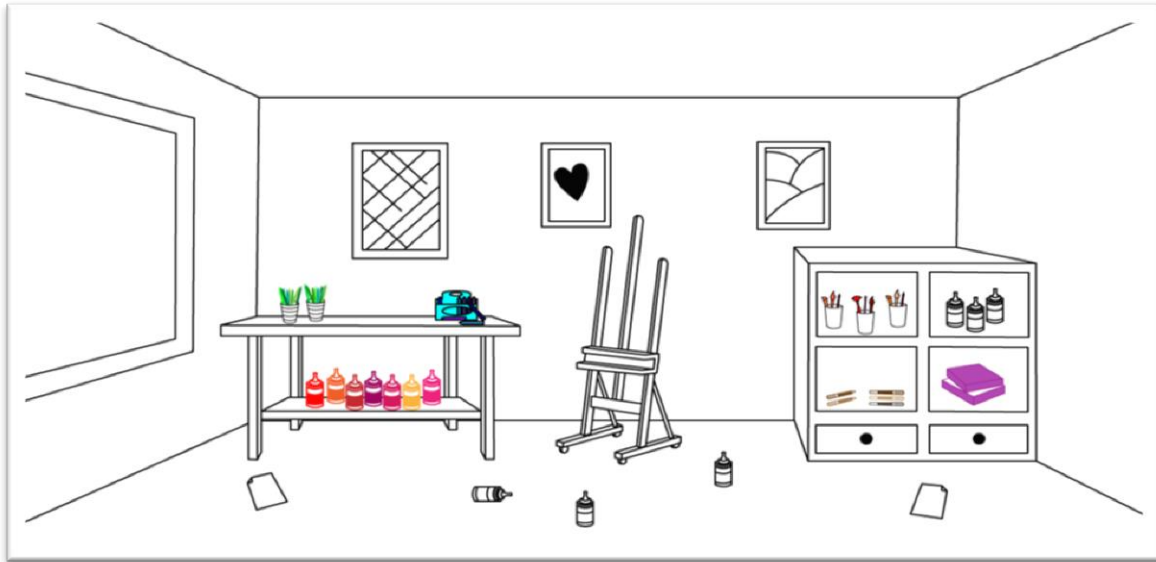


Fonte: elaborada pela pesquisadora

Com os desenhos prontos, foi realizado o destaque dos objetos que caracterizavam o espaço, conforme imagens apresentadas a seguir. No ateliê, foram elencados os objetos característicos deste ambiente, tal como: lápis de cor, giz de

cera, pincel, tinta, caneta hidrográfica (canetinha) e papel, como mostra a Figura 8, na sequência.

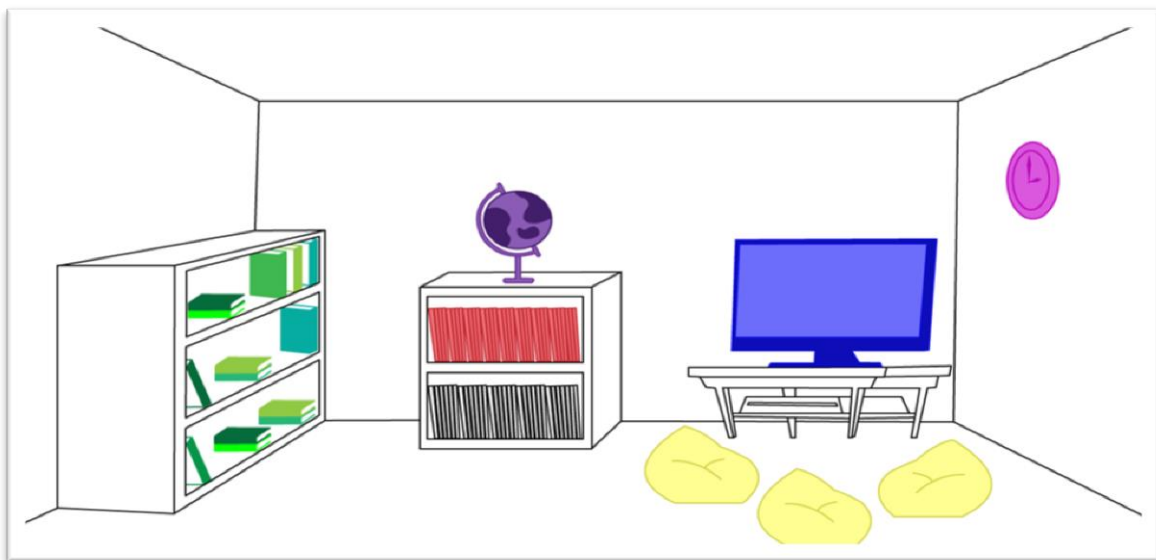
Figura 8 - Ateliê



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A Figura 9 apresenta a biblioteca, onde podem ser encontrados livros, filmes, almofadas, televisão, relógio e globo terrestre.

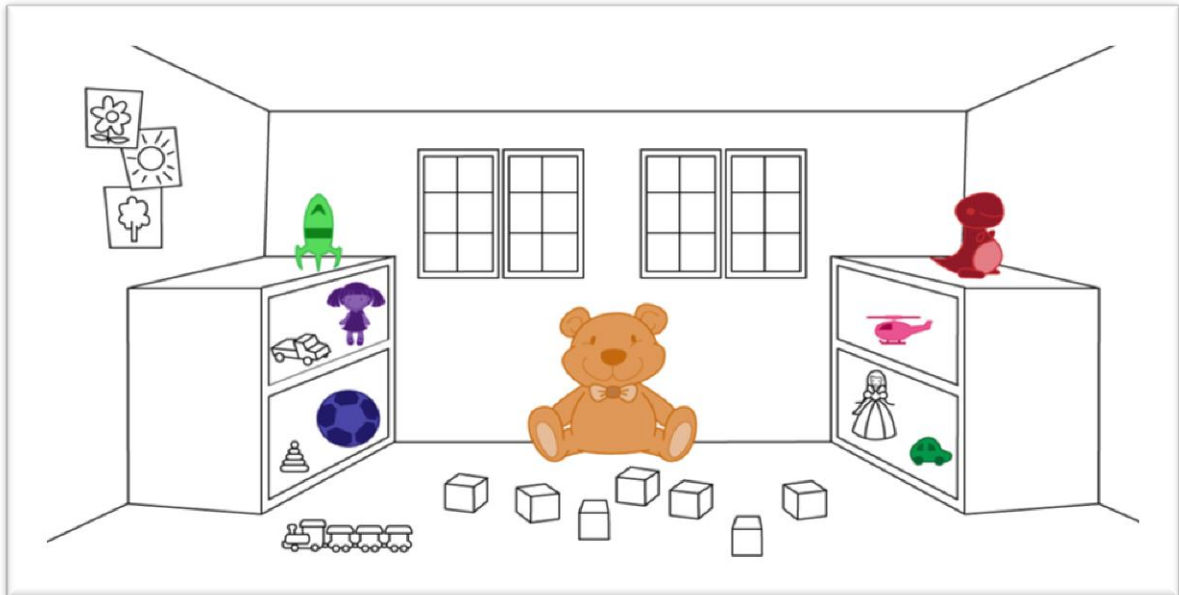
Figura 9 - Biblioteca



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Na brinquedoteca, conforme demonstra a Figura 10, foram selecionados alguns brinquedos que as crianças utilizam, como: boneca, bola, urso de pelúcia, helicóptero, carro, foguete e dinossauro.

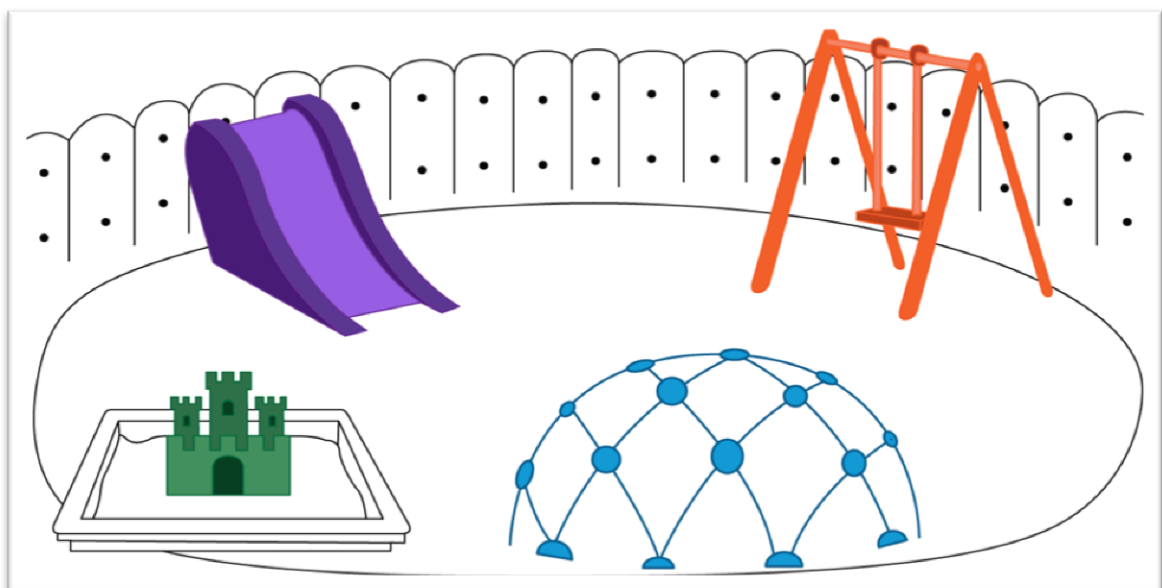
Figura 10 - Brinquedoteca



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

No parque, conforme Figura 11 a seguir, foram destacados: o castelo de areia, o escorregador, o balanço e o trepa-trepa.

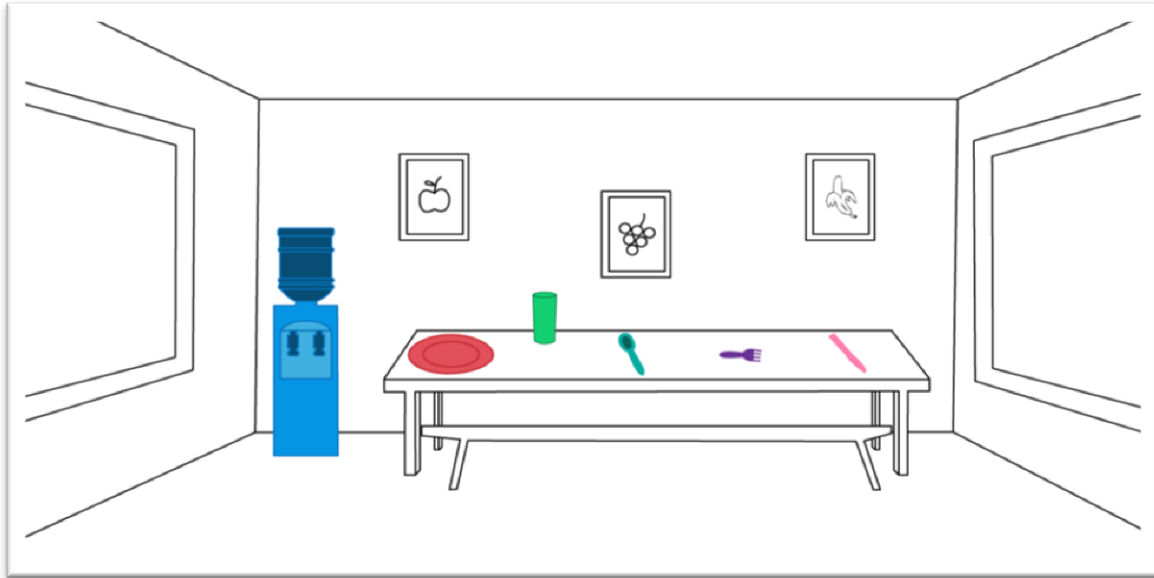
Figura 11 - Parque



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A Figura 12 apresenta o refeitório, para onde foram escolhidos alguns utensílios que são utilizados neste espaço como: prato, copo, colher, faca e garfo e também o galão de água.

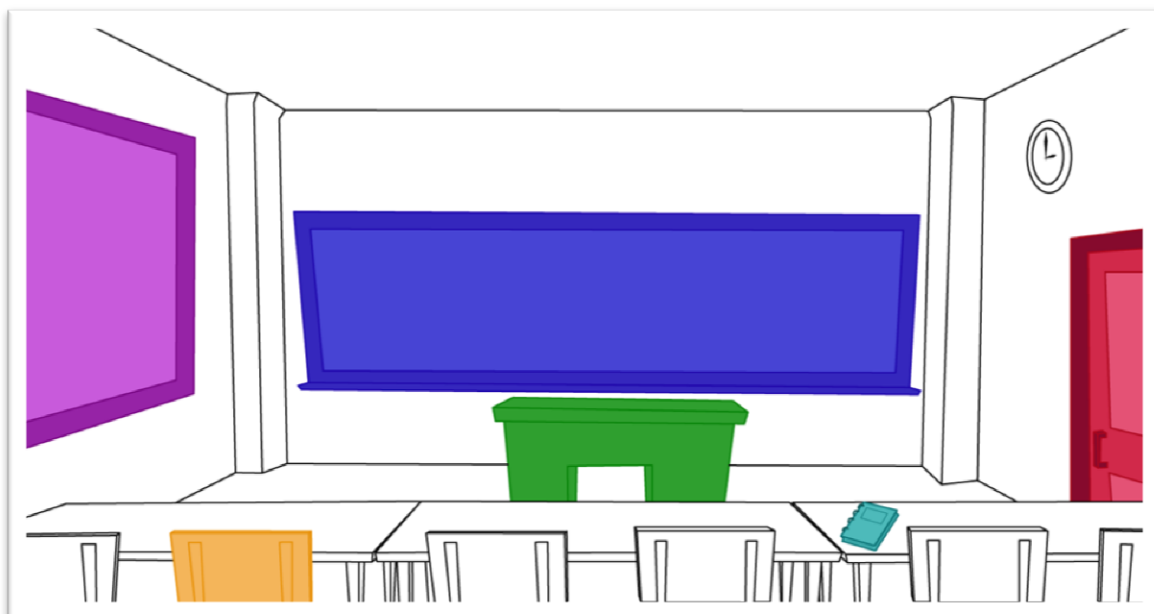
Figura 12 - Refeitório



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Já na sala de aula, conforme ilustra a Figura 13, foram destacados: janela, porta, mesa, cadeira, caderno e lousa.

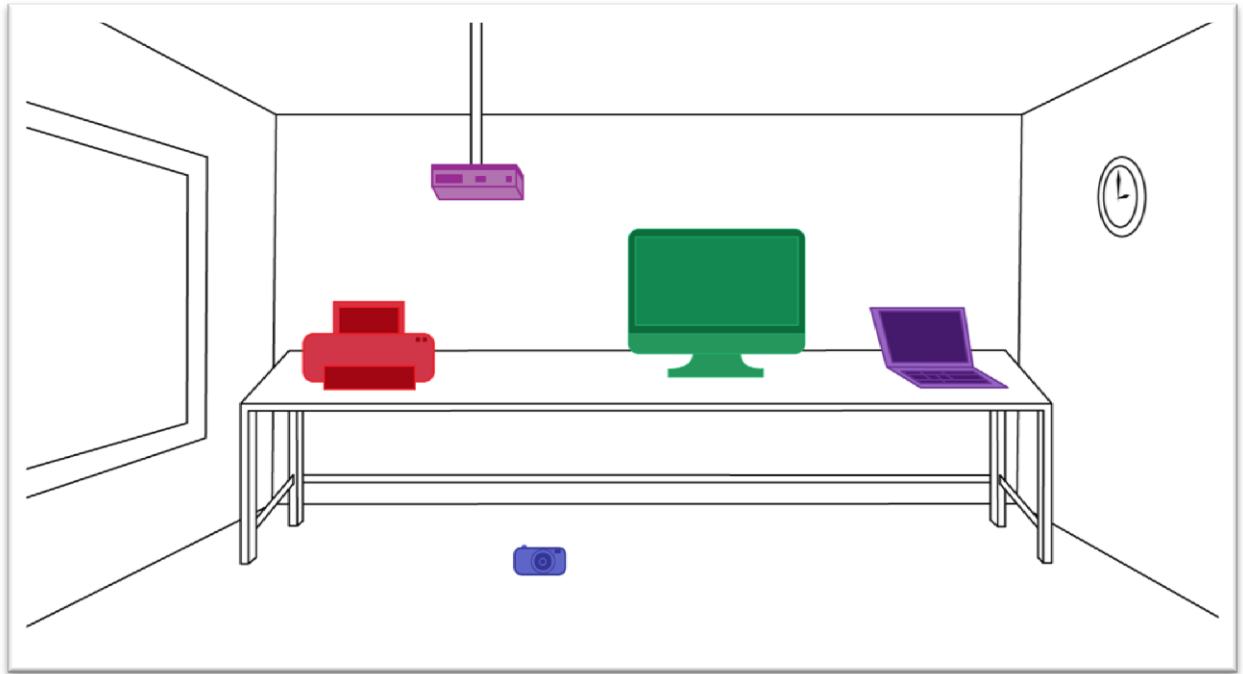
Figura 13 - Sala de Aula



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Por fim, na sala de informática, conforme Figura 14, foram elencados: o computador, o notebook, o projetor, a impressora e a câmera fotográfica.

Figura 14 - Sala de Informática



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Após a criação dos desenhos, foi realizada a gravação dos sinais correspondentes a cada espaço e objeto, conforme Figura 15. Todavia, se fosse colocado apenas o vídeo com o sinal do espaço em Libras, não se estaria realizando a adequação necessária à implementação da perspectiva bilíngue proposta pelas políticas nacionais.

Figura 15 - Vídeo



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Assim, buscou-se proporcionar algo que pudesse atingir todas as crianças, surdas e ouvintes, levando em consideração o fato de serem sujeitos em processo de aquisição de língua e de apropriação do código de escrita.

Considerando que a escola de educação infantil, ao incluir uma criança com surdez, deve promover a abordagem bilíngue, foi realizada a inserção da palavra em português, na modalidade escrita e oral e dos sinais em Libras. Desta forma, tal OA torna-se acessível a todos, de forma a auxiliar no processo de aquisição das duas línguas.

Com os elementos gravados e editados, foi realizada a programação do jogo utilizando as ferramentas *Sublime Text* e o *Adobe Dreamweaver*. A primeira ferramenta possibilitou a melhor organização para construção e edição dos códigos-fonte de programação (HTML5, CSS3 e JavaScript). Já a segunda ferramenta, *Adobe Dreamweaver*, propiciou recursos de edição visual para a modelagem da página.

Após a criação, o jogo foi hospedado no servidor *Hostinger*, sendo esta uma plataforma gratuita e de fácil acesso. A visualização está no formato de um site, conforme Figura 16, disponível pelo endereço eletrônico <https://conhecendo.000webhostapp.com>.

Figura 16 - Site



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Com o material pronto, foi realizada a análise, avaliação e validação do OA no campo de pesquisa: uma escola de Educação Infantil.

5.1 “Conhecendo a Escola”: uma prática bilíngue

As tecnologias são utilizadas na atualidade como ferramentas facilitadoras na relação do sujeito com surdez com outros surdos e também com os ouvintes. Segundo Basso (2003, p. 119), os surdos passam por um processo de inclusão social e construção cultural, no qual as “informações visuais têm beneficiado, e muito, as pessoas surdas, ao mesmo tempo em que têm despertado nelas o desejo e a necessidade de apropriarem-se de uma antiga tecnologia, tida até então como privilégio somente de quem fala com a boca e inacessível a ouvidos moucos – a escrita”.

Dessa forma, no contexto educacional, a tecnologia tem contribuído para o aprendizado das pessoas surdas. Compreendendo que há no processo educacional dos surdos duas línguas em circulação, é necessária a reflexão sobre um processo de ensino e aprendizado bilíngue. Mas a inserção das duas línguas (Libras e Português) na escola bilíngue se diferencia metodologicamente, sendo importante

[...] entender que as duas línguas em jogo neste processo se diferenciam quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. (LODI, 2013, p.17)

A Libras, constituída nas relações dialógicas no espaço escolar e também no processo formal de ensino e aprendizagem, é o aspecto principal da construção cultural e da identidade surda.

Em um espaço inclusivo onde há a relação/interação de surdos entre ouvintes, se faz necessária, portanto, a circulação de ambas as línguas para propiciar tanto a interação entre os sujeitos quanto a superação do preconceito em relação ao uso da língua de sinais na escola.

5.2 O “Conhecendo a Escola em duas línguas” no contexto da Educação Infantil

Como mencionado a pouco, as tecnologias estão presentes nas escolas e têm sido utilizadas como um recurso pedagógico com o objetivo de potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Tal recurso é importante não somente para alunos surdos, mas para ouvintes também. Segundo Henriques (2012), os jogos digitais oferecem uma contribuição relevante para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que dão acesso a mais informações e enriquecem a possibilidade de interação com o objeto de conhecimento.

Por meio das imagens, sons, cores e movimento, o jogo desperta o interesse do educando e também promove o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao seu desenvolvimento com aprendizagens significativas referentes às competências cognitivas. Neste sentido, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A instituição de Educação Infantil, pode oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelo adulto. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança.
(BRASIL, 1998, p. 23)

Sendo assim, há que considerar a utilização de jogos no espaço da educação infantil como uma estratégia para a aprendizagem, proporcionada por uma ferramenta pedagógica centrada no sujeito como agente ativo, criador e organizador do seu próprio conhecimento.

A este respeito, Tarouco (2012, p. 3) destaca que:

Os jogos educacionais se baseiam numa abordagem autodirigida, isto é, aquela em que o sujeito aprende por si só, através da descoberta de relações e da interação com o software. Neste cenário, o professor tem o papel de moderador, mediador do processo, dando orientações e selecionando softwares adequados e condizentes com a sua prática pedagógica [...]

Com isso, o professor precisa conhecer este recurso para poder propor o seu uso de forma contextualizada com sua proposta pedagógica. O professor deve ainda

utilizá-lo com um objetivo didático, por meio de atividades específicas para a aprendizagem do aluno, possibilitando ao educando fazer novas descobertas.

Além disso, essa ferramenta pode ser utilizada como estratégia pedagógica visual, na qual a visualidade é apontada como o meio mais eficaz de atingir os surdos e favorecer sua produção de conhecimentos. (CAMPELLO, 2007). Vale destacar que esta estratégia, além de atingir as crianças surdas, é uma possibilidade também para atingir o aluno ouvinte.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O produto desenvolvido nesta investigação, o jogo digital “Conhecendo a Escola”, considerou as características apontadas por Braga (2014) sob a perspectiva do objeto de aprendizagem (OA), bem como os círculos de aplicação da DBR (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014) com o objetivo de qualificar o produto segundo os princípios do UDL. (MEYER; ROSE, 2002)

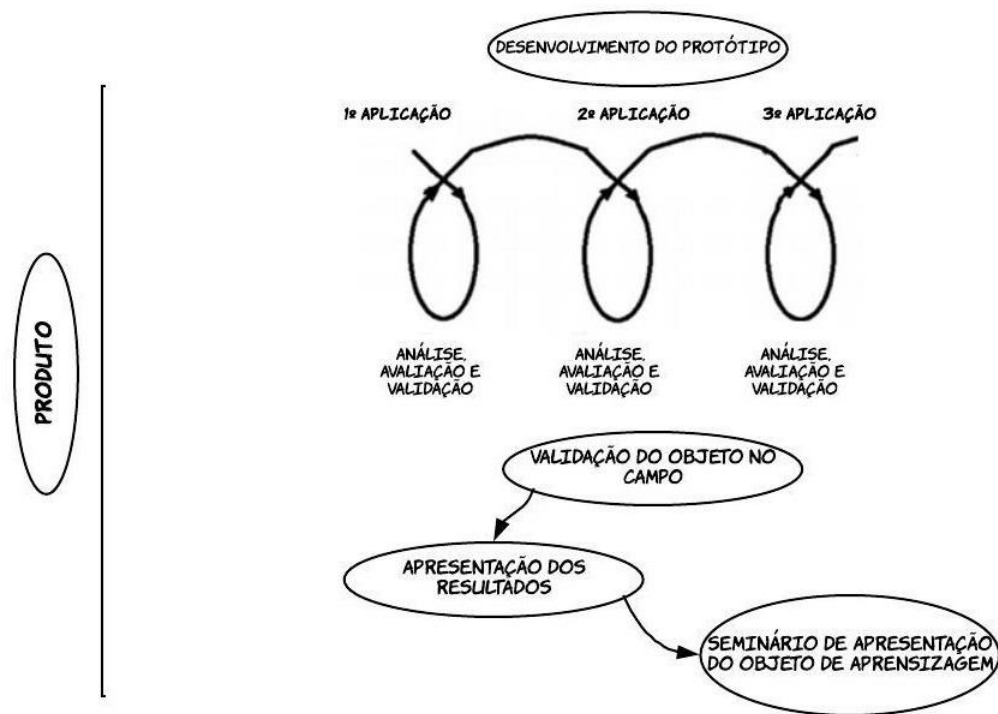
Desta forma, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação infantil do grande ABC paulista, Polo de Educação Especial Inclusiva para crianças surdas da rede pública de ensino. Foi observada a prática de quatro professores que atuam em duas salas do Infantil V, com crianças de 5 anos de idade. Estes profissionais são: dois professores referência da turma que atuam em parceria com dois professores mediadores do AEE em Libras.

6.1 Círculos de aplicação do OA: análise, avaliação e validação

O OA “Conhecendo a Escola” foi desenvolvido a partir dos objetivos desta pesquisa, que buscaram investigar as práticas adotadas no AEE, de modo a promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas, problematizar a educação bilíngue e considerar as necessidades emergentes desta prática na educação infantil.

Este OA teve como principal objetivo favorecer o uso e apropriação da Libras pelas crianças, professores e funcionários, de modo a promover um ambiente bilíngue em uma escola de educação infantil. Com isso, o desenvolvimento do OA foi baseado nos círculos de aplicação da DBR (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014), em três ciclos, conforme ilustra a Figura 15, a seguir.

Figura 17 – Desenvolvimento do Produto



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Esses ciclos possibilitaram a análise das reações causais, bem como a verificação do vínculo entre a conduta e o resultado obtido. Esses três momentos auxiliaram no levantamento dos critérios necessários para qualificação do objeto de aprendizagem nos termos dos princípios do UDL. Neste sentido, para nortear a observação em campo, foram elencados alguns critérios no Inventário UDL para a Observação, como a possibilidade de se comunicar e se expressar em Libras e em Português, de promover o diálogo entre alunos surdos e ouvintes, oportunizando a interação, a cooperação e o interesse entre eles.

Assim, para contextualizar as ações descritas neste momento da pesquisa, vale retomar os procedimentos adotados. Foram realizadas nove visitas à escola, sendo três visitas semanais, com duração de quatro horas, divididas para a observação em duas salas. Com isso, o primeiro ciclo se constituiu na apresentação do protótipo do objeto de aprendizagem (o jogo "Conhecendo a Escola") e na primeira aplicação para o público da educação infantil.

O segundo ciclo foi composto pela reaplicação do objeto de aprendizagem, com as primeiras modificações realizadas, para posterior análise, avaliação e validação do objeto.

No terceiro ciclo, foi aplicado o objeto de aprendizagem, bem como a análise, a avaliação e a validação do objeto, considerando as modificações realizadas após a segunda aplicação.

Na sequência, foi realizada a validação do objeto no campo de investigação. Para isso, foram feitas mais duas visitas à escola, com duração de quatro horas, sendo elas divididas na observação das duas salas.

Neste momento foram analisados os pontos elencados no Inventário UDL de Validação. Este instrumento foi desenvolvido considerando as características apontadas por Braga (2014) sob a perspectiva do OA, o qual buscou analisar as condições de acessibilidade (comunicacional), disponibilidade, usabilidade, reusabilidade, portabilidade, interatividade, granularidade, afetividade e cooperação apresentadas pelo OA.

Por ser considerada uma prática coletiva e reflexiva de investigação que favorece ações rumo a transformações e contribui para a posterior devolução de conhecimento à comunidade, foram realizados três seminários em três unidades escolares, respectivamente em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e escola bilíngue. Esta etapa teve o intuito de sistematizar aquilo que foi pesquisado por meio da apresentação da versão final do OA para os educadores e equipe gestora de algumas unidades escolares da rede de ensino pesquisada.

6.2 O processo de validação do OA na unidade escolar

As visitas semanais à escola possibilitaram o conhecimento da rotina das salas, bem como as estratégias utilizadas pelos “professores referência” da sala e professores mediadores para abordar os alunos nos diferentes momentos. Com isso, foi proposta a utilização do protótipo do jogo “Conhecendo a Escola” nas turmas do Infantil V que atendem crianças surdas e ouvintes de cinco anos de idade.

Com base nos círculos de aplicação da DBR (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014), o primeiro ciclo foi desenvolvido em três visitas à escola, com duração de quatro horas divididas na observação das duas salas. Constituiu-se,

portanto, pela apresentação do protótipo do OA e pela primeira aplicação junto ao público da educação infantil.

Neste momento, as crianças puderam explorar livremente o jogo para conhecê-lo, enquanto a pesquisadora observava esta dinâmica, a partir dos critérios elencados no inventário UDL para a Observação.

Com o foco no uso das línguas, foi possível observar o envolvimento do grupo na proposta e a curiosidade em aprender os sinais que estavam no jogo para, depois, poder fazer para o colega. Uma curiosidade que se destacou, foi a eleição da criança surda como referência, ou seja, as crianças buscavam os colegas surdos para mostrar o sinal e solicitar correções. Elas não buscaram nos professores essa referência. Foi interessante notar, ainda, como os surdos tentavam oralizar a palavra correspondente com a ajuda do colega ouvinte.

Desta forma, foi possível observar a circulação das línguas, bem como a interação e cooperação no diálogo entre alunos surdos e ouvintes. Quando as crianças não sabiam como se expressar em uma das línguas, utilizavam estratégias diversas por meio da linguagem não verbal, como por exemplo, a mímica e as expressões corporais e faciais. Com isso, na primeira análise, avaliação e a validação do objeto, foi possível observar o envolvimento do grupo de crianças, surdas e ouvintes, em explorar o jogo e a vontade de se fazer entender para que o colega pudesse compreender o que estava sendo comunicado.

Todavia, com relação ao jogo, notou-se um fator limitador: o jogo determinava o caminho que a criança deveria percorrer, sendo que, inicialmente, o jogo pretendia oportunizar que a criança o manipulasse e explorasse livremente o espaço da escola, traçando seu próprio percurso. Ou seja, percebeu-se um problema relativo ao critério da usabilidade e da interatividade (BRAGA, 2014) e ao engajamento (CAST, 2011; 2018).

Buscou-se, então, resolver este problema para a segunda aplicação. O jogo foi reelaborado, com a inserção de um mapa da escola logo no início, possibilitando que a criança pudesse optar por onde seguir o percurso e o que explorar.

O segundo ciclo constituiu-se pela reaplicação do objeto de aprendizagem, com as primeiras modificações realizadas, para posterior análise, avaliação e validação. Este ciclo foi desenvolvido no decorrer de mais três visitas à escola, com as horas divididas nas duas turmas.

Como resultado dos ajustes realizados, foi possível validar a liberdade das crianças em circular e explorar os diferentes espaços do jogo. Outro aspecto que merece ser pontuado é o interesse das crianças, surdas e ouvintes, em ampliar o repertório de sinais para se comunicar, como por exemplo, os sinais das cores, para falar para o colega a cor do objeto que gostaria de selecionar. Neste momento, as crianças buscavam a professora mediadora para solicitar o sinal desejado, para poder compartilhar com o colega.

Neste ciclo, porém, um aspecto observado causou certo incômodo para as finalidades pretendidas nesta pesquisa, embora as crianças não o tenham apontado como sugestão de mudança. As imagens selecionadas para serem evidenciadas nos espaços da escola, não estavam, de fato, em destaque. A princípio, para realçá-las do fundo do jogo, cada objeto foi contornado e recebeu uma cor diferente. Todavia, foi possível observar que, apenas o contorno colorido do objeto não era suficiente para que as crianças pudessem localizá-lo; inclusive, algumas crianças apresentaram dificuldades nesse sentido.

Desta forma, outro ajuste foi realizado no OA. Os objetos foram preenchidos na mesma cor do contorno inicial, tornando mais evidente cada um dos objetos disponíveis para acesso.

Com relação ao envolvimento do grupo, foi possível observar o interesse em continuar aprofundando e conhecendo novos sinais e palavras, bem como a ampliação das referências de apoio na Libras, as quais passaram a ser as crianças surdas e o professor mediador. O professor referência das salas acompanhou todo o processo, percorrendo os grupos apenas como observador.

No terceiro ciclo, em mais três visitas às salas, foi aplicado o OA, bem como a análise, a avaliação e a validação do mesmo, considerando as modificações realizadas após a segunda aplicação. Neste momento, não foi levantado mais nenhum ponto de dificuldade ou divergência com relação à usabilidade e acessibilidade do jogo. Com isso, após este ciclo de aplicação, finalizou-se o jogo digital bilíngue “Conhecendo a Escola”.

Após os círculos da DBR para a observação do OA, que possibilitaram a análise, avaliação e validação do produto, ocorreu a etapa de validação do objeto no campo de investigação. Para isso, foram realizadas mais duas visitas à escola, com duração de quatro horas, sendo elas divididas na observação das duas salas. Nestas oportunidades, foram analisados os pontos elencados no Inventário UDL de

Validação: acessibilidade (comunicacional), disponibilidade, usabilidade, reusabilidade, portabilidade, interatividade, granularidade, afetividade e cooperação.

Desta forma, foi possível observar que este jogo apresentou as condições de acessibilidade comunicacional, interatividade e afetividade entre os usuários surdos e ouvintes nos vários momentos da utilização do jogo pelas crianças.

A pesquisa de desenvolvimento, por ser considerada uma prática coletiva e reflexiva de investigação, que favorece ações rumo a transformações e contribui para a posterior devolução de conhecimento à comunidade, demandou uma etapa posterior: a realização do seminário de apresentação da versão final do OA “Conhecendo a Escola” para a comunidade docente.

A primeira apresentação foi realizada para educadores e equipe gestora da unidade escolar pesquisada, sendo socializados os resultados da aplicação com as outras turmas da escola, tanto aquelas que atendem crianças com surdez quanto aquelas que ainda não possuem essa prática de atendimento educacional. Neste momento, os educadores levantaram a possibilidade de criação de outros jogos que abordem outros campos semânticos, bem como manifestou-se o interesse dos professores das outras turmas em conhecer a ferramenta e utilizá-la com os seus alunos.

Em outro momento, foi realizada a socialização em outras duas unidades escolares – Escola Polo de Ensino Fundamental e Escola Bilíngue municipal. Na primeira, foram levantadas possibilidades de criação de jogos com outros campos semânticos, bem como propostas mais complexas, como, por exemplo, a criação de frases e situações de comunicação tanto em Libras como em Língua Portuguesa. Já, na escola bilíngue, a equipe pedagógica aprovou a proposta do jogo e levantou a possibilidade de disponibilizá-lo para acesso em outros dispositivos móveis, como celulares, tablets e dispositivos multimídias, pois este AO, no entendimento da equipe, pode contribuir também na interação das crianças com as suas famílias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso investigativo confirmou a relevância desta pesquisa no sentido da reflexão sobre as práticas pedagógicas nos contextos de uso e apropriação da Libras, como língua matriz da pessoa surda, e do Português, como língua adicional. A partir desta percepção, foi desenvolvido um objeto de aprendizagem (OA), que buscou contribuir para a difusão das línguas (Libras e Português) na perspectiva de um ambiente bilíngue inclusivo.

O ponto de partida foi a seguinte pergunta: como se dá o uso e a apropriação da Libras na perspectiva bilíngue no contexto da Educação Infantil? Para respondê-la, desenvolveu-se um objeto de aprendizagem digital e bilíngue. Em todas as etapas da pesquisa, foi muito importante considerar as particularidades dos alunos surdos e também dos alunos ouvintes, considerando-os sujeitos diferentes com aprendizados diferentes ressaltando, portanto, as possibilidades e não as limitações. Tal abordagem possibilitou aos alunos o acesso às informações na sua língua matriz para que ocorresse a atribuição de sentido nas suas práticas sociais. Tal dimensão se fez presente, por exemplo, na aplicação do jogo quando se tornou evidente o interesse das crianças ouvintes em buscar apoio nas crianças com surdez para o uso da Libras.

Costa (2009) apresenta, em seus estudos, o tema “posição do sujeito surdo”, em que podemos compreender que o sujeito surdo enfrenta o discurso histórico patológico e se torna um sujeito com identidade e cultura, mesmo que, ainda, seja considerado uma minoria linguística. Através do jogo “Conhecendo a Escola em duas Línguas”, foi possível perceber o protagonismo do aluno surdo, sendo este eleito por seus colegas como sujeito referência no processo de aprendizagem, eliminando assim as diferenças linguísticas e buscando o conhecimento.

Desta forma, Costa (2010, p. 89) afirma que por meio do sujeito surdo, sua língua – Libras: “perpassa a realidade do sujeito surdo e é também o centro daquilo que se diz do surdo, para o surdo e pelo surdo”. Assim, pode-se considerar que este OA oportunizou uma mudança na posição de sujeito, seja do surdo ou do ouvinte. A criança com surdez passou a ser referência para a criança ouvinte no processo de aprendizagem.

Em um segundo momento, para surpreender a criança surda, o aluno ouvinte buscou a ampliação do seu repertório de Libras junto à professora mediadora, a qual lhe representava um suporte linguístico durante a realização do jogo.

A elaboração do jogo digital “Conhecendo a Escola” se apresentou como uma estratégia significativa na aquisição e uso das duas línguas na unidade escolar, pois oportunizou a reflexão sobre uma educação que deve se voltar à singularidade de cada criança, seja ela surda ou ouvinte, buscando uma reestruturação das práticas pedagógicas. Neste sentido, o processo educacional das crianças com surdez demanda uma reflexão sobre a concepção de ensino e aprendizagem. É necessário, pois, que professores e professoras se aproximem das discussões sobre a língua e a cultura surda, adequando suas práticas pedagógicas à perspectiva da surdez como experiência visual. Esta foi a principal abordagem do jogo “Conhecendo a Escola” – a experiência visual.

Outro aspecto que o jogo “Conhecendo a Escola” possibilitou foi o uso e circulação de duas línguas - Libras e Língua Portuguesa na unidade escolar, na perspectiva de uma abordagem, de fato, bilíngue. É preciso ter em mente que a abordagem bilíngue deve partir do pressuposto de que a educação para surdos acontece em duas línguas: língua matriz (Libras) e língua adicional (Língua Portuguesa).

Tendo em vista que nem todos os surdos têm condições de desenvolver a oralidade, o bilinguismo para surdos deve priorizar a modalidade escrita em se tratando do ensino da Língua Portuguesa como língua adicional.

Na aplicação do jogo, algumas crianças surdas, em clima de brincadeira, tentaram oralizar. Ao se reconhecer que são crianças que estão no processo de aprendizagem e desenvolvimento, nenhum estímulo do meio pode ser censurado.

Dessa maneira, o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível, às crianças surdas e ouvintes, as duas línguas no contexto escolar. Portanto, em relação aos alunos ouvintes, esta abordagem pedagógica também lhes possibilita a aprendizagem de duas línguas, sendo a Língua Portuguesa sua língua matriz e a Libras sua língua adicional. Esta perspectiva novamente remete à discussão da posição do sujeito no processo de ensino aprendizagem, algo que foi suscitado por este objeto de aprendizagem.

Desta forma, pode-se considerar que o jogo “Conhecendo a Escola em duas Línguas” ofereceu condições de acessibilidade comunicacional, interatividade e afetividade entre os usuários, surdos e ouvintes, nos vários momentos da utilização do jogo.

A forma como as atividades foram desenvolvidas, uma vez que já estavam sendo realizadas em sala, incentivou a curiosidade a partir do lúdico e apresentou inovação dos recursos pedagógicos, transformando as aulas tradicionais monolíngues com marcação do espaço exclusivo para a outra língua (no caso desta pesquisa, a língua de sinais) e o outro sujeito (surdo).

De acordo com os resultados apresentados, destacamos a melhora na interação das crianças surdas e ouvintes, bem como a maior valorização da Libras – a língua de minoria no ambiente escolar.

Nos diálogos com as professoras, foi constatado o entusiasmo dos alunos e professores ao utilizar o jogo “Conhecendo a Escola”, com a troca de saberes e o aprendizado de forma estimulante e prazerosa. Outro aspecto que as professoras destacaram foi com relação à aprendizagem, entendendo que o jogo se mostrou com potencial para a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de serem surdos ou ouvintes. O jogo ainda se colocou como um disparador para a ampliação de repertório linguístico dos alunos.

Entende-se que, para que o aprendizado seja significativo, é necessário que o OA provoque nas crianças interesse, curiosidade e motivação. Todavia, importa cuidar da usabilidade e do grau de dificuldade do jogo. No processo de validação deste OA, teve-se o cuidado para que todas as crianças fossem capazes de jogar, mesmo que a princípio encontrassem algumas dificuldades, pois estas certamente impulsionariam a aprendizagem.

Esta pesquisa sugere, portanto, a inserção de jogos desde a educação infantil, pois com o brincar a criança aprende por meio de uma estratégia positiva no trabalho pedagógico.

Quando se buscam novos caminhos rumo à educação inclusiva, todos ganham: o professor, por atingir os seus objetivos e o aluno, por acessar novas experiências e adquirir novos conhecimentos. Nesta pesquisa, portanto, foi possível verificar que a utilização do jogo “Conhecendo a Escola” como recurso pedagógico bilíngue trouxe um resultado positivo no processo de aprendizagem de todas as crianças. A consideração dos critérios para o desenvolvimento do OA e dos

princípios do design universal para a aprendizagem ampliou consideravelmente as oportunidades de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos, inclusive, as professoras e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Monica de Gois Silva; BARBOSA, Wagner dos Santos. **Análise da produção escrita dos surdos**: a interferência da língua de sinais brasileira, 2011.

BARBOSA, Vera Lucia de Brito. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.

BARAB, Sasha; SQUIRE, Kurt. **Design-based research**: Putting a stake in the ground. 2014. Disponível em: <http://www.didaktik.itn.liu.se/Texter/Barab_Squire_2004.pdf>. Acesso em: 24 de jan. 2018.

BASSO, Idavania Maria de Souza. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Ponto de Vista**. Florianópolis, Nº 5, 2003.

BEHARES, Luiz Ernesto; PELUSO, Leonardo. **A língua materna dos surdos**. Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, n. 6, p. 40-48, mar.1997

BIGUCCI, Milton. Caminhos para o desenvolvimento. São Paulo: Assahi, 1997.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de Aprendizagem**: Volume 1 - Introdução e Fundamentos. Juliana Braga (organizadora). Santo André, Editora da UFABC, 2014.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de Aprendizagem**: Volume 2 - Metodologia de Desenvolvimento. Juliana Braga. Santo André, Editora da UFABC, 2014a.

BRAIDWOOD, Robert John. **Homens Pré Históricos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL. (1961). Ministério da Educação. **Lei Nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. (1888). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. (1989). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio a pessoa portadora de deficiência. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL. (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. (1990a). Ministério da Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. (1994). Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. (1994a). Ministério da Educação. Coordenação de Educação Infantil. **Política nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999.

BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. (2001a). Ministério da Educação. **Resolução 02/2001 da CEB/CNE**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DF, 2001.

BRASIL. (2001b). INEP. **Censo Escolar**, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 30 de dez. 2017.

BRASIL. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. (2005). Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. (2007). Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. (2010). Ministério da Educação. **Lei Nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. (2011). INEP. **Censo Escolar**, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 30 de dez. 2017.

BRASIL. (2011a). Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. (2013). INEP. **Censo Escolar**, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 30 de dez. 2017.

BRASIL. (2014). Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. (2015). Ministério de Educação. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. (2017). INEP. **Censo Escolar**, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 30 de dez. 2017.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (org.). **Estudos Surdos II** / Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

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

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST. **The three principles of UDL**. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2**[graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-no.pdf. Acesso: 10 dez. 2018.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação de surdos ontem e hoje: posição, sujeito e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

COSTA, Paula Naranjo; REIS, Joab Gran; MACHADO, Andrezza Belota Lopes. **Educação de surdos: uma discussão teórica acerca do trabalho pedagógico numa perspectiva bilíngue de ensino**. Paraná: 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; FERREIRA, Josimário de Paula. Educação Escolar de Pessoas com Surdez - Atendimento Educacional Especializado em Construção. **Revista Inclusão**: Brasília: MEC, V.6, 2009.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre política federal e a municipal**. São Paulo: 2012. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

Fernandes, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA, Windyz Brazão. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16. ed. 2009.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas no Cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

GROSJEAN, François. **Living with two languages and two cultures**. In I. Parasnis: 1996.

HENRIQUES, Márcio Simeone. Mídias e educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.19, p. 62-67, out 2012. Mensal.

KOZLOWSKI, Lorena. A Educação bilíngue-bicultural do surdo. IN: LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000, p. 8-102.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 26, n. 69, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. 1. ed. São Carlos - SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e Diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense:** uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED “Educação no Brasil: O balanço de uma década”. Caxambu: ANPED, 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa.** v.39 n.1. pp-49-63. São Paulo. Jan./Mar. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** São Paulo: Vozes, 2013.

MARCHESI, Álvaro. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos:** perspectivas educativas. Madri: Alianza, 1987.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação bilíngue de surdos e diferenças**: diálogo ainda necessário? São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edvaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. In Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEYER, Ana; ROSE, David. The future is in the margins: the role of technology and disability in educational reform. In ROSE, David; MEYER, Ana; HITCHCOCK, Chuck. (Eds.), **The universally designed classroom**: Accessible curriculum and digital technologies. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2005.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. **Educação escolar bilíngue de surdos**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis .

OLIVEIRA, Anna Augusto Sampaio. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. In: PINHO, Sheila Zambello de. (Org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PERLIN. Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Espaço** (Rio de Janeiro. 1990) , v. 30, p. 12-17, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOOP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

REEVES, Thomas. Design research from a technology perspective. In: VAN DEN AKKER, Jan et al (Ed.). **Educational design research**. London: Routledge, 2006.

REILY, Lucia Helena. **Educação Inclusiva: linguagem e mediação**. São Paulo: Papyrus, 2004.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Editora Companhia das Letras, 2010.

SANDOVAL, William; BELL Phillip. Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. **Educational Psychologist**, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, nº. 7, maio 2003.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. (2004). Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular**. São Bernardo do Campo, vol. 1. 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. (2007). Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular – Educação Especial**. São Bernardo do Campo, vol. 2, nº 5, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. (2017). **Resolução nº 28/2017**. São Bernardo do Campo, 2017.

SCHELP, Patrícia Paula. **Letramento e Alunos Surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva**. Paraná: PUCPR, 2009.

SCHEMBERG, Simone. **Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão de pais e professores**. Curitiba, Faculdade de Ciências Biológicas da Saúde da Universidade Tuiuti do Paraná; 2008

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SILVA, Márcio Felipe Albuquerque Prazim da. **Educação e Direito:** caminhos para a cidadania das pessoas com deficiência. Trabalho de conclusão de curso apresentado a disciplina de Estágio Supervisionado em educação Especial na Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STOKOE, William. **Sign and Culture:** A Reader for Students of American Sign Language. Listok Press: Silver Spring, MD, 1960.

STROBEL, Karin. **História de educação dos surdos.** Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2008.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Objetos de Aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994.

VAN DEN AKKER, Jan et al. (Ed.). **Design methodology and developmental research in education and training.** Norwell: Kluwer Academic Publishers. 1999.

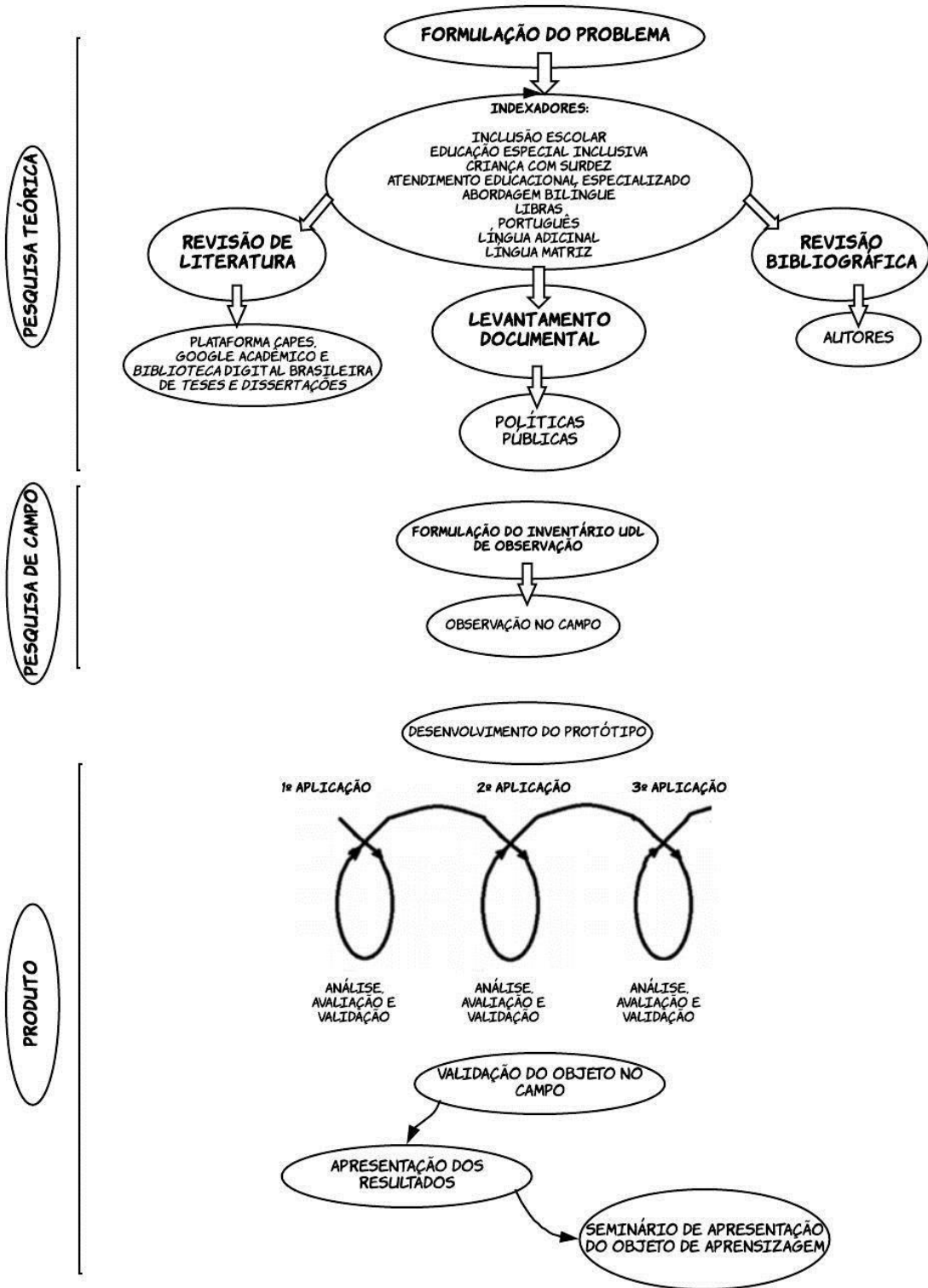
VIEIRA, Candida Amaral. **A proposta educacional bilíngue:** Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Goiás: Faculdade Alfredo Nasser , 2010.

VIEIRA, Claudia Regina . **Educação de surdos:** problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. São Paulo: UNIMEP, 2011.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Fluxograma da pesquisa



APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar como voluntário de uma pesquisa intitulada **ABORDAGEM BILÍNGUE PARA CRIANÇAS COM SURDEZ: PROPOSTAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, da pesquisadora **AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA**, sob a orientação da **Professora Dra. Elizabete Cristina Costa Renders**, proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo e esclarecê-lo de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

1. Objetivos da pesquisa:

Você participará de uma pesquisa que tem como objetivo primário identificar e analisar as práticas adotadas no Atendimento Educacional Especializado, com o uso da Libras, na perspectiva bilíngue no contexto da Educação Infantil. Como objetivos secundários, buscaremos compreender como o Atendimento Educacional Especializado contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças surdas; como se dá o uso e a circulação da Libras e do Português na escola e produziremos um objeto de aprendizagem bilíngue.

2. Descrição dos procedimentos realizados:

Sua participação se dará no processo de aplicação e validação do objeto de aprendizagem bilíngue, que se constituirá em três ciclos: análise, avaliação e validação do protótipo do objeto no contexto escolar.

3. Descrição dos desconfortos e riscos da pesquisa:

Os procedimentos adotados nesta pesquisa cumprem com as determinações éticas da área de Humanas conforme a Resolução CNS N. 510 de 2016. Os riscos são mínimos, pode haver desconforto no processo de aplicação e validação do objeto de aprendizagem. Caso isto aconteça, conforme a sua indicação, serão adotadas medidas de precaução e proteção a fim de evitar algum dano ou atenuar seus efeitos. Como participante da pesquisa, você tem direito a receber assistência e a buscar indenização por danos relacionados à pesquisa, direta ou indiretamente. Não haverá nenhuma despesa para a instituição que seja decorrente da participação desta pesquisa.

4. Descrição dos Benefícios da pesquisa:

Ao participar desta pesquisa você será beneficiado ao poder acessar, conhecer e utilizar o objeto de aprendizagem desenvolvido. A comunidade, de modo geral, será beneficiada

com os resultados da pesquisa que trarão conhecimentos importantes sobre as questões relativas ao Atendimento Educacional Especializados para crianças surdas.

5. Despesas, compensações e indenizações:

Não haverá despesa e nem compensação financeira relacionada à participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência desta pesquisa. Todas as despesas com o desenvolvimento e validação do objeto serão de responsabilidade da pesquisadora principal.

6. Direito de confidencialidade:

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para si; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), localizado na R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 42393217 ou ainda através do e-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu fui informado verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e minhas dúvidas com relação a minha participação foram satisfatoriamente respondidas. Tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

São Caetano do Sul, ____ de _____ de ____

Voluntário

Amanda Cavalcante de Oliveira
Pesquisador Responsável
Telefone: (11) [REDACTED] 1694
Email: amanda.cav.oliveira@gmail.com

APÊNDICE C - Inventário UDL para a Observação

DATA: _____ SALA / TURMA: _____ PROFESSOR: _____

| Observáveis | NÃO | SIM | Professora Mediadora | Professora Referência | Alunos |
|--|------------|------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------|
| <i>Comunica-se em Libras?</i> | | | | | |
| <i>Possibilita expressão em Libras?</i> | | | | | |
| <i>Comunica-se em Português?</i> | | | | | |
| <i>Possibilita expressão em Português?</i> | | | | | |
| <i>Oportuniza a linguagem não verbal?</i> | | | | | |
| <i>Apresenta as informações em diferentes meios?</i> | | | | | |
| <i>Oportuniza a expressão em diferentes meios?</i> | | | | | |
| <i>Promove o diálogo entre os alunos surdos e ouvintes?</i> | | | | | |
| <i>Oportuniza a interação entre os alunos surdos e ouvintes?</i> | | | | | |
| <i>Promove cooperação entre surdos e ouvintes?</i> | | | | | |

APÊNDICE D - Inventário de Validação do OA

DATA: _____ **SALA / TURMA:** _____ **PROFESSOR:** _____

| <i>Características</i> | <i>Inexiste</i> | <i>Baixo</i> | <i>Médio</i> | <i>Alto</i> | <i>COMENTÁRIO</i> |
|---|-----------------|--------------|--------------|-------------|-------------------|
| <i>Condições de acessibilidade (comunicacional)</i> | | | | | |
| <i>Disponibilidade</i> | | | | | |
| <i>Condições da usabilidade (resistência)</i> | | | | | |
| <i>Condições de reusabilidade (durabilidade)</i> | | | | | |
| <i>Condições de portabilidade</i> | | | | | |
| <i>Condições de interatividade</i> | | | | | |
| <i>Promove cooperação entre usuários?</i> | | | | | |
| <i>Condições de granularidade? (é unidade de conhecimento que dialoga com outras unidades?)</i> | | | | | |
| <i>Condições de afetividade (interesse, apatia, irritação, cansaço)</i> | | | | | |
| <i>Condições de afetividade (apatia)</i> | | | | | |

