

PROJETO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS IMPLANTADAS: UM ESTUDO COMPARATIVO

EDUCATIONAL PROJECT OF IMPLANTED CHILDREN: A COMPARATIVE STUDY

PROYECTO EDUCACIONAL DE NIÑOS IMPLANTADOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Rachel BRUM¹ | Celeste Azulay KELMAN²

RESUMO: Há de se levar em consideração que crianças com implante coclear podem se aproximar do nível de linguagem e letramento semelhante ao do ouvinte (CONNOR & ZWOLAN, 2004). Então, se a dificuldade de compreensão textual é uma forte demanda entre os alunos ouvintes, quiçá os alunos surdos apresentam dificuldades semelhantes. Partindo desta demanda específica, a pesquisa busca configurar-se sob a vertente: alunos surdos implantados e as dificuldades de compreensão textual. Assim, foi utilizado o método qualitativo de pesquisa-ação. A proposta do projeto de intervenção previu atividades que estimulassem a compreensão textual por meio de ações relacionadas a alguns gêneros textuais em quatro crianças surdas implantadas. As atividades foram realizadas em uma sala cedida pelo ambulatório do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF), com duração de 40 minutos, semanalmente. Ao final da aplicação do projeto houve uma mensuração comparativa entre as avaliações pré e pós teste dos participantes para compreensão textual. Diante dos resultados, houve benefícios em se promover uma estimulação específica nos processos de compreensão textual de crianças surdas com implante coclear, pois todos os participantes apresentaram melhora significativa na resposta às avaliações. No entanto, a maior parte das crianças apresentou maior dificuldade em compreensão inferencial.

Palavras-Chave: Implante Coclear. Atendimento Educacional Especializado. Compreensão Textual.

ABSTRACT: It is known that children with cochlear implants may approach the level of language and literacy similar to that of the hearing children (CONNOR & ZWOLAN, 2004). Therefore, if the difficulty of textual comprehension is a strong demand among hearing students, perhaps deaf students present similar difficulties. Based on this specific demand, the research seeks to configure itself under the heading: deaf students implanted and the difficulties of textual comprehension. Thus, the qualitative method of action research was used. The intervention project proposal predicted activities that stimulated textual comprehension through actions related to some textual genres in four deaf implanted children. Activities were performed in a room provided by the outpatient clinic of the University Hospital Clementino Fraga Filho (HUCFF), lasting 40 minutes, in a weekly basis. We compared results for textual comprehension between The pre and post test evaluations of the participants. Considering the results, there were benefits in promoting a specific stimulation in the processes of textual comprehension of deaf children with cochlear implants, since all the participants presented a significant improvement in the response to the evaluations. However, most children had greater difficulty in inferential comprehension.

Keywords: Cochlear implant. Specialized Educational Assistance. Textual Understanding.

RESUMEN: Hay que tener en cuenta que los niños con implante coclear pueden aproximarse al nivel de lenguaje y letra similar al del oyente (CONNOR & ZWOLAN, 2004). Entonces, si la dificultad de comprensión textual es una fuerte demanda entre los alumnos oyentes, quizá los

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: rachelbrumfono@yahoo.com.br

² Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UNB). Professora Associada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: celeste@kelman.com.br

alunos surdos apresentam dificuldades similares. A partir de esta demanda específica, a investigação busca configurar-se bajo la vertiente: alumnos surdos implantados y las dificultades de comprensión textual. Así, se utilizó el método cualitativo de investigación-acción. La propuesta del proyecto de intervención previó actividades que estimulan la comprensión textual por medio de acciones relacionadas a algunos géneros textuales en cuatro niños surdos implantados. Las actividades se realizaron en una sala cedida por el ambulatorio del Hospital Universitario Clementino Fraga Filho (HUCFF), con una duración de 40 minutos, semanalmente. Al final de la aplicación del proyecto hubo una medición comparativa entre las evaluaciones pre y post test de los participantes para comprensión textual. Ante los resultados, hubo beneficios en promover una estimulación específica en los procesos de comprensión textual de niños surdos con implante coclear, pues todos los participantes presentaron una mejora significativa en la respuesta a las evaluaciones. Sin embargo, la mayor parte de los niños presentó mayor dificultad en comprensión inferencial.

Palabras Clave: Implante Coclear. Atención al cliente. Comprensión textual

Recebido em: 13/09/2018

Aceito em: 30/11/2018

INTRODUÇÃO

A diversidade sempre esteve presente entre as pessoas e as culturas. Todavía, é cada vez mais frequente o surgimento de movimentos que busquem não apenas a aceitação dos grupos minoritários, como também sua efetiva participação na sociedade. A pluralidade dos indivíduos componentes dos grupos sociais nos remete ao multiculturalismo. Assim, Ivenicki e Canen (2016) revelam que este pode ser compreendido como um conjunto de teorias, políticas e práticas voltadas à valorização da diversidade cultural e ao desafio de vencer preconceitos e estereótipos.

A diferença cultural em um mesmo território não deveria ser tão difícil em nosso meio, considerando a variedade que nos circunda. A escola também ocupa um espaço representativo dessa diversidade. Na luta por controverter preconceitos, essa multiplicidade fomenta no espaço escolar um sítio de reflexões que promovam ações para diminuir as diferenças. Sobre o multiculturalismo, Kelman (2015, p. 57 respectivamente) refere que:

O multiculturalismo dentro da educação vem como decorrência de se ter alunos pertencentes a diferentes universos nas salas de aula, do ponto de vista cultural, social, linguístico e religioso e de se ter o desafio de transformar o espaço escola em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidades dando, por isso mesmo, condições de atendimento educacional diferente a alunos diversos.

A Fonoaudiologia conduz-se por um viés de extrema valorização das tecnologias que dão suporte às alterações relacionadas a audição. Considerando o viés da saúde auditiva, existem inúmeros trabalhos que corroboram ganhos auditivos, mensuráveis por meio de exames modernos e precisos. É frequente nesta área estudos sobre a vertente terapêutica. No entanto, considerando a perspectiva da Fonoaudiologia Educacional, e sendo a pesquisa em questão, fruto de um mestrado em Educação, buscaremos nos ater à perspectiva inserida no ambiente escolar, considerando os profissionais que o assistem e seu envolvimento nesse espaço.

Essa busca nos conduz ao Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez – GEPeSS, coordenado pela segunda autora. O contato com a diversidade de participantes, que oferece diferentes ângulos do universo inclusivo da educação de surdos, estimulou questionamentos que inspiraram a formulação desse projeto de pesquisa. Como se insere o aluno surdo implantado na rede regular de ensino? Como os profissionais que atuam com este aluno conseguem romper as barreiras à aprendizagem? De que modo o profissional que não domina a língua de sinais (LIBRAS) pode contribuir para o processo inclusivo desse aluno, até que consiga aprender o conhecimento dessa língua? Considerando a atuação além do processo de alfabetização, como se dá o letramento deste aluno? O aluno surdo compreende o que lê em sua segunda língua, neste caso, o português? Há alguma especificidade de atuação nos processos de compreensão textual do aluno surdo?

Sob uma ótica pós-alfabetização, pensamos no domínio da leitura do português realizada pelo aluno surdo implantado, incluído em escola regular. E assim, Soares aponta (2003, p. 3):

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. *Observação importante:* ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

Somado a esses questionamentos nos deparamos com os dados do PISA – Programa de Avaliação Internacional de Escolares (que serão detalhados posteriormente), evidenciando as dificuldades de compreensão textual dos estudantes brasileiros ouvintes. Todavia, há de se levar em consideração que crianças com implante coclear podem se aproximar do nível de linguagem e letramento semelhante ao do ouvinte (CONNOR & ZWOLAN, 2004; GEERS, NICHOLAS & MOOG, 2007; SPENCER, BARKER & TOMBLIN, 2003). Tal fato também é destacado por Kelman e Buzar (2012, p. 5), quando referem que “as crianças surdas conseguem se desenvolver ativamente da mesma forma que as crianças ouvintes; porém, precisarão utilizar vias ou caminhos diferenciados destas”.

Então, se a dificuldade de compreensão textual é uma forte demanda entre os alunos ouvintes, quiçá os alunos surdos apresentam dificuldades semelhantes. Partindo desta demanda específica, a presente pesquisa busca configurar-se sob a vertente: alunos surdos implantados e as dificuldades de compreensão textual.

De acordo com Kelman (2015, p.16) “o bilinguismo possibilita à criança formar seus primeiros conceitos e codificar o que lê na língua majoritária por intermédio da língua de sinais”. Por conseguinte, a educação bilíngue permite aos surdos terem acesso ao conhecimento de

ambas as línguas (SOUZA, 2012). No entanto, essa não é uma realidade das escolas regulares, que muitas vezes necessitam do apoio do intérprete da Língua de Sinais, garantido por lei, mas não tem esse profissional na escola, ou não os tem em número suficiente para a demanda apresentada. Ou ainda, a criança não domina a língua de sinais como língua espontânea ou natural, por carência de oportunidades de exposição à mesma. A língua espontânea ou natural dos surdos é a língua de sinais. Ela possui características próprias, pois utiliza gestos e expressões faciais como canal de comunicação, no lugar da fala (MEIRELLES & SPINILLO, 2004).

Assim, nossa inspiração em eleger um grupo para pesquisa, considera os surdos como grupo cultural, plenamente capaz de ocupar com legitimidade seu espaço na escola. No entanto, há de se considerar a necessidade de atuação específica, que viabilize processos de aprendizagem que superem barreiras educacionais.

De tal modo, a inclusão de alunos tem sido uma forte demanda na atualidade. Na última década, é possível observar que a política de inclusão vem garantindo cada vez mais a presença/acesso de educandos surdos à educação em classes regulares (ANTÔNIO; MOTA; KELMAN, 2015). E diante disso, surgiu a aspiração de propor um projeto de atendimento educacional a fim de ofertar um suporte aos processos de inclusão. De acordo com o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, há a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Considerando a diversidade de estudantes a serem incluídos no espaço escolar, esta pesquisa tem como foco as demandas de inclusão do aluno surdo.

As escolas públicas brasileiras, desde 2002 e em obediência às orientações do Ministério da Educação, adotaram o modelo de ensino bilíngue. Propõe-se que o aluno surdo tenha acesso primeiramente à Língua de Sinais, para que esta seja instrumento de acesso a segunda língua, neste caso a língua portuguesa. A Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS foi reconhecida por meio da Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005, e com isso, os alunos surdos começaram a ser incluídos em classes regulares, tendo a língua portuguesa como segunda língua. Esse decreto “garante a Língua de Sinais como língua de instrução, a ser ofertada como projetos didáticos nas séries iniciais e, como disciplina, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental” (KELMAN & BUZAR, 2012, p. 6). De modo vital, o bilinguismo permite a criança surda, contextos significativos e possibilidade efetiva de interação e participação, comunicando-se de forma natural (KELMAN, 2015).

Contudo, há de se encarar uma realidade pouco condizente com os processos inclusivos para os surdos. Apesar de ser latente o movimento de adesão e busca por capacitação, em formações de professores, para suprir as especificidades de se ensinar ao aluno surdo, ela ainda não é suficiente. Aguirre e Goldfeld (2006) relatam sobre uma pesquisa com alunos em escola

regular e atestam que os professores não se sentem preparados para ensinar alunos surdos, muito menos compreender os problemas linguísticos e de comunicação, implícitos no processo educacional desses sujeitos.

A inclusão abarca despir-se de preconceitos, renunciando ao hábito e a presunção de saber o melhor para o outro, sem ao menos consultá-lo. É propiciar o fazer parte, para formar o todo. Circunda o compreender e o envolver o outro, não apenas o “aceitando” em um espaço comum, mas implicar o sujeito na construção de seu protagonismo social. É preciso utilizar-se de toda ferramenta possível para superar as barreiras à aprendizagem. Muitos idealizam uma atuação inclusiva cingida de cientificidade. No entanto, enquanto se busca o aperfeiçoar, por meio da ciência, podemos agir com a participação do outro, em um espaço comum, para que todos tenham oportunidades de aprendizado. A troca, a interação e o diálogo promovem crescimento e aprendizagem, em uma via de mão dupla. Aquele que ensina, também aprende; e aquele que aprende, também ensina.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2013), mais de 5% da população mundial tem perda auditiva incapacitante. Chega, portanto, a um valor aproximado de 360 milhões de pessoas, sendo 328 milhões de adultos e 32 milhões de crianças. A literatura também revela que a cada mil bebês, um ou dois nascerão com problemas auditivos graves e vinte ou trinta irão experimentar uma perda auditiva até completar cinco anos (NORTHEN & DOWNS, 1984 *apud* BEVILACQUA & FORMIGONI, 2012). Logo o diagnóstico precoce da surdez também é um fator que auxilia a aquisição de língua, seja a língua de sinais ou a língua portuguesa.

A perda auditiva varia em graus, do mais leve ao mais profundo, e conta com recursos de aparelhos de amplificação sonora. Existe a possibilidade de obter resultados satisfatórios com os Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (A.A.S.I.); contudo, nem todas as pessoas se beneficiam desse sistema de amplificação. Perdas mais profundas contam com o recurso do Implante Coclear (IC).

O IC é um recurso contemporâneo que vem sendo difundido no Brasil, considerando-se a amplitude da linha do tempo de inúmeros outros recursos relacionados a saúde auditiva de maneira geral. Há mais de vinte anos a cirurgia para colocação do implante coclear vem sendo realizada em nosso país (KELMAN, 2011).

De acordo com as Diretrizes Gerais da Portaria nº 2.776, de 18 de dezembro de 2014, o uso do implante coclear está indicado para habilitação e reabilitação auditiva de pessoas que apresentem perda auditiva neurossensorial bilateral, de grau severo a profundo. Existem, no entanto, pré requisitos que devem ser preenchidos de acordo com a faixa etária, que abrange de seis meses até a fase adulta.

A relação entre o atendimento hospitalar e o aprendizado no espaço escolar são propiciadores de meios para incluir o aluno surdo e fornecer maior participação em sala de aula, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no convívio social. Deste modo, nossa proposta envolve uma atuação conjunta com crianças implantadas no Hospital Universitário Clementino Fraga Filho – HUCFF/UFRJ, para observar a validade de uma intervenção pedagógica relacionada aos aspectos da compreensão textual, em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inicialmente o projeto irá averiguar quantas crianças implantadas por esse serviço permanecem na instituição em atendimento ambulatorial em ambos os *campi* da UFRJ. O serviço de acompanhamento ambulatorial é realizado no setor de Fonoaudiologia do HUCFF e no Instituto de Neurologia Deolindo Couto (INDC).

Parte das crianças que realizam a cirurgia de implante coclear no HUCFF seguem em acompanhamento fonoterápico próximo a sua residência, e uma outra parte, realiza atendimento no ambulatório de Fonoaudiologia do referido Hospital. Neste ambulatório acontecem fonoterapia, aula de Libras com uma professora surda e grupos de apoio aos responsáveis. A concepção teórica do Setor de Fonoaudiologia parte do princípio que se deve promover habilitação linguística, tanto na Língua Portuguesa quanto em Língua Brasileira de sinais – LIBRAS.

A proposta do projeto de intervenção previu atividades que estimulassem a compreensão textual, por meio de ações relacionadas a alguns gêneros textuais. As atividades foram realizadas em uma sala cedida pelo ambulatório do HUCFF, com duração de 40 minutos, semanalmente.

Não somos dominados pela pretensão de solucionar os problemas educacionais da criança implantada com um projeto educacional permeado de receitas de como fazer, mas sim, na possibilidade de reunir uma sequência de atividades, adaptáveis à realidade de quem o pratique, a fim de pormenorizar as barreiras à aprendizagem. É sabido que o professor, de modo geral, não domina os conhecimentos necessários para estabelecer o aprendizado de uma língua quando a audição está ausente (KELMAN, 2015). No entanto, as crianças surdas estão inseridas no espaço escolar, em turmas regulares de ensino e é preciso propor ações imediatas para as demandas que surgem pelo caminho. Minayo (2001) refere que:

Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (p. 13 e 14).

Todas as atividades desenhadas no projeto educacional, possuem conteúdos comuns a todas as crianças participantes da pesquisa. No entanto, os objetivos a serem alcançados pelos

atendimentos com cada criança respeitaram seus interesses, suas habilidades e suas necessidades educacionais específicas. Assim como seu potencial de desenvolvimento, com metas claras e próximas ao seu desenvolvimento real.

Respeitar as diferenças deveria fazer parte de todo processo educacional, seja ele inserido em uma proposta de inclusão ou não. As diferenças, não são peculiares ao indivíduo surdo, mas ao ser humano. As possibilidades de êxito aumentam à medida em que se dá o protagonismo necessário ao indivíduo aprendente, propiciando seu conhecimento de mundo, sua participação social e, principalmente, sua estima em relação a si mesmo e às suas capacidades.

Dadas todas essas informações, a questão que norteou essa pesquisa foi: É possível, então, que um projeto educacional de incitação da compreensão textual surta efeitos positivos significativos em crianças surdas implantadas?

MÉTODOS

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob o parecer número 2.337.913. Todos os responsáveis pelos sujeitos e os sujeitos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento, respectivamente, aprovados pelo referido comitê.

As perspectivas investigativas que nos afetam se apresentam de modo a nos conduzir para a escolha de um método qualitativo. Baseados nas concepções de Ivenicki e Canen (2016), discorreremos os vértices que sustentam as reflexões. Assim, o rigor e a ética não podem ser transpassados em nome do fenômeno multicultural. Na perspectiva de que o multiculturalismo seja um valor e este seja importante tanto para o indivíduo pesquisador, quanto para o indivíduo pesquisado, deve-se valorizar a identidade multicultural do pesquisador, relativizar verdades e dogmas e questionar argumentos de autoridades sobre a pesquisa.

Deste modo, diante da seleção de uma questão a ser estudada, o pesquisador apresenta escolhas. Até mesmo, na fase de triagem dos dados, do que analisar em sua coleta, o pesquisador segue influenciado por seu interesse de pesquisa, por suas necessidades de respostas. Com isso, de alguma forma, ou de todas as formas, sua neutralidade se perde na tangência das suas escolhas. Decerto, a influência nas tomadas de decisão sobre quais passos tomar na pesquisa não podem infringir a ética e o rigor, cogitando sempre o olhar de que a pesquisa seja interessante para si e também para a comunidade. Por isso, temos a intenção de que esse projeto seja uma ferramenta de superar as barreiras à aprendizagem.

À vista disso, sem desmerecer o valor da simplicidade a um reducionismo, observamos a importância da primeira tomada de decisão ao processo de pesquisa: a questão a ser levantada.

Logo, conforme já mencionado, nossa pergunta se envolve com as dificuldades de compreensão textual de crianças surdas, implantadas, em escola regular.

As relações entre o pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas. Tais considerações, nos remetem ao caráter interativo do processo de produção do conhecimento (GONZÁLEZ-REY, 2005). Na vertente da pesquisa-ação descrita por Senna (2003), como transformar a sociedade sem se envolver com a mesma? Saber das necessidades de um determinado grupo, como ferramenta autêntica e genuína envolve a participação ativa, a vivência com tal grupo e não se completa apenas com o ouvir falar distanciado no perfil de “pesquisador” gessado em um padrão seguro em um laboratório.

O dicionário Michaelis designa o significado da palavra laboratório como: lugar de trabalho e investigação científica; lugar de grandes operações ou de transformações notáveis. Entendemos assim, esse lugar, como de onde resolvemos falar, pesquisar, estudar. Lugar esse, que consideramos transformador. Esse movimento de participação, de envolvimento, de alguma forma reflete o perfil qualitativo de uma pesquisa.

Para tanto, encontramos a pesquisa-ação como método que nos direciona a suprir nossas expectativas de pesquisa. Thiollent (1986, p.75) revela que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.

Assim, a presente pesquisa utilizou o método qualitativo de pesquisa-ação. Tripp (2005), ao relatar sobre tal método, direciona seu significado, ao que consideramos um importante aspecto da pesquisa. De tal modo, a pesquisa-ação educacional é fortemente uma estratégia, que se vale de pesquisa para o ensino, em decorrência do aprendizado dos alunos.

Elencamos inúmeros aspectos, que poderiam ser trabalhados em atividades pedagógicas complementares. Contudo, consideramos a situação do Brasil no Programa de Avaliação Internacional de Escolares – PISA e o anseio de pesquisar se essa dificuldade também atinge os alunos surdos com implante coclear.

Deste modo, observamos grande dificuldade de compreensão textual por parte dos estudantes brasileiros. Tal demanda nos remeteu à definição de Thiollent (1986) citada anteriormente. Consideramos assim, a latente dificuldade de compreensão textual como a identificação de uma microssituação dentro de tantas outras dificuldades no universo escolar. Pensamos, então, em uma proposta de intervenção pedagógica, com a finalidade de promover uma transformação mais efetiva.

Escolhemos a habilidade de compreensão textual para atuação em um grupo específico de crianças, incluídas em turmas regulares, na rede municipal de educação. Haja vista, as dificuldades encontradas por estudantes brasileiros em leitura e sua aquisição de conhecimento por meio dela, consideramos que um grupo com necessidades específicas, incluídos em turmas regulares de ensino, apresente maiores obstáculos à superação das barreiras à aprendizagem.

Assim, foi realizado um levantamento das crianças implantadas no HUCFF. Sequencialmente selecionamos crianças que estavam cursando o quarto ano do ensino fundamental, em acompanhamento ambulatorial no serviço de Fonoaudiologia do referido Hospital.

Participantes e local da pesquisa

Quatro acadêmicas da graduação de Pedagogia da UFRJ aplicaram as atividades do projeto aos quatro sujeitos selecionados para participar da pesquisa. Elas apresentam interesse no aprendizado de Língua de sinais e algumas já começaram a frequentar curso de LIBRAS. Foram convidadas a participar, baseando-nos nas perspectivas de Glat e Pletsch (2010), que apontam a pesquisa-ação como uma estratégia formativa a ser desenvolvida com os docentes.

Dessa forma, as participantes principais são quatro crianças que realizaram cirurgia de implante coclear no HUCFF, são acompanhadas pelo serviço de Fonoaudiologia desse mesmo Hospital e cursam o quarto ano do ensino fundamental, usuárias ou não de Língua de sinais.

As crianças, seus responsáveis e as fonoaudiólogas que as acompanham foram convidadas por meio do Ambulatório de Fonoaudiologia do HUCFF, onde ocorreu a pesquisa.

Procedimentos de Organização e Análise dos Dados

A avaliação das crianças participantes foi realizada pela primeira autora desse artigo, com a mensuração do processo de compreensão textual por meio da aplicação do Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura – PROCOMLE (CUNHA & CAPELLINI, 2014). Foi aplicada uma avaliação pré-teste e pós-teste à intervenção.

Na avaliação, as crianças foram expostas a atividades com um texto narrativo e um expositivo, no pré-teste e no pós-teste. As duas modalidades avaliativas foram realizadas no mesmo dia para as quatro crianças, com os dois textos (narrativo e expositivo), respeitando o tempo de cada uma delas. Foram orientadas a solicitar ajuda, caso houvesse no texto alguma palavra que desconhecesse o significado. A leitura do texto foi realizada em voz alta, sendo gravada pelo avaliador para posterior análise. Após essa etapa a criança respondeu questões de múltipla escolha, referentes a compreensão do texto. Propusemos então 20 atendimentos individuais, de 40 minutos, realizados semanalmente.

O conjunto de vinte atendimentos realizados foi planejado, considerando-se contemplar as seguintes habilidades: ampliação do vocabulário; organização sintática da frase; organização dos parágrafos; contato com diferentes gêneros textuais; elementos de marcadores linguísticos; e o uso recorrente, como estratégia facilitadora de perguntas eliciadoras.

As atividades foram divididas em quatro blocos. O primeiro bloco apresentou atividades compreendendo: propaganda, bilhete e quadrinhos. O segundo bloco consistiu no gênero conto de fadas. No terceiro e quarto blocos foram desenvolvidas atividades com os elementos da narrativa.

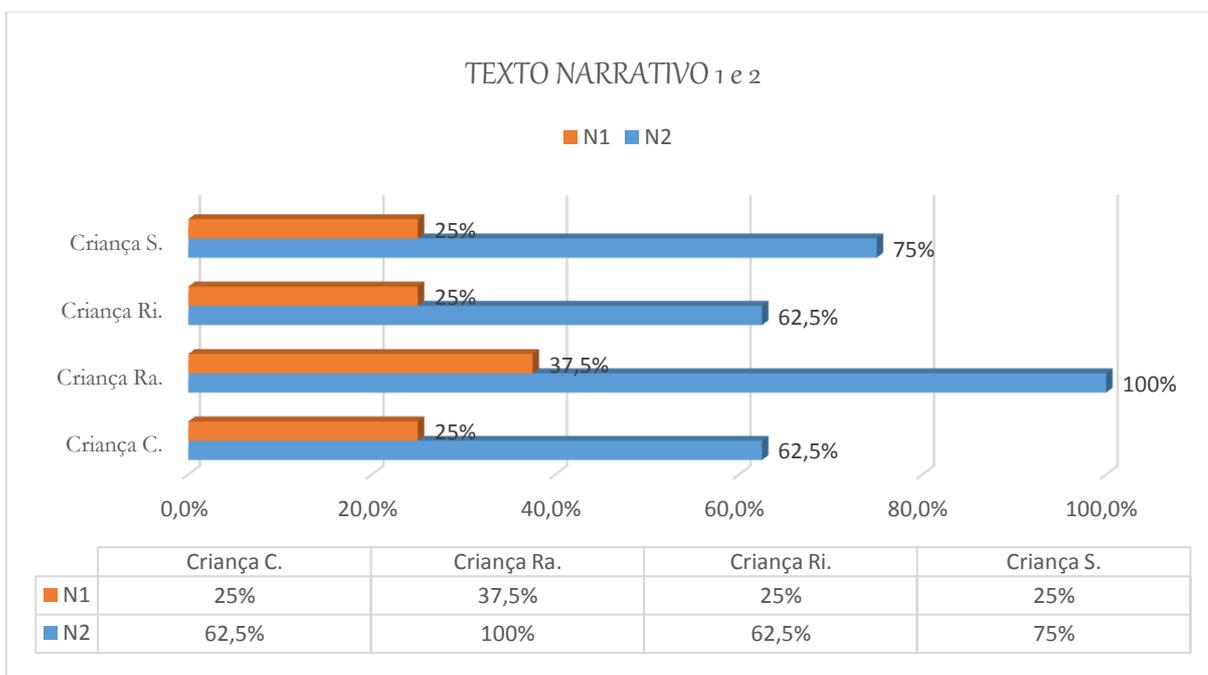
Considerações Éticas de Pesquisa

Assim como descrito, a pesquisa contou com a participação de menores de idade que foram gravados em processos avaliativos. Seus responsáveis foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que foram assegurados seu direito de participação e de deixar de participar da pesquisa, conforme sua necessidade, sem nenhuma consequência danosa aos mesmos. Igualmente as crianças assinaram um Termo de Assentimento, manifestando seu desejo de participar da pesquisa, podendo se retirar a qualquer momento, sem consequências danosas para eles.

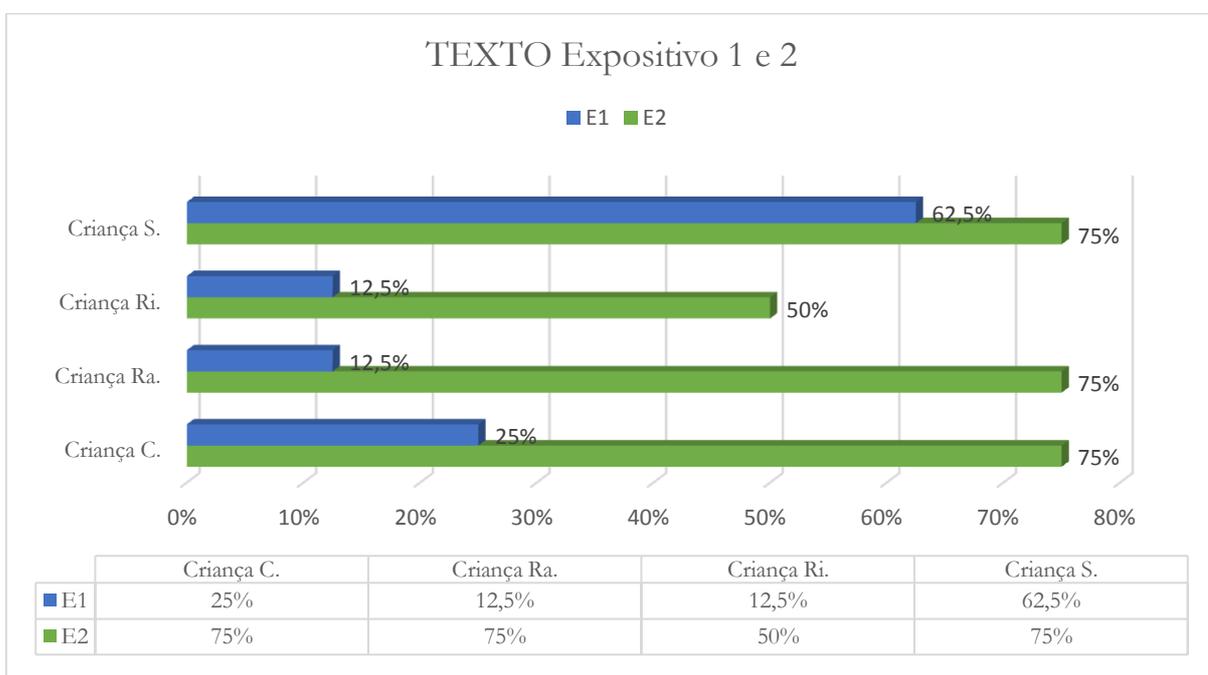
RESULTADOS

Utilizamos a aplicação do Texto Narrativo 1 (N1) e da folha de respostas do texto N1; do texto Expositivo 1 (E1) e da folha de respostas do texto E1. Ambos os textos foram utilizados como avaliação pré-teste à intervenção. Também utilizamos a aplicação do Texto Narrativo 2 (N2) e da folha de respostas do texto N2; do texto Expositivo 2 (E2) e da folha de respostas do texto E2. Ambos os textos utilizados como avaliação pós-teste à intervenção. As folhas de resposta apresentam as perguntas respectivas a cada texto, com opções de resposta em múltipla escolha. As perguntas, assim se direcionam para o tipo de interpretação que deseja avaliar, sendo esta de interpretação literal ou inferencial.

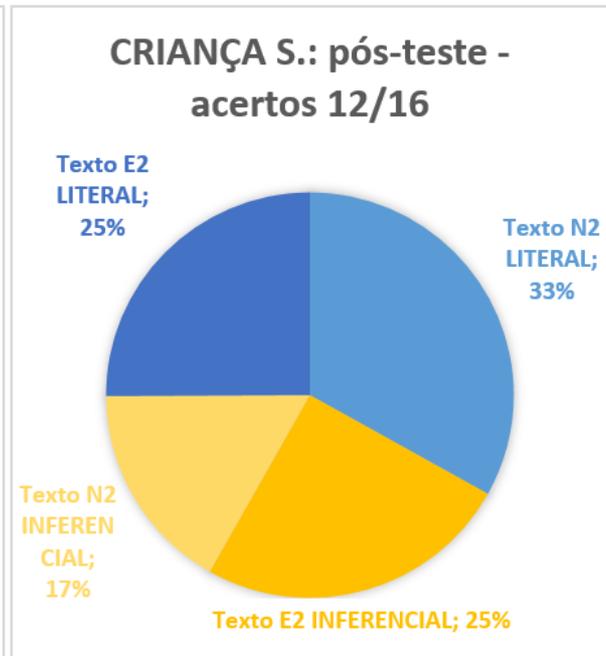
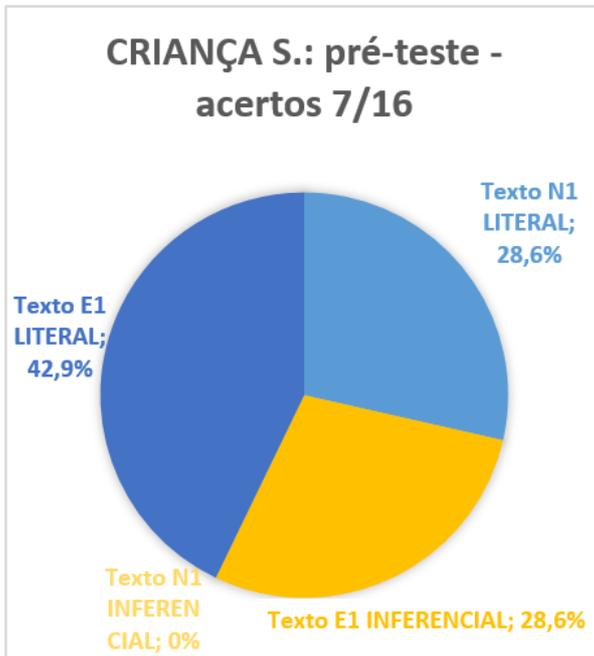
Comparando os resultados do pré-teste com o pós-teste do texto narrativo N1 e N2, obtivemos o número de acertos/ total de 8 perguntas: Criança S. N1 2/8, e N2 6/8; Criança Ri. N1 2/8, e N2 5/8; Criança Ra. N1 3/8, e N2 8/8; Criança C. N1 2/8, e N2 5/8. Segue o gráfico configurando o desempenho em porcentagem de cada participante.

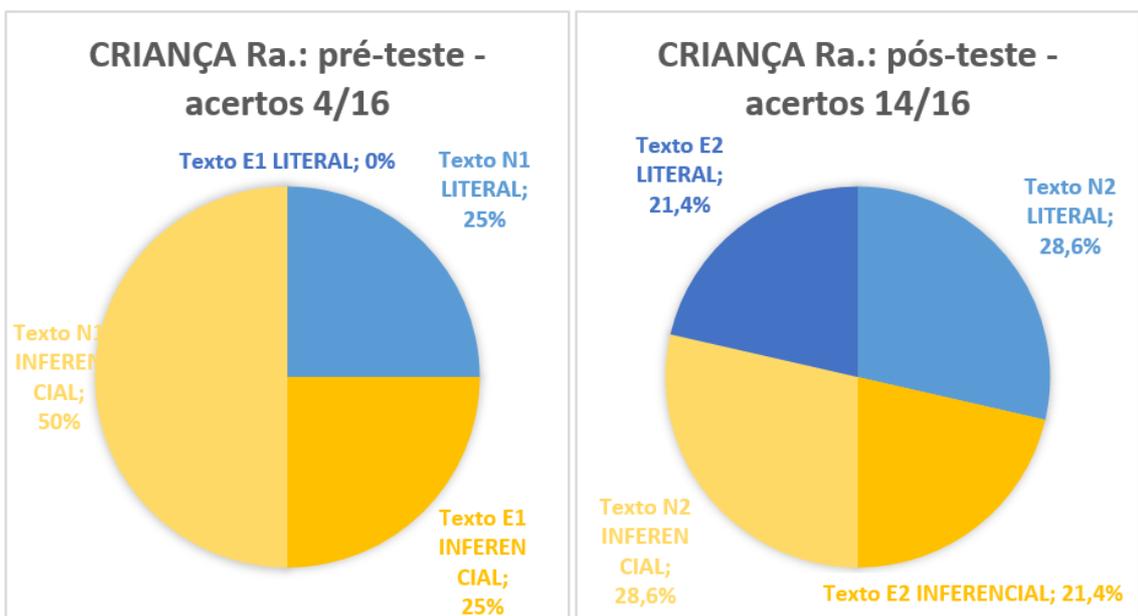
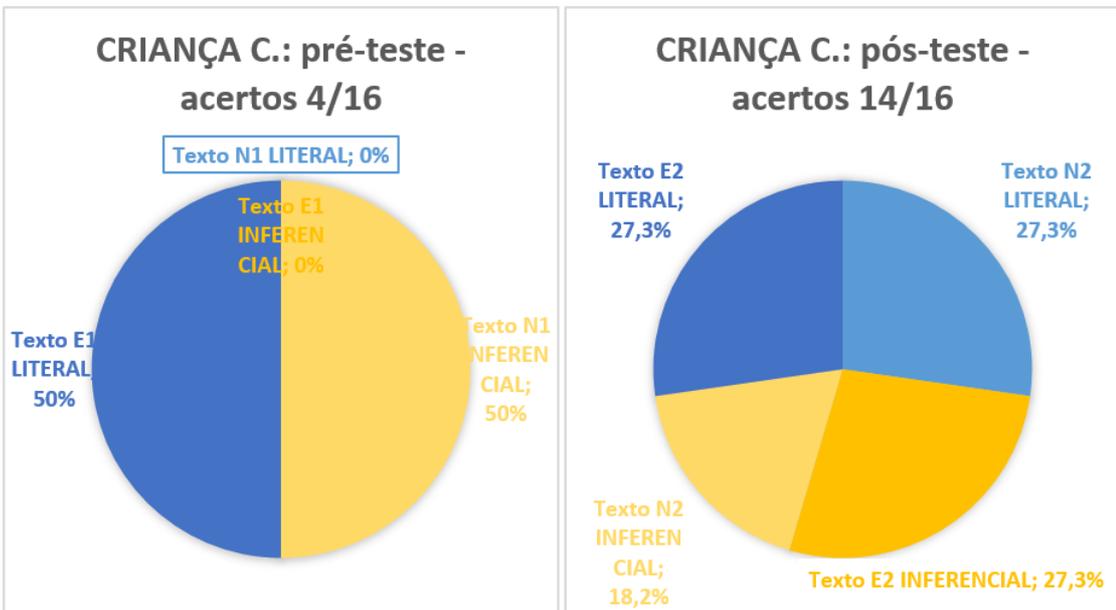
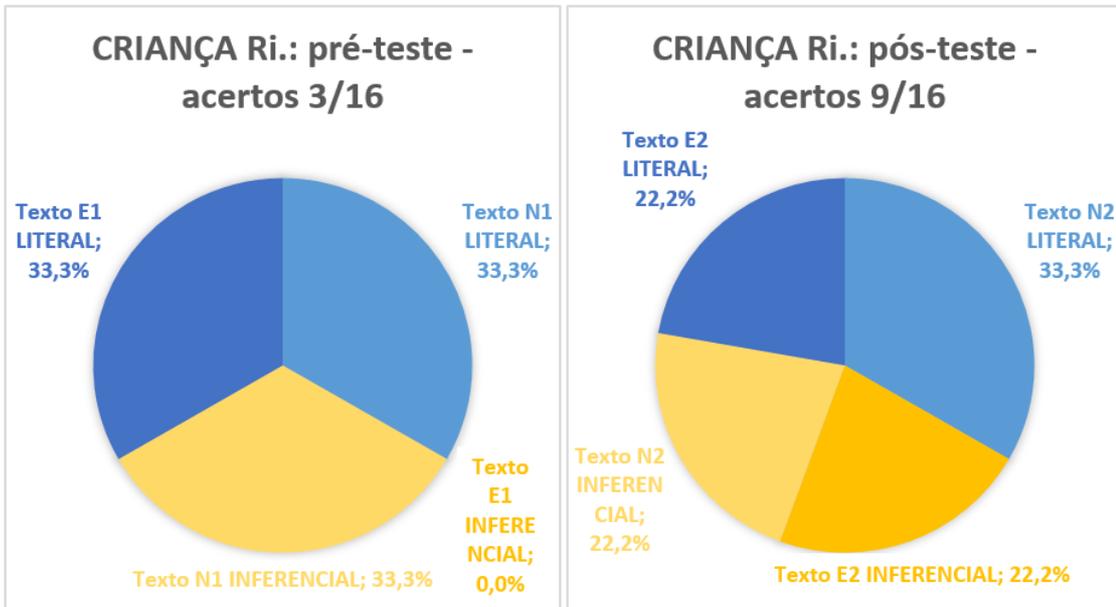


Já se compararmos os resultados do pré-teste com o pós-teste do texto expositivo E1 e E2, encontraremos o número de acertos de: Criança S. E1 5/8, e E2 6/8; Criança Ri. E1 1/8, e E2 4/8; Criança Ra. E1 1/8, e E2 6/8; Criança C. E1 2/8, e E2 6/8. Segue o gráfico configurando o desempenho em porcentagem de cada participante.

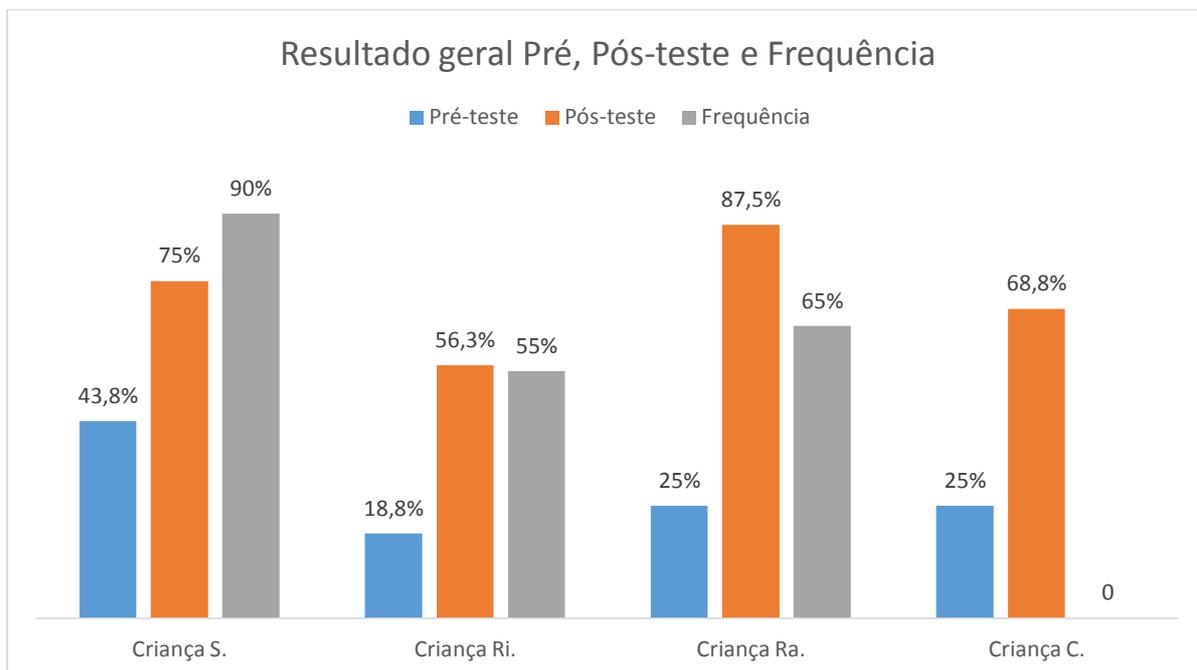


Todas as folhas de respostas dos textos apresentam oito perguntas, sendo quatro perguntas de interpretação literal e quatro perguntas de interpretação inferencial. Assim, apresentamos os resultados de cada criança, evidenciando os aspectos de compreensão literal e inferencial, no pré-teste e pós-teste.





Também foi realizada a análise da pontuação inicial total e a pontuação final total, com a frequência. O gráfico abaixo revela que mesmo as crianças com frequência mais reduzida, apresentaram ganhos significativos na comparação dos dados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os momentos iniciais de uma pesquisa qualitativa até a análise final dos instrumentos utilizados deve-se valorizar o diálogo e a reflexão entre o pesquisador e os sujeitos estudados. Se não houver um olhar holístico, priorizando o entendimento integral dos fenômenos que envolvem os participantes, corre-se o risco de perder aspectos muito interessantes, que estão na base do sentido subjetivo da expressão do sujeito.

Entretanto, deve-se considerar que as hipóteses são momentos do pensamento do pesquisador comprometido com o curso da pesquisa. Ponderar os dados não significa promovê-los a um produto do significado da informação, mas sim como resultado de sua interação no processo do pensamento que acompanha a pesquisa. O que é essencialmente um processo de produção teórica ou de enriquecimento da mesma (GONZÁLEZ-REY, 2005).

Os instrumentos de pesquisa constituem mais um componente que acompanha a investigação como um todo, integrando o movimento permanente que responde às necessidades geradas pela busca. Em decorrência disso, sugerimos a realização de entrevistas com os responsáveis pelas crianças e seus terapeutas fonoaudiólogos. Utilizamos assim a entrevista como uma ferramenta interativa, não uma via objetiva causadora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado, independentemente do pesquisador. Não há como garantir a partir do instrumento a qualidade da expressão do sujeito (GONZÁLEZ-REY, 2005). Essa ferramenta funcionará como meio de nos aproximarmos dos resultados derivados das ações planejadas nessa pesquisa, mas isso é tema para um outro artigo.

Ao final da aplicação do projeto de intervenção pedagógica houve uma mensuração comparativa entre as avaliações pré e pós teste dos participantes para compreensão textual. Os benefícios em se promover uma estimulação específica nos processos de compreensão textual de crianças surdas com implante coclear ficaram nítidos diante dos resultados apresentados pelos gráficos. A maior parte das crianças apresentou maior dificuldade em compreensão inferencial. E todos os participantes apresentaram melhora significativa na resposta às avaliações.

REFERÊNCIAS:

I - Bibliográficas:

- AGUIRRE, C.; GOLDFELD, M. Leitura e Escrita de Surdos: revisão bibliográfica. In FROTA, S.; GOLDFELD, M. (Org.). *O ouvir e o falar – Vol. 3. Enfoques em Audiologia e Surdez*. São Paulo: Editora AM3, 2006.
- ANTONIO, L. C. O.; MOTA, P. R.; KELMAN, C. A. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 3, 2015.
- BEVILACQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. *Audiologia Educacional: Uma Opção Terapêutica Para A Criança Deficiente Auditiva*. Seg reimp. da 3. Ed. – Barueri, SP: Pró-Fono, 2012.
- CONNOR, C. M.; ZWOLAN, T. A. Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 47, n. 3, p. 509-526, 2004.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. *PROCOMLE: Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura para Escolares do 3º ao 5º ano do ensino Fundamental*. 1. Ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.
- GEERS, A. E. et al. Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of deaf studies and deaf education* 14.3 (2009): 371-385.
- GEERS, A. E.; NICHOLAS, J. G.; MOOG, J. S. Estimating the influence of cochlear implantation on language development in children. *Audiological Medicine*. 2007, vol. 5 (pg. 262-273).
- IVENICKI, A.; CANEN, A. G. Metodologia da pesquisa – rompendo fronteiras curriculares. 1. Ed. Brasil: Moderna, 2016.
- KELMAN, C. A. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. *Ensino Em Revista*, v.22, n.1, p.13-24, jan./jun. 2015.
- KELMAN, C. A.; BUZAR, E. A. S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. *Espaço aberto*, 2012.
- _____. Multiculturalismo e surdez: respeito às crianças minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-70.
- _____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências*. v. 01. Campinas: Alínea, 2011. p. 173-206.

MEIRELLES, V; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: SILVA, M. A. F. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SENNA, L. A. G. *Orientações para elaboração de projeto de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.

SOARES, M. Letramento. *Diário do Grande ABC*, v. 29, p. 3, 2003.

SOUZA, S. M. Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais. 2012. 122f. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação*, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2012.

SPENCER, L. J.; BARKER, B. A.; TOMBLIN, J. B. Exploring the Language and Literacy Outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear & Hearing*, vol. 24, n. 3, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. Coleção “Temas básicos de...”. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

II - Documentais:

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Centro Nacional de Educação Especial. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de educação Especial*. Brasília: MEC/CENESP, 1984.

_____. *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. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

_____. *Diretrizes Gerais para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único De Saúde - SUS/ Ministério da Saúde*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Coordenação Geral de Média e Alta Complexidade. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. *Diretrizes Operacionais da educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado*. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Brasília, 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996).

_____. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961.

_____. *Lei Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

_____. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002

_____. Ministério da Educação. *Orientações Para Implementação Da Política De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva*. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. 1998.

_____. Ministério da Saúde. *Diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS)*. Portaria nº 2.776, de 18 de dezembro de 2014.

_____. *Parecer nº1 do Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 2003.

_____. *Plano Nacional de Educação – PNE* (Lei nº 10172/2001 de 098 de janeiro de 2001).

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria nº948, de 09 de outubro de 2007. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v.4,nº1,p.7-17.Brasília:MEC/SEESP,2008.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 a*.

_____. *Resolução nº2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação/SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001b.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994. SEESP.

III - Sites e Arquivos da Internet

www.mec.gov.br/cne

www.mec.gov.br/seesp

www.inep.gov.br

<http://www.oecd.org/pisa/>

<http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/>

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>

<http://www.who.int/pbd/deafness/news/Millionslivewithhearingloss.pdf>