



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PERCEBER, PENSAR E FALAR: O IMPLANTE COCLEAR NA  
REALIDADE ESCOLAR**

**EVA VILMA NAVEGANTES DA SILVA**

RIO DE JANEIRO/2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PERCEBER, PENSAR E FALAR: O IMPLANTE COCLEAR NA  
REALIDADE ESCOLAR**

**EVA VILMA NAVEGANTES DA SILVA**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Banca Examinadora como requisito para  
obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra.  
Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO/2016

## CIP - Catalogação na Publicação

N323p      Navegantes , Eva Vilma  
              Perceber, Pensar e Falar: O Implante Coclear  
              na Realidade Escolar / Eva Vilma Navegantes . --  
              Rio de Janeiro, 2016.  
              137 f.

              Orientador: Celeste Azulay Kelman.  
              Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
              do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa  
              de Pós-Graduação em Educação, 2016.

              1. Implante coclear . 2. Surdez. 3. Educação  
              especial . 4. Educação . I. Azulay Kelman, Celeste  
              , orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "PERCEBER, PENSAR E FALAR: O IMPLANTE COCLEAR NA REALIDADE ESCOLAR"

Mestrando(a): Eva Vilma Navegantes

Orientado(a) pelo(a): Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

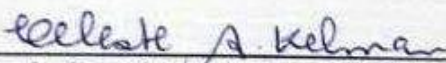
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

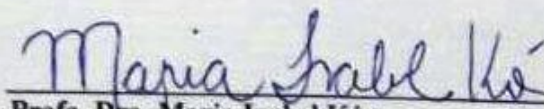
Rio de Janeiro, 23 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

  
Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

  
Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia

  
Profa. Dra. Maria Izabel Kós

Dedico essa dissertação às crianças surdas que usam o implante coclear por superarem diariamente o desafio de fazer parte do mundo ouvinte de forma tão corajosa e singela. E por terem me ensinado a olhá-las com carinho e respeito.

## **Agradecimento**

Agradeço a Deus por me dar coragem de ousar e vir em busca dos meus sonhos e indagações. Agradeço à querida professora Celeste Azulay Kelman, meu céu de exemplo e aprendizado, a qual me acolheu com seu sangue, em parte paraense e sua alegria carioca, e que acreditou na minha potencialidade como pesquisadora. Agradeço a sua paciência e carinho, sua parceria e credibilidade.

Agradeço às queridas professoras Ana Ivenicki, parceira de ideias e sonhos, e à querida professora Vitória Mamede, que dedicou muito carinho ao meu trabalho, e por terem me ajudado a organizar a dissertação. Agradeço à querida professora Isabel Kós (Bila), que contribuiu imensamente com este trabalho. Agradeço ao Instituto Felipe Smaldone, à direção e a equipe técnica que me lançou o desafio do trabalho junto às crianças surdas com implante coclear, e aos colegas docentes, que me incentivaram a fazer o mestrado e que colaboraram com este trabalho.

Agradeço aos meus avós, Raimunda Sena da Silva (*In memoriam*), por ter me apresentado toda a magia da leitura, à minha avó Altamira Silva Navegantes (*In memoriam*), por ter me ensinado a ler o mundo através de sua humildade, ao meu avô João Botelho, por sempre me acolher. Agradeço aos meus pais, José Sena da Silva e Vilma Navegantes da Silva, por me incentivarem nos estudos e na vida, através de seus exemplos como educadores. Agradeço aos meus irmãos, Allyna, Érika, Elma, José Filho e cunhados, por estarem conectados comigo em todos os momentos.

Agradeço aos meus amigos, àqueles que fiz aqui, no Rio de Janeiro, amigos do GEPeSS, em especial, Adriana Ramos, Flávia Cota, à amiga Michelle Carvalho, Shirley, Monteiro e dona Bete. À minha querida Solange, sol que iluminou minha estadia aqui no Rio, ajudando-me sempre que precisei. Agradeço os amigos da minha terra, Pará, em especial, à querida Nilza Fialho tão incentivadora de minhas conquistas, e a Luiz Claudio Fialho, meu companheiro e parceiro, com o qual dividi os momentos mais importantes, e que tem sempre me incentivado a crescer profissionalmente.

Agradeço aos meus sobrinhos, em especial a Letícia, e aos meus filhos, Everton, Carolina e Karina, os quais me fazem superar a mim mesma a cada dia, me ensinando a ser mãe, além da mulher e pesquisadora.

*À você*

*Antes de você eu me achava perfeita*

*E a “imperfeição” alheia me incomodava*

*Sentimentos de dor. De Dó!*

*E com você eu aprendi que era necessário sair do lugar,*

*Desse lugar de ‘perfeição’.*

*Com você eu aprendi a ouvir*

*Com você eu aprendi a enxergar*

*Com você eu aprendi a voar*

*Com você eu aprendi a amar*

*Aprendi que sou imperfeita*

*Imperfeita diante dos que “ouvem” sem ter audição*

*Imperfeita diante dos que “enxergam” sem ter a visão*

*Imperfeita diante dos que “andam” sem sair do lugar*

*Imperfeita diante dos que pensam, sonham e amam sem se dar conta.*

*Compreendi que a imperfeição estava em mim,*

*Que apesar de ter todos os órgãos dos sentidos em funcionamento*

*Era deficiente no coração.*

*Com você eu aprendi a ouvir o silêncio*

*E a “ver” sentimentos.*

*Você me ensinou a amar!*

*(Eva Navegantes, 23 de março de 2016).*

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe." (Jean Piaget).



## Resumo

NAVEGANTES da Silva, Eva Vilma. *Perceber, pensar e falar: O Implante Coclear na realidade escolar*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Atualmente no Brasil, muitas pessoas surdas são submetidas à cirurgia de implante coclear, nos primeiros anos de vida e em processo de iniciação escolar. Em virtude dessa realidade, cada dia mais presente em nossa sociedade, a escola, como instituição, e os professores, como responsáveis pelo ensino, precisam conhecer com mais profundidade os aspectos relacionados à educação de estudantes implantados, a exemplo das necessidades diferentes de cada indivíduo em relação à linguagem e aos conhecimentos escolares, devido à ocorrência de expressiva variação de idade destes estudantes. Haja vista a carência de informações a respeito de aplicações do processo ensino-aprendizagem sobre estudantes nesta condição, partindo de estudos realizados nas dependências do Instituto Felipe Smaldone, em Belém-PA, uma escola de referência na educação de surdos, esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar o desenvolvimento linguístico e cognitivo de estudantes com implante coclear, tendo como parâmetros as metodologias de ensino utilizadas pelo instituto e a relação desses alunos implantados com as línguas de sinais. Concluímos que o ensino-aprendizagem de crianças com implante coclear é um processo que demanda práticas específicas e resultados de médio a longo prazo e, que, a habilitação auditiva por si só, não inclui esta criança no processo de escolarização ouvinte, e que são necessárias estratégias diversificadas (multimodais) de ensino para possibilitar o quanto antes a inclusão das crianças com IC na realidade ouvinte.

**Palavras-chave:** Surdez; implante coclear; desenvolvimento linguístico; desenvolvimento cognitivo.

## **Abstract**

NAVEGANTES da Silva, Eva Vilma. *Perception, Think and Speak: The Cochlear Implant in school reality*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Nowadays in Brazil, many deaf people undergo cochlear implant surgery in their first years of life and during initiation school process. Because of this ordinary reality in our society, the school as an institution and the teachers being responsible for educating, it's necessary to have a deep knowledge of the aspects related to these students, such as the perception of their individual needs regarding language and the school knowledge, due to the occurrence of an expressive variation of age. Concerning the lack of information of the teaching-learning application process about students with these needs, based on studies carried out in the Institute Felipe Smaldone, Belém – PA, a reference school in the education of deaf people, this research has the objective of describing and analyze the linguistic and cognitive development of the cochlear implant students, having as parameters the teaching methodology used by this Institute and the relation of these implanted student with the languages of signs. We concluded that the teaching of children with cochlear implant is a process of specific practices demand and the results achieved at a medium long term and that the hearing habilitation by itself, doesn't include this children in the listener schooling process, which are required diversified strategies (multimodal) of teaching that sooner will make possible the inclusion of IC children in the listener reality.

**Keywords:** Deafness, Cochlear implant, Linguistic development, Cognitive development.

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Dissertações e teses sobre o tema Implante Coclear

Tabela 2 – Participantes da pesquisa em 2015

Tabela 3 - O diário de bordo e suas implicações

Tabela 4 – Visão geral da turma de IC no primeiro semestre de 2015

Tabela 5 – Visão geral da turma 1 em novembro de 2015

Tabela 6 – Desenvolvimento linguístico da turma 1

Tabela 7 – Desenvolvimento cognitivo da turma 1

Tabela 8 – Relação entre Implante Coclear e Libras da turma 1

Tabela 9 – Visão geral da turma 2 em novembro de 2015

Tabela 10 - Desenvolvimento linguístico da turma 2

Tabela 11 – Relação entre Implante Coclear e Libras da turma 2

## **Lista de fotos**

Foto 1 – São Felippo Smaldone

Foto 2 – A antiga e a atual sede do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA

Foto 3 – Irmã Salesiana realizando imitação de fonemas

Foto 4 – Sala de aula dos alunos com IC (Turma 1)

Foto 5 – Ana aprendendo a escrever os numerais

Foto 6 – Ariel em atividade de vocalização/fala

Foto 7 – Bela relacionando numeral e quantidade

Foto 8 – Mathias faz atividade de autoreconhecimento

Foto 9 – Paula copiando as atividades do quadro

Foto 10 – Fernando mostrando suas atividades à professora

Foto 11 – Atividades de leitura e escrita da turma 2

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

MEC – Ministério de Educação

MS – Ministério da Saúde

IC – Implante Coclear

IFS – Instituto Felipe Smaldone

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Pará

LIBRAS – Língua brasileira de sinais

AASI- Aparelho de amplificação sonora individual

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUS – Sistema Único de Saúde

HUBFS – Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza

DOL – Jornal Diário do Pará *online*.

EPM – Escola Paulista de Medicina

HC – FMUSP – Centro de Cirurgia da FMUSP

FMUSP – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

INCOR – Instituto Nacional do Coração

HRAC – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da USP

CPA – Centro de Pesquisas Audiológicas

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

### I INTRODUÇÃO

1.1 O problema, questões e objetivos.....	15
1.2 Justificativa/Motivação.....	22
1.3 Referencial teórico.....	25
1.4 O desenho metodológico.....	38
1.5 Estrutura da dissertação.....	40

### II A SURDEZ NO CONTEXTO HISTÓRICO-ESCOLAR

2.1 A educação especial e a educação de surdos no Brasil: À luz das políticas públicas.....	42
2.2 A surdez no contexto político-educacional.....	51

### III IMPLANTE COCLEAR: DEFINIÇÕES, FUNCIONAMENTO E IMPLICAÇÕES INICIAIS

3.1 O implante coclear no mundo: Breve histórico.....	56
3.2 O implante coclear no Brasil.....	59
3.3 O implante coclear no Pará.....	61

### IV A INSTITUIÇÃO FELIPE SMALDONE SITUADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

4.1 Instituto Felipe Smaldone no Brasil .....	65
4.2 O Instituto Felipe Smaldone em Belém.....	67

### V METODOLOGIA

5.1 Construindo a abordagem teórico-metodológica.....	71
5.2 Local e participantes.....	72
5.3 Instrumentos.....	76
5.4 Procedimentos metodológicos.....	77

### VI RESULTADOS

6.1 Análise e Discussão.....	78
------------------------------	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	118
------------------	-----

APÊNDICES.....	131
----------------	-----

ANEXOS.....	132
-------------	-----

# INTRODUÇÃO

## 1.1 Problema, questões e objetivos

A preocupação com a inserção de pessoas com deficiência na sociedade brasileira tem ganhado um importante destaque nas políticas públicas do país, o que vem facilitando o acesso à educação e ao mercado de trabalho. Exemplo disso é a atenção dispensada à educação de surdos, mais especificamente, aos surdos usuários do implante coclear (IC)<sup>1</sup>, tema central dessa pesquisa.

Diante da educação de surdos<sup>2</sup> usuários de IC faz-se necessário, além de um rígido acompanhamento médico, compreender o processo auditivo-perceptivo após o implante, já que o sucesso ou insucesso do IC poderá fazer a diferença no desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo, em relação à língua falada. Para que o surdo usuário de IC tenha garantido a sua educação escolar são necessários profissionais que busquem se apropriar dos diversos métodos e práticas de ensino conhecidos ou em construção, que possibilitem seu avanço no processo de escolarização.

Ao ser implantada, esta criança começa a frequentar a escola regular (que é majoritariamente ouvinte), além de ter que frequentar fonoterapia para trabalhar suas habilidades auditivas e aprender a falar a língua oficial de seu país. Observando o tempo de privação sonora desta criança, provavelmente, ela apresentará dificuldades na escola, devido estar ainda se apropriando da língua falada e aprendendo a fazer a correlação entre audição-pensamento-fala, e antes de aprender o conteúdo escolar, deverá aprender a pensar o mundo ouvinte.

É neste sentido, que devem ser pensados dois aspectos: como “incluir” e como ensinar os conteúdos escolares na escola regular sem esquecer que esta criança “nasceu” auditivamente no dia que teve seu IC ativado, diferente da criança ouvinte que tem acesso ao som, desde a vida intrauterina. Ao chegar à

---

<sup>1</sup> Implante coclear será referido por IC.

<sup>2</sup> Adotarei o termo “Surdo” em vez de “deficiente auditivo” por um posicionamento sócio-político de considerar o indivíduo na sociedade. “Surdo, em distinção à deficiente auditivo (aquele que não reconhece as práticas culturais surdas e que, tampouco, expressa uma identidade Surda), é palavra usada e preferida por muitos sujeitos Surdos e, ao contrário do que alguns acreditam, não soa depreciativa ou ofensiva” (Por HUGO EIJL/Repositório on-line de produções culturais das comunidades surdas).

escola, a criança ouvinte já possui elementos necessários para pensar o mundo.

Esta é uma realidade cada vez mais presente no dia-a-dia escolar. Parte dos profissionais de educação desconhece o processo de aprendizagem de uma criança com IC, o que torna a escolarização dessas crianças um desafio para professores, pais e principalmente, para elas próprias.

Apesar das cirurgias de IC serem realizadas no Brasil há quase quatro décadas<sup>3</sup>, apenas na última década teve uma melhora significativa na qualidade. Talvez isso explique a desconfiança ou até mesmo a indignação de alguns, pelo fato de considerá-las como uma forma *eugenista*<sup>4</sup> (GUIMARÃES; KELMAN & NASCIMENTO, 2013) de tentar curar a surdez como se essa fosse uma aberração genética. A população de crianças surdas usuárias de IC tem aumentado, como nos alertou Kelman (2010), entre outros pesquisadores, o que significa que as escolas, assim como seus profissionais, precisam estar preparadas para receber essa nova demanda de alunos.

O Ministério da Educação (Resolução nº 4 de 2009) prevê que o processo educacional escolar deva ser definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente *para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns* (p.69), de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

À luz das políticas públicas voltadas para a educação especial, Mazzotta (2003) conclui que “há uma oscilação entre a adoção dos modelos médico e social na declaração de princípios e nos programas e propostas de ação” (p. 6), o que indica a falta de esclarecimento diante dessas propostas. Além disso, Mazzotta chama atenção para a confusão entre conceitos como ‘integração e inclusão’, ‘educação especial e educação inclusiva’.

Segundo os dicionários Michaelis e Aurélio, da língua portuguesa, o termo *integração* que vem do latim *integratione*, significa: “Ato ou processo de integrar;

---

<sup>3</sup> A primeira cirurgia de implante coclear no Brasil ocorreu em 1977.

<sup>4</sup> Francis Galton (1822-1911) denominou o termo como "o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente". Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Eugenia>. Acessado em 11/09/2014.



incorporação, complemento”. É a condição de construir um todo pela soma ou combinação de partes ou elementos. Em sociologia é “... o processo social que tende a harmonizar ou unificar diversas unidades antagônicas”.

Em um sentido cultural significa “um ajustamento recíproco dos elementos constitutivos de uma dada cultura de modo a formar um todo equilibrado”. Ou seja, é a adaptação, incorporação de um indivíduo ou grupo externo numa comunidade, num meio. Já o termo *inclusão* vem do latim *inclusionem* que “é o ato ou efeito de incluir”. Significa englobar, deixar fazer parte. Nessa perspectiva, esse “deixar fazer parte” levanta a questão de como tornar possível essa inclusão. É onde se encontra um dos nós dessa questão, que, ao mesmo tempo em que parece ser tão difícil porque desestrutura padrões já sedimentados em nossa sociedade, se mostra tão lógico e urgente diante da realidade que sempre existiu.

Werneck (2002) fez um quadro comparativo onde exprime a diferença ideológica entre os dois termos. Em um sentido educacional podemos tirar as seguintes conclusões:

Quanto ao termo integração: Significa inserção parcial e condicional: As crianças se preparam nas escolas especializadas para frequentar, depois de “ajustadas”, a escola regular; Visam apenas às pessoas com deficiências, focando na sua adaptação à sociedade; Tendência a disfarçar as limitações das pessoas com deficiências para ter a impressão de maior integração.

Quanto ao termo inclusão: Inserção total e incondicional. As crianças com deficiências não precisam de um preparo prévio para frequentar a escola regular; Mudanças que viabilizem ganho para todos e não somente para as pessoas com deficiências; Adaptação da sociedade para a inclusão dessa demanda em suas atividades sociais, culturais e educacionais; Não disfarça as limitações das pessoas com deficiências porque são reais.

Muito tem se falado sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas públicas, porém, sabemos que de fato, em sua plenitude, esta ainda não existe. Considerando o que diz Ball (2014) em relação aos modelos de educação nacional, o que ele chamou de “educação global”, devemos estar sempre atentos às tendências do mercado educacional, ou seja, o que se coloca sempre “à venda” e é “reconhecido” no mundo globalizado como uma fórmula

que garanta a educação de qualidade e que garanta resolver os problemas sociais ligados a esta.

Pletsch & Mendes (2015) têm chamado a atenção para as possíveis tendências reparadoras do Estado por meio da escola pública, que se torna a grande redentora desse sistema, se considerarmos todo o processo de exclusão de nossa história educacional. As políticas públicas que tomam corpo a partir de decretos e leis no âmbito nacional só agora vêm garantir a educação pública como direito e não como privilégio.

Santos & Paulino (2006), organizaram um livro onde vários autores discutem a educação na tríade: *cultura, política e prática dentro da perspectiva inclusiva*, resultado de um conjunto de pesquisas realizadas pelo programa de pós-graduação em educação da UFRJ (PPGE). Os autores descrevem a escola como sendo o lugar de encontro entre a cultura de determinada sociedade, exercida a partir de políticas norteadoras elaboradas por esta sociedade e exercidas pela escola que a reproduz, de tal forma, que a educação especial na perspectiva inclusiva se torna um desafio porque vai desequilibrar os padrões educacionais e valores edificados em tal sociedade.

Santos (2012) apresenta uma questão interessante: “O que significa utilizar os termos educação especial na educação inclusiva no Brasil?” (p. 1). A autora conclui que a perspectiva inclusiva vem dando outros contornos à educação especial e, no que tange às políticas públicas, a autora compreende “a dimensão simbólica da construção da política a qual é constituída de valores, crenças, visões de mundo e de sociedade que dão sentido à ação do Estado” (p. 15).

As fontes documentais expressam e representam a política educacional através de seus resultados, num tempo e espaço históricos, frutos da disputa e consenso de ideias entre diferentes segmentos da sociedade. Isso se reflete na escola, como aponta Garcia (2006):

As formas organizativas são compreendidas... como sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola (p.300).

Sob essa ótica, se faz necessário compreender que para mudar as concepções nas práticas, devem ser mudadas as concepções que fundamentam leis, diretrizes, portarias e outros documentos, que por fim, embasam as práticas e currículos escolares. Como nos diz Mazzotta (1998), “... diante de ‘necessidades educacionais especiais’, a educação escolar deve responder com situações de ensino-aprendizagem diferentes das organizadas usualmente para a grande maioria dos educandos...” (p.1).

Ainda que os que apoiam a educação inclusiva não concordem, essa parece ser a necessidade vigente no momento de nossa história. E isso precisa ser levado em consideração, pois essas questões são fundamentais para refletirmos sobre o que significa de fato incluir. Que inclusão queremos? Queremos “adequar”, “possibilitar” ou “condicionar” estes cidadãos à nossa “normalidade”? Queremos incluí-los ou temos condições apenas de integrá-los?

A aprendizagem escolar, com todas as suas peculiaridades, ainda está voltada, muitas vezes, apenas para o aluno, como se dependesse somente dele seu sucesso ou insucesso escolar. É preciso repensar tais modelos estabelecidos em nossa sociedade.

Segundo o MEC (BRASIL, 2007), os estudos mais recentes no campo da educação especial consideram que os conceitos e termos devem ser contextualizados. É necessário tomar o cuidado para não se esgotar na simples categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio ou síndrome, o que pode gerar atitudes discriminatórias. Segundo o MEC (2007):

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (p. 5).

Considerando os surdos usuários de IC, observa-se que, apesar do fato de poderem perceber os sons e ter a possibilidade de usar a língua portuguesa em sua forma oral, estes permanecem surdos, e isso deixa principalmente os professores apreensivos quando os recebem em sala de aula na escola regular, pelo fato de não saberem qual a melhor forma de promover o aprendizado destes alunos ou que metodologias podem surtir melhores resultados.

O cap. IV do Decreto nº 5.626/2005 trata sobre o reconhecimento da Língua brasileira de sinais<sup>5</sup> como primeira língua da pessoa surda. O capítulo aborda o tema “Do uso e difusão da Libras e da Língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, onde expressa:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Art. 14).

Neste sentido, a língua de sinais que é a forma de expressão que mais atende aos surdos, é também a mais adequada para o aprendizado daquele que a domina. Porém, para os surdos com IC isso vai depender do meio linguístico-cultural no qual este está inserido. No caso de crianças nascidas em famílias ouvintes ou famílias surdas, a concepção da linguagem e organização de pensamento, do modo de ver o mundo por essas crianças usuárias de IC serão diferentes.

No entanto, se a família é ouvinte, provavelmente, seu filho surdo será inserido no mundo ouvinte, seja através de gestos ou mímicas e leitura labial, oralização<sup>6</sup> através de auxílio da fonoaudiologia e do aparelho de amplificação sonora individual - AASI<sup>7</sup>. Se a família é de casais surdos, ou se pelo menos um dos pais é surdo, e caso haja envolvimento com a comunidade surda e/ou comunica-se em língua de sinais, seu filho surdo, provavelmente, aprenderá a língua de sinais e a usará para se comunicar com os pais, sendo, portanto sua primeira língua.

Considerando as questões acima mencionadas, a forma de conduzir a comunicação com a criança surda que usa IC deverá passar por um delicado processo. E precisará, além do envolvimento direto da família, também, de pessoas especializadas no assunto para garantir o sucesso do IC. Sobre o processo pós-implante coclear, Kelman (2010) diz que o fato da criança ter sido implantada não significa excluir a aquisição da língua de sinais:

---

<sup>5</sup> Língua brasileira de sinais será referida por Libras.

<sup>6</sup> O oralismo, segundo Fornazari (2008, p. 5) “...é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte, na modalidade oral”. Segundo Queiroz (2007, p.3): “A metodologia oralista desde o início do século XX tem como aliados a medicina e a tecnologia”.

<sup>7</sup> AASI – Aparelho de amplificação sonora individual.

...apesar do aumento da população implantada, não se pode esquecer a importância da aquisição da língua de sinais como fator espontâneo e rápido na formação de processos cognitivos e que o implante pode contribuir na constituição de sujeitos bilíngues (p.33).

É importante atentar para o fato de que as crianças surdas usuárias de IC estão numa fase importante da vida, assim como as crianças ouvintes, e, portanto, as atenções e interesses estão mais presentes, favorecendo a descoberta do mundo que lhes rodeia. Isso merece ser considerado pela família e pela escola, pois deve-se favorecer ao máximo o aprendizado.

Com o aumento da população de crianças surdas usuárias de IC, as escolas, assim como seus profissionais, precisam estar preparadas para receber essa nova demanda de alunos. Mas de que forma e a partir de quais métodos ou práticas escolares? Qual o lugar da Libras para os usuários de IC? Como ocorre o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos usuários de IC? Sabemos que muitos fatores podem interferir no processo de aquisição de uma língua. No caso dos usuários de IC, a idade em que fez a cirurgia, o tempo de implante, a estimulação recebida, se apresenta outros comprometimentos, entre outras questões. Nesse sentido, como aproveitar melhor os benefícios do IC?

Nessa perspectiva, a escolarização de crianças com IC merece maior atenção de pesquisadores da área da educação, principalmente no que diz respeito às metodologias e estratégias de ensino utilizadas, ao processo de construção de uma língua falada e à habilitação auditiva. Portanto, pergunta-se: Quais estratégias/práticas de ensino podem atender melhor as crianças com IC? Como facilitar a aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo dessas crianças? Como o IC pode facilitar a inclusão de crianças surdas implantadas nas escolas regulares? Será que a Libras pode se tornar uma aliada neste processo?

Esta pesquisa terá, portanto, a intenção de investigar como se dá o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com IC inseridas no AEE<sup>8</sup> do IFS (Instituto Felipe Smaldone<sup>9</sup>), analisando as metodologias utilizadas nesse processo e seus resultados. Portanto, é necessário um estudo mais aprofundado

---

<sup>8</sup> Atendimento Educacional Especializado.

<sup>9</sup> O Instituto Felipe Smaldone será referido por IFS.

sobre o que é um IC, como surgiu e quem são os sujeitos usuários. Isso será melhor detalhado no decorrer do trabalho.

## **Objetivos:**

### **Objetivo Geral:**

Descrever e analisar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças com implante coclear inseridas na realidade paraense, mais especificamente no Instituto Felipe Smaldone.

### **Objetivos Específicos:**

- (1) Analisar as metodologias utilizadas pelo Instituto Felipe Smaldone para o desenvolvimento da linguagem e da cognição para a criança surda usuária de IC;
- (2) Descrever as vantagens acadêmicas encontradas pelas crianças surdas implantadas participantes da pesquisa que estão na escola regular;
- (3) Verificar se a Libras pode se tornar uma aliada no processo ensino-aprendizagem de alunos com IC, na realidade ouvinte.

## **1.2 Justificativa/Motivação**

Como paraense que sou, elegi como local da pesquisa o local onde trabalho. Destaco a importância do IFS para a região paraense e adjacências. O IFS é uma instituição educacional especializada em surdez e funciona há mais de quatro décadas na capital paraense. Foi fundado por uma congregação religiosa italiana, existindo em vários países no mundo e em outros estados brasileiros, sendo Belém sua primeira sede no Brasil. Atualmente o Instituto segue uma perspectiva bilíngue para os surdos que atende: tem a Libras como primeira língua - L1 e a Língua Portuguesa como segunda língua - L2. Ele faz parte da rede estadual de ensino, na condição de regime de convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA.

O Instituto atende cerca de 170 alunos surdos, funcionando do 1º ao 5º ano (escolaridade) em período integral (semi-internato) e em contraturno para alunos surdos oriundos de outras escolas. Atende também ex-alunos em regime de Atendimento Educacional Especializado - AEE (6º ano em diante).

Além destes dois grupos, com serviços educacionais diferenciados, o

Instituto atende as crianças com implante coclear. Estas, no entanto, não seguem uma perspectiva bilíngue, e a orientação do Instituto é que seus professores procurem trabalhar com metodologias baseadas na oralização. Via de regra, as crianças que usam IC não vêm apenas da rede pública, mas também do Programa de Estimulação Essencial<sup>10</sup>, que é oferecido pelo Instituto às crianças de zero a três anos de idade, ou que vêm de escolas particulares, normalmente antes do 1º ano do ensino fundamental. Possui 40 professores especializados, com bom conhecimento em Libras, sendo uma professora surda, e dois professores intérpretes.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de mais estudos sobre o tema, pois poucas pesquisas sobre o IC e o impacto desse no processo ensino-aprendizagem (KELMAN, 2010) têm sido feitas na área das ciências da educação<sup>11</sup> (BARBOSA, MUNSTER & COSTA, 2013). É preciso desenvolver pesquisas que abordem tanto sobre o desempenho escolar de alunos implantados, quanto sobre a formação de professores para este grupo de alunos. E permitirá também conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido em Belém - PA, com alunos surdos com IC.

Segundo Barbosa, Munster e Costa (2013), o tema *Implante Coclear* aparece no Banco de Teses da CAPES (*on line*) a partir de 2001, ganhando força principalmente em 2002. Eles relataram 49 pesquisas sobre o tema, sendo 33 dissertações e 16 teses no período de 2000 a 2010. Somente quatro estudos desenvolvem temas ligados à educação e educação especial, subáreas das Ciências Humanas. Duas pesquisas abordavam o tema do rendimento escolar; uma sobre aprendizagem, e outra sobre escrita.

Nesse sentido, foi feita uma nova pesquisa sobre o tema “Implante Coclear”, considerando periódicos e eventos importantes no país<sup>12</sup>, como:

---

<sup>10</sup>A Estimulação Essencial ou Precoce é aqui entendida como um conjunto dinâmico de atividades e de recursos, humanos e ambientais, incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo. Disponível em: <http://canarana.apaebrasil.org.br/#> (Acessado em 03/01/2015).

<sup>11</sup> Importante dizer que a Educação Especial é uma subárea pertencente à área da Educação, que pertence às Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf> (Acessado em 23/11/2014).

<sup>12</sup> Os períodos analisados estão em anos diferentes porque ocorrem em períodos diferentes.

CAPES<sup>13</sup> (2010-2013), INES<sup>14</sup> (2010-2014), CBEE<sup>15</sup> [UFSCAR/SP (2010-2014)], CBMEE<sup>16</sup> [UEL/PR (2011-2013)], ANPED<sup>17</sup> [GT15 Educação Especial (2011-2013)] e BDTD<sup>18</sup> (2011-2014).

O banco de teses da CAPES, sob a ferramenta de busca da palavra-chave “implante coclear”, aponta no período de 2010/2014, a existência de 7 (sete) teses, sendo 5 (cinco) nas Ciências de Saúde e 2 (duas) nas Ciências Humanas, uma na área de psicologia e outra na área da linguística. No entanto, nenhuma tese foi realizada pela área da educação.

Também nesse mesmo período, foram registradas 19 dissertações (18 Mestrados Acadêmicos e 1 Mestrado Profissional). Das 18 Dissertações (Mestrado acadêmico), 13 (treze) são das Ciências da Saúde, 1 (um) das Ciências Exatas e 4 (quatro) em Ciências Humanas. Dessas quatro dissertações, todas na área da psicologia, uma trata sobre a leitura e a escrita das crianças com IC, duas tratam das relações sócio-afetivas, e uma sobre a ludicidade das crianças com IC.

Sobre o INES, a primeira e uma das mais importantes Instituições sobre a educação de surdos no país, a pesquisa realizada no período de 2010/2014, nos anais dos Congressos Internacionais e os Seminários Nacionais, que ocorrem simultaneamente no Instituto, sobre o tema IC, revelam que em 2010, foi apresentado um Simpósio, mas não houve nenhuma comunicação oral.

Em 2011 houve uma apresentação em Simpósio e duas apresentações em Comunicações Orais. Em 2012 foram apresentados dois Simpósios e não houve Comunicação oral. Em 2013 houve apenas um Simpósio sobre o tema. E em 2014 houve uma Mesa redonda e uma apresentação em Simpósio, sobre “Pesquisas acadêmicas na área da surdez”, além de um minicurso, a convite, no evento pré-congresso.

---

<sup>13</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acessado em 12/02/2015.

<sup>14</sup> INES – Instituto Nacional de Surdos – Rio de Janeiro/RJ - <http://portalines.ines.gov.br> Acessado em 12/02/2015.

<sup>15</sup> Congresso Brasileiro de Educação Especial – São Carlos/SP- <http://2014.cbee-ufscar.com.br/node/93> Acessado em 12/02/2015.

<sup>16</sup> Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (Universidade Estadual de Londrina/PR) - <http://www.uel.br> Acessado em 12/02/2015.

<sup>17</sup> Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) Acessado em 12/02/2015.

<sup>18</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – [www.bdtb.ibict.br](http://www.bdtb.ibict.br) Acessada em: 21/02/2015.



Sobre a pesquisa realizada no BDTD no período de 2010/2014 utilizando como busca a palavra-chave “Implante coclear” foram encontradas 4 (quatro) teses, sendo duas nas Ciências Humanas e duas nas Ciências da Saúde, porém nenhuma na área da educação. No mesmo período, foram encontradas 11 (onze) dissertações, sendo: 10 (dez) nas Ciências da Saúde e 1 (uma) nas Ciências Humanas, que também não pertence à área da educação.

A tabela abaixo faz um balanço dessa análise. Vejamos:

**Tabela 1 – Balanço de dissertações e teses sobre o tema IC**

ANO	CAPES*** Teses/Dissert.		INES **	CBEE** UFSCAR	CBMEE UEL**	ANPED **	BDTD*** Teses/Dissert.	
2010	-*	-*	1	2	-	0	0	0
2011	1	9	3	-	0	0	1	2
2012	6	10	2	0	-	0	3	5
2013	-*	-*	1	-	3	0	0	4
2014	-*	-*	2	4	-	0	0	0

\* A pesquisa sobre o tema “Implante Coclear” foi feita numa varredura do próprio Banco de Teses da CAPES sobre o período “de 2010 até hoje”.

\*\* Indica apenas a ocorrência de artigos, simpósios, mesas redondas/pôster sobre o tema IC.

\*\*\* Foram pesquisas realizadas entre Teses e Dissertações apenas.

Importante observar que apesar de serem eventos importantes na área da educação, o CBMEE/UEL – Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial da UEL/ Londrina/PR - e o CBEE/UFSCAR – Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR/SP, não apresentam um número expressivo de trabalhos na área. A ANPED, que possui o GT 15, específico de educação especial, não aborda o tema.

### 1.3. Referencial teórico

No Brasil, o primeiro implante coclear foi realizado no ano de 1977, pelo Prof. Dr. Pedro Luiz Mangabeira Albernaz. Os surdos começaram a ter mais acesso a esse tipo de equipamento quando ele passou a ser incluído na tabela de órteses, próteses e materiais especiais do SUS, em 1999, mas somente em Baurú/SP (Portaria 1278 de 20/10/99 do Ministério da Saúde), a partir de 2007 mais locais foram credenciados.

Vale destacar que o IC unilateral (implante realizado em apenas uma das orelhas) já vem sendo oferecido por órgãos federais de saúde, como o SUS. O IC bilateral foi liberado recentemente pela Portaria Nº 18 (10/06/2014) da CONITEC - Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS - do Governo Federal. Outro avanço é que desde 28/07/2011, a Agência Nacional de Saúde (ANS) determinou que os planos de saúde devem incorporar o IC como procedimento, inclusive, o IC bilateral.

O IC é um dispositivo eletrônico que tem por objetivo substituir as funções das células ciliadas da orelha interna nos indivíduos com perda auditiva neurossensorial severa e profunda e através dele, o indivíduo passa a ter acesso à sensação auditiva. O uso desse dispositivo não significa a cura da surdez, mas promove a sensação da audição ao indivíduo, com a qualidade necessária para a percepção dos sons da voz, desde que preservadas algumas condições fundamentais. Assim, o implante coclear disponibiliza ao seu usuário, informações acústicas suficientes para o reconhecimento dos padrões acústicos da fala.

O IC é indicado a surdos pós-linguais - isto é, que aprenderam a falar antes de perderem a audição, e que, portanto, possuem memória auditiva. Também é indicado a pacientes pré-linguais, pessoas que nasceram com surdez severa ou profunda e que a adquiriram antes do início do desenvolvimento da fala e por isso, não tem o *feed-back* (memória auditiva) necessário ao desenvolvimento da fala de forma natural. Estudos mostram que a cirurgia é realizada cada vez mais cedo e justificam tal procedimento devido à plasticidade neural e a possibilidade do aumento da capacidade de interpretar as informações auditivas (SCARANELLO, 2005).

A cirurgia é importante, mas as fases pré e pós operatórias são imprescindíveis. A primeira fase inclui preparação com o uso do AASI, os exames pré-operatórios, e principalmente, o acompanhamento da família por equipe multidisciplinar para avaliar se o paciente tem ou não acesso à fala através do AASI, caso não tenha acesso à fala, este paciente se torna um potencial para o IC; a segunda fase segue pelo acompanhamento com fonoaudiólogos e outros profissionais, além de que o paciente precisa ser acompanhado de perto pelo médico responsável e pela família, aprender a usar

o aparelho e fazer a ativação após um determinado período de mais ou menos 30 dias. O tratamento segue pelo resto da vida, ou seja, os cuidados e acompanhamentos por equipe multidisciplinar devem ser contínuos, ainda que progressivamente espaçados.

Apesar dos poucos estudos realizados na área educacional, foram realizadas importantes pesquisas a respeito dos surdos usuários de IC, as quais nos servirão de referencial teórico. Porém, cabe ressaltar o importante trabalho realizado anteriormente, junto aos surdos, por profissionais da área da saúde, principalmente fonoaudiólogos, no intuito de possibilitar ao surdo a educação e inserção no mundo ouvinte.

Como exemplo, podemos citar Corrêa (1999), que durante os anos de atividades práticas, teve como base o “Método audiovisual da linguagem oral para surdos”. A partir desta metodologia, Corrêa criou várias atividades, nas quais desenvolveu em seu consultório e escreveu alguns livros sobre o assunto. Essa metodologia tem por objetivo desenvolver na pessoa surda (normalmente, criança) a linguagem oral a partir de exercícios vocais, respiratórios e auditivos, trabalhando sempre com sons onomatopéicos, vocalização de fonemas, exercícios de estruturas rítmicas entre outros.

A autora diz que independente do grau de surdez, esse método pode ser aplicado com eficácia. Cita ainda, a importância do acompanhamento psicológico no trabalho junto à criança e à família, como primordial; no entanto, cita o trabalho docente como coadjuvante nesse processo. A autora deixa claro seu posicionamento a respeito das línguas de sinais:

Vejo a decadência do ensino da Linguagem oralizada em favor da Linguagem de Sinais como forma de comunicação da criança com perda auditiva. Credito essa decadência à falta de formação e informação específica dos profissionais da área... (p. 3).

Nesse sentido, é natural que haja um estranhamento da autora em relação às línguas de sinais, posto que nossa legislação não reconhecia a Libras como língua oficial dos surdos nessa época (em meados de 1999).

Assim como Corrêa (1999), Moret, Bevilacqua & Costa (2007), Fornazari (2008), Scaranello (2005), entre outros autores, todos da área da Saúde (como médicos, terapeutas e fonoaudiólogos), foram os precursores das pesquisas

sobre o surdo com implante coclear, mas a preocupação maior era com o funcionamento correto do IC em si, ou seja, com a garantia da função do IC: promover as sensações auditivas às pessoas surdas, ou como a comunidade médica se refere, aos deficientes auditivos (DA).

Pinheiro *et al* (2012), diz que:

Os benefícios do implante coclear quanto à linguagem e à comunicação em crianças com deficiência auditiva tem sido relatado na literatura como pontuaram anteriormente. Entretanto, no que se refere às habilidades escolares de crianças, especialmente sobre a leitura e escrita, usuárias de implante coclear a literatura nacional atualmente é bastante escassa (p. 830).

Pinheiro *et al* (2012) citam várias pesquisas que avaliaram o desempenho escolar de crianças com IC, onde os resultados obtidos ficaram aquém dos esperados em relação à escrita e leitura. Dessa forma, esses autores realizaram uma pesquisa com 32 crianças usuárias de IC, entre 9 e 12 anos, para avaliar as habilidades escolares desses alunos, partindo de dois testes: Teste de Desempenho Escolar (TDE)<sup>19</sup> e o Teste de Nomeação Automática Rápida (RAN)<sup>20</sup>, chegando à conclusão de que:

...o principal efeito da deficiência auditiva está na repercussão do desenvolvimento da linguagem e da fala, o que, conseqüentemente, interfere em todo o processo de aprendizagem e desempenho acadêmico. Sendo assim, neste estudo observou-se que quanto ao desempenho geral das crianças com deficiência auditiva, usuárias de implante coclear, de acordo com o proposto pelo TDE, a maioria, ou seja, 74% apresentaram desempenho inferior nas avaliações, seguida das crianças que apresentaram desempenho superior e dentro da média, sendo 13% em cada categoria (p. 830).

Scaranello (2005) escreveu um artigo onde descreve as etapas de reabilitação auditiva. Ou seja, as etapas necessárias ao surdo implantado para que ele obtenha sucesso na aquisição da fala, alcançando, inclusive a habilidade da compreensão que “é a capacidade auditiva mais refinada, pois

---

<sup>19</sup> Elaborado para avaliar as habilidades acadêmicas básicas de escolares de 1ª a 6ª séries do ensino fundamental, relacionadas à leitura, escrita e aritmética, por séries, classificando o desempenho em inferior, médio e superior (Segundo as autoras).

<sup>20</sup> Instrumento que mede a velocidade do analisando em acessar e recuperar atividades verbais na nomeação contínua de diversos estímulos visuais e utilizado para diagnosticar problemas potenciais da leitura, permitindo a detecção precoce e a devida intervenção. É composto por quatro conjuntos de estímulos para nomeação: cores (vermelho, amarelo, verde, azul, preto), dígitos (2, 4, 6, 7, 9), letras minúsculas (a, d, o, s, p) e desenhos de objetos comuns (guarda-chuva, tesoura, pente, relógio, chave). (Segundo as autoras).

requer que o indivíduo compreenda o significado da mensagem” (p.475). Cabe observar que o quesito compreensão faz parte do processo das habilidades auditivas no qual trataremos mais à frente (ERBER, 1982).

A autora, assim como outros fonoaudiólogos (CORRÊA, 1999; FORNAZARI, 2008, por exemplo), descreve a sequência terapêutica a ser seguida na reabilitação do surdo com IC para a correta aquisição das habilidades auditivas, dando orientações importantes que podem orientar, inclusive, professores especializados, para o entendimento das etapas dessas habilidades.

Nesse caso, podemos citar as seguintes orientações de Scaranello (2005):

Em todo trabalho de reabilitação do DA<sup>21</sup> começaremos sempre de situações fechadas (closed-set) para situações abertas (open-set), tanto para sons ambientais quanto para sons de fala. As principais etapas a serem seguidas na terapia do DA são: 1. Identificar a presença e ausência de um estímulo sonoro; 2. Diferenciar e reconhecer pistas de similaridade ou diferença; 3. Reconhecer pistas nos sons complexos, como: Duração e Extensão: contínuo x interrompido; longo x curto; ritmo; número de estímulos; Frequência; Amplitude e Intensidade; 4. Reconhecer pistas nos sons de fala, tipo: Duração e extensão: número de sílabas numa palavra ou palavras em uma frase; frase/palavra longa x curta; Frequência; Amplitude, intensidade, entonação: principalmente em frases; 5. Discriminar e reconhecer: Vogais; Traços distintivos de consoantes, sonoridade, ponto, modo de articulação; Palavras; Frases; Curvas melódicas, tonicidade; 6. Identificação de traços supra-segmentais de fala: Identificação de duração do estímulo; Identificação de gênero vocal; Identificação de ritmo; Identificação de tonicidade; Identificação de inflexão; 7. Utilização do telefone: detecção do som da campainha; detecção da voz do outro; reconhecimento do contexto; compreensão do contexto ou conversação; 8. Compreensão: expressões familiares, frases e ordens que fazem parte do cotidiano, histórias, dentre outras.

Fornazari (2008) produziu uma cartilha com atividades orientadoras sobre as habilidades auditivas, voltadas para professores no Paraná. Sua iniciativa abriu um leque de opções ao trabalho pedagógico, ajudando na produção de outras atividades norteadoras dentro da escola para alunos com IC. Exemplo disso é o trabalho realizado pelo Instituto Felipe Smaldone, em Belém/Pa.

Segundo Fornazari (2008), o objetivo do IC é possibilitar o acesso às informações da linguagem oral que é captada por meio da audição. Essa tecnologia, segundo a autora, favorece a integração biopsicossocial,

---

<sup>21</sup> A autora se refere a deficientes auditivos como DA.

possibilitando a interação na vida cotidiana, social e acadêmica. “Essa tecnologia oferece inúmeras oportunidades para o indivíduo surdo, permitindo que esse ocupe seu lugar de direito, onde a comunicação é basicamente auditiva e verbal” (p. 12). Nesse sentido, a autora tem a convicção de que o natural é que o surdo fale e para isso será necessário adaptar-se através do implante coclear, adquirindo assim a possibilidade da sensação auditiva.

Moret, Bevilacqua e Costa (2007) analisaram a linguagem de sessenta crianças surdas, pré-linguais (surdez antes de adquirir a fala) usuárias de IC e chegaram à conclusão de que o IC foi muito benéfico em relação à aquisição da linguagem e habilidades auditivas nas crianças, inclusive nas que apresentavam algum atraso cognitivo.

Porém, essa pesquisa mostra que o fato de ouvir e falar não significa progredir em todos os aspectos intelectuais e cognitivos, corroborando com outras pesquisas realizadas na área (NAVEGANTES & KELMAN, 2014), ainda que ajude na comunicação, pois é na escola que se faz essa diferença.

Sharma, Nash e Dorman (2009), ao afirmarem que existe um período crítico para a maturação neurológica, assim como para a construção da linguagem e de conceitos, reforçam o que diz a área médica, ao considerar que a criança surda é deficiente e precisa ser “curada” para que seja garantido seu desenvolvimento natural em sociedade (ANTONIO, DELGADO-PINHEIRO & BERTI, 2013). Nesse sentido, muitas pesquisas a respeito do desenvolvimento intelectual, linguístico e cognitivo de crianças surdas (KELMAN, 2011; ALBRES & NEVES, 2013, entre outros) vem nos dizer que a pessoa surda é capaz de construir conceitos e pensar o mundo que o cerca de forma inteligível, ao contrário do que se afirmava antigamente (ALBRES & NEVES, 2013).

Outros autores como Dorziat (2004), Lacerda e Lodi (2006), Kelman e outros autores (2009, 2011, 2013, 2014), Quadros (2007), Queiroz e Kelman (2007), Rezende (2010), Skliar (1999), Albres & Neves (2013), também estão preocupados com a inserção social das pessoas surdas, mas desenvolvem pesquisas dentro de uma linha de pensamento, na qual levam em consideração a educação, o direito e o desejo do surdo, em relação à forma de comunicar-se, além da instrução. Entra na discussão a questão cultural e social do surdo, não somente na escola, mas em todos os contextos socioculturais dos quais

participa, configurando sua participação ativa no processo de escolarização e socialização.

Dorziat (2007), fala da importância de olhar a surdez por outro prisma, que não seja o da deficiência ou da reabilitação, ou seja, que não seja de um ponto de vista médico. A autora visa a pessoa surda como um ser de direito como qualquer outro, que precisa ser visto, respeitado, notado. Cita a escola como uma instituição social que cumpre seu papel de padronizadora de determinada sociedade.

A autora diz que a escola vê o aluno como um aluno *hipotético*, ou seja, tem uma visão generalizadora, onde não considera as especificidades de cada aluno, o que pode ocasionar a ideia de um *currículo único*, homogêneo. E, nesse sentido, a educação dos surdos fica comprometida por não se conseguir enxergar outras possibilidades.

Lacerda e Lodi (2006) vem falar da importância da aquisição de uma língua para o conhecimento de mundo, para a inserção social e educacional, pois:

Em geral, as crianças surdas têm pouca oportunidade para que este desenvolvimento ocorra da mesma forma como para crianças ouvintes (exceto aqueles filhos de pais surdos e que sejam usuários da língua de sinais), já que, na maioria das vezes, eles não têm acesso à língua utilizada por seus familiares (ouvintes), apresentando, frequentemente, atraso no processo de desenvolvimento de linguagem (p. 48)

As autoras afirmam o papel fundamental do adulto como interlocutor que diante das interações que faz com a criança, seja ela ouvinte ou surda, possibilita o aprendizado e a apropriação de determinada língua. Nesse sentido, uma criança surda nascida numa família ouvinte possivelmente apresentará dificuldade de comunicação dentro de casa. Em uma família de surdos, onde exista a língua de sinais, a comunicação fluirá de forma mais natural para a criança surda, possibilitando a interação e a troca de experiências mais eficazes.

Lacerda (2015<sup>22</sup>) faz uma importante observação sobre a questão do currículo escolar, onde fala que no Brasil ainda vê o currículo adaptado como

---

<sup>22</sup> Em palestra proferida no evento “I Surdez em foco”, promovido pelo GEPeSS, ocorrido no dia 10/11/2015, na UFRJ/FE.

sinônimo de currículo mínimo, quando na verdade era pra ser apenas o mesmo currículo administrado e pensado de forma mais voltada para o surdo-

Quadros (2007), em pesquisa realizada sobre CODA<sup>23</sup> no Brasil, chama a atenção para o fato do nosso país, apesar de ser multilíngue, ignorar a existência de línguas diferentes da portuguesa. Isso se dá ao fato de que a língua portuguesa é tida como a língua oficial do país, ignorando as 210 línguas indígenas faladas aqui, segundo a autora.

A autora diz que através do reconhecimento da diversidade das línguas indígenas, através da Constituição de 1998, foram criadas escolas que ensinam essas línguas como primeiras línguas e a língua portuguesa, como segunda língua. Com os surdos brasileiros ocorre ao contrário, pois há uma tendência a serem educados na escola regular, onde a língua oficial é o português oralizado (falado), em detrimento da língua de sinais, considerada a língua oficial dos surdos desde 2002 (Lei n. 10.436/02).

Cabe fazer uma reflexão sobre a educação dos surdos brasileiros, que, ao contrário de alguns povos indígenas, recebem instrução, principalmente, através da língua portuguesa, nas escolas regulares. Muitos estudiosos da educação de surdos questionam a inclusão, exatamente por desconsiderar a prioridade do ensino em Libras.

Kelman (2014) realizou uma pesquisa junto a profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar. Através de narrativas, a autora mostra que “a educação inclusiva tem um significado coletivo, mas tem expressões singularizadas na medida em que se misturam política educacional, um fenômeno coletivo, com as crenças, valores, atitudes e hábitos dos indivíduos” (p. 311).

Kelman (2011), ao escrever sobre a aquisição da compreensão e escrita pelo surdo, na segunda língua, baseada em Vygotsky (1931/1983) diz que “A ausência da audição não impede a formação social da consciência na criança surda. Apenas dificulta” (p. 2). E faz uma importante observação:

---

<sup>23</sup> Há algumas décadas, os filhos ouvintes de pais surdos eram referidos – em língua inglesa – por HCDPs (Hearing Children with Deaf Parents – Crianças Ouvintes com Pais Surdos). Nos anos 80, porém, o acrônimo Coda (Child of Deaf Adults) ganhou popularidade, sobretudo pela fundação da organização internacional Children of Deaf Adults, Inc(CODA) que, sediada nos EUA, dedica-se à promoção de temas relacionados às experiências de filhos ouvintes de pais surdos, mundo afora. Hoje, o termo coda, cunhado por Millie Brother, é empregado em diversos países, inclusive no Brasil e em Portugal. Disponível em: <http://culturasurda.net/2013/02/01/coda/>. Acessado em 30/10/2015.



No caso da criança surda em sala de aula inclusiva, a presença do intérprete é uma grande aquisição, pois cumpre com a legislação em vigor, que manda que a criança surda tenha a instrução em língua de sinais. Mas o fato de ter a presença de um intérprete não garante a compreensão dos conteúdos acadêmicos, pois muitas vezes o intérprete seleciona o que deve interpretar, passando muito tempo sem traduzir. Com isso podemos compreender muitas histórias de insucesso escolar. A receita para que o aluno surdo tenha um bom desempenho escolar passa necessariamente por transformar o currículo em um *continuum* de processos de significação (p. 1).

Kelman e Lima (2009) fizeram um estudo de caso, onde acompanharam um aluno usuário de IC em fase inicial de alfabetização, em uma escola regular de Brasília. A pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar dois aspectos importantes: o primeiro, a interação com os colegas e o segundo, o desempenho acadêmico. No primeiro aspecto, a pesquisa mostrou que o aluno surdo usuário de IC tinha um bom relacionamento com os demais colegas, inclusive quanto às suas necessidades auditivas ou de compreensão.

No segundo aspecto, quanto ao desempenho escolar as autoras relatam a necessidade de estratégias mais voltadas à situação deste aluno e que, nesse sentido, a aquisição da língua de sinais, apreendida o quanto antes pelo aluno, poderia fazer a diferença em relação à compreensão dos conteúdos escolares. Aponta ainda, o desconhecimento da realidade do aluno usuário de IC pela professora regente e pela professora do AEE.

Guimarães, Kelman & Nascimento (2013) falam da possibilidade de sujeitos biculturais, além de bilíngues, ao considerar que o sujeito surdo que faz uso do IC, pode se beneficiar tanto da língua falada quanto da língua de sinais e das duas culturas. A respeito da educação bilíngue, a autora diz:

O mito difundido de que “se souber língua de sinais não vai querer falar” precisa ser reconsiderado”. É necessário buscar-se no Brasil evidências já descritas em outras partes do mundo onde o bilinguismo que passa pelo uso das duas línguas – a de sinais e a portuguesa – em momentos apropriados, permite melhor compreensão e, portanto, melhor resultado escolar (p. 7).

Albres & Neves (2013) realizaram uma pesquisa acerca da educação bilíngue, onde afirmaram:

A consolidação de uma educação bilíngue para surdos perpassa pelo respeito à língua de sinais e à sua incorporação na escola de surdos, não como mero recurso pedagógico ou como instrumento de transmissão dos componentes curriculares, mas como objeto de ensino por si mesmo, como objeto de reflexão sobre o mundo, relacionado à história, cultura e ideologia. No entanto, cabe ressaltar que a criação de uma educação bilíngue e a construção de uma política educacional plurilíngue são ações altamente complexas. Pressupõe o respeito à diversidade e à liberdade dos educandos, a aceitação das experiências dos alunos como motivação para a aprendizagem, e a inserção de questões culturais e políticas que estão diretamente relacionadas às questões linguísticas (p. 115).

A educação bilíngue seria possível desde que houvesse uma profunda reflexão e mudança mesmo no modo de ver o outro (CANEN, 2012), para que as políticas públicas tivessem outros vieses, assim como a escola repensasse a construção de outro currículo, um currículo que focasse as especificidades das pessoas dentro de determinada sociedade. Assim como afirma Quadros & Perlin (2007), a questão do bilinguismo perpassa por questões políticas e sociais, nesse sentido “A questão da língua implica reconhecimento do status da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político” (p. 6).

A realidade pós-cirúrgica de crianças usuárias de implante coclear tem demonstrado que o processo ensino-aprendizagem não depende apenas da aquisição de linguagem ou das sensações auditivas, mas que é necessário um trabalho de médio a longo prazo para se obter o sucesso tão desejado pelas instituições escolares (QUEIROZ & KELMAN, 2007, p. 6). Assim, outros aspectos a serem considerados são o tempo de surdez antes da cirurgia, se usa o AASI, se participa ou participou de algum Programa de Estimulação Essencial, dentre outros.

Navegantes (2013) diz que o trabalho da estimulação essencial é de extrema importância porque “permite às crianças com deficiência... descobrir suas habilidades e explorar o mundo ao seu redor” (p. 3). No caso da criança surda, ela deve ter acesso à Libras e também explorar sua potencialidade auditiva (resíduos auditivos).

Costa, Kelman e Góes (2015), perceberam que alunos usuários de IC que conhecem a Libras têm melhor desempenho na compreensão e comunicação em atividades diárias. Em observações realizadas em sala de aula de crianças com implante coclear, Silva & Navegantes (2013) fortalecem a ideia de que “... é

possível ir adiante e formar pessoas capazes de ir muito mais além do simples ato de ler e copiar” (p. 12).

Para isso, estratégias pedagógicas e metodologias de trabalho adequadas são necessárias para aproveitar todas as vantagens do IC, aliando-o à capacidade de cada criança surda que faz uso do implante. E quais seriam essas estratégias? Como podem ser aplicadas pelo professor não especialista, da escola regular? Como tornar possível a perspectiva inclusiva dos alunos surdos com IC?

Outros estudiosos da área da surdez (SILVA, 2008, SKLIAR, 2008), também compreendem que a língua de sinais é essencial para os surdos. Porém, a escola regular parece não estar preparada para conceber novas culturas, e isso se reflete na forma como a escola recebe esse alunado. Sobre a educação dos surdos, Silva (2008) diz que:

As representações do ser surdo, em um universo essencialmente regulado pelo som, ouvir e falar, traduzidas na prática pedagógica pelo ler e escrever tornaram-se tão essencializadas no espaço escolar que qualquer outra forma de ensino não centrado na Língua Portuguesa provoca estranheza e sofre profundas restrições, se não impedimentos legais no processo de implantação (p.82).

Porém, os essencialismos<sup>24</sup> de grupos diferenciados devem ser evitados quando se limitam apenas a posições identitárias, o que termina por estigmatizar essas categorias, causando o “congelamento” das múltiplas identidades e não reconhecendo que dentro de um mesmo grupo há diferenças no modo de ser, sentir e pensar (CANEN, 2012). Ou seja, como já foi dito anteriormente, é necessário compreender em que meio sociocultural está inserida a criança surda que faz uso do IC para poder traçar uma rotina de atividades pela escola, a fim de garantir seu aprendizado e propiciar sua inclusão.

O fato da pessoa surda se comunicar e pensar o mundo de forma diferente pode causar estranheza, se não sentimentos de pena ou até mesmo de horror nas pessoas que desconhecem essa realidade. Crianças surdas, filhas de pais ouvintes, têm maior dificuldade de comunicação do que crianças surdas, filha de pais surdos, pelo fato destes últimos partilharem do mesmo tipo de

---

<sup>24</sup> Perigo de determinado grupo fechar-se em si mesmo e não aceitar as diferenças individuais dos componentes do grupo, rotulando comportamentos, e assim, “congelando essas identidades” (CANEN, 2012).

comunicação, podendo então adquirir uma língua, instrumento necessário para a formação de conceitos (SILVA, 2007).

Neste sentido é natural que os pais ouvintes queiram que seus filhos surdos se identifiquem com a comunidade ouvinte, o que, segundo Silva (2007), pode tornar “conflitante a construção de sua identidade como cidadão na sociedade desde sua mais tenra idade” (p. 279). A preocupação do autor Silva (2007) é importante, porém isso vai depender de como a família da criança surda conduz sua educação num sentido mais amplo: cultural, social e não somente escolar.

Outra situação que ocorre é o fato de achar que os usuários de IC não apresentam mais dificuldades. Brazorotto (2008), no entanto, nos diz que são necessárias:

Estratégias para otimizar o uso da audição e da comunicação oral na escola, a necessidade de apoio específico e adaptações curriculares que auxiliem as crianças implantadas no desafio de aprender o conteúdo acadêmico ao mesmo tempo em que adquirem e aprimoram as habilidades de audição e linguagem oral entre outras (p.9).

A questão sobre o IC é polêmica entre pesquisadores, educadores, familiares, e, principalmente, por grande parte da comunidade surda (REZENDE, 2010). Discussões sobre identidades surdas, identidades ouvintes, comunidades surdas e ouvintes, oralistas ou bilíngues, são temas que permeiam desde uma afirmação de um modo de ser quanto a um querer ser.

Segundo Fleuri (2012), o tema da diferença e da identidade cultural aparece de forma mais efetiva no campo educacional brasileiro, com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional, que trata das minorias étnicas, da inclusão, entre outras. O Referencial Curricular Nacional ao eleger a pluralidade cultural como um de seus temas transversais reconhece a necessidade da perspectiva multicultural no processo educacional brasileiro.

No entanto, Akkari e Santiago (2010) chamam a atenção para o fato que pode ser limitante tratar a diversidade cultural como tema transversal, pois se corre o risco de uma não efetivação da sua implementação nas práticas escolares. Canen (2007), na mesma perspectiva, destaca a importância do professor como um pesquisador constante de sua prática, pois é necessário mudar atitudes, práticas, conteúdos, estratégias e a vivência no dia-a-dia,

recusando a congelar “o outro”. A perspectiva multicultural se configura em uma proposta de “educação para a alteridade” aos direitos do outro, à igualdade de oportunidades, uma proposta democrática mais ampla (SANTIAGO; AKKARI & MARQUES, 2013, p.21).

Reitero que os autores se referem às perspectivas multiculturais críticas ou pós-coloniais, como nos chama atenção Canen (2012), de que os modelos multiculturais presentes nos currículos escolares variam, mas de uma forma mais superficial (folclórica ou exótica). Nesse sentido, a educação é assim denominada liberal, porque o currículo valoriza a pluralidade cultural, mas restringe as estratégias de trabalho docente/escolar às datas comemorativas ou disciplinas específicas.

Moreira (2002) aponta para o crescente destaque que a cultura tem conquistado nos fenômenos sociais contemporâneos, além, no entanto, do paradoxo de conviver com fortes tendências de homogeneidade cultural. O autor destaca ainda, a associação das diferenças culturais às questões de poder como, por exemplo, determinadas “minorias” serem identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, deficiências físicas ou sensoriais, entre outras, e assim, desvalorizadas, discriminadas.

Essa realidade faz parte do contexto brasileiro, inclusive das próprias comunidades surdas. Pois, se o surdo está numa comunidade ouvinte, estarão impressos valores da comunidade ouvinte. Ainda que faça parte de uma comunidade surda, estará num conjunto maior, que é a sociedade ouvinte.

Em relação à educação especial, as exigências ao posicionamento multicultural partem do mesmo princípio de resignificação de valores, do processo de construção de outra mentalidade, de uma nova perspectiva ética. Exige a adoção de uma postura que compreenda e respeite a condição de cada indivíduo em relação à sua “deficiência” ou diferença, considerando, assim, novas formas de desenvolver o processo ensino-aprendizagem. E isso vale para as comunidades ouvintes e surdas.

Porém, reiterando, a preocupação maior com as pessoas surdas que passam pelo IC é a que vem depois da cirurgia. Trata-se da fase que se relaciona à adaptação, à adaptação curricular escolar, ao desenvolvimento cognitivo e psicológico deste aluno, à possibilidade de sua inserção na

comunidade ouvinte em detrimento da surda, o que talvez, futuramente, possa gerar conflitos de identidade, entre outras questões, como nos alertou Silva (2007).

Com certeza, as pessoas surdas não são as únicas a serem excluídas, mas, no entanto, têm se organizado para conseguir um espaço de discussão sobre suas necessidades e como buscar processos mais eficazes de educação. Diversos autores afirmam que há uma formação cultural na comunidade surda distinta da ouvinte (QUADROS & PERLIN, 2007).

Considerando o que diz Quadros & Perlin (2007), Silva (2007), Silva (2008), Rezende (2010), entre outros autores, a educação de pessoas surdas deve se dar dentro de uma perspectiva bilíngue, onde a Libras seja a primeira língua.

Sobre os surdos que usam o IC a lógica não deve ser diferente. Autores como Brazorotto (2008); Kelman (2014), Queiroz & Kelman (2007), Navegantes & Kelman (2014), entre outros estudiosos sobre o IC e o impacto desse na educação, corroboram a ideia de que é necessário garantir tanto políticas públicas quanto metodologias e práticas adequadas da instituição escolar para atender essa demanda.

#### **1. 4 O desenho metodológico**

A pesquisa desenvolvida para a dissertação foi de cunho qualitativo, onde o pesquisador é um elemento participante da pesquisa e insere-se em contextos em que ocorrem as ações a serem investigadas (BARBATO, 2008). O pesquisador parte dos significados construídos pelos participantes da pesquisa e procura descrever o processo de uma forma incisiva quanto às argumentações construídas por eles.

A escolha de uma pesquisa qualitativa se mostrou mais adequada ao nosso caso, pois “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões...” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 247), mas envolve um número restrito de participantes. Essas características se adequam perfeitamente ao estudo aqui apresentado.

O desenho metodológico adotado foi o da pesquisa-ação, por ser uma pesquisa empírica que se desenvolve a partir da intenção de uma ação voltada

para a resolução de um problema coletivo em que o pesquisador está envolvido (THIOLLENT, 2007), o que se justifica por ter sido realizada nas dependências do IFS, local onde sou professora. Segundo Barbier (2007):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. (p.15).

Para Barbier (2007), na pesquisa-ação o pesquisador deve compreender que não faz pesquisa sobre os outros, mas com os outros ou o outro. E que, portanto, não trabalha sozinho, ele não exclui os sujeitos-atores da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa-ação compreende uma troca de sentidos, de significados que podem contribuir para a compreensão de dado fenômeno. Citando novamente Barbier, a pesquisa-ação é ao mesmo tempo pedagógica e política.

Para poder se descrever e analisar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças com implante coclear inseridas no Instituto Felipe Smaldone criaram-se três instrumentos, de acordo com a triangulação: análise documental, diário de bordo e as entrevistas. Segundo Denzin (2000), *apud* Azevedo *et al* (2013):

[...] triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, é uma alternativa à validação. A combinação de diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo devem ser vistas como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação (p.4).

A análise documental (Diretrizes, leis e decretos que regem a educação especial no Estado do Pará, e mais especificamente, o IFS), que será descrita no capítulo VI, é entendida como a operação que “visa representar o conteúdo de um documento diferente da forma do original a fim de facilitar num estágio ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2009, p.45). O diário de bordo foi constituído pelas anotações das observações em campo (sobre a sala de aula e os indivíduos a ela relacionados), contemplando o registro das experiências vivenciadas no campo de pesquisa, o que ajudou na organização

dos dados e na análise dos mesmos.

A entrevista abordou o tema Surdez e IC (Foi realizada com alunos, responsáveis, professores e equipe técnica do IFS). O entendimento do entrevistado em relação ao tema e o sentimento deste, face ao objeto (IC). Dessa forma foi possível perceber a relação existente entre o entrevistado e o tema, sua aproximação e conflito. A análise dos resultados apoiou-se na ideia de Bardin (2009), quando compreende que a “Origem, implicação, descrição e sentimentos são variáveis que emergem dos dados do texto. Estranheza e conflito são dados construídos pelos entrevistados” (p. 69).

### **1.5 Estrutura da dissertação**

O capítulo I, “Introdução” foi descrito em cinco tópicos: 1.1 O problema, questões e objetivos; 1.2 Justificativa/Motivação; 1.3 Referencial teórico; 1.4 O desenho metodológico e 1.5 Estrutura da dissertação. Nesse capítulo é possível ter uma visão geral sobre a dissertação e os passos da pesquisa.

O capítulo II, “A surdez no contexto histórico-escolar”, tem em sua organização um tópico sob o título “A educação especial e a surdez no Brasil: à luz das políticas”. Nesse tópico é descrita a análise sobre a educação especial à luz das políticas públicas, seus documentos e leis, diretrizes, portarias, decretos, assim como as ações do Centro Nacional de Educação Especial- CENESP (1973), Secretaria de Educação Especial- SEESP (2001), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI (2011), entre outros. O tópico seguinte discorre sobre a história da educação especial e a educação de surdos no Brasil, analisando as principais ações ao longo do tempo.

O Capítulo III, “O implante coclear: definições, funcionamento e implicações iniciais”, está dividido em três tópicos, sob os títulos “O histórico do IC no mundo”. “O implante coclear no Brasil” e “O implante coclear em Belém/PA”, que conta um pouco da história da otorrinolaringologia, área diretamente ligada ao implante coclear, no estado do Pará, a fim de situar os diversos contextos existentes para o seu funcionamento, inclusive o contexto no qual a pesquisa de campo será realizada.



O capítulo IV, “A instituição Felipe Smaldone situada na história da educação de surdos”, traz dois tópicos. O primeiro versa sobre “O Instituto Felipe Smaldone no Brasil”, quem é ele e as concepções do Instituto a respeito da educação dos surdos ao longo do processo histórico-social. Discorre também sobre a expansão do Instituto pelo mundo e pelo Brasil. O segundo tópico, “O Instituto Felipe Smaldone em Belém”, relata a importância da instituição na educação dos surdos paraenses, assim como seus métodos de ensino no decorrer dos anos, considerando os diversos momentos educacionais vividos pelo nosso país, que influenciaram a educação de surdos no estado do Pará.

No Capítulo V é descrita a metodologia adotada na pesquisa, abordando o local, participantes da pesquisa, instrumentos de pesquisa e os recursos necessários. É onde se detalha todo o processo da pesquisa, e está disposto em quatro tópicos: 5.1 Construindo a abordagem teórico-metodológica, 5.2 Local e participantes, 5.3 Instrumentos, 5.4 Procedimentos metodológicos.

No Capítulo VI se descrevem os resultados e as considerações finais, as limitações e as sugestões para futuras pesquisas. Nesse capítulo serão retomados os objetivos da pesquisa no sentido de dar visibilidade às questões apresentadas nas conclusões preliminares, apresentando um tópico: 6.1 Análise e Discussão, que traz as discussões, além de trazer as demandas surgidas no decorrer da pesquisa.

Por fim, as referências bibliográficas e os sites visitados com as respectivas datas de acesso, os anexos e apêndices da pesquisa.

## II A SURDEZ NO CONTEXTO HISTÓRICO-ESCOLAR

### 2.1 A educação especial e a educação de surdos no Brasil: À luz das políticas públicas

Antes do século XIX, o Brasil não tinha preocupação com a população considerada “idiota ou imbecil”, como eram chamadas as pessoas que tinham deficiência intelectual ou transtornos mentais (MIRANDA, 2003, p. 3). Ao contrário, entre os séculos XVIII e XIX, em países mais avançados, a preocupação partia de um olhar *organicista* que enxergava essas pessoas como portadoras de alguma doença hereditária. Muitas delas ficavam acorrentadas ou isoladas em hospitais até a sua morte. Outras permaneciam no ambiente familiar, mas totalmente segregadas, à margem da sociedade.

Essa foi a era da negligência, uma época em que a preocupação com essa parcela da sociedade não tinha a menor importância, fazendo com que ficassem na dependência das oportunidades que a família oferecesse. Em nosso país, essa fase se estendeu até os anos 50 do século XX (MIRANDA, 2003). A ideia era segregar para tentar manter um padrão de normalidade na sociedade.

No Brasil, a educação de pessoas com alguma deficiência começa a ganhar espaço nas agendas das políticas públicas e sociais a partir da criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje Instituto Benjamin Constant) em 1854 e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial.

Mazzotta (2011) divide a história da educação especial no Brasil em dois períodos:

- De 1854 a 1956 – onde a iniciativa para suprir as demandas das pessoas com alguma deficiência no Brasil se deu a partir de iniciativas oficiais e particulares isoladas. E,
- De 1957 a 1993 – se deu a partir de iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No primeiro período, as iniciativas se deram, por exemplo, por um jovem cego brasileiro chamado José Álvares de Azevedo, que teve a concessão de D. Pedro II para a criação do então atual Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, em 1854. Outro exemplo foram os esforços dos irmãos franceses Huet

para a concretização em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro.

Quanto ao atendimento educacional de pessoas surdas, posteriormente ao “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” foram criados vários institutos como o Instituto Santa Terezinha (Campinas/SP, 1929), a escola municipal de educação infantil e de 1º grau para surdos Escola Helen Keller (São Paulo, 1951) e o Instituto Educacional de São Paulo (São Paulo, 1954), sendo posteriormente doado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP em 1969 (MAZZOTTA, 2011).

Recebeu o nome de Departamento de Reabilitação e Distúrbios da Comunicação – DERDIC. É até hoje uma unidade mantida pela Fundação São Paulo, mas vinculada academicamente à PUC-SP. Tem um importante papel na educação de surdos e no atendimento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem.

No segundo período, Mazzotta esclarece que o atendimento educacional de pessoas com alguma deficiência foi explicitamente assumido pelo governo federal, com direito à divulgação, campanhas e outras ações. Como exemplo, é possível citar a primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), ainda em 1957. Outro exemplo desse segundo período foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958. Ambas campanhas estavam respectivamente vinculadas ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos e ao Instituto Benjamin Constant.

Em 1973, a partir de um grupo de trabalho (GT) sob iniciativa do Conselho Federal de Educação, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Ao criar em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, o MEC o torna responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Esse ato impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do estado.

A partir da década de 90, as discussões sobre a educação desenvolveram-se numa perspectiva inclusiva. Segundo Xavier (2009), essa discussão ganhou força a partir das lutas da sociedade civil por seus direitos

sociais, devido ao reconhecimento da exclusão de determinados grupos “minoritários”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Ainda nesta década, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

As bases legais sobre a educação numa perspectiva inclusiva, segundo Xavier (2009), foram a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que tem por princípios satisfazer as necessidades básicas de educação, assim como universalizar o acesso à educação e promover a equidade, entre outros; a Declaração de Salamanca (1994), que exige que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional, adotando as políticas inclusivas, entre outras; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, que garante o atendimento especial dentro das próprias escolas regulares; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC – Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que garante o tratamento adequado às crianças da educação especial desde a creche, dando suporte à escolaridade como um todo; e a Deliberação CEE nº 291 de 14 de setembro de 2004, que vem reforçar o direito à educação inclusiva desde a mais tenra idade.

A respeito da Declaração de Salamanca (1994), muitos intelectuais da área, à época, acreditavam que o termo integração seria substituído pelo termo inclusão (GARCIA; MICHELS, 2011). Em 1994, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, assumia uma orientação integradora, porém em 2007, a mesma coordenadoria altera o termo integração para inclusão, como nos alerta Mazzotta (2003).

Segundo Werneck (2002), apesar de os termos integração e inclusão terem significados parecidos, para os organismos nacionais e internacionais estes termos podem ter sentidos distintos em determinados momentos, o que tem causado uma confusão conceitual. No entanto, tomando os significados nos dicionários estes termos apresentam em si a mesma ideia num sentido geral.

Sendo que o termo integração tem um significado mais amplo e ambíguo do que o termo inclusão, como já foi dito anteriormente.

Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial do MEC. Entretanto, esta não promove uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, e mantém a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59 (alterado pela Lei nº 12.796, de 2013), prevê que os sistemas de ensino assegurem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a conclusão específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

É interessante observar que no artigo 59, os capítulos III e IV falam somente em integração, apesar de terem sido redigidos dois anos depois da Declaração de Salamanca. Observemos o que diz o artigo 59 da LDBEN 9.394/96 nos capítulos III e IV:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;  
IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Nesse período, a orientação baseava-se nos chamados princípios da educação especial, uma ação pedagógica que se baseava na normalização, integralização, individualização, interdependência, a construção do real, para atender as especificidades dos alunos, efetividade dos modelos de atendimento

educacional (envolvia três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas), ajuste econômico e legitimidade.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, tem importante papel ao definir que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para as pessoas com surdez, um grande passo foi a aprovação da Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. É um significativo ganho para as pessoas com surdez.

Em 2003 é implementado pelo MEC o *Programa Educação Inclusiva*, que prevê a garantia do direito à diversidade e a transformação e fortalecimento das instituições de ensino através da ampliação da formação de gestores e professores para atuar na área.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Este documento vem fortalecer a ideia de uma sociedade justa e igualitária, construída sobre valores que rejeitam todo e qualquer tipo de discriminação. Essa cartilha analisa e discute a educação especial e a inclusão, compreendendo os aspectos jurídicos da Legislação brasileira e também importantes orientações pedagógicas, além de orientações aos pais ou responsáveis destas crianças.

Nessa perspectiva da inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou a Lei nº 10.048/00, estabelecendo normas e critérios

para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Esclarece no que tange às pessoas surdas, que:

Art. 2º Para os fins 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.

Parágrafo único. 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).

Esse Decreto visa o acesso à escola regular dos alunos surdos e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, garantindo assim o livre acesso e a disseminação da língua, considerada natural às pessoas surdas.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Para garantir a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que prevê nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Em 2011, o MEC promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011.

Posteriormente, foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012. Convém assinalar que a SECADI surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão (Brasil, 2011a, 2012), incluindo a letra I, passando a ser SECADI.

Mazzotta (2003, p. 3) diz que “cabe destacar, de início, que a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei” e também tem como princípio a igualdade de oportunidades “... cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas” (p.3).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (MEC/SEESP, 2007). Mazzotta (2013) diz que, ao afirmar a integração da pessoa com deficiência em todas as áreas da sociedade, reitera que essa pessoa tem o direito à educação comum e sempre que possível, com as demais pessoas em escolas regulares. No entanto, refere-se à integração e não à inclusão. Fica clara a confusão em torno das condições individuais de alunos identificados ou rotulados como especiais em atendimentos especializados e alunos com deficiência, superdotação, etc. que estejam incluídos.

Para Hanze<sup>25</sup>, o termo integração traz a ideia de mudança e adaptação do indivíduo ao meio, com o objetivo de normalizá-lo ou aproximá-lo do normal o máximo possível. Já a inclusão tem a ideia de adequação do meio para a inserção do indivíduo. Seria uma forma de considerar o processo de desenvolvimento do indivíduo e o processo de reajuste da realidade social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2007, tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (MEC/SEESP, 2007).

Ao analisar as Diretrizes, Mazzotta (2013) evidencia a orientação no sentido da educação escolar ser integradora e inclusiva, e que abranja a participação da comunidade:

Como tendências recentes dos sistemas de ensino são apontadas: integração/inclusão, quando possível; ampliação do regulamento das

---

<sup>25</sup> Amélia Hamze é profª FEB/CETEC e FISO. Data de publicação não disponível. Acessado em 16/02/2015.



escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental; expansão dos cursos de formação/especialização (p.4).

O autor destaca que as diretrizes encaminham o aluno com 'necessidades educacionais especiais' a uma avaliação com a equipe técnica da escola, onde serão garantidos professores especializados, atendimento em sala de aula comum, adaptação curricular, e que a educação possa também ser realizada em escolas especializadas, escolas particulares, até mesmo em domicílio ou em classes hospitalares.

Sobre o impasse entre educação especial e educação inclusiva, Mazzotta (2013) aponta uma polaridade que coloca os professores especializados na contramão dos professores das classes regulares, o que causa em dados momentos, uma divergência desnecessária entre eles. Segundo o autor, essa polêmica faz com que os profissionais da educação especial sejam vistos com algum tipo de preconceito.

Além das leis e decretos que Mazzota (2013) analisou sobre o uso dos termos inclusão e integração na educação especial, como o PNE, Lei nº 10.172/2001, outro importante documento (PNE) sobre o âmbito educacional é a Lei nº 13.005/2014 (25/06/2014), que reúne diretrizes e Metas para a educação. A Meta 4 se refere à educação especial e garante a educação básica e o atendimento educacional especializado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à educação básica preferencialmente na rede regular de ensino, mas com a garantia da inclusão através das salas multifuncionais e apoio especializado (AEE) públicos ou conveniados.

A Meta 4 dispõe ainda de estratégias que tratam sobre a valorização dos profissionais da educação básica (FUNDEB), a universalização do atendimento escolar à demanda de 0 (zero) a 3 (três) anos, a formação continuada para professores, entre outros. Para a população surda, a estratégia 7 da Meta 4, trata da garantia da oferta da educação bilíngue, em Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues, e em escolas inclusivas, aos alunos surdos de 0 (zero) aos 17 (dezessete) anos.

Quanto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ela é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação ou preconceitos. Ao analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é possível observar a dualidade de ideias acerca da educação especial. Ainda segundo o MEC/SEESP (2007):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (p.1).

Ao analisar o dia-a-dia nas escolas regulares é possível perceber porque as escolas especializadas ainda são necessárias. A proposta inclusiva é uma ideologia educacional muito promissora, justa, mas a forma como é conduzida ainda faz com que seja apenas uma perspectiva, pois, na realidade, muitas escolas de ensino regular não conseguem suprir as necessidades, ou ainda, garantir atendimento adequado às pessoas consideradas ‘deficientes’ que fazem parte da educação especial, colocando-as, muitas vezes, num patamar de inferioridade, se não de discriminação, num perigoso ‘faz de conta’.

Machado (2006), diz que:

A questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos (entre eles, o surdo) na escola. Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude “normalizadora” em que as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de “ouvintizar” - neologismo que tem sido usado por Carlos Skliar (SKLIAR, 1998), ou seja, de fazê-los parecer como ouvintes (p.41).

Faz-se necessário ‘ouvir’ mais os surdos em suas diversas comunidades e contextos sócio-multiculturais (KELMAN, 2012), procurando compreender o que pensam, o que querem e o que acham melhor para a sua educação. Assim, será pensada de forma justa a inclusão dessa parte significativa da nossa

sociedade. Mas além dessa tomada de consciência por parte dos ouvintes, há a necessidade das próprias comunidades surdas compreenderem que os sujeitos surdos que integram essas comunidades estão em diferentes contextos e, portanto, pensam e se comportam de formas diferentes.

## **2.2 A surdez no contexto político-educacional**

Após análise realizada sobre a legislação brasileira, podemos destacar como uma das principais conquistas na área da surdez o reconhecimento da língua de sinais brasileira (Libras), reconhecida pela Lei nº. 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular e também da formação de professores e intérprete de Libras.

Faz-se, portanto, necessário discutir a educação de surdos à luz de uma ótica multicultural crítica, em que o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do currículo (CANEN, 2012), e estendendo-se às atitudes individuais das pessoas envolvidas. De que forma essas conquistas estão sendo aplicadas no meio educacional? Será que têm acontecido de forma eficiente? Como professores e sociedade tem se preparado para atuar neste novo cenário?

Sem dúvida estas questões demandam profundas transformações sociais e até mesmo, culturais e individuais. As mudanças não são simples e não serão imediatas. Por muito tempo temos visto as questões das diferenças entre os indivíduos serem tratadas de forma preconceituosa, quando não, de forma *folclorizada* (CANEN, 2012).

Mesmo que algumas atitudes tenham sido implementadas no âmbito educacional em prol das mudanças necessárias, devido a leis, decretos e até mesmo a vigilância dos movimentos sociais, as questões das diferenças e desigualdades têm sido tratadas numa perspectiva multicultural *folclórica*, devido continuarem desconectadas, descontextualizadas da realidade, tratadas à parte, apenas em determinadas datas, espaços ou momentos.

Outra situação recorrente, principalmente entre órgãos governamentais, secretarias, gestores e professores além de outros setores da sociedade é o fato de não compreenderem que a Libras é uma língua com estrutura própria, como qualquer outra língua, porém relativamente nova, considerando seu

reconhecimento como tal – apenas em 2002.

Essa situação demanda de seus aprendentes, sejam surdos ou ouvintes, uma imersão na Libras e que, seus principais falantes – os surdos – ainda estão, de certa forma, a construindo para dela se apropriarem. Podemos dizer que é uma língua em movimento, em formação, assim como a própria língua portuguesa. Portanto, seus usuários têm todo o direito de participar desse processo, que é lento, sem serem criticados.

Cummins (1996) ao pesquisar a competência numa segunda língua, ressalta a importância da língua materna, não somente como auxiliar, mas extremamente importante para a aquisição da competência numa segunda língua (L2), no sentido das habilidades de alfabetização e letramento da criança ou do sujeito em um processo bilíngue.

Por esse motivo o INES/RJ, preocupado com as necessidades surgidas no dia-a-dia da sala de aula no ensino médio e superior, faz reuniões trimestrais periódicas com uma equipe de ouvintes e surdos, entre estudantes e professores, para discutir, refletir e decidir sobre a criação de sinais em Libras específicos para certas palavras da língua portuguesa que não são do dia-a-dia do surdo, ou seja, são específicas de certas disciplinas escolares.

Assim como toda língua, a Libras passa por situações de transformações, pois, como disse a professora Janete Mandelblatt (INES), “A língua é viva!”. Vejamos a matéria do Jornal *O Globo* que retrata bem essa questão:

A reunião — chamada de sessão de validação — ocorre de três em três meses, desde o início deste ano, no Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Nos encontros prévios, foi decidido que o sinal para Sigmund Freud, o pai da psicanálise, é a letra “f” acrescida de um movimento que lembra um cachimbo. O sinal para Karl Marx, o pensador maior do comunismo, é um “m” por cima da boca, para aludir ao seu farto bigode. Já o filósofo Michel Foucault, careca até o último poro, foi presenteado com um “f” correndo por cima da cabeça. [...] Foi assim que Janete, Wilma e mais quatro professoras (Leda Santanna, Rosa Maria Borba da Cruz, Rita de Cássia Pinto e Chryslen Souza) criaram as sessões de validação. [...] — A língua é viva — lembra Janete. — Não se sabe o que vai ser dela no futuro. (O Globo<sup>26</sup>, 07/10/2013).

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/freud-marx-foucault-traduzidos-para-lingua-dos-sinais-10274530#ixzz3IzwISdYO>. Acessado em 13/11/2014.

Agir numa perspectiva multicultural crítica significa mais que se adequar às normas e leis, significa mudar posturas, concepções. Significa rever estruturas curriculares, ou seja, mudanças profundas no âmbito escolar e social, mudanças culturais. É uma perspectiva que será alcançada de médio a longo prazo. E até que isso aconteça, nós professores, principalmente, devemos ser sensíveis ao processo da aquisição da Libras pelo surdo, e muito mais na aquisição da língua portuguesa.

Questionar normas aplicadas em concursos ou em avaliações escolares, por exemplo, onde o intérprete não pode interpretar os comandos da prova em Libras para a pessoa surda, significa romper com a resistência em compreender que a Libras, até mesmo para o surdo, está em processo de construção e que, a língua portuguesa como L2, mesmo na sua forma escrita, se dará num processo mais demorado para ele. Não é questão de inteligência, é questão de lógica!

É preciso ressaltar que se para os ouvintes, a escrita e a interpretação da língua portuguesa formal é complexa, para o surdo essa situação fica ainda mais difícil. Vejamos a reportagem sobre o fato ocorrido no ENEM/2014:

Uma estudante surda de Santos, no litoral de São Paulo, encontrou dificuldades para responder às questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado no último fim de semana. Embora uma legislação específica garanta que o candidato com deficiência auditiva receba auxílio de um intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as duas profissionais que assistiram Natália Carla, de 19 anos, traduziam apenas palavras, seguindo uma recomendação da coordenação regional da prova. [...] “O surdo não entende a estrutura da língua portuguesa. Apenas quem fala português entende o Enem. Os surdos precisam de interpretação do conteúdo de toda a prova. Não entendi nada. Precisamos de Tudo em Libras, por favor!”, pede a jovem. [...] “Embora eu não tenha trabalhado na prova, conversei com várias colegas e alunos que me relataram essa dificuldade. O intérprete foi direcionado a traduzir apenas as palavras por recomendação que recebeu dos coordenadores. O problema é que precisamos respeitar o contexto do surdo, com a interpretação das palavras e orações”. Palavras da professora de Natália. (fonte G1<sup>27</sup> - 10/11/2014 14h06 - Atualizado em 10/11/2014 15h29).

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis apresenta um posicionamento com relação às propostas de Educação Inclusiva para Surdos e de Integração de alunos Surdos na Escola Regular fundamentado em “pressupostos teóricos já amplamente discutidos e aceitos por

---

<sup>27</sup>Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/11/nao-entendi-nada-afirma-estudante-surda-que-prestou-prova-do-enem.html>. Acessado em 13/11/2014.

pesquisadores e professores de instituições nacionais e internacionais”<sup>28</sup>. Esse posicionamento declara que:

Os alunos Surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngues para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS.

O Ensino Médio e o Ensino Superior, nesse momento de transição, podem ser efetuados em Escolas e em Universidades de Ouvintes, desde que o Serviço de Intérpretes de LIBRAS esteja presente em todas as salas de aula que atendam a alunos Surdos, uma vez que, na situação atual, não existem profissionais que trabalhem em áreas específicas e que tenham domínio em LIBRAS, dificultando a proposta de Educação Bilíngue em Escolas para Surdos nos níveis médio e Superior, como já existe em outros países.

Esse posicionamento se baseia nos seguintes pressupostos já aceitos pela comunidade científica, como citado acima:

As Línguas de Sinais são línguas naturais das Comunidades Surdas. Estas línguas, com regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias, possibilitam o desenvolvimento cognitivo da pessoa Surda, favorecendo o acesso destes aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade.

Pesquisas linguísticas têm demonstrado que as Línguas de Sinais são sistemas de comunicação desenvolvidos pelos Surdos em cada Cultura Surda, constituindo-se em línguas completas com estruturas independentes das Línguas Oraís. Essas línguas gestuais-visuais possuem sinais que, juntamente com expressões corporais e faciais, expressam os sentidos do pensamento que são captados pela visão e decodificados a partir dos contextos onde estão sendo utilizados.

As línguas são consideradas naturais quando próprias das comunidades de falantes, que as têm como meio espontâneo de comunicação, podendo ser naturalmente adquiridas, através do convívio social, como primeira língua (ou língua materna), por qualquer um de seus membros, desde a mais tenra idade. Entretanto, um grande número de pessoas ouvintes ainda apresentam dificuldades em aceitar as Línguas de Sinais devido a influências sociais e a preconceitos diversos.

O desrespeito pela Língua de Sinais fruto de desconhecimento, gerou preconceitos. Pensava-se que este tipo de comunicação não poderia ser língua e que se os Surdos ficassem comunicando-se desta forma (por "mímica"), não aprenderiam a língua oficial de seu país. Mas, pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa mostraram o contrário.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/noticias>. Acessado em 17/02/2015.

O desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico das crianças Surdas não depende necessariamente da audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua. A Língua de Sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança Surda, facilita o processo de aprendizagem de Línguas Orais, serve de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorece a produção escrita.

É essencial para as crianças Surdas utilizarem a Língua de Sinais de sua comunidade com seus pais, com os profissionais da área educacional e com as pessoas de convívio mais próximo para que se desenvolvam como as crianças ouvintes.

É de fundamental importância a interação entre as crianças Surdas e os Surdos adultos (principalmente os envolvidos nas lutas pelos direitos à cidadania e a vida digna), pois estes atuarão como modelos da Identidade Surda e da Cultura Surda.

A Educação de Surdos está sendo repensada devido ao reconhecimento das Línguas de Sinais e à mudança de postura frente à surdez. O modelo de Educação Oralista que transformava a criança surda em "ouvinte deficiente", uma vez que ela era um paciente que precisava de tratamento em clínicas especializadas para a "normalização" está sendo deixado para trás. O Surdo não é visto mais como aquele a quem a falta da audição precisa ser superada; mas como um ser eficiente, que se comunica por outro canal e, conseqüentemente, tem outra língua.

O Bilinguismo, tal como entendemos, é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o Sistema Educacional para Surdos. Enquanto estas mudanças não se efetuarem, estaremos em plena fase de transição. Tais mudanças não podem ser instaladas de uma só vez. Dependerão da autocritica dos profissionais da área, do desenvolvimento das pesquisas sobre as Línguas de Sinais e de metodologia e materiais didáticos específicos para Surdos.

Esse posicionamento da Feneis representa a preocupação com a educação atual dos surdos e reconhece que esta se encontra em plena fase de transição. Um posicionamento mais flexível se faz necessário neste momento, reconhecendo que, para se alcançar o desejável e essencial para a educação de surdos, é necessário passar por um processo lento, mas possível desde que haja empenho da sociedade e do governo como um todo.

A transformação social a respeito da educação de surdos se refletirá nas políticas públicas educacionais ao reconhecer, respeitar e aceitar a surdez como uma característica específica de determinadas pessoas e não como um fator incapacitante. Ou seja, com a mudança social, acontecerá a mudança que a escola, como instrumento regulador e reproduzidor de determinada sociedade, precisa implementar, na perspectiva de uma educação escolar mais justa.

### **III O IMPLANTE COCLEAR: DEFINIÇÃO, FUNCIONAMENTO E IMPLICAÇÕES INICIAIS**

#### **3.1 O implante coclear no mundo: Breve histórico**

Um dos progressos mais importante da otorrinolaringologia nos últimos anos foi o implante coclear (CARVALHO *et al*, 2013). Em poucas palavras, pode se dizer que ele representa a possibilidade de estimular o nervo auditivo de pessoas com surdez severa e/ou profunda, que não obtém ajuda de AASI, a partir da introdução de eletrodos na orelha interna, na cóclea.

Como definição do que seja um implante coclear, Fornazari (2008) afirma:

O Implante coclear é um dispositivo eletrônico inserido cirurgicamente na cóclea de portadores de disacusia sensorial severa e profunda bilateral, com o objetivo de estimular eletricamente as fibras do nervo auditivo de forma a substituir a função da cóclea. Apesar de ser um procedimento da área médica o impacto na área educacional é de grande relevância (p.9).

O uso desse dispositivo não significa a cura da surdez, mas provê uma percepção semelhante à audição. Assim, o implante coclear disponibiliza ao seu usuário, informações auditivas suficientes para reconhecimento dos padrões acústicos da fala.

Como já foi dito anteriormente, a cirurgia é realizada cada vez mais cedo e justificam tal procedimento pelo período crítico de aprendizagem (SHARMA, NASH & DORMAN, 2009), pela plasticidade neural, pela possibilidade do aumento da capacidade de interpretar as informações auditivas e, por conseguinte, o próprio aprendizado. Atualmente, existem exames mais eficientes na descoberta precoce da surdez, como o “Teste da orelhinha” (Teste da presença de emissões otoacústicas). No entanto, segundo Erber (1982), essa capacidade de interpretar informações deve passar por quatro etapas, denominadas, Habilidades Auditivas: Detecção, Discriminação, Identificação e Compreensão dos sons.

O Implante Coclear divide-se em parte interna e parte externa, sendo o componente interno inserido na orelha interna através do ato cirúrgico e é composto por uma antena interna com um ímã, um receptor estimulador e um cabo com filamentos e múltiplos eletrodos envolvidos por um tubo de silicone



fino e flexível. O componente externo é constituído por um microfone direcional, um processador de fala, uma antena transmissora e dois cabos. Segundo Fornazari (2008), o funcionamento do Implante Coclear ocorre da seguinte forma:

Os sons são captados pelo microfone direcional. O cabo conduz o som desde o microfone até o processador de fala. O processador de fala (que funciona como um microcomputador) filtra, analisa e digitaliza o som em sinais codificados. Os sinais codificados são enviados do processador de fala à antena transmissora. A antena transmissora envia os sinais codificados como sinais de rádio por frequência modulada ao receptor/estimulador abaixo da pele. O receptor/estimulador envia a energia elétrica apropriada ao feixe de eletrodos inseridos na cóclea. Os eletrodos dispostos ao longo do complexo estimulam as fibras remanescentes do nervo auditivo na cóclea. A informação sonora elétrica resultante é enviada ao cérebro através do sistema auditivo para sua interpretação (p.10).

Importante deixar claro que atualmente, existe o microfone multidirecional. A função da unidade interna é de receber o sinal emitido pela unidade externa e transformá-lo em impulso elétrico, que será transmitido pelo conjunto de eletrodos para o interior da cóclea (orelha interna). A unidade externa tem a função de captar o som do ambiente, codificá-lo e enviá-lo para a unidade interna.

As estratégias de processamento da fala são caracterizadas por um conjunto de regras para converter os sinais acústicos em estimulação elétrica. O som de entrada é dividido em um número de filtros pré-determinados. Cada filtro será direcionado a um canal específico (par de eletrodos). Estes filtros selecionam as principais características acústicas do som de entrada (frequência, intensidade e duração) que serão codificadas em uma estimulação pulsátil sequencial.

Os candidatos à cirurgia poderão descobrir todos os benefícios do implante coclear, através do aparelho colocado cirurgicamente que faz a função das células ciliadas lesadas do ouvido interno e *restaura – ou cria –* a capacidade de captar e compreender o som que é encaminhado diretamente ao nervo auditivo, através de estímulos elétricos que chegam ao cérebro, possibilitando na maioria das vezes, uma percepção sonora clara, inclusive da fala.

No cenário mundial, o italiano Alessandro Volta, conhecido por desenvolver a pilha elétrica, já havia realizado experimentos, em 1800,

colocando placas de metal em seus ouvidos e ligando-as à eletricidade. “Ele inseriu bastões de metal em seus meatos acústicos e ligou-os a um circuito contendo 30 ou 40 de suas pilhas eletrolíticas, que acabara de inventar” (LASMAR; SELIGMAN, 2004, p. 127). Volta comparou a sensação a um soco na cabeça seguido de um som semelhante ao de um líquido em ebulição.

Apesar da descoberta importante, o interesse da área médica pela “audição elétrica” foi diminuindo e só foi retomado anos depois. Por volta dos anos de 1934, Andreev, Gersuni e Volokhov provavelmente foram os primeiros pesquisadores na área a estimular diretamente o nervo acústico, como Volta já havia feito (LASMAR; SELIGMAN, 2004). Porém, a estimulação em pessoas com surdez neurossensorial total produzia a sensação de sons com frequências muito baixas.

A ideia inicial do IC começou em meados das décadas de 30/40. Foi registrado somente em 1957, por Djourno e Eyries que descreveram pela primeira vez os efeitos da estimulação do nervo auditivo em um indivíduo surdo. Segundo Bento et al (2001) “a primeira cirurgia que obteve sucesso foi realizada por DOYLE em 1962, sendo que o paciente obteve audição útil por mais de um ano” (p. 1).

Os avanços modernos no implante coclear foram iniciados na década de 1960, por um grupo de otorrinolaringologistas e engenheiros na França, Alemanha Áustria e Estados Unidos. Ainda em 1960, William House começou a estudar a estimulação elétrica em pacientes submetidos à estapedectomia<sup>29</sup>. As respostas tipicamente auditivas eram observadas mais frequentemente na gama de 250 a 4.000 Hz. Em 1961, ele colocou um eletrodo na escala timpânica de dois pacientes com surdez sensorial profunda. A partir daí, diversos outros estudos foram realizados.

Em 1972, Ugo Fisch realizou em Zurich o II Curso Internacional de Microcirurgia Transtemporal do Meato Acústico Interno. Após a reunião científica, um pequeno grupo de participantes reuniu-se na cidade de Bürgenstock, entre eles, o brasileiro Pedro Luiz Mangabeira Albernaz e o

---

<sup>29</sup> É uma cirurgia realizada para tratar a otosclerose, uma doença que pode comprometer apenas o estribo, um dos ossículos presentes no ouvido médio ou os demais ossículos, a bigorna e o martelo. O procedimento substitui o estribo por uma prótese já que, quando afetado, se torna rígido e perde boa parte da sua capacidade de conduzir o som da membrana timpânica à cóclea (Disponível em: [http://www.institutodaaudicao.org/?page\\_id=490](http://www.institutodaaudicao.org/?page_id=490)).

americano William House. Dr. House mostrou aos colegas médicos um filme sobre a realização de um implante coclear e as etapas de reabilitação do paciente, tornando este um momento decisivo para chamar a atenção da Escola Paulista de Medicina (LASMAR; SELIGMAN, 2004).

Em 1973, House iniciou um programa de implantação com um sistema de um único eletrodo ligado a uma bobina de indução, técnica que foi publicada em 1976 e que passaria a ser a técnica utilizada a partir de então no Brasil.

### **3.2 O implante coclear no Brasil**

Em 1976, o assunto começou a ser debatido no Brasil e foi criado na EPM- Escola Paulista de Medicina, o primeiro Centro Brasileiro de Implantes Cocleares. A primeira cirurgia para implante foi realizada pelo Dr. Pedro Luiz Mangabeira, em 1977, associado ao *Ear Research Institute*, de Los Angeles, onde participou da pesquisa como co-investigador. Além disso, criaram-se Centros, como o da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo-FMUSP<sup>30</sup>. Em 1990, foi criado o implante coclear monocal, repercutindo na criação do Grupo de Implante Coclear do HC-FMUSP (YAMAGUCHI; GOFFI-GOMEZ, 2009).

Em 1979, na divisão de Clínica Otorrinolaringológica do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - USP foram iniciadas as pesquisas com Implante Coclear, a princípio com monocal<sup>31</sup> e, posteriormente à publicação da Portaria 1.278 do Ministério da Saúde, de 20/10/99, com multicanal.

O segundo centro foi organizado em Porto Alegre, sob a direção de Arnaldo Linden, sendo que a primeira cirurgia foi realizada em 1988, com o auxílio do Dr. Luiz Lavinsky. O terceiro centro de implantes foi criado por Ricardo Ferreira Bento, na Faculdade de Medicina da USP, em São Paulo. O Dr. Orozimbo Alves da Costa Filho, em 1990, iniciou o programa de implantes no Hospital de Reabilitação de Lesões Labiopalatais, em Bauru, SP.

---

<sup>30</sup> Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

<sup>31</sup> Segundo Carvalho (1999) a cóclea é estimulada de maneira global e não seletiva. Um único eletrodo vai enviar uma forma de sinal elétrico. As informações são transmitidas na faixa de frequência que abrange de 0/4Hz a 600Hz. A percepção essencial é a de duração da intensidade e do ritmo de fala (p.19).

Entre os anos de 1989/1990, através da Bioengenharia do INCOR-Instituto do Coração e da Clínica de otorrinolaringologia, foi desenvolvido um implante coclear nacional sob a coordenação do professor Dr. Ricardo Ferreira Bento (FEMUSP). Em 1990 iniciou-se, vinculado ao CPA - Centro de pesquisas audiológicas da FEMUSP, o Programa de Implante Coclear. A primeira cirurgia ocorreu em 15 de maio desse mesmo ano, em uma paciente de 18 anos de idade e, em abril de 1992, a equipe realizou o primeiro implante coclear multicanal do Brasil, numa criança de sete anos.

O CPA pertence ao Hospital de Reabilitação de Anomalias craniofaciais (HRAC) da USP – Campus Bauru. É onde está sediada a seção de implante coclear (1990). A equipe do CPA realiza os atendimentos das etapas pré-cirúrgica, cirúrgica, intraoperatória e pós-cirúrgica. Constituem, ainda, responsabilidades do CPA a divulgação, capacitação, integração e promoção de eventos, como a realização da Reunião de Reabilitadores do Programa de Implante Coclear e palestras nacionais e internacionais na área da Audiologia.

O Implante Coclear é um procedimento custeado pelo Sistema Único de Saúde (SUS) desde 1999, mas também realizados por planos de saúde desde 2005, considerado de Alta Complexidade e especificidade, demandando a existência de serviços altamente especializados, equipes multiprofissionais, instalações e equipamentos bastante diferenciados. O SUS credencia/habilita Centros/Núcleos que possuam condições físicas, estruturais, de equipamentos e de recursos humanos para prestar o atendimento adequado e com qualidade aos pacientes com deficiência auditiva na realização do Implante Coclear, de acordo com a Portaria GM/MS (Gabinete de Ministro/Ministério da Saúde) nº 1.278, de 20 de outubro de 1999<sup>32</sup>. Outro avanço, foi que a partir de 28/07/2011, a Agência Nacional de Saúde (ANS) determinou que os planos de saúde devem incorporar o IC bilateral como procedimento.

Os avanços na área médica sem dúvida foram importantes na tentativa de oferecer às pessoas surdas - que se submetem ao IC - as sensações auditivas, favorecendo a integração e até mesmo a inclusão dessas pessoas na sociedade ouvinte. Porém, na área da educação o processo ensino-aprendizagem dos surdos que usam IC ainda é um campo pouco explorado pelos pesquisadores. E

---

<sup>32</sup> (Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1278\\_20\\_10\\_1999.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1278_20_10_1999.html)). Acessado em 18/02/2015.

isso demanda certa urgência devido ao aumento no número de pessoas que recorrem ao IC, observando que na grande maioria a cirurgia é realizada ainda na primeira infância.

Segundo Fornazari (2008): “Nesse momento histórico de transição e adaptação... necessitamos pesquisar quais serão as abordagens educacionais dos usuários dessa tão inovadora e promissora tecnologia” (p.8). Pesquisadores como Moret, Bevilacqua e Costa (2007) também apontam os benefícios do IC para crianças, considerando a aquisição da linguagem oral e a percepção auditiva dos sons da fala, por exemplo, o que pode indicar uma imersão cada vez maior do sujeito surdo na comunidade ouvinte, facilitando assim, o processo de inclusão social e escolar.

O tema IC entre a comunidade surda e ouvinte, médica e educacional, se tornou muito polêmico, misturando descrença e resistência com esperanças e expectativas (REZENDE, 2010; QUEIROZ e KELMAN 2007). A decisão de realizar o implante ou não se torna ainda mais difícil para pais ouvintes de filhos surdos ou para surdos que pretendem realizar o implante em si ou em seu filho surdo porque há uma resistência por parte da comunidade surda, que considera que existem implicações diretas com a polêmica sobre cultura e identidades surdas (REZENDE, 2010).

### **3.3 O implante coclear no Pará**

Lasmar e Seligman (2004) escreveram sobre “A História da Otorrinolaringologia no Brasil”. No Pará, os autores registram que a Otorrinolaringologia<sup>33</sup> iniciou-se com o esforço de um conjunto de médicos, como Dr. Celso Gama Malcher, Dr. Ronaldo Fontelles de Lima, Dr. Alfredo Paes Barreto, Dr. Mario Prist Lobato e Dr. Francisco Pereira Vieira.

Esses médicos foram também os primeiros professores e desenvolviam as atividades teórico-práticas na Santa Casa da Misericórdia do Pará, a partir da criação da Faculdade de Medicina em 1959. Com o decorrer dos anos, a Faculdade foi absorvida pela Universidade Federal do Pará<sup>34</sup>, devido a ampliação do curso de medicina, que expandiu suas atividades curriculares para os Hospitais Universitários. A ORL instalou-se em 1994 no Hospital Universitário

---

<sup>33</sup> Otorrinolaringologia será mencionada utilizando-se a sigla ORL.

<sup>34</sup> A Universidade Federal do Pará será referida pela sigla UFPA.

Bettina Ferro de Souza<sup>35</sup>, da UFPA, tendo à frente os docentes Mario Lobato e Francisco Vieira, que já desenvolviam significativos serviços de saúde pública.

É importante ressaltar um breve histórico do HUBFS que tem contribuído desde a sua fundação, em 18 de outubro de 1993, para a formação de acadêmicos na área da saúde. O nome da Instituição faz uma homenagem à professora, e também médica, Bettina Ferro de Souza, por sua excelente trajetória profissional, marcada pela dedicação às questões de saúde pública.

A atuação da Dra. e professora Bettina na antiga Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará incluiu atividades docentes, assistenciais e administrativas. A educadora chegou a participar do projeto de criação do hospital, mas faleceu em 16 de janeiro de 1993, quando faltava apenas um terço das obras para a sua inauguração.

Segundo o site da instituição, o HUBFS é referência nas áreas de oftalmologia, otorrinolaringologia, crescimento e desenvolvimento infantil. Seu objetivo é prestar assistência de qualidade aos pacientes que o procuram, e, além disso, capacitar os estudantes que por ele passam, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O Serviço de ORL da UFPA funcionou na Santa Casa de Misericórdia do Pará de 1959 a 1994, quando se mudou para o Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza. Porém, antes da criação da Universidade Federal do Pará, o Serviço da Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, faculdade particular, funcionava na Santa Casa de Misericórdia do Pará, chefiado pelo professor Dr. Celso Cunha da Gama Malcher.

No período de 1953 a 1957, o Dr. Celso Malcher foi eleito prefeito de Belém, sendo o primeiro Prefeito eleito pelo voto direto. Afastou-se do Serviço da Faculdade de Medicina e Cirurgia, ficando o Serviço sob a responsabilidade do professor Dr. Ruy Ferreira dos Santos.

Em 1970, é fundado o Serviço de ORL da Universidade Estadual do Pará, chefiado pelo Dr. Ronaldo Fontelles de Lima e Dr. Vicente Marques. Em 1978, fundou-se a Sociedade de Otorrinolaringologia do Para, sendo os fundadores: Dr. Alfredo Paes Barreto, Dr. Antônio Carlos Garcia, Dr. Celso Malcher, Dr.

---

<sup>35</sup> O Hospital Bettina Ferro de Souza será referido por HUBFS.

Eduardo Santos dos Santos, Dr. Edir Matos Pereira, Mario Lobato, Dr. Obenor Nóbrega e Dr. Paulo Conduru.

Diferente dos aparelhos auditivos convencionais que apenas expandem o som captado, o implante coclear, popularmente chamado de ouvido biônico, é um dispositivo implantado sobre a pele que pretende substituir o ouvido de pessoas com surdez profunda ou total e que não se beneficiam com outros métodos. É um equipamento eletrônico computadorizado que estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos, conforme já foi falado.

A capital paraense é pioneira na região Norte, sendo a única autorizada pelo Ministério da Saúde e credenciada no Sistema Único de Saúde (SUS) no que se refere à cirurgia de Implante Coclear. A autorização foi publicada na Portaria 4.065, de 17 de dezembro deste ano, e segundo o Jornal Diário do Pará (22/12/2010) estabelece recurso anual no montante de R\$ 1,1 milhão a ser incorporado ao teto financeiro de Média e Alta Complexidade do estado do Pará e do município de Belém.

Segundo o Portal da Saúde do Ministério da Saúde, para o credenciamento/habilitação dos Centros/Núcleos na realização da assistência ao paciente com implante coclear no SUS, as Secretarias de Estado da Saúde e do Distrito Federal ficam responsáveis em formalizar os processos de cadastramento/credenciamento e encaminhá-los à Coordenação-Geral de Média e Alta Complexidade, do Departamento de Atenção Especializada e Temática, da Secretaria de Atenção à Saúde, do Ministério da Saúde.

Segundo o site do hospital<sup>36</sup>, de outubro de 2010 a dezembro de 2014, o HUBFS já havia realizado mais de 42 procedimentos cirúrgicos de IC, mudando a realidade de dezenas de pessoas da capital e do interior do Estado. O trabalho é desenvolvido no Centro de Implante Coclear do HUBFS, da UFPA. A equipe formada por otorrinolaringologista, fonoaudiólogo, psicóloga, assistente social e uma enfermeira, trabalha com aparelhos sofisticados e de última geração.

O Implante Coclear é realizado em pacientes pós-linguais, isto é, que perderam a audição, depois de terem aprendido a falar e possuem memória

---

<sup>36</sup> [http://www.bettina.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1121%3Abettina-ferro-abre-cadastro-para-implante-coclear&catid=1%3Afamiliares-de-portadores-de-sdrome-de-down-se-re&Itemid=23](http://www.bettina.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1121%3Abettina-ferro-abre-cadastro-para-implante-coclear&catid=1%3Afamiliares-de-portadores-de-sdrome-de-down-se-re&Itemid=23). Acessado em 03/11/2014.

auditiva. Segue abaixo, um recorte de matéria de jornal da época, que traz a declaração de uma das primeiras pessoas surdas que recebeu o implante coclear no estado do Pará:

“Minha vida mudou muito depois que realizei o implante. Hoje me sinto cada vez mais livre daquele silêncio” (William Gomes, 21). Depois de dez anos sem poder ouvir, ele foi um dos primeiros pacientes a receber o Implante Coclear da região. O método chegou em Belém há pouco mais de um ano e vem apresentando resultados positivos, além de ajudar dezenas de pessoas com problemas auditivos (Jornal Diário do Pará, 29/04/2012).

Para ficar apta a realizar o procedimento, a equipe de profissionais do Serviço de Otorrinolaringologia do HUBFS participou, de 26 a 30 de agosto de 2014, do II Curso de Habilitação de Implante Coclear do Norte-Nordeste, promovido pelo Real Instituto de Otorrino e Fono e pelos serviços de Otorrinolaringologia do Hospital Agamenon Magalhães e do Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira, em Recife (PE).

De outubro de 2010 a dezembro de 2014, o hospital HUBFS já realizou 42 procedimentos, com pacientes da capital paraense e do interior do estado. Segundo o *site* do HUBFS o procedimento não é indicado para indivíduos com tempo de surdez avançado para o desenvolvimento da linguagem oral, pacientes com ausência ou má formação da cóclea ou do nervo auditivo e que apresentam contra indicações clínicas.

Antes de passar pelo implante, a equipe multiprofissional trabalha para que o paciente faça uso de aparelhos auditivos: A equipe de fonoaudiólogos avaliam os resultados a partir do uso do AASI, a equipe médica (otorrinos, clínicos, etc.) avaliam a “patologia” e anatomia existente, a equipe de psicólogos, assistentes sociais entre outros, avaliam as expectativas da família e do paciente. Mas, caso o problema não seja resolvido, é recomendado o procedimento cirúrgico.



## IV A INSTITUIÇÃO FELIPE SMALDONE SITUADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

### 4.1 O Instituto Felipe Smaldone no Brasil

São Filippo Smaldone foi um sacerdote que nasceu na Itália, na cidade de Nápoles, em 27 de julho de 1848. Sua família, extremamente religiosa, o educou dentro dos princípios cristãos. Filippo estudou filosofia e teologia e dedicou-se à assistência de uma categoria de sujeitos marginalizados, numerosos e abandonados nessa época: os surdos. Em 23 de setembro de 1871 tornou-se sacerdote.

Em 25 de março de 1885, em Lecce (Itália), abriu um instituto para surdos, juntamente com o padre *Lorenzo Apicella* e algumas religiosas, acompanhado por mais três jovens irmãs que passaram a ajudar o padre na missão educacional com os surdos. Essa missão foi apoiada pelos bispos da cidade, D. *Salvatore Luigi dei Conti Zoila* e D. *Genaro Trama* o que facilitou a rápida expansão e fundação da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações com a missão de expandir o *ÉFETA* que significa: “*Abre-te*”!

**Foto 1:** *São Felippo Smaldone*



Fonte: Gráfica Salesiana Belém/PA, 1978.

Em 08 de maio de 1996 foi canonizado pelo Papa João Paulo II, no Vaticano e em 12 de maio de 1997, a igreja católica o proclamou “Bem-aventurado” na praça de São Pedro, em Roma. No dia 15 de outubro de 2006, na mesma praça, o Papa Bento XVI o proclamou Santo, pai e mestre dos surdos. Atualmente o Instituto Filippo Smaldone está presente em países como Itália, Brasil, Ruanda, Tanzânia e Benin, Polônia, Filipinas, Indonésia e Paraguai.

São Filippo Smaldone distinguiu-se por dar atenção aos surdos, num tempo em que era uma fatalidade nascer ou tornar-se limitado na fala e na audição. Contribuiu como poucos para o reconhecimento da dignidade destas pessoas, possibilitando o desenvolvimento das suas capacidades.

A missão de São Filippo Smaldone era de cuidar da educação dos surdos tanto no aspecto escolar, quanto moral e religioso. Para isso fundou a congregação religiosa e dedicou-se por toda a vida aos surdos primeiramente na Itália e depois, sua missão foi continuada através da expansão do conjunto de institutos que levam seu nome para vários países, inclusive o Brasil.

Filippo Smaldone via refletida nos surdos-mudos a imagem de Jesus e costumava repetir que, assim como nos prostramos diante do Santíssimo Sacramento, também é preciso ajoelhar-nos diante de um surdo-mudo. (Excerto da homilia de Bento XVI, em Roma, no dia 15 de outubro de 2006)

A primeira ideia da vinda da congregação das Salesianas dos Sagrados Corações para o Brasil data de 1959, mas apenas em 1970, a Madre Chiarina Pezzuto, sexta Madre Superiora do Instituto na Itália, pode se organizar junto com outras irmãs para a vinda ao Brasil.

O instituto começou seu legado no Brasil, em Belém do Pará, no ano de 1972, iniciando suas atividades em 1973, com 27 alunos na faixa de etária de 0 a 14 anos, em regime de semi-internato. Estes alunos estavam matriculados em turmas que variavam da alfabetização à quarta série do ensino fundamental. Foi fundado um IFS na cidade de Fortaleza em 1988, e em municípios vizinhos também, com o mesmo objetivo de oferecer um atendimento educacional e de reabilitação a crianças e adolescentes com deficiência auditiva, através de parcerias e convênios com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, a Secretaria de Educação e outras instituições privadas.

Em Manaus, a Instituição foi fundada em 1984, por um grupo de pais que encontravam grandes dificuldades em manter seus filhos surdos em uma escola que atendesse todas as suas necessidades, tanto para criança como para sua família. Desde então, a instituição vem realizando um trabalho interdisciplinar entre os profissionais para alcançar êxito com seus usuários, atendendo questões da Assistência Social, Educação e de Saúde.

Possui uma Sede em Brasília que funciona como casa de formação da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações. Existe também, nos Estados de Goiás, Tocantins, Distrito Federal e Minas Gerais.

#### **4.2 O Instituto Felipe Smaldone em Belém**

Com a volta ao Brasil, em 1974, da Madre Chiarina Pezzuto, Superiora Geral da Congregação, ficou decidido sobre a ampliação e reforma do Instituto, com recursos financeiros enviados pela Cúria Generalícia da Itália. Em 22 de novembro de 1974, o Conselho Estadual de Educação (CEE) autorizou o Instituto a funcionar provisoriamente como Escola Especial, através da Resolução Nº. 90/74.

**Foto 2:** *A antiga e a atual sede do Instituto Felipe Smaldone em Belém, no mesmo endereço.*



Fonte: Gráfica Salesiana Belém/PA, 1978.

Em março de 1976, com uma verba oferecida pela MISEREOR (Associação Católica da Alemanha), foram adquiridos os primeiros aparelhos de amplificação sonora de grupo e individuais (AASI) da firma AMPLAID, da Itália – FM 2000 e Audiômetros para a realização da audiometria infantil e adulta.

Segundo o *site* do IFS, em 1977, dos 60 alunos que frequentavam o Instituto no regime de semi-internato, quatro foram integrados à rede regular de ensino e um ao ensino regular na cidade de Manaus – AM. Posteriormente, outros alunos foram integrados a outras escolas. Em 1977 foram inauguradas as novas instalações do prédio, a piscina semiolímpica e a quadra de esportes. Em 1980 foram assinados os primeiros convênios entre o Instituto e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com a finalidade de atender a 80 crianças na reabilitação da linguagem, e com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), para cessão de recursos humanos (professores) para atendimento educacional.

A década de 80 foi marcada pela renovação e ampliação do convênio com a SEDUC/PA (1986) com a inclusão dos recursos humanos e equipe técnica, pessoal de apoio e administrativo. No mesmo ano iniciaram os trabalhos de construção da residência das irmãs, a construção e a reestruturação do centro audiológico.

Na década de 90 o Instituto se modernizou e o centro audiológico foi equipado com sofisticados aparelhos eletrônicos, para a avaliação da audição, como: Sistema de Potencial Evocado na configuração Áudio-Otológica.

No ano de 1997, o Instituto recebeu a autorização definitiva para funcionamento como escola especializada – Resolução nº. 496/97, de 08 de setembro, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Também foram inaugurados, no mesmo ano, o laboratório de informática e a brinquedoteca.

Em 1998, o Instituto completou 25 anos de fundação, evento este que teve como culminância uma missa na Basílica Santuário Nossa Senhora de Nazaré, com a participação da comunidade escolar, com representantes e autoridades da sociedade paraense, e realizou-se, simultaneamente, em Belém e Itália, com extensiva programação sociocultural e religiosa.

Ainda no ano de 1997 foi implantado o Projeto Experimental de Escola Inclusiva, tendo como primeira escola polo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco, sendo posteriormente expandido, já

como Programa de Inclusão Escolar nas escolas, Estadual Tiradentes, Municipal Ernestina Rodrigues, Estadual Domingos Acatauassu, de Ensino Fundamental e Médio Luis Nunes Direito, que funcionam em regime de itinerância, apoio técnico-pedagógico especializado e formação continuada em serviço.

No ano de 2010, o Instituto foi condecorado com Medalha de Honra ao Mérito pela Prefeitura Municipal de Belém, por relevantes serviços educacionais, filantrópicos e sociais prestados à sociedade paraense e à pessoa com surdez. Atualmente, o IFS de Belém-PA atende a alunos matriculados na Estimulação Essencial (0 a 2 anos), na Educação Infantil (3 a 5 anos), no Ensino Fundamental (6 a 9-11 anos) e no Programa de Inclusão Escolar, que abrange do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O IFS foi uma das primeiras escolas que frequentei como professora atuando na área da surdez. Iniciei o trabalho docente com as crianças da Estimulação Essencial ou Precoce, com idades entre zero e três anos.

O trabalho desenvolvido pelas Irmãs do IFS em Belém para a educação dos surdos, desde o início de sua fundação, tornou-se inspiração e referência de métodos e técnicas na educação de surdos, principalmente no que tange a oralização, para os primeiros cursos de fonoaudiologia criados no estado do Pará. Por muito tempo a instituição utilizou o método oralista, porém procura se adequar aos Decretos e Leis nacionais referentes à educação especial e de surdos, seguindo no momento uma perspectiva bilíngue para surdos.

**Foto 3:** *Irmã salesiana realizando imitação de fonemas.*



Fonte: Gráfica Salesiana Belém/PA, 1978.

O IFS e seus profissionais realizam um trabalho importante em prol das crianças surdas de todo o estado do Pará e adjacências, levando esperança a muitas famílias que num primeiro momento, ao saberem que seu bebê é surdo, se desesperam. Grande contribuição tem sido dada pelo Programa de Estimulação Essencial que o Instituto oferece. Navegantes (2013) apresenta uma experiência interessante sobre os resultados da estimulação com crianças surdas no Instituto:

O desenvolvimento intelectual, cognitivo, motor, afetivo e linguístico da aluna D foi possível devido a uma combinação de fatores como: afetividade, dedicação, rapidez no diagnóstico, estimulação essencial desde cedo, exercícios direcionados no ensino de sua língua materna, a LIBRAS e nas atividades de vocalização que proporcionaram à criança a descoberta da sensação sonora. Os exercícios realizados para fortalecer a respiração, o diafragma, as cordas vocais, lábios e bochechas são importantes também para melhorar a mastigação, melhorando o ato de se alimentar. Na verdade uma ação implica na outra (p.9).

Silva & Navegantes (2013), também realizaram uma breve análise sobre o projeto da “Turma de Implante Coclear”, pensado e implementado pelas técnicas, fonoaudióloga e professoras do IFS, chegando à conclusão de que “Estudos e pesquisas direcionadas devem ser cada vez mais frequentes, na procura de estratégias que possam de fato possibilitar a inclusão desses alunos na rede pública de ensino” (p.12). As autoras apresentam apenas um recorte de uma experiência que pode dar certo, apontando resultados interessantes tanto para crianças surdas que usam IC, quanto para aquelas que não usam. Citando Silva & Navegantes (2013):

... o maior desafio é tornar funcional essas habilidades adquiridas pelo surdo com IC... Suas produções e respostas aos estímulos aplicados durante o desenvolvimento do projeto demonstram suas evoluções em todas as áreas do conhecimento... Muito se tem a fazer em prol do que pode ser o futuro de muitos surdos (p.12).

## **V METODOLOGIA**

### **5.1 Construindo a abordagem teórico-metodológica**

A pesquisa foi de cunho qualitativo, porque a pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador seja um participante da pesquisa (BARBATO, 2008). A escolha do estudo qualitativo se faz coerente por visar um estudo mais aprofundado sobre dado fenômeno, “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões...” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 247), mas envolve um número restrito de participantes, o qual se adequou perfeitamente ao nosso caso. Segundo Silva ([et al] 2009) a diferença entre as pesquisas quantitativas e qualitativas se dão porque:

Na pesquisa quantitativa dificilmente se escuta o sujeito após a coleta de dados, pois se está mais interessado em dados quantitativos, enquanto que na qualitativa, há mais reflexão e interação com o sujeito participante da pesquisa. Além disso, na pesquisa qualitativa o pesquisador assume que existem fatores subjetivos envolvidos na investigação, que o pesquisador não é um ator neutro e objetivo nas diferentes etapas da pesquisa, como era considerado anteriormente nos modelos de pesquisa quantitativa (p.18).

O desenho metodológico adotado foi o da pesquisa-ação, por ser uma pesquisa empírica que se desenvolve a partir da intenção de uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo em que o pesquisador está envolvido (THIOLLENT, 2008), o que se justifica por ter sido realizada nas dependências do IFS, local onde sou professora. Segundo Barbier (2007):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. (p.15).

Num primeiro momento foi realizado o levantamento da literatura na área da educação especial, de forma mais aprofundada sobre o tema “implante coclear”, e de questões contemporâneas, como a educação inclusiva. Em um segundo momento, foi realizada a observação no campo através da pesquisa-ação, que segundo Thiollent, 2002:

...é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Nesse espaço, os pesquisadores... exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessados. Possíveis manipulações devem ficar sob controle da metodologia e da ética (p.4).

Segundo este autor, a pesquisa-ação pode ser entendida como diversas formas de ação coletiva. E desta forma, parte da busca por soluções de questões onde os atores estão envolvidos, construindo assim, a interação entre esses atores e o pesquisador. Nesse sentido a pesquisa-ação como instrumento de investigação e ação que procura dar uma resposta à sociedade envolvida, exerce também um importante papel político.

Na pesquisa-ação as intervenções e produções de conhecimento se entrelaçam exigindo uma postura proativa por parte do pesquisador na busca de soluções e não apenas na divulgação de resultados. Essa metodologia é um sistema aberto, onde diferentes situações ou demandas podem concorrer para uma mudança ou transformação no decorrer da pesquisa. Thiollent (2011) afirma que a fase exploratória é o ponto de partida e o ponto de chegada são os resultados; mas o pesquisador precisa compreender que nesse intervalo, entre a partida e a chegada, os caminhos serão múltiplos no decorrer do processo de pesquisa.

## **5.2 Local e participantes**

A pesquisa, realizada a partir da pesquisa-ação, foi feita nas dependências do Instituto Felipe Smaldone, junto às professoras, equipe técnica, alunos surdos com Implante coclear e os responsáveis por esses alunos, conforme previsto. Foi realizada nos meses de maio a novembro de 2015, entre análises documentais (Leis, diretrizes, Decretos etc.), observações (em sala de aula, no IFS), entrevistas (pais, alunos, professoras, equipe técnica do IFS) e análise desses elementos.

Dessa forma, pode-se descrever a pesquisa seguindo a ordem dos objetivos específicos: analisar as metodologias utilizadas pelo Instituto Felipe Smaldone para o desenvolvimento da linguagem e da cognição para a criança surda usuária de IC; descrever as vantagens do IC para as crianças surdas que estão na escola regular; verificar se a Libras pode se tornar uma aliada no



processo ensino-aprendizagem de alunos com IC, na realidade ouvinte, observando o objetivo geral: descrever e analisar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças com implante coclear inseridas na realidade paraense, a partir das pesquisas realizadas no Instituto Felipe Smaldone.

Conforme mencionado no capítulo 4, o Instituto Felipe Smaldone é uma instituição filantrópica, religiosa, ligada à Congregação das Irmãs dos Sagrados Corações, que funciona em parceria com a SEDUC/PA. O IFS desenvolve suas atividades em Belém, desde 1972, tendo como público-alvo alunos surdos de 0 (zero) à dezessete anos. Suas primeiras experiências com alunos com IC se deu de forma isolada, sendo sua primeira turma formada em 2011.

Essa turma ou turma piloto foi criada em 2011 com a chegada de mais crianças implantadas no Instituto. As crianças vieram do Programa de Estimulação Essencial (ou Precoce). Eram em número de quatro e fizeram a cirurgia em São Paulo. Essa primeira turma ficou por mais um ano com os mesmos alunos (2011/2012).

As atividades eram realizadas de uma forma mais focada no desenvolvimento da fala, a partir de pesquisas realizadas pela equipe técnica, como o trabalho desenvolvido no Paraná, pela fonoaudióloga Elizabete Fornazari (2008). Essas técnicas se assemelhavam aos exercícios de oralização previamente realizados pelo instituto. Assim, o atendimento aos alunos com IC tinha como função a oralidade e o desenvolvimento das habilidades auditivas apenas, sem levar em consideração outras questões, como a escrita e a leitura, próprias das exigências escolares.

O trabalho desenvolvido na Estimulação Essencial era de reabilitação das crianças surdas de 0 a 3 anos. E se dava através de exercícios vocais pautados na metodologia de oralização: trabalhava a respiração, fortalecimento do diafragma, fortalecimento e coordenação da língua e lábios, treino vocal através das vogais e onomatopeias, e exercícios para recuperar ou treinar os resíduos auditivos: ausência e presença de sons. Essas atividades eram sempre coordenadas pela fonoaudióloga do instituto e pela equipe técnica.

Em 2012, após a saída da professora da turma de implantados, eu assumi a turma. Neste período, além das quatro crianças que já estavam no instituto, entraram mais duas crianças, essas já implantadas no Pará.

As crianças que vieram da Estimulação Essencial desde 2011 e as de 2012 tiveram seus primeiros contatos com a Libras a partir de alguns sinais usados pela professora em 2011, e por mim em 2012, além da convivência com as outras crianças surdas do instituto (recreio, entrada e saída do instituto). Esses sinais faziam parte da didática aplicada para o ensino das vogais e sua relação com as cores: A era a cor vermelha, E era a cor amarela, I era a cor azul, O era a cor verde, e o U era a cor preta. Além das vogais em Libras, eram ensinados os sinais de alguns animais para se trabalhar os sons onomatopéicos. Assim como, os sinais de mamãe, papai, bebê, gostar, bonito, feio, beber água, comer e brincar.

O IFS utilizava metodologias oralistas até meados de 2002. Após a exigência do ensino e uso da língua de sinais (Lei 10.436/02), o IFS teve que admitir professores especializados (40 professores) com conhecimento em Libras e uma professora surda também. O instituto segue uma perspectiva bilíngue, tendo a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Para alunos com IC, a língua portuguesa é ensinada como primeira língua, na modalidade oral e escrita, e a Libras não é ensinada para esse público.

As metodologias oralistas utilizadas no IFS foram trazidas e transmitidas pelas Irmãs Salesianas do Sagrado Coração, vindas da Itália, quando fundaram o instituto em Belém (1972). As irmãs desta congregação tiveram um importante papel junto à educação de surdos em Belém, até mesmo inspirando os primeiros cursos de fonoaudiologia na capital. Até hoje, o instituto recebe durante todo o ano, alunos de diversos cursos superiores, de várias universidades e faculdades da região para a visita e pesquisas na área.

O atendimento aos alunos com IC pelo IFS iniciou-se antes mesmo da cirurgia ser realizada no estado, em meados de 2008. Eram realizadas sessões pela fonoaudióloga do instituto. Na medida em que a demanda de alunos implantados estava aumentando, a fonoaudióloga reuniu-se com a equipe pedagógica e escolheram uma professora para desenvolver as atividades sob sua orientação.

O primeiro aluno implantado matriculado no instituto apresentava outros comprometimentos. Por esse motivo, não fez a cirurgia no Brasil, mas nos

Estados Unidos. A professora atendia individualmente aos poucos alunos que fizeram a cirurgia em São Paulo, três que já eram alunos do instituto. Esses alunos eram atendidos em dias e horários específicos, mas não havia uma atividade sistematizada de trabalho ainda.

Antes de começar a pesquisa de campo, foi realizada uma palestra com os possíveis participantes. Infelizmente, apenas a equipe técnica do instituto apareceu. Os participantes da pesquisa foram sete alunos com implante coclear do IFS, com idades variando entre quatro e dez anos, que serão detalhados mais adiante. Além deles, participaram da pesquisa as professoras regentes das turmas, equipe técnico-pedagógica e pais dos alunos.

**Tabela 2:** *Participantes da pesquisa em 2015*

Participantes da pesquisa 2015	
Alunos	7 alunos (entre 4 e 10 anos)
Professoras	2 professoras da turma de IC
Equipe técnico-pedagógica	1 psicopedagoga
Pais/responsáveis	1 avó e 1 mãe

Entre os participantes, todos os alunos foram observados e apenas dois foram entrevistados devido os outros não terem linguagem verbal clara, ou não usarem a Libras com fluência. Da equipe técnico-pedagógica, apenas a psicopedagoga responsável pela turma de IC foi entrevistada por estar em contato desde o início da implantação da turma. As duas professoras responsáveis foram entrevistadas, e tiveram seus trabalhos acompanhados. Dentre os pais ou responsáveis, consegui entrevistar apenas duas pessoas, uma avó e uma mãe, devido ao constante desencontro com os demais, por não terem disponibilidade de tempo.

A estratégia metodológica adotada foi a de desenvolver atividades específicas, para orientar os exercícios de escrita, interpretação e leitura, entre outras, contribuindo dessa forma para orientar a formação dos professores das escolas regulares, do AEE e das escolas especializadas.

A proposta dessa pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas CEP-CFCH, da UFRJ, tendo sido aprovada sob o parecer nº 964.283, de 25 de fevereiro de 2015.

### 5.3 Instrumentos

Os instrumentos para a realização da pesquisa foram três (triangulação dos dados):

- A análise documental do Instituto Felipe Smaldone e documentos oficiais do estado do Pará e do Brasil (MEC) para a educação especial, especificamente para surdos, via Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA, assim como documentos oficiais e específicos (Leis, Decretos, Portarias) para a educação de surdos e sobre o uso do implante coclear no Brasil.
- Observações e ocorrências possíveis, registradas em Diário de bordo.
- Entrevistas com os alunos surdos usuários de IC, estudantes do IFS; entrevistas com as professoras regentes da sala de aula e com os pais dos alunos envolvidos na pesquisa, assim como uma representante da equipe técnica do instituto.

O segundo instrumento, **observação**, foi sistematicamente planejado (observação estruturada). A pesquisadora participou ativamente, já que esta é parte do objeto da pesquisa. Segundo André (2013):

Nas perspectivas das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares... técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. (p.3).

A importância da observação está em proporcionar meios diretos e satisfatórios para vários fenômenos, assim como pode permitir a evidências de dados que não estão contemplados nos roteiros das entrevistas (FONSECA, 2009).

O Diário de bordo é uma ferramenta que permite ao pesquisador fazer o registro das suas observações diárias, assim como suas reflexões. Segundo Morin (2004) *apud* Silva *et al* (2009), devem ser registrados: notas de observação, notas metodológicas, notas teóricas e notas práticas. O diário de bordo é, portanto, um instrumento de registro das informações obtidas na observação.

Como instrumento, a **entrevista** foi do tipo semi-estruturada que tem a característica da flexibilidade, onde as perguntas são parcialmente formuladas antes de o pesquisador ir a campo e permite aprofundar elementos que podem ir

surgindo durante a entrevista (FONSECA, 2009). Porém, foi de forma focalizada onde tratou de um tema específico, no caso, o implante coclear. Para Manzini (2004):

... a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. Essa definição encampa diferentes tipos de entrevista, como a semi-estruturada, estruturada ou não estruturada (p. 9).

É eficiente para a obtenção de dados em profundidade e com grupos pequenos, que foi o caso, além de possibilitar captar a expressão corporal do entrevistado.

#### **5.4 Procedimentos metodológicos**

Conforme aponta Bardin (2009), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (p.31). Ou seja, significa que devemos ir além de uma simples análise, interpretando os discursos ocultos e procurar contextualizá-los no tempo e no espaço ao qual se inserem. Para desenvolver a pesquisa foi preciso utilizar recursos que a viabilizassem, como:

- Termos de assentimentos para menores (alunos);
- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para a professora regente da turma e para os pais dos alunos usuários de IC. Estes foram impressos em três vias: Uma para o instituto, uma para o entrevistado e uma para a pesquisadora;
- Vídeo-gravação para atividades de campo
- Gravação de áudio para as entrevistas

Os nomes dos participantes são fictícios para garantir o anonimato dos mesmos.

## **VI - RESULTADOS**

### **6.1 Análise e Discussão**

Nesse capítulo retomaremos as questões dos objetivos geral e específico para dar visibilidade às análises da pesquisa que nortearam às discussões e conclusões finais.

Conforme mencionado, os Resultados serão subdivididos em (1) Pesquisa Documental; (2) Diário de Bordo – Observações e (3) Entrevistas. Analisaremos cada um desses instrumentos a seguir.

### **A PESQUISA DOCUMENTAL**

Ao citar a educação no estado do Pará, se faz necessário o reconhecimento do contexto amazônico em relação à sua biodiversidade, sua cultura peculiar e as populações que abriga, como os ribeirinhos, populações tradicionais, quilombolas, povos da floresta, índios, camponeses, assentados, sem terra e sua população urbana, incluindo entre todos os grupos citados, as pessoas com necessidades especiais, que desafiam as políticas educacionais no estado. Os documentos analisados, além dos já citados anteriormente (Lei Nº 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, Diretrizes Nacionais, entre outros) foram o PNE/2014 (Lei Nº13.005/25/06/2014), o Plano Estadual de Educação do Pará (PEE/2015) e o PPP/2010 do IFS.

Segundo o ‘Plano Estadual de Educação do Pará’ (PEE/2015), a Lei N. 7.441/2010, e o ‘Pacto Pela Educação no Estado do Pará’, permitiu a construção do diálogo entre o ‘Estado e a Sociedade’, visando a melhoria do ensino e a garantia da qualidade educacional. O PEE/2015 afirma que:

“O estado do Pará dispõe de rede pública nas esferas municipal, estadual e federal e de uma rede privada que ofertam Educação Básica e Ensino Superior, cujas vagas ofertadas não têm sido suficientes para atender às demandas da população (p.20)”.

A educação no Pará é pautada na Lei 13.005/06/2014 que aprova o PNE/2014 (Plano Nacional de Educação/MEC), e que tem entre suas diretrizes, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar,

superação das desigualdades, entre outras. Porém, no campo da educação especial, conforme foi mencionado no item 4.2 do capítulo IV, o IFS já possui uma longa história e tradição com a educação dos surdos em todo o estado do Pará e adjacências.

A educação especial no estado, além do IFS, procura seguir uma perspectiva inclusiva/bílingue, pautada na Lei 13005/06/2014 que aprova o PNE/2014 (MEC). A META 4 do PEE/2014 (Plano Estadual de Educação/SEDUC/PA) prevê que os alunos com deficiências, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, tenham acesso à educação básica com AEE, preferencialmente em escolas regulares, inclusivas, e também o apoio de salas de recurso, multifuncionais, serviços especializados públicos, privados ou conveniados.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) do IFS anterior à implantação da Lei nº 10.436/02 (Lei de Libras), infelizmente não foi encontrado na instituição. Entretanto, o PPP de 2010, que ainda está em vigor e que atualmente está sendo reformulado pela equipe técnica do instituto, fala da atuação do IFS quanto à oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental com o objetivo de preparar os alunos surdos "... para a inserção posterior na escola regular." (p. 2). Fala ainda que o IFS apresenta uma proposta bilíngue (Libras, como L1 e língua portuguesa, L2) promovendo a inclusão desses alunos.

Estas informações constam na "Solicitação de Recredenciamento e de Renovação de Autorização para o funcionamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Pará" de 20 de junho de 2010:

**DOS ATOS AUTORIZATIVOS PLEITEADOS:**

- A Instituição foi inicialmente autorizada a manter Educação Infantil (Maternal e Pré-Escolar) e Ensino Fundamental (séries iniciais – 1ª a 4ª) pela Resolução CEE/PA nº 90/74;
- Tal ato autorizativo foi renovado por 2 (dois) anos pela Resolução CEE/PA nº 196/95;
- Posteriormente, a Resolução nº 496/97 concedeu autorização em caráter definitivo ao Instituto para a manutenção de educação especial nos níveis da Educação Básica especificados nos itens anteriores; (p.1)

Em relação ao atendimento às crianças com IC não existe nada especificado no estado. O IFS tem sido referência também nessa área. Até o momento procura seguir uma perspectiva oralista e clínica, no que tange a

reabilitação auditiva e a oralidade em relação aos alunos com IC, atendendo-os sempre em sala de recursos (AEE), no contra turno.

### **O DIÁRIO DE BORDO: OBSERVAÇÕES**

A pesquisa de campo veio revelar situações que em 2013 eram apenas suspeitas em relação aos alunos surdos com IC, como as dúvidas sobre o papel de professor (a) especializado(a), quais as estratégias de ensino para essas crianças, ou quais deveriam ser os objetivos do IFS diante dessa demanda. A pesquisa de campo trouxe algumas respostas e também muitas indagações acerca do desenvolvimento da sensação auditiva-pensamento-fala do aluno com IC em relação à escolaridade.

Interessante observar que esses primeiros atendimentos não causaram muito impacto no IFS porque era um atendimento realizado por apenas uma professora e eram poucos alunos. Nem mesmo o instituto tinha noção da demanda que surgiria nos anos seguintes. Nas palavras da coordenadora pedagógica do instituto:

Somente a partir de 2011, com a saída da professora responsável pelo atendimento individualizado, que o instituto sentiu a necessidade de pensar numa proposta pedagógica para os alunos implantados que chegavam ao instituto (Márcia, entrevista realizada em 22/09/2015).

**Tabela 3:** *O diário de bordo e suas implicações*

Observações Meses	Fases da pesquisa	Comportamento das crianças	Metodologias das professoras
Maio (26/28)	Reconhecimento do ambiente	Tranquilo	Treino das habilidades auditivas e de fala
Junho (02/26)	Observações em sala	Mais agitadas	Treino das habilidades auditivas e de fala
Agosto (04/28)	Ação junto às professoras	Mais participativas	Além dos treinos: Atividades pedagógicas
Setembro (01/25)	Idem + Palestra	Proposta de dividir a turma: crianças mais atenciosas	Idem



Outubro (01/16)	Ação junto às professoras	Mais tranquilas	Idem
Novembro (05/14)	Idem	Idem	Idem

Antes de adentrar a pesquisa em 2015, se faz necessário relatar experiências anteriores vivenciadas no IFS também, em anos anteriores (2013/2014).

#### **A experiência em 2013/2014**

Em 2013, somaram-se à turma mais quatro alunos. Além dos alunos da turma passada, que já conheciam razoavelmente a língua de sinais, entrou mais uma aluna, com amplo conhecimento em Libras, porque foi implantada aos seis anos e era aluna do primeiro ano do ensino fundamental do instituto. As outras três crianças novatas tiveram pouco ou nenhum contato com a Libras. No segundo semestre desse ano, um aluno ainda oriundo da primeira turma, saiu do IFS.

No primeiro semestre havia oito alunos com idades entre quatro e seis anos. No segundo semestre a turma foi reduzida para sete alunos. Com a entrada de nova professora e o aumento da turma de IC, houve um desafio maior em relação ao ensino-aprendizagem da turma, além do constante questionamento da professora sobre sua função naquele espaço, onde ora fazia o trabalho da fonoaudióloga, ora funcionava como professora de reforço, já que as crianças de seis anos estavam começando a frequentar o 1º ano do Fundamental.

Em 2013, eu era a professora regente da turma de IC, participante de um processo de aprendizado e experiência que envolveu alunos, pais e/ou responsáveis, equipe técnica e demais profissionais do instituto. O atendimento era realizado em contra turno, como AEE em sala de recursos. Somente esse atendimento era realizado com os alunos usuários de IC.

O funcionamento do atendimento era de segunda à quinta, no horário de 13:30 às 17:30 h, sendo que a sexta-feira era reservada para estudo e relatórios docentes. No primeiro semestre, os atendimentos eram duas vezes na semana para cada grupo de criança. No início eram seis alunos, mas no segundo semestre passou para oito crianças, com idades entre quatro e seis anos. Eram atendimentos voltados apenas para o treinamento auditivo e de fala, como era

de praxe no instituto.

Essas sequências de exercícios e terapias se assemelhavam ao atendimento realizado por fonoaudiólogos que as crianças com IC frequentavam pelo menos duas vezes na semana, o que foi causando estresse e apatia nas crianças devido às repetitivas atividades. Ao perceber essa situação, a professora comunicou à equipe técnica relatando a falta de interesse das crianças e o visível cansaço diante das exaustivas terapias auditivas e de fala.

Muitas discussões, estudos e observações ocorreram até a equipe técnica responsável pela turma de IC compreender que seriam necessárias mudanças em prol do desenvolvimento cognitivo dessas crianças e até mesmo, da postura do professor, como representante do instituto, diante de seu papel como mediador nesse processo.

Observando essa situação, no segundo semestre, a partir da experiência adquirida pela professora com as crianças surdas de zero a três anos, na Estimulação Precoce, junto com a equipe técnica responsável, aconteceu uma nova forma de atuar: As aulas foram distribuídas em áreas: Sócio afetiva (trabalhando as relações pessoais); Linguagem (habilidades auditivas e comunicação); Sensório-motora (atividades recreativas/ludicidade) e Cognitiva (compreensão de mundo/compreensão dos conteúdos escolares).

O atendimento era dividido em dois momentos: no primeiro momento eram realizados exercícios de vocalização (respiração, imitação de fonemas e estrutura rítmica), além da orientação às atividades escolares oriundas da escola regular de cada criança, quando essa existia. No segundo momento, e em dias alternados, eram realizadas atividades de habilidades auditivas/comunicação e de atividades pedagógicas voltadas para a escolaridade de cada criança (favorecendo o desenvolvimento cognitivo). As exigências eram muitas e o tempo acabava sendo insuficiente.

Em 2014, a turma de implantados mudou novamente de professora, sendo que esta adquiriu um pouco mais de preparo porque acompanhou a professora do ano de 2013. As atividades foram melhor pensadas e elaboradas, conforme a experiência do ano anterior.

Por exemplo, os exercícios de respiração, trabalhados principalmente na estimulação essencial, tão importante para os recém-implantados, foram

adicionados às atividades de oralidade. Atividades pedagógicas foram elaboradas observando a idade e a série de cada criança com IC, procurando atender também, as suas necessidades escolares.

As atividades eram realizadas de segundas às quintas, deixando as sextas para relatórios e estudo individual da professora, como em 2013. Além do atendimento em sala de aula, as crianças implantadas também tinham aulas de música, natação, dança e atividade psicomotora, duas vezes na semana. A duração de atendimento era de 13:30 às 17:15 h, as atividades distribuídas por áreas (sócio afetiva, sensório-motora, linguagem e cognitiva) continuou.

### **A pesquisa em 2015**

A professora responsável (em 2015) pela turma de IC deixa claro que são necessários “mais experiência e estudo sobre as metodologias que melhores atendam às necessidades dos implantados” (Professora Milene, entrevista realizada em 17/09/2015). Apesar da gestão da atual professora ter um pouco mais de sete meses, ela já demonstrou ter compreendido que esta é uma função que exige dedicação, estudo constante e persistência na conquista de cada aluno com IC.

Essa nova professora que foi indicada para ficar com a turma de implantados 2015, teve sua experiência apenas com crianças surdas, do Jardim I, onde trabalha utilizando a Libras. Nesse sentido, a professora teve que se adaptar à diferença, ao constatar que trabalhar com crianças surdas é diferente de trabalhar com criança recém-implantada. A criança somente surda tem ou está adquirindo a Libras como língua e a criança recém-implantada, muitas vezes, não tem uma língua estruturada, nem a Libras nem a fala na língua portuguesa.

Só o treino da fala não estava dando resultado em relação ao letramento das crianças, então eles estavam sentindo dificuldade na escola regular. Foi necessário juntar as atividades de linguagem (comunicação e habilidades auditivas) com atividades de letramento (leitura, escrita e interpretação). (Professora Milene, entrevistada em 17/09/2015).

As mesmas observações realizadas pela professora regente de 2015 foram feitas em 2013 pela professora regente à época. Isso nos mostra que a

natureza do trabalho realizado pelos profissionais de fonoaudiologia e pelos professores especializados é diferente e cada um tem sua importância para o processo ensino-aprendizagem do aluno surdo com IC.

A turma em 2015 foi composta por alunos entre 04 e 9 anos (Vide tabela 4, mais adiante). Todos estavam matriculados na escola regular. Quando a equipe técnica do instituto já estava se acostumando com a clientela infantil e em fase inicial de IC, adotando estratégias metodológicas pautadas nas experiências dos anos anteriores (2011/2014), a história mudou novamente.

O quadro abaixo traz uma visão geral dos alunos matriculados no instituto em 2015, apresentando a idade até final do ano, o tempo de IC, o tipo de surdez, o ano de escolarização na escola regular, a causa da surdez e a pessoa responsável pelo aluno:

**Tabela 4:** Visão geral da turma de IC no primeiro semestre de 2015

Alunos	Idade	Tempo IC	Tipo de surdez	Escolaridade	Causa surdez	Responsável
Ana*	4 a	3a 4m	Bilateral profunda	Jardim I	Hereditária (pais surdos)	avó
Ariel	4 a	1a 7m	Bilateral profunda	Jardim I	Desconhecida	mãe
Bela	5 a	8 m	Bilateral severa	Jardim II	Desconhecida	pai/mãe
Mathias	6 a	2a 6m	Bilateral Severa/profunda	Jardim II	Prematuridade	avós
Paula*	6 a	3a 6m	Bilateral profunda	1º ano	Hereditária (pais surdos)	avó
Fernando	7 a	2 a	Bilateral profundo	1º ano	Anóxia <sup>37</sup>	mãe
Paloma <sup>38</sup>	9 a	6 m	Severa/profunda	5º ano	Otite aguda	mãe

\*Essas duas crianças são irmãs, filhas de pais surdos.

Importante dizer que mais adiante será detalhada informações a respeito das datas de IC e de características mais particulares de cada aluno, tipo de surdez pós-lingual, pré-lingual, entre outras informações relevantes.

<sup>37</sup> É a falta de oxigênio no cérebro durante a gestação ou nascimento. Disponível em: <http://www.direitodeouvir.com.br/causas-da-surdez/> Acesso em 16/11/2015.

<sup>38</sup> Entrou no segundo semestre no IFS.

Uma aluna com 10 anos de idade, e que não foi incluída na pesquisa devido ainda não ter sido implantada, foi orientada a frequentar o instituto porque estava na iminência de receber o IC devido ter contraído meningite aos 9 anos (ano de 2014). Essa aluna tem ainda razoável resíduo auditivo, mas segundo informações de sua médica, ela está perdendo a audição gradativamente. Nesse caso, essa aluna é pós-lingual, pois está adquirindo a surdez bilateral após já ter adquirido a fala na língua portuguesa. Importante lembrar que no caso de doenças como a meningite a funcionalidade do IC pode não ser bem sucedida porque a cóclea corre o risco de calcificar após alguns anos<sup>39</sup>.

Uma primeira palestra durante a fase final da pesquisa foi realizada por mim no mês de setembro/2015, no IFS para os professores que lá atuam, sob o tema: “Libras e Implante coclear”, a pedido da equipe técnico-pedagógica do IFS. A necessidade de se discutir o tema, foi de estender o tema IC aos professores que atuam no instituto do 5º ao 9º ano do ensino básico, devido a entrada destas alunas. A palestra rendeu cerca de uma hora entre muitas perguntas e uma boa discussão. Muitos dos professores que estavam ali não conheciam se quer o tema. Outros já haviam ouvido falar por estarem a algum tempo no instituto, mas ainda assim, nunca tinham se interessado ou pensado no assunto.

Em um primeiro momento, observando o caso de Paloma, de nove anos, usuária de IC, houve um movimento contrário ao que normalmente tem acontecido no instituto: a aluna veio da escola regular para o instituto. Essa orientação veio da fonoaudióloga que a atende. Infelizmente, essa aluna logo deixou o instituto devido a dificuldade de compatibilidade de horário das diversas atividades: Escola regular, escola especializada, terapia com fonoaudióloga, visitas médicas...

Dentre os motivos que causam ou ajudam na evasão dos alunos implantados do instituto, encontra-se a excessiva carga de atividades. Creio que o problema aumentará quando chegarem ao 6º ano de escolarização, pois aumenta a cobrança escolar quanto às disciplinas, avaliações, o número de disciplinas e o de professores também. Outro agravante é o atendimento

---

<sup>39</sup> Segundo a fonoaudióloga Maria Isabel Kós, do Hospital Clementino Fraga Filho, da UFRJ, em palestra proferida no “I Surdez em Foco”, PPGE/FE/UFRJ, em 10/11/2015.

especializado no AEE das escolas regulares, quando essas o possuem, pois é conhecido que a ausência de profissionais que conheçam a situação do aluno com IC ainda é uma realidade no estado e no país como um todo.

Em visita realizada em setembro deste ano, junto à Coordenadoria de Educação Especial da SEDUC/PA – COEES descobri que ainda não existe uma estimativa de quantos alunos com IC estudam nas escolas regulares do estado. Essa situação se estende às escolas particulares. Não há estatística dos alunos com IC, ou devido ao fato de desconhecerem o tema ou por não considerarem um problema da educação e sim, da área da Saúde.

Acredito que essas duas hipóteses possam ter uma relação importante se considerarmos que o tema IC pouco tem adentrado um estudo mais aprofundado na área educacional. Dessa forma perde-se a noção quantitativa desses dados e, por conseguinte, o controle da situação que só aumenta no estado.

A realidade do IC no estado pode estar se desenhando de forma dramática, no sentido de professores, comunidade escolar e a própria Secretaria de Educação, serão provavelmente surpreendidos por um expressivo número de alunos implantados que estarão se matriculando nos próximos anos. Suas famílias na grande maioria têm baixo poder aquisitivo, e somam-se a isso, os altos custos com a manutenção do aparelho do IC.

O aumento de matrículas de alunos implantados decorre do fato que o HUBSF (Hospital Universitário) está retomando essas atividades no estado, e principalmente, devido a maioria dessas crianças e adolescentes surdos pertencerem à famílias ouvintes, ou seja, estão imersos na cultura ouvinte, apesar de muitos frequentarem instituições especializadas como o IFS, e terem contato com as línguas de sinais. É necessário dizer que filhos surdos de pais surdos, que na maioria das vezes já trazem a língua de sinais como primeira língua, também estão nas filas de espera do IC, seja por vontade dos pais, seja pela orientação de outro familiar do aluno.

Importante dizer também, que a exceção dessas situações tem ocorrido com frequência. Há casos em que a família é ouvinte, mas tem procurado aprender as línguas de sinais para se comunicar com o filho, assim como

acreditam que ser surdo é uma especificidade que deve ser respeitada e garantida com todos os direitos que lhe convém.

Pais surdos com filhos surdos têm compreendido que seus filhos podem viver harmonicamente com a questão da surdez, se preocupando a dar a estes, a Libras de forma correta através da escola especializada e das comunidades surdas às quais se sentem parte. E além da própria linguagem, dar condições sociais e políticas para sua formação.

Diante desse cenário educacional que se desenha, o IFS tem realizado importante trabalho na área do IC. Ainda que num primeiro momento, não tenha compreendido a função educacional que lhe é cobrada ao se preocupar apenas com a habilitação auditiva e oral desses alunos.

No início das cirurgias de alunos implantados, havia o cuidado em se orientar os pais para que não se utilizasse a Libras (Orientação dada por alguns centros de IC, como o 'Centrinho' de Baurú/SP). Essas orientações foram seguidas pelo IFS. Outros Centros de IC, como O HCFF/UFRJ (Hospital Clementino Fraga Filho) tem adotado outra postura a esse respeito, admitindo a Libras independente do IC.

Os primeiros profissionais em fonoaudiologia aprimoraram seus conhecimentos junto ao IFS e seus profissionais. Eram estes que trabalhavam com a fonoterapia; mas, com o reconhecimento do curso de fonoaudiologia, foram proibidos de atuar na área, passando o ofício do trabalho de oralização dos surdos serem realizados apenas por fonoaudiólogos formados nas universidades locais. Depois da possibilidade da entrada de alunos surdos implantados após os nove anos de idade, a postura da equipe técnico-pedagógica mudou a visão que tinha em sobre a relação do IC com a Libras. Exemplo disso, foi a admissão do uso da Libras para os alunos com IC para os que já a possuíam.

Antes de adentrarmos na descrição linguística e cognitiva de cada criança, convém enfatizar que nos anos de 2011 a 2014, as crianças implantadas que frequentavam o instituto tinham entre três e seis anos de idade. Porém, o ano letivo de 2015 traz um dado importante: alunos que estão sendo implantados com idades acima da média dos anos anteriores, entre nove anos ou mais, são na maioria, alunos do instituto, e tem a Libras como primeira língua.

Com a entrada de duas alunas com idades entre 9/10 anos, no segundo semestre, uma segunda professora foi escalada para fazer o atendimento. Houve a necessidade de redistribuir os alunos surdos com IC, ficando da seguinte maneira: As crianças com idades entre 3 anos e 5 anos, continuaram com a primeira professora da turma (Professora Milene), as crianças com idades entre 6 anos e 10 anos, ficaram com a nova professora (Professora Sílvia). Importante dizer que uma das alunas havia sido implantada aos 9 anos e 6 meses, e era oriunda de uma escola particular e com conhecimento em Libras.

Essa nova realidade traz uma outra demanda, um novo desafio: possuem mais idade, estão em séries mais adiantadas e, principalmente, já trazem uma linguagem. Acredito que será até mais fácil o entendimento escolar, desde que se compreenda que se tratará do ensino da língua portuguesa como uma segunda língua.

As relações entre ouvir, pensar e falar, estão intimamente relacionadas. Considerando a situação do surdo que usa o IC, não se trata de ouvir, mas de ter a possibilidade das sensações auditivas. Os alunos do IFS, sujeitos centrais dessa pesquisa, representam um recorte da realidade das pessoas (principalmente, crianças) que fazem a cirurgia de IC.

Muitas pesquisas (KELMAN *et al* 2007; 2009; 2010; NAVEGANTES & SILVA, 2013 e NAVEGANTES & KELMAN, 2014; 2015, entre outros autores) demonstram que entre o ato de ouvir ou, no caso dos implantados, ter as sensações auditivas e o ato de falar, existe um universo que engloba as experiências, as vivências, a compreensão de mundo, inclusive, o aprendizado escolar. Esse conjunto de ações vão embasar o desenvolvimento cognitivo, que veremos mais a frente.

Relembrando que o IFS num primeiro momento (2011) tinha como objetivo, a oralização propriamente dita, para os alunos surdos com IC, porque compreendia que o fundamental para as crianças implantadas, naquele momento, era a habilitação da audição e da fala, pouco havia se pensado e refletido a respeito da educação escolar. Nesse sentido, talvez essa questão do falar e “ouvir” se tornava mais urgente, principalmente para a família, porque se tratavam de crianças pequenas e em fase pré-escolar.



No entanto, nos anos subsequentes (2012 e 2013), após as crianças chegarem ao 1º ano do ensino fundamental, a situação começou a mudar devido às exigências escolares. Com essa nova realidade, houve a necessidade de mudanças nas práticas de atendimento do instituto e também na forma de pensar o IC e sua relação com a educação escolar, e com isso, a experimentação de novas metodologias para atender também, as necessidades escolares.

Observei que no primeiro semestre de 2015, o rendimento das crianças (menores e maiores) foi menor que o esperado devido a professora não conseguir realizar as atividades em sala. Isso se deu por causa das idades e níveis escolares diferenciados entre as crianças.

Atualmente, com a chegada de alunos surdos implantados com sete anos ou mais, e também, a necessidade de envolver mais profissionais, as exigências escolares no instituto, aumentaram. Após a chegada da pesquisadora em campo, com as observações realizadas, a proposta de pesquisa-ação, foi desenvolvida junto às professoras Milene e Sílvia. A professora Milene, que ficou com os alunos de 3 a 5 anos, realizou, conforme minha orientação, atividades mais voltadas às atividades pedagógicas da pré-escolaridade (Vide Apêndices 1 e 2). Sem descartar os exercícios das habilidades auditivas de detecção e discriminação de sons.

A professora Sílvia, que assumiu as crianças entre 6 e 10 anos, se deteve nas habilidades auditivas de interpretação e compreensão de sons, relacionando-as às atividades pedagógico-escolares de letramento, respeitando o ano de escolaridade dos alunos. Além disso, introduziu atividades com jogos eletrônicos de letramento para ajudar na alfabetização das crianças. Após a familiarização com os alunos, a professora passou a desenvolver atividades voltadas à escolaridade das crianças, tendo como base os assuntos dados pelas escolas regulares as quais elas frequentavam,

Antes de dividir a turma de IC em **turma 1** e **turma 2**, as duas professoras Milene e Sílvia, ficaram por pelo menos uma semana na mesma sala, trabalhando em conjunto para facilitar a troca de experiência entre elas, já que a professora Sílvia nunca havia entrado em contato com um aluno surdo usuário de IC.

Apesar dessas habilidades já terem sido descritas nos capítulos anteriores é necessário lembrá-las para não perdermos o raciocínio. Para facilitar a análise, enumerei as habilidades auditivas para dar melhor visibilidade nos quadros a seguir, ficou assim:

Habilidade - 1: detecção de som (ausência/presença de sons)

Habilidade - 2: discriminação de som (reconhecimento entre sons)

Habilidade - 3: interpretação de sons

Habilidade - 4: compreensão sonora

Convém lembrar que as categorias de análises, de acordo com os objetivos desta pesquisa, ocorreram a partir de três eixos temáticos:

1. Desenvolvimento linguístico (ouvir-pensar-falar),
2. Desenvolvimento cognitivo (aprendizado mundo/escola via metodologias do IFS) e
3. A relação entre IC e a Libras

Descreverei a seguir a situação de cada aluno relacionando-o às turmas 1 e 2 e, às categorias de análise descritas acima.

**Foto 4:** Sala de aula dos alunos com IC (Turma 1)



Observe a **foto 4** que traz alguns detalhes da sala como o alfabeto em Libras, apesar da Libras ser, à priori, proibida para as turmas de IC.

## **Análise da turma 1**

Primeiramente, analisei a **turma 1**, da professora Milene, que atende aos alunos mais novos. Apesar de não ter sido trabalhado Libras com os alunos que usam IC, é importante observar que a sala disponível para suas atividades à tarde, funciona pela manhã como Jardim I para alunos surdos sem IC, que estão sendo alfabetizados em Libras. Vamos às descrições individuais dos alunos:

**Tabela 5:** *Visão geral da turma 1 em novembro de 2015*

<b>Aluno</b>	<b>Data nasc.</b>	<b>Data IC</b>	<b>Tempo IC-ID A*</b>	<b>Tipo Surdez</b>
Ana	14/12/2011	10/08/2012	3 a e 4m	Pré-lingual
Ariel	28/03/2011	05/05/2014	1 a e 7m	Pré-lingual
Bela	13/06/2010	23/06/2015	4 m	Pré-lingual
Mathias	11/01/2009	10/05/2013	2 a e 6 m	Pré-lingual

\*Tempo de IC/Idade auditiva

**ANA:** Iniciou o ano de 2015 com apenas três anos e meio de idade. É surda bilateral profunda. Filha de pais surdos, esta criança fez a cirurgia de IC aos oito meses de vida. A avó materna foi peça-chave para que o implante ocorresse no Centrinho de Bauru/SP. Ela e sua irmã de seis anos, ambas participantes da pesquisa, moravam em São Paulo como os pais, mas vieram morar com os avós em Belém após alguns anos de implante. Ana foi matriculada numa escola particular de educação infantil e ensino fundamental, no Maternal II (fez quatro anos em novembro de 2015).

Ana é bem oralizada, não usa língua de sinais e tem desenvolvimento compatível com uma criança ouvinte de sua idade. É muito esperta e desenvolve suas atividades com muita inteligência. Conhece as vogais e a maioria do alfabeto em língua portuguesa. Ana conhece várias cores, alguns números e está aprendendo a relacioná-los às quantidades correspondentes. Tem excelente e amplo vocabulário para sua idade. Na escola não tem apresentado dificuldades. Gosta de ouvir histórias e contos infantis, gosta de cantar e participa de todas as atividades quando está disposta.

No primeiro semestre do ano letivo, quando havia apenas a turma 1, da professora Milene, onde as crianças ficavam todas juntas (havia a variedade de idades entre três e seis anos), esta criança apresentava um comportamento instável, sendo muito influenciado pelo comportamento da irmã mais velha, que chorava, batia em Ana, não fazia as atividades e dizia sentir muita falta da mãe, que havia ficado em São Paulo.

Pude observar, que Ana apresentou excelente desenvolvimento das habilidades auditivas 1 e 2, onde suas sensações auditivas atendiam bem à função do IC, conseguindo captar os sons da fala e de diversos outros sons, fazendo inclusive, muito bem, as discriminações entre eles. Posso exemplificar isso, através das relações que Ana já conseguia fazer entre os sons onomatopéicos com os animais correspondentes: cachorro, gato, boi, passarinho, leão, entre outros sons, discriminava o bebê chorando, um objeto caindo etc. Ana consegue responder e elaborar perguntas, inclusive imaginar e teatralizar as histórias, antevendo os fatos.

Ana já é capaz de reconhecer números e letras, e determinadas ações como, beber e comer, deitar e levantar, sentar e ficar em pé, além de compreender a existência de uma rotina no instituto, como a hora do lanche, da natação, da psicomotricidade, de realizar as tarefas, de brincar e da entrada e da saída. A avó de Ana fez uma reclamação, de que a neta estaria gritando muito (afinado/agudo), coisa que diz 'ser do surdo', e que no Centrinho de Bauru foi treinada para deixar de gritar assim. Observei que, principalmente as crianças com surdez profunda, são as que mais gritam deste modo. Acredito que pelo fato da privação total de sons e/ou pela falta de treino vocal.

De um modo geral, posso dizer que Ana apresentou um desenvolvimento linguístico (audição, pensamento e fala) de forma compatível a uma criança ouvinte de sua idade. Pesquisadores na área da saúde (MORET *et al*, 2007; SCARANELLO, 2005) e da educação (NAVEGANTES & KELMAN, 2014; 2015), afirmam que quando mais cedo implantar melhor será o resultado, devido diminuir o tempo de privação auditiva, devido a plasticidade neural e à própria resposta do IC para este indivíduo tanto quanto às sensações auditivas, quanto à fala, e, por conseguinte, à compreensão num curto ou médio prazo, se for bem estimulado.

Ana realiza com tranquilidade as atividades, demonstrando excelente desempenho, tem boa coordenação motora, se expressa com desenvoltura, se não compreende o comando da professora, pede ajuda. É a criança implantada que tem o melhor desempenho se comparada com seus colegas, apesar das especificidades de cada um. Ana tem como vantagem o fato do IC ter sido realizado quando ainda era um bebê e, principalmente, não apresentar outros comprometimentos.

A foto abaixo mostra Ana aprendendo a contar ordenadamente os números de 1 a 5. Além de trabalhar a ordem crescente, a professora Milene trabalhou também a coordenação motora e a escrita, a partir do uso da massa de modelar, o que deixa a atividade mais interessante para essa criança que está aprendendo vários comandos ao mesmo tempo.

Em uma sala de aula comum, esta professora não conseguiria dar esta atenção tão individualizada. Ana está terminando o jardim I, fase pré-escolar que as crianças ouvintes já começam a aprender a contar até 10, já estão aprendendo a escrever, demonstrando estar mais familiarizadas com o processo escolar exigido, já que vêm, em sua maioria, com esses conhecimentos trazidos de casa, em decorrência de interações com familiares ouvintes.

Ana teve as mesmas condições de aprendizagem de uma criança ouvinte, pois foi implantada ainda bebê e está sendo criada pela avó ouvinte. Posso dizer que as práticas e metodologias adotadas, após intervenção da pesquisadora, em sala de aula, tem ajudado Ana nas atividades cotidianas do seu nível escolar. Na foto abaixo, Ana está aprendendo a escrever os numerais e a relacioná-los às quantidades respectivas.

**Foto 5:** *Ana aprendendo a escrever os numerais*



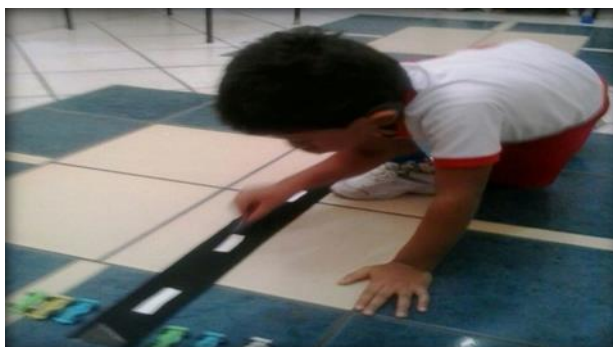
**ARIEL:** Iniciou o ano letivo com quatro anos. É surdo bilateral profundo e mora com a mãe, um irmão adulto e sua cunhada. Ariel participou da Estimulação Essencial no instituto, desde os dois anos de idade (idade aproximada da descoberta da surdez!). Fez o implante aos três anos. Esta criança, que foi atendida por mim na Estimulação Essencial, sempre apresentou um comportamento “mais adulto” em relação às outras crianças. Não tinha relação fácil com outras crianças, repetia gestos, que acredito ter trazido de casa, como apontar o dedo e reclamar, fazendo balbucios geralmente com sons nasais. Apesar de ter permanecido um ano na Estimulação Essencial, Ariel conseguia oralizar apenas a vogal A. Não usa língua de sinais.

Atualmente, apesar de não se comunicar oralmente, faz muitos gestos e balbucios como se estivesse conversando, normalmente faz isso só. Sua relação com os colegas melhorou, passou a compreender melhor as regras de boa convivência, passou a tomar conta de suas coisas e a prestar mais atenção aos comandos da professora. Frequenta o Jardim I, em uma escola particular. Já conhece e já fala as vogais. Oraliza o número 1, mas ainda não diferencia letras de números. Tenta falar mamãe (*mamã*) e pede água (*acu*). Quando deseja algo, normalmente aponta. Conhece as cores amarela e vermelha.

Ariel se esforça para fazer as atividades solicitadas, mas aborrece-se fácil e grita muito. Relembrando o grito agudo do qual a avó de Ana tanto reclamou, na Estimulação Essencial fazemos um exercício com as crianças que trabalha a vibração sonora de sua própria voz, treinando-a. Ainda que as crianças não sejam capazes de captar o som da voz, elas percebem que fazem as cordas vocais vibrarem, ao oralizar, por exemplo, as vogais e onomatopeias. Com os treinos de vocalização que a professora faz, Ariel está começando a oralizar com mais frequência e com menos gritos agudos.

Ariel é surdo profundo. Tem respondido bem ao funcionamento do IC. Pude observar que está apresentando o desenvolvimento adequado, dentro do esperado, como por exemplo, já discrimina seu pré-nome ao ouvi-lo. Porém, outros incentivos deveriam ser dados pela família, que infelizmente, não dispense muito tempo com a criança.

**Foto 6:** Ariel em atividade de vocalização



Nesta atividade, Ariel está fazendo treino das habilidades vocais, imitando o som do carrinho percorrendo um caminho. Na mesma atividade, ele segue os sons do fonema /p/ junto às vogais: paaaaaa; peeeeeee... Já consegue reconhecer algumas letras de seu pré-nome.

**BELA:** Esta criança participou da turma do Jardim I do IFS, formado somente por crianças surdas, em 2014. Saiu na metade do ano para fazer o IC. Sua surdez é bilateral severa, faz uso do AASI na orelha não implantada, por isso possui um importante resíduo auditivo, o que facilita sua percepção auditiva. Atualmente está matriculada no Jardim II, em escola particular, e tem cinco anos. Demonstra bom desenvolvimento das habilidades auditivas. E quando não compreende os comandos da professora ela fica parada esperando auxílio. Normalmente faz as atividades, tem boa coordenação motora e já está começando a escrever seu pré-nome. Conhece as vogais e os números de 1 à 5 e, também reconhece algumas cores. Fala baixo, mas procura articular bem as palavras para falar corretamente, repetindo sempre que necessário. Abaixo, Bela faz uma atividade de contagem e também de relação entre os números e as quantidades correspondentes.

Esta criança apresenta um diferencial importante diante de seus colegas. Por ter participado da turma do Jardim I, formado somente por crianças surdas, no IFS, teve um primeiro contato com a língua de sinais e com seus iguais, o que facilitou o processo de comunicação entre a criança e as outras pessoas.

**Foto 7:** a aluna Bela relacionando numeral e quantidade



Conhece poucos sinais, mas demonstra compreender bem sinais importantes como água, mamãe, escola, família, brincar, comer, ou seja, palavras-chave no dia-a-dia de qualquer criança de sua idade. Isso realmente facilita sua comunicação e compreensão no mundo ouvinte.

**MATHIAS:** Esta criança tem seis anos e ficou surda em decorrência de ter nascido prematuro. Foi implantado aos quatro anos, está no Jardim II desde 2013. Mathias apresenta também dificuldades motoras, anda com um pouco de dificuldade. Mathias demonstra muita dificuldade de compreensão dos comandos ou mesmo de entender brincadeiras (Paralisia cerebral? Nada foi dito ainda). Apesar de suas visíveis dificuldades, esta criança está sempre alegre e demonstra muita força de vontade, mas sua dificuldade cognitiva também é notória. Fez estimulação essencial no instituto desde 2013. Mathias demonstra empenho nas atividades, mas suas dificuldades de compreensão são claras. Percebi que essa situação causa frustração em sua família, que, inclusive, quer realizar o implante no outro ouvido.

Mathias mora com os avós, devido a mãe trabalhar em outra cidade do estado. Faz muitas sessões de fisioterapia para conseguir melhorar suas habilidades motoras, além das sessões de fonoaudiologia. As maiores dificuldades que observei em Mathias são de compreensão e apreensão do que lhe é ensinado, precisando de muitas repetições para isso. É perceptível também as frustrações da professora em relação ao IC, pois o resultado esperado, de fala e compreensão, ainda não foi alcançado.



**Foto 8:** *Mathias faz uma atividade de auto reconhecimento*



Mathias já consegue reconhecer a e oralizar bem baixinho, as vogais A, I, O, U. Faz as atividades com ajuda da professora e dos colegas. Reconhece às vezes, a letra M de seu nome na cadeirinha que senta na sala de aula do IFS. Na escola particular, Mathias faz poucas atividades e quase nunca acompanha a turma.

Mathias responde bem às habilidades auditivas de detecção de som, mas quanto às outras habilidades e informações cognitivas mostra dificuldade. Percebemos que suas dificuldades estão principalmente em apreender conceitos novos e em compreender o uso desses no dia-a-dia (Parece apresentar alterações neurológicas associadas). Considerando que Mathias tem quase três anos de IC, podemos dizer que ele está com um atraso cognitivo em relação aos colegas na mesma situação.

Um diagnóstico clínico mais profundo deve ser feito para compreender as dificuldades reais de Mathias, ajudando inclusive, as ações junto às professoras, família, e buscar os auxílios específicos para a criança.

A professora relatou que atualmente, Mathias tem se interessado pelos sinais em Libras realizados em alguns ambientes da escola e imitando os sinais do alfabeto em Libras que consta na parede da sala onde ocorre o atendimento aos implantados.

Observemos o resumo da Turma 1, em relação aos três eixos que baseiam a observação: Desenvolvimento linguístico (Habilidades auditivas/fala), desenvolvimento cognitivo e a relação do IC com a Libras.

**Tabela 6:** Desenvolvimento linguístico da Turma 1

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Est. Essenc. (no IFS)</b>	<b>Fala</b>	<b>Habilidades auditivas (Detecção e discriminação)</b>
Ana*	4 a	Não	Oralizada	Sim
Ariel	4 a	Sim	Emite sons	Desenvolvendo
Bela	5 a	Não	Palavras isoladas	Sim
Mathias	6 a	Sim	Apenas gestos	Desenvolvendo

A tabela 6 faz uma demonstração panorâmica da turma 1. Podemos observar que as crianças Ana e Bela, apesar de não terem frequentado a Estimulação Essencial no instituto, demonstram maior desenvolvimento linguístico. No entanto, não podemos esquecer que elas apresentam dois diferenciais: Ana fez a cirurgia aos oito meses de idade, na fase pré-lingual, e Bela tem surdez severa, ou seja, apresenta um bom resíduo auditivo em relação aos colegas Ariel e Mathias, que apresentam surdez profunda e/ou outros comprometimentos.

Quanto à fala, Ana está excelente conforme o esperado, já que foi implantada ainda bebê e sua linguagem fluiu naturalmente como a de um bebê ouvinte. Quanto às habilidades auditivas, Ana também apresenta excelentes resultados. Em resumo, tem se desenvolvido como uma criança ouvinte em todos os aspectos.

Quanto à fala, Bela tem se desenvolvido de acordo com suas condições de implantada. Apresenta uma fala comedida, mas compreensiva, respondendo bem ao IC (resposta auditiva/fala). Quanto às habilidades auditivas também tem demonstrado desenvolvimento conforme o esperado para o tempo de IC que possui.

Quanto ao desenvolvimento linguístico, Ariel e Mathias apresentam dois agravantes apesar de terem feito a Estimulação Essencial. Ariel é pouco estimulado no âmbito familiar, e Mathias apresenta comprometimentos cognitivos, o que dificulta sua memorização e compreensão.

Quanto à fala, Ariel apresentou um desempenho razoável, demonstra compreender alguns comandos da professora, procura se comunicar com os colegas, mas fala de forma não compreensível ainda. Quanto às habilidades

auditivas, considerando seu tempo de IC, está de acordo com o esperado, demonstrando boa compreensão e apreensão do que lhe é ensinado.

Quanto à fala, Mathias apresenta grande atraso, pois apesar de ter quase três anos de IC, não consegue falar espontaneamente e nem de forma induzida, ou seja, não consegue emitir uma palavra se quer. Fala apenas as vogais A, I, O e U, se for estimulado. Quanto às habilidades auditivas, tem respondido bem às habilidades de detecção de sons, mas em relação às outras habilidades tem ficado aquém do esperado.

***Tabela 7: Desenvolvimento cognitivo da Turma 1***

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Est. Essenc.</b>	<b>Conhecimento de mundo</b>	<b>Conhecimentos escolares</b>
Ana	4 a	Não	adequado	adequado
Ariel	4 a	Sim	razoável	adequado
Bela	5 a	Não	razoável	adequado
Mathias	6 a	Sim	pouco	pouco

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, a turma apresenta também diferenças entre si, por exemplo, Ana, Bela e Ariel, apresentam um conhecimento de mundo e conhecimento escolar de acordo com suas condições: idade e tempo de IC.

Ana, que foi implantada bem mais cedo que os demais, apresenta melhor desenvolvimento cognitivo, apesar de ser a mais nova da turma. Bela e Ariel, têm acompanhado o que se espera para o tempo de IC que possuem, apresentando um breve e compreensível atraso em relação aos ouvintes. Porém, Mathias apresenta um atraso importante, posto que, depois de Ana, é o que mais tem tempo de IC, e o que menos consegue dar respostas satisfatórias.

Isso demonstra a importância do IC ser realizado mais cedo na criança, facilitando sua familiarização com a língua falada. Ou seja, quanto mais cedo, menos privação sonora a criança terá. Mas no caso de Mathias, os problemas de memorização e/ou outros comprometimentos ainda não identificados, contribuem para esse atraso em sua aprendizagem e apreensão.

**Tabela 8:** Sobre a Relação IC e Libras da Turma 1

Alunos	Idade	Est. Essenc.	Aquisição da Libras
Ana	4 a	Não	Não
Ariel	4 a	Sim	Não
Bela	5 a	Não	Alguns sinais
Mathias	6 a	Sim	Não

As crianças que frequentaram a Estimulação Essencial no instituto ou a educação infantil tiveram contato com a Libras, porém, devemos lembrar que as crianças implantadas recebem apenas atendimento especializado no instituto. Porém, desde 2013 que as crianças são agrupadas formando a turma de IC do instituto.

Considerando isso, Ariel, Bela e Mathias são os únicos que deveriam ter tido contato com as línguas de sinais. Porém, não podemos esquecer que Ana é filha de pais surdos, mas obteve pouco contato com eles, por motivos particulares, fato que promoveu pouco contato com a línguas de sinais.

Bela que frequentou o Jardim I do instituto no ano anterior, onde a comunicação básica era através de língua de sinais. A aquisição precoce dessa língua pode ter sido a causa da segurança ao se comunicar e à rápida compreensão de conceitos. Hoje, ao estar com IC, demonstra uma rápida absorção dos conceitos e, inclusive, um bom desenvolvimento da fala. Quando não compreende nossa fala, e se, nos apoiarmos em sinais que ela conhece, sua compreensão flui naturalmente.

## **Análise da Turma 2**

Num segundo momento, analisei a turma 2, da professora Sílvia, que atende alunos entre seis e dez anos. Importante frisar que a professora não tinha experiência com alunos implantados, obteve uma reunião com a equipe técnico-pedagógica do instituto, incluindo a fonoaudióloga responsável pelos implantados. Por essa segunda turma ter sido criada em setembro, descreverei a situação dos três alunos, já fazendo a análise conforme cada eixo.

Abaixo a tabela 9 que demonstra a visão geral da turma 2. Logo adiante, as tabelas demonstrativas da situação de cada aluno desta turma, em relação às habilidades auditivas (Tabela 10), e em relação ao IC e a Libras (Tabela 11).

**Tabela 09:** *Visão geral da turma 2 em novembro de 2015*

Aluno	Data nasc.	Data IC	Tempo IC-ID A*	Tipo Surdez
Paula	30/04/2008	09/10/2010	3ª e 6m	Pré-lingual
Fernando	06/12/2008	11/10/2013	2 a	Pré-lingual
Paloma	12/12/2005	23/05/2015	6 m	Pós-lingual

**Tabela 10:** *desenvolvimento linguístico e cognitivo da turma 2*

Alunos	Idade	Fala	Habilidades auditivas	Desenvolvimento cognitivo
Paula	6 a	Oralizada	Sim	Compatível
Fernando	7 a	Emite sons	Desenvolvendo	Razoável
Paloma	10 a	Palavras isoladas	Desenvolvendo	Compatível

**Tabela 11:** *Relação entre IC e Libras da turma 2*

Alunos	Estimulação Essencial	Aquisição da Libras
Paula	Não	Conhece sinais
Fernando	Não	Não
Paloma	Não	Sim

Quanto às habilidades auditivas, pela idade e escolaridade desses alunos, analisei as quatro fases dessas habilidades, descritas acima. Sabendo que, o desenvolvimento dessas habilidades depende também de uma série de fatores, apenas Paula (seis anos) está apta a ser avaliada. Os outros dois alunos (Fernando e Paloma) apesar de possuírem idades igual ou maior, e de estarem ainda desenvolvendo essas habilidades, não são considerados com atraso devido ao tempo de privação sonora e ao tempo de IC. Enquanto Paula

foi implantada aos dois anos e meio, Fernando foi implantado com quatro anos e meio, e Paloma, aos nove anos, o que explica essa situação linguística. Paloma provavelmente teve uma surdez progressiva e não foi causada apenas pela otite aguda. É necessário detalhar melhor sua condição clínica, porém não foi possível devido a dificuldade de falar com sua responsável e a aluna não conseguir responder às perguntas relacionadas a essa questão. Abaixo descreverei as principais observações em campo.

**PAULA:** Tem atualmente seis anos de idade, filha de pais surdos, tem também, uma irmã surda, também com IC (Ana, de quatro anos, descrita anteriormente) e uma irmã ouvinte de mais idade. Por problemas particulares, a criança veio morar com os avós maternos. Desde que comecei a observação em campo, percebi que esta criança estava muito estressada, chorando por qualquer motivo e às vezes dizendo que queria sua mãe. Quando a turma era apenas uma, dificilmente a professora Milene conseguia realizar as atividades em sala devido às diferenças de idade e de escolaridade entre as crianças como já foi falado anteriormente. Paula não usa o sistema FM (Sistema de Frequência Modulada), o que pode estar atrapalhando sua compreensão auditiva.

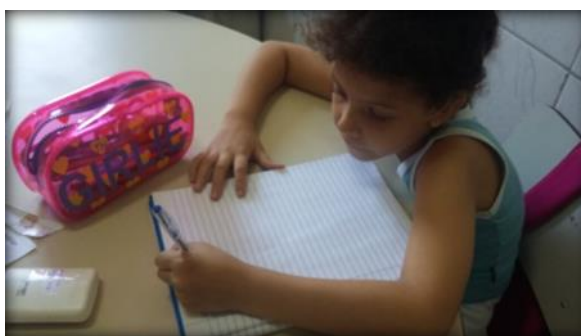
Em relação ao desenvolvimento linguístico Paula apresentou bons resultados, compatíveis com sua idade, apresenta excelente vocabulário, amplo conhecimento se considerarmos sua idade. Sua comunicação através da fala é clara, porém, como esta criança conviveu com os pais surdos até os seus cinco anos, usa alguns sinais de Libras, apesar de sua avó dizer que a criança não tem acesso e não conhece a língua. No entanto, ela se comunica oralmente. Sua dicção é boa, mas às vezes tem a tendência de nasalar os sons.

Conhece números e letras, conhece vários conceitos da língua portuguesa e também matemáticos, possui boa memória e bom raciocínio lógico, sobressaindo-se aos colegas de sua classe no instituto. Em sala de aula na escola particular, no entanto, reclama que a professora fala rápido demais e não consegue entender. Está em processo de alfabetização. A avó também reclamou que a neta está tendo dificuldades escolares. Isso nos leva a pensar que as práticas e/ou metodologias adotadas no instituto, podem estar aquém do que a escola regular está exigindo. Apesar das dificuldades relatadas, Paula

está começando a ler, já escreve seu nome e copia do quadro. Gosta de histórias e de músicas infantis.

A família de Paula foi orientada pelo Centrinho de Bauru/Sp a não deixar a criança usar a língua de sinais após o implante, no entanto, só veio morar com os avós em torno dos quatro anos e meio de idade. Até então, conviveu com os pais surdos, ainda que sua mãe tenha sido oralizada, inclusive no IFS.

**Foto 9:** *Paula copiando as atividades do quadro*



**FERNANDO:** Este aluno foi implantado aos cinco anos de idade. Atualmente possui sete anos, e cursa o 1º ano, matriculado numa escola municipal. Ainda não fala oralmente, emitindo apenas sons como “arcu; papapa, pepepe” pra qualquer situação. Demonstra compreender alguns comandos nas atividades realizadas, desde que a professora explique bastante. Na escola regular está sendo ensinados os primeiros sinais em Libras, o que demonstra que a equipe pedagógica daquela escola, acha necessário para o aluno esse aprendizado. E, sem dúvida, tem sido muito importante o ensino da Libras para essa criança em todos os aspectos, sejam eles sociais ou escolares.

No começo foi relatado pela mãe, à professora Milene, que Fernando é visto como “estrangeiro” pelos seus colegas da escola regular, e que, no começo do ano, apresentou grande timidez e medo de errar nas atividades. Provavelmente, por não compreender os comandos da professora. Fica claro que Fernando sentia-se deslocado em sala de aula regular.

Após sua ida para a turma 2, Fernando passou a interagir mais, mostrando-se mais agitado e envolvido com as colegas, principalmente com

Paula, com a qual se aproxima mais em idade. Ele escreve seu nome e reconhece algumas letras e números. Copia do quadro, mas não lê.

**Foto 10:** *Fernando mostrando suas atividades à professora*



Considerando o tempo de implante (quase dois anos) Fernando está um pouco aquém do que se espera, pois não apresenta outros comprometimentos. No entanto, constatamos que em sua casa e no percurso para a escola sua mãe não coloca o aparelho do IC com medo que ele quebre. Esse fato tem atrapalhado o desenvolvimento da oralidade.

**PALOMA:** a aluna não estudava no ISF, mas sempre esteve matriculada em escola particular, onde teve acesso ao ensino de Libras, que é o seu principal meio de comunicação. Fez o implante aos nove anos de idade e foi logo matriculada no IFS. Com a chegada desta aluna, o instituto teve que repensar suas práticas e/ou metodologias de trabalho, pois até o momento só havia atendido crianças de até sete anos de idade e recém-implantadas. Esse foi o motivo de terem dividido a turma.

Paloma está no 5º ano do ensino fundamental, já conhece o alfabeto, os numerais, vários conceitos da língua portuguesa e também matemáticos, assim como noções de outras disciplinas. Paloma tem acompanhado razoavelmente a turma escolar na qual está matriculada. A aluna responde bem ao IC em relação às habilidades auditivas considerando o tempo de IC. Nesse caso, posso dizer que todo o seu conhecimento de mundo ajuda muito no processo cognitivo e na sua compreensão, e que a Libras tem ajudado muito também, e



na comunicação tem sido fundamental para tirar dúvidas referentes às atividades escolares.

Quanto à pesquisa-ação realizada pela pesquisadora, a atuação junto à turma e à professora, se deu de forma cooperativa, onde a experimentação de atividades e estratégias pedagógicas serviram tanto para a observação sobre o desempenho individual de cada aluno, como para o desempenho cognitivo, também. Por exemplo, atividades com jogos de palavras, jogos eletrônicos de leitura, etc. Percebemos que os alunos da turma 2 estão familiarizados com as exigências escolares, apresentando apenas dificuldades pontuais. No caso de Paloma, que se comunica através da Libras, seu desenvolvimento escolar se torna um pouco limitado pela própria diferença entre a língua visuo-gestual e a língua falada/escrita.

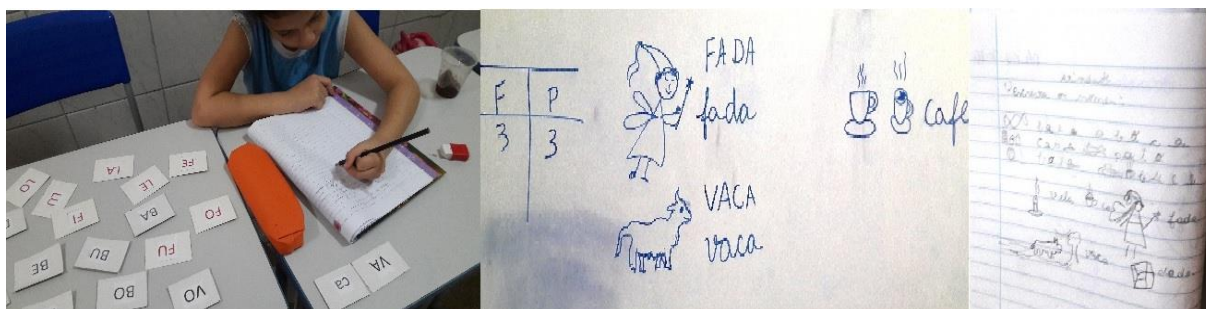
Considerando que Paula foi implantada bem mais cedo que Fernando e Paloma, e que, Paloma se comunica basicamente em Libras, Fernando é o que mais apresenta dificuldade em relação aos conteúdos escolares, mas está começando a ter mais autonomia, demonstrando compreensão adequada à sua idade.

### **Observações sobre a pesquisa-ação**

Após algumas semanas de adaptação ao ambiente escolar, diante das crianças e professoras, a pesquisadora pôde criar algumas estratégias junto às professoras, como orientar práticas voltadas mais para a escolaridade, partindo das experiências e do nível escolar de cada uma. Às crianças da turma 1, mais novas, foi incentivado a leitura diária do alfabeto, a associação das letras iniciais dos nomes com o alfabeto, a escrita dos numerais, a associação entre números e quantidades, as cores e formas, entre outros conhecimentos mais básicos, próprios de uma criança em fase escolar inicial.

À turma 2, compostas por crianças em fase escolar mais avançada (entre 1º ano e 5º ano), foi orientado um trabalho mais voltado ao letramento, partindo das atividades dadas na escola regular que cada um frequentava. Como exemplo, o incentivo à leitura e à escrita, à compreensão e interpretação de textos, etc. Vejamos a foto 11 que mostra parte desses momentos.

**Foto 11:** Atividades de leitura e escrita da turma 2



Nessa atividade, vários recursos foram utilizados, como o quadro branco, um jogo de fonemas, caderno e lápis. Primeiro a professora fez o desenho no quadro, depois as crianças identificaram o nome e montaram com o jogo de fonemas, e somente depois escreveram no caderno.

## ENTREVISTAS

Conforme já mencionado, as entrevistas foram semiestruturadas devido à compreensão de situações que surgem no decorrer das mesmas, o que facilita a leitura de questões que interessam para o tema. As entrevistas foram agrupadas segundo as categorias: Alunos; Pais ou responsáveis; Professoras; Equipe técnico-pedagógica.

### a) Alunas

Foi possível entrevistar apenas duas alunas devido à dificuldade de comunicação. Foram as irmãs, Paula e Ana, de 6 e 4 anos respectivamente. Essas entrevistas na verdade foram conversas ocorridas na segunda semana de agosto, de forma bem descontraída, para deixar as crianças à vontade, pois ambas apresentaram comportamentos bastante temperamentais. Vejamos abaixo alguns trechos da entrevista com Paula (seis anos). Essa entrevista foi realizada com o propósito de analisar a relação da criança com as línguas de sinais, devido ter convivido mais tempo como os pais surdos - até os seus quatro anos e meio, e ter sido implantada aos dois anos e meio de idade.

**-Pesquisadora:** Você conhece a Libras?

**-Paula:** *Sim.*

**-Pesquisadora:** Quais sinais você conhece?

**-Paula:** *Conheço “brincar, mamãe, papai, vovó, vovô, irmã, casa, escola, banheiro, comer, beber água, gostar, dormir”, etc. Foi falando e fazendo os gestos com naturalidade. (A criança foi fazendo os sinais naturalmente).*

**-Pesquisadora:** Você gosta de cantar?

**-Paula:** *gosto. (Cantarola uma música do filme “Frozen”).*

**-Pesquisadora:** Você gosta mais de falar ou usar Libras?

**-Paula:** *Gosto mais de falar.*

**-Pesquisadora:** Você conversa em Libras com a mamãe?

**-Paula:** *Só um pouquinho... (Não quis mais continuar... distraiu-se)*

A professora Sílvia, responsável pela turma, fluente em Libras e formada em Letras, chamou a atenção para o fato da criança ao falar, ao se expressar em língua portuguesa, faz uma inversão de palavras nas frases, exemplo: “Tia, xixi banheiro vai”, “Caderno meu, vovó comprou!”...

Pelo fato de Paula ter nascido surda e ter convivido com os pais surdos em uma importante fase de aprendizagem de sua vida, formula seu pensamento de forma diferente das crianças de sua idade, considerando que foi implantada aos dois anos e meio de vida. Ela constrói a estrutura da língua de sinais em sua fala, caracterizando a interlíngua. Na fala da professora Sílvia “É como se ela se expressasse em língua de sinais” (Entrevistada em 17/09/2015). Nesse sentido, Paula parece raciocinar como uma pessoa surda (que é de fato), mas como se não usasse IC. Paula gesticula pouco ao falar.

Com a aluna Ana, de 4 anos, foi realizada uma conversa com o propósito de analisar sua compreensão quanto aos assuntos escolares, como conhecimentos básicos sobre, cores, números, letras, animais e sons onomatopaicos, ou seja, seu conhecimento de mundo. Lembrando que esta criança foi implantada aos oito meses de vida. Com um livro de ilustração nas mãos, fiz várias perguntas, entre elas, as que descrevo abaixo:

**-Pesquisadora:** Ana que animal é esse? (apontando para uma onça)

- Ana:** *É uma onça! (Fez o grunido da onça)*
- Pesquisadora:** E esse aqui? (Apontando para um macaco)
- Ana:** *É um macaco! Ele pula nos galhos! (Faz gestos de se coçar para imitar)*
- Pesquisadora:** Que cor você mais gosta?
- Ana:** *A rosa!*
- Pesquisadora:** Onde está a cor rosa?
- Ana:** *Aqui! (apontando a cor corretamente).*

Pude perceber que Ana está bem familiarizada com os conhecimentos de seu nível escolar, demonstrando ter excelente oralidade e conhecimento de mundo. Está de acordo com as crianças ouvintes de sua idade.

#### **b) Pais ou responsáveis**

Por motivos de indisponibilidade de tempo da maioria dos pais ou responsáveis, consegui entrevistar apenas a mãe de Ariel, Sra. Rose e a avó das irmãs, Paula e Ana, Sra. Maria. Abaixo descrevo trechos da entrevista com a Sra. Rose, 42 anos, professora formada em Letras, concursada, solteira:

- Pesquisadora:** Quais as suas expectativas quanto ao IC?
- Sra. Rose:** *É de ver meu filho falar e viver como outra criança qualquer, com possibilidade de estudar, se formar...*
- Pesquisadora:** O que a senhora pensou ao descobrir a surdez de seu filho?
- Sra. Rose:** *Eu demorei a perceber que ele era surdo, mas assim que descobri (cerca de um ano e três meses de vida), procurei logo atendimento pra ele e ver quais as possibilidades de ajudá-lo.*
- Pesquisadora:** Você já vê diferença no entendimento/compreensão de Ariel depois do IC?
- Sra. Rose:** *Com certeza! Ele está mais atencioso e passou a entender o que dizemos em casa, as regras, quando estamos aborrecidos ou contentes...*
- Pesquisadora:** Se não houvesse a possibilidade do IC, a senhora recorreria a Libras?
- Sra. Rose:** *Sim, claro! Não vejo problemas na Libras, acho importante ele conhecer também sua língua natural.*

Dona Rose deixa claro que viu no implante a possibilidade de ajudar o filho quanto à imersão no mundo ouvinte, acreditando que assim ele terá mais chances de crescer profissionalmente, além de conquistar seu espaço neste mundo.

A segunda entrevista foi com a Sra. Maria, avó de Paula e Ana. Dona Maria é funcionária pública aposentada, casada. As crianças moram com os avós desde 2013, quando vieram de São Paulo.

**-Pesquisadora:** A senhora tem uma filha surda, casada com um surdo, que são pais da Paula e Ana. Qual a forma de comunicação deles?

**-Sra. Maria:** *Ela, minha filha, foi oralizada aqui no Smaldone, porque na época não existia Libras. Ele fala pouco. Eles nem sabem Libras...*

**-Pesquisadora:** O que levou a senhora trazer suas netas para o Smaldone?

**-Sra. Maria:** *Porque aqui em Belém, o Smaldone é a referência em surdez. E minha filha estudou aqui.*

**-Pesquisadora:** A escola regular recebeu alguma orientação sobre o implante?

**-Sra. Maria:** *Eu dei as orientações dentro do possível, do meu jeito...*

**-Pesquisadora:** A escola ficou preocupada em receber as crianças com IC?

**-Sra. Maria:** *Não, porque elas falam. Elas são tratadas como ouvintes.*

**-Pesquisadora:** Elas apresentam alguma dificuldade na escola?

**-Sra. Maria:** *Não. Sabem muito, tanto quanto crianças ouvintes. Só a Paula que está com dificuldade em ler.*

**-Pesquisadora:** A senhora acha que o IC deu uma melhoria na qualidade de vida das suas netas?

**-Sra. Maria:** *Sim, com certeza. As crianças vivem como crianças ouvintes, com excelente, vocabulário...*

Dona Maria, traz para si a responsabilidade com o futuro das netas, fazendo o que for necessário para a excelência e potencial do IC, orientando as crianças na escola, orientando a professora da escola regular, levando nas fonoterapias, contratando professoras para reforço escolar, entre outras. O que chama atenção é que apesar de dizer que o casal surdo, pais de suas netas,

não conhecem Libras, Paula de seis anos, que conviveu mais com os pais, sabe bastantes sinais, contradizendo o que diz a avó.

Outra contradição aparece quando diz que as crianças não apresentam nenhuma dificuldade, e no final diz que todos da sala sabem ler, mas Paula ainda não aprendeu. Numa conversa informal, dona Maria disse que Paula reclamou que a professora da escola regular falava rápido demais, fazendo com que a criança não conseguisse acompanhar o raciocínio e comandos da professora.

### **c) Professoras**

Após a divisão da turma em duas, turma 1, onde ficaram as crianças de três anos à cinco anos, e a turma 2, onde ficaram as crianças de seis anos em diante, a professora Milene continuou com a turma 1 e a professora Sílvia, com a turma 2. Abaixo, vejamos trechos da entrevista com a professora Milene, de 26 anos, casada, formada em Pedagogia, com conhecimento em Libras:

**-Pesquisadora:** Você foi orientada pela equipe pedagógica sobre os alunos com IC?

**-Milene:** *Sim, mas senti falta de mais experiência.*

**-Pesquisadora:** Você usa alguma metodologia específica ou é orientada a usar em sala?

**-Milene:** *Sim. Mas orientações da fonoaudióloga, através de apostilas explicativas, onde trabalhei através do método fônico, que busquei na internet, para o treino da voz, da audição.*

**-Pesquisadora:** Quais respostas os alunos tem dado a essas metodologias?

**-Milene:** *Senti a necessidade de trabalhar mais atividades pedagógicas, pois as crianças em idade escolar, já exigem esse aprendizado.*

**-Pesquisadora:** Quais as dificuldades que você mais percebe nos alunos com IC?

**-Milene:** *Acho que a fala é um ponto muito importante e que acaba prejudicando as crianças em sala de aula, pois às vezes eles estão compreendendo mais não conseguem falar corretamente.*

**-Pesquisadora:** Como está o aprendizado dessas crianças em relação à escola regular?

**-Milene:** *As crianças não estão conseguindo acompanhar o aprendizado de uma criança ouvinte de mesma idade. É necessário um trabalho mais pedagógico, voltado para a escolaridade.*

**-Pesquisadora:** Qual o seu papel diante dessas crianças com IC?

**-Milene:** *Acredito que sou mediadora nesse processo. Minha função é ajudar na compreensão, na fala, no entendimento...*

**-Pesquisadora:** Há diferença entre o trabalho realizado com crianças surdas e crianças surdas com IC?

**-Milene:** *Acho que o trabalho é praticamente o mesmo, pois usamos muito imagens, brincadeiras, atividades práticas...*

A professora Milene, apesar de estar a pouco tempo com os implantados, reconhece a importância das atividades pedagógicas além dos treinos auditivos e de fala, pois percebe que os alunos em idade escolar necessitam cada vez mais se apropriar de conhecimentos pedagógicos, próprios da escola regular, e que, os alunos atendidos atualmente, estão um pouco aquém, desse conhecimento. Também acredita que a Libras ajudaria na comunicação das crianças que ainda não tem uma linguagem, e que assim, poderia ajudar inclusive, na compreensão da fala.

Quanto à entrevista realizada com a professora Sílvia, de 32 anos, casada, formada em Letras e fluência em Libras:

**-Pesquisadora:** Você foi orientada para iniciar o trabalho com as crianças com IC?

**-Sílvia:** *Não. Vim para assumir a turma de crianças maiores da turma que foi dividida, mas recebi uma orientação apenas. E a orientação de não utilizar a Libras com os implantados.*

**-Pesquisadora:** Qual sua forma de trabalhar com as crianças implantadas?

**-Sílvia:** *Atualmente estou trabalhando o letramento, atividades mais voltadas para a escolaridade.*

**-Pesquisadora:** Quais as principais dificuldades que você percebe nos alunos implantados?

**-Sílvia:** *No uso das preposições, na forma de falar, de traz pra frente, que é bem próprio do surdo...*

**-Pesquisadora:** Há diferença entre o trabalho com os implantados e os surdos sem implante?

**-Sílvia:** *Acho que com os implantados a gente pode se utilizar mais das palavras, já os surdos precisam mais da imagem, a não ser os recém implantados que ainda estão aprendendo a ouvir.*

**-Pesquisadora:** Como você vê a relação da Libras com o IC?

**-Sílvia:** *Ainda vejo como algo necessário, principalmente quando este aluno tem um passado com a Libras, ela é necessária porque favorece a compreensão e o entendimento entre o professor e o aluno, o entendimento da matéria...*

A professora Sílvia, apesar da pouca experiência, também deixa clara a importância das atividades escolares para os implantados, assim como o uso da Libras para aqueles que já se comunicam em línguas de sinais. O uso de diferentes práticas pedagógicas são necessárias para o ensino-aprendizagem desses alunos, onde a soma de diversas atividades e formas de aplicá-las podem favorecer sua inclusão. Podemos pensar em práticas multimodais, que seriam os usos dos mais diversos recursos: visuais, sonoros, recreativos, entre outros, em prol do ensino-aprendizagem.

#### **d) Equipe técnico-pedagógica**

A psicopedagoga responsável pelo setor de IC do IFS, a Sra. Márcia, foi uma das idealizadoras do projeto IC, quanto à formação de uma turma apenas de crianças implantadas. Essas crianças não seriam atendidas em Libras, e a principal função do atendimento especializado, seria o treino das habilidades auditivas e de fala.

**-Pesquisadora:** Quando surgiu a demanda com os implantados no instituto?

**-Márcia:** *Sei que surgiu antes de 2010, mas acompanhei as crianças implantadas de 2011 pra cá. Com a chegada das crianças implantadas em*



*Baurú/SP, a fonoaudióloga criou um grupo de atendimento, e ela que coordenava esses atendimentos aqui no instituto num primeiro momento. Foi escolhida uma professora para desenvolver esse trabalho junto às crianças.*

**-Pesquisadora:** Qual o impacto causado no instituto com a chegada dessa demanda de implantados?

**-Márcia:** *Não houve um grande impacto porque eram poucas crianças e a fonoaudióloga orientava. A partir de 2011, com a saída da professora responsável pelos atendimentos, chegaram mais crianças com IC, e então o IFS começou a pensar numa proposta pedagógica para esse grupo, as rodas de conversa com as famílias... Momentos de encontros entre o instituto e as famílias.*

**-Pesquisadora:** Como era realizado o trabalho junto com os implantados?

**-Márcia:** *Num primeiro momento era totalmente voltado para o treino das habilidades auditivas, o treino da fala, percebemos que era um trabalho parecido com o que o instituto realizava anteriormente, quando trabalhava com a oralização. De 2012 pra cá refizemos essa linha de pensamento, fazendo um trabalho num caráter mais pedagógico, porque vimos a importância do apoio para a escolaridade... Pensamos mesmo num processo inclusivo deste público.*

**-Pesquisadora:** O público de implantados está mudando. Como o IFS tem procedido em relação a isso?

**-Márcia:** *É um momento de estudar e ver como está acontecendo em outros lugares... pré-adolescentes que usam a Libras, estudam no instituto e estão implantando. O que vamos fazer? Tirar a Libras? Acho que não dá... Não temos ainda uma posição formada... Mas sabemos que devemos estudar separadamente cada situação...*

**-Pesquisadora:** Qual a orientação dada aos professores que trabalham com os alunos com IC?

**-Márcia:** *Primeiramente o estudo contínuo, o fazer pedagógico desse professor... pra mim o AEE não é reforço escolar... Atividades voltadas para o aprendizado escolar, além das habilidades auditivas e treino da fala são nossa tarefa...*

**-Pesquisadora:** Como você vê o papel do professor de alunos com IC?

**-Márcia:** *Vejo que o professor deve visualizar as dificuldades de cada aluno, até porque cada criança responde diferentemente ao IC... o professor deve trabalhar em cima dessas dificuldades, montando seu planejamento em cima disso.*

**-Pesquisadora:** Qual a perspectiva educacional que o IFS segue para os surdos e para os implantados?

**-Márcia:** *Vejo que a instituição ainda não apresenta uma perspectiva formada, fechada, o instituto está em formação nesse sentido. De alguma forma está numa perspectiva bilíngue...*

A psicopedagoga Márcia, tem uma importante tarefa junto aos implantados no Smaldone, onde, juntamente com a equipe técnico-pedagógica, pensa até mesmo em amadurecer a ideia de formar uma turma bilíngue abrindo para alunos ouvintes e implantados, onde exista uma disciplina de Libras, com professor surdo. “O Smaldone estaria fazendo uma inclusão de fora pra dentro...”. O IFS precisa se abrir mais para a inclusão, pois tem recebido cada vez mais alunos com todo tipo de necessidade. É importante ressaltar que o posicionamento da equipe técnico-pedagógica, incluindo a fonoaudióloga, em relação às línguas de sinais mudou de 2013 pra cá, onde atualmente repensaram a sua co-existência na educação, em determinadas situações para os implantados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pararmos para refletir sobre a forma de trabalhar com as primeiras crianças implantadas no IFS, ao usar, por exemplo, as vogais coloridas e sinalizadas em Libras, como nos tempos de oralização, nos vem à cabeça que a inserção de alguns sinais básicos em Libras podem ter vindo da exigência de o instituto se adequar à chamada “lei de Libras” (Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 ambos do MEC). Houve muita resistência dos professores mais antigos que tiveram que se adequar à Libras. Porém, antes mesmo de todo esse processo, as Irmãs responsáveis pelo instituto, sempre foram muito hábeis tanto com a oralização, quanto com as línguas de sinais.

Isso se deu provavelmente por força da lei, mas também pela necessidade de lidar com os mais de duzentos surdos que chegaram a frequentar o instituto nesse período. Uma professora surda, que é a única no instituto, foi admitida via concurso público, e junto com outros professores intérpretes e fluentes na Libras, passaram a oferecê-la tanto aos alunos surdos quanto à comunidade do instituto: professores, pais, amigos. Porém, a professora surda nunca trabalhou ou teve contato com as crianças implantadas.

Podemos observar que o IFS apesar da iniciativa de trazer para si a responsabilidade de atender aos alunos com IC, utilizou num primeiro momento, metodologias voltadas para a oralização e para o aprimoramento das habilidades auditivas. Enquanto o instituto recebia apenas crianças em fase pré-escolar, podemos dizer que foi de muita utilidade para ajudá-las não somente no desenvolvimento da fala, mas inclusive na escola regular.

Porém, com a entrada de alunos em fase escolar (1º ano em diante), houve a necessidade de repensar as metodologias utilizadas. Por si só, o ato de ter as sensações auditivas e falar, não são garantia de sucesso escolar. Vimos que são necessárias estratégias de ensino específicas para as crianças com IC, e não a reprodução de atividades e metodologias utilizadas por fonoaudiólogos.

As crianças que fizeram a cirurgia de IC mais cedo, antes dos três anos de idade, se não apresentaram outros comprometimentos, tiveram melhor resultados em relação ao desenvolvimento linguístico (habilidades auditivas e da fala), e também tiveram melhor desenvolvimento cognitivo no raciocínio lógico e

nos conteúdos escolares, estando mais próximas das crianças ouvintes, em relação à compreensão do mundo ouvinte. Este fenômeno corrobora resultados descritos na literatura e aqui mencionados sobre o período crítico e a plasticidade neural (MORET, BEVILACQUA E COSTA (2007); SHARMA, NASH, E DORMAN, 2009; SHARMA, DORMAN E SPAHR, 2002).

Quanto maior o tempo de privação sonora e, dependendo do grau de surdez, maior o tempo para a aquisição da fala. Isso se agrava se a criança não tem outra forma de se comunicar. Como exemplo, vimos crianças que até os quatro anos não sabiam pedir para ir ao banheiro. Ou não sabiam ‘dizer’ o que queriam, tornando-se crianças inseguras e introspectivas.

Em relação à Libras, vimos que as crianças surdas, inclusive as que usam IC, e que portanto são bilíngues, tem melhor desempenho no quesito das habilidades de compreensão auditiva, conseguem apreender com mais facilidade e se comunicam com mais segurança, corroborando achados já relatados na literatura nacional e internacional (HYDE, PUNCH, 2011; KELMAN, 2015). Em nosso entendimento, a Libras deve ser entendida como a língua de instrução desses alunos e não deverá ser tratada apenas como uma ‘ponte’ para a língua portuguesa, apesar destes alunos com IC estarem se apropriando da linguagem oralizada.

Os benefícios da pesquisa foram os de refletir e experimentar na ação docente, várias práticas educacionais, como por exemplo, a introdução de atividades aliadas à escolaridade da criança a partir de recursos visuais, sonoros, entre outros, procurando os mais eficientes para o processo cognitivo e linguístico das crianças com implante coclear, permitindo um melhor conhecimento sobre as necessidades destas crianças. Além, disso, favoreceu a troca de experiência com as professoras regentes do instituto em 2015. Juntas, conseguimos detectar fenômenos não observados anteriormente e formular estratégias de ensino como o intuito de ajudar também, na escolaridade dessas crianças. Estratégias essas, que nasceram da observação e experimentação com cada criança, respeitando suas especificidades e condições escolares.

Concluimos que as metodologias e estratégias utilizadas pelo IFS, quando pautadas apenas em exercícios das habilidades auditivas ou da oralidade, são ineficientes para a inclusão das crianças com IC na escola

regular. Ou seja, são necessárias práticas de ensino específicas para as crianças com IC, visando à escolaridade no mundo ouvinte, já que esse é o objetivo do IC. Práticas que possam partir da onde o aluno estiver, ou seja, do que ele conhece e de sua visão de mundo, da significação que ele dá às coisas, ajudando-o a organizar seu conhecimento prévio para que seja possível ir acrescentando novos significados.

Considerando a velocidade dos acontecimentos, tanto para a família, quanto para a escola, e, principalmente, para o aluno com IC, pensar em estratégias e/ou metodologias pautadas em comunicações multimodais (baseadas na diversidade de textos, imagens e sons) pode ajudar no processo escolar, pois que diversos recursos serão utilizados para atingir esse fim com eficiência, ou seja, para a compreensão e apreensão do mundo ouvinte pelo surdo com IC. As práticas de ensino para crianças com IC não podem ser pautadas apenas no “ouvir” e no falar (desenvolvimento linguístico), mas, também, no desenvolvimento cognitivo, o qual se exige na escola e na vida. E isso só será possível se apostarmos na diversidade das estratégias de ensino-aprendizagem, considerando a especificidade de cada criança.

## REFERÊNCIAS:

### 1. Bibliográficas:

ABDALLA, M. *Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente* - Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.

ALBRES, N. e NEVES, S. *Libras em estudo: política educacional* / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2013.

ANDRÉ, M. *Quando é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. *A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro* (Dealing with cultural diversity in the brazilian educational system). In: Revista Educação em Questão, EDUFRRN/RN, V. 38, nº. 24, maio/ago- 2010, Rio Grande do Norte.

AZEVEDO, C. (et al). *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. IV Encontro de ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília/DF, 2013.

BARBATO, S. Módulo 6: *Metodologia de Pesquisa Qualitativa*– Brasília: Editora UnB, 2008. 34 p. ISBN: 978-85-230-1011-9.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BENTO, R. *Et al. Complicações da Cirurgia do Implante Coclear*. IN: International Archives of Otorhynolaryngology. 2001 Vol. 5, N. 3 - Jul/Set.

BRASIL, *Plano decenal de educação para todos* - Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida, 136 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF*. - Brasília: MEC/SEF, 1993. 8 p.

BRASIL, *Declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil - Parâmetros em ação*. Brasília: SEF, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1999b.

\_\_\_\_\_. *Salto para o futuro. Educação especial: Tendências atuais*. Brasília: MEC/SED, 1999c.

\_\_\_\_\_. *Cinco anos depois - uma revisão das atividades da UNESCO à luz da Declaração de Salamanca*. UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.unesco.org/>.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001a. 71p.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial*. Diretrizes de educação infantil para a educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

\_\_\_\_\_. *Decreto 5626/05 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela

Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Brasília - Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* / Secretaria de Educação Especial. MEC. SEESP. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

BALL, S. J. *Educação global* S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARBOSA, R. S.; MUNSTER, M. and COSTA, M. P. R. *An analysis of dissertations and theses on Cochlear Implants in the period 2000 to 2010*. Rev. CEFAC [online]. 2013, vol.15, n.6, pp. 1583-1590. ISSN 1982-0216.

BRAZOROTTO, J.M. *Crianças usuárias de implante coclear: desempenho acadêmico, expectativas dos pais e dos professores*. (Tese de Doutorado). São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos; 2008.

BRUNO, M. *Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : introdução*. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.: il.

CAMPBELL, J.; CARDON, G.; SHARMA, A. Clinical Application of the P1 Cortical Auditory Evoked Potential Biomarker in Children with Sensorineural Hearing Loss and Auditory Neuropathy Spectrum Disorder. Semin Hear, New York, v. 32, n. 2, p. 147-155, May, 2011.

CANEN, A. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. Revista Comunicação & Política, V. 25, nº. 2, p. 091-107 - 2007.

\_\_\_\_\_ e SANTOS, A. (Orgs). *Educação multicultural: Teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro, editora: Ciência Moderna Ltda.; 2009.

\_\_\_\_\_. *Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas* (2012). In: SANTOS. L.L. de C.P. & FAVACHO, A.M.P. (Orgs.),



Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba: Ed. CRV, p. 237-250.

CARVALHO, G. et al. *Digisonic SP® Binaural cochlear implant: the coronal tunneled . Approach*: Brazilian Journal of Otorhinolaryngology 79 (3) Maio/Junho 2013. P. 298 – 395. In: <http://www.bjorl.org.br>.

CORRÊA, J. M. *Surdez e os fatores que compõem o método áudio+visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva*. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1999.

COSTA, V. {et a} (Orgs.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói/RJ: Intertexto, 2011.

COSTA, J.; KELMAN, C. e GÓES, A. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. *Revista Educação Especial* | v. 28 | n. 52 | p. 325-338 | maio/ago. 2015, Santa Maria.

CUMMINS, J. *Bilingualism and special Education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: England. Multilingual Matters, 1984.

\_\_\_\_\_. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

CUNHA, P. M. A. *Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder*. IN: Estudos Surdos II. Org. QUADROS, R. M. e PERLIN, G. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007. P. 38-85.

DELGADO-PINHEIRO, E.; ANTONIO, F.; BERTI, L. Perfil audiológico e habilidades auditivas em crianças e adolescentes com perda auditiva (Audiology profile and speech perception in children and adolescent with hearing loss). (org.) GEL – Grupo de Estudos Linguísticos - São Paulo, 39 (1): p.1-432, mai.-ago. 2010.

DORZIAT, A.B.M.; LIMA, N.M.F.; ARAÚJO, J.R. *Inclusão de Surdos na Perspectiva dos Estudos Culturais*. *Revista de Educação Especial* / n. 15, 2004.

ERBER, N. P. *Auditory training*. Washington: Alexander Graham Bell, 1982. 27 p.

FLEURI, R. M. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FONSECA, J. *Instrumentos de coletas de dados*. Slideshare. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/joaojosefonseca/metodologia-trabalho-cientifico>

FORNAZARI, B. *Habilidades auditivas e conteúdos curriculares- Processo simultâneo no indivíduo com implante coclear*. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Secretaria do Estado de Educação do Paraná. Pr/2008. V. On-line ISBN 978-85-8015-039-1 Cadernos PDE. Vol. I.

FREITAS, G. *A construção de um projeto de educação bilíngue para Surdos no colégio de aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história?* (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro – RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2012.

GARCIA, R. *Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316.

\_\_\_\_\_ & MICHELS, M. *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da anped*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, maio-agosto, 2011. Edição especial.

GUIMARÃES, A.D.S., KELMAN, C.A., NASCIMENTO, R.T. *Expectativas dos pais quanto aos benefícios do implante coclear em contextos educacionais bilíngues*. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ISSN 2175-960X. Londrina/Pr., novembro de 2013.

Hyde M, Punch R. The modes of communication used by children with cochlear implants and the role of sign in their lives. Am Ann Deaf. 2011; 155(5):535-49. 19.

JÚNIOR, J.F.N., HERMANN, D.R., AMÉRICO, R.R., FILHO, I.S.B., STAMM, A.E.C., PIGNATARI, S.S.N. *Breve história da otorrinolaringologia: Otologia, laringologia e otologia*. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia - 73, 2007.

KELMAN, C.A. *Sons e gestos do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Brasília: CORDE, 1996.

\_\_\_\_\_ e LIMA, P. *Inclusão de aluno com implante coclear no contexto do bloco inicial de alfabetização*. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina/ Paraná, nov./2009. ISSN 2175-960X.

\_\_\_\_\_. *Dilemas sobre o implante coclear: Implicações linguísticas e pedagógicas*. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES - Rio de Janeiro, n.º 33, p.2, Jan-Jun /2010.

\_\_\_\_\_. *Significação e aprendizagem do aluno surdo*. In: MARTINEZ, A.M. e TACCA, M.C.V.R. (orgs). *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: 2011.

\_\_\_\_\_, *Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar*. Linhas Críticas, Brasília, DF. Vol. 20, n. 42, p. 307-324, maio-agosto, 2014.

LACERDA, C. e SANTOS, L. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. 254 p.

\_\_\_\_\_ & LODI, A. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. *Temas sobre desenvolvimento*, 2006. V. 15, n. 85-56, p. 45-53.

LASMAR, A.; SELIGMAN, J. *A história da otorrinolaringologia brasileira*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

LEME, E. S. *Inclusão em Educação: das políticas públicas ao cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em educação), Rio de Janeiro: UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação; 2011. 230f.

LODI, A.; MÉLO, A.; FERNANDES, E. (Orgs). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre/PR. Editora: Mediação, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, P. *Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo*. IN: Estudos Surdos I, Org. QUADROS, R. M., Ed. Arara Azul, Estudos surdos I / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006.

MADUREIRA, A. E BRANCO, A. *Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano*. In: DESSEN, M. E JÚNIOR, A. (e colaboradores). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Editora: Artmed, Porto Alegre/RS, 2005.

MANZINI, E. J. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2. *A pesquisa qualitativa em debate*, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MAZZOTTA, M. *Inclusão e integração ou chaves da vida humana*. III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro de 1998.

\_\_\_\_\_. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional*. São Paulo: Mackenzie, 2003. (Cadernos de Pós-Graduação; 7).

\_\_\_\_\_. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, M.T.S.S. *A pesquisa-ação no cotidiano de práticas pedagógicas: experiências multiculturais e possibilidades institucionais*. Rio de Janeiro: UFRJ – Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação; 2009.

MINAYO, M. & SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MIRANDA, A. *História, deficiência e educação especial*. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*, Unimep, 2003.

MOREIRA, A. F. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. Educação & Sociedade, ano XXIII, Nº 79, Agosto. 2002.

MORET, A. L. M.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, O. A. *Implante coclear: audição linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais*. Pró-Fono. Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 19, n. 3, p. 295-304, jul.-set. 2007.

NAVEGANTES, E. & SILVA, M. *A educação de crianças surdas: uma experiência através da estimulação essencial*. Comunicação oral apresentada no II Seminário de Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão, intitulado Práticas Inclusivas: Diálogos e Experiências no Contexto Amazônico. Belém-Pará, Set. 2013.

\_\_\_\_\_ & KELMAN, C. *O olhar docente em classe de crianças com implante coclear: desafios e resultados*. Anais da I CONES – I Congresso Nacional de Educação dos Surdos: Conquistas E Desafios - 04 a 06 de junho de 2014, UNICENTRO, Guarapuava/PR.

\_\_\_\_\_ & KELMAN, C. *Experiência numa classe de crianças com implante coclear: desafios e resultados a partir do olhar docente*. VI CBEE / IX ENPEE - UFSCAR – SÃO CARLOS/SP, 01-04 de novembro de 2014. ISSN: 2359-2109.

\_\_\_\_\_ & KELMAN, C. *LIBRAS e Implante Coclear: Um estudo de caso*. XIII Congresso Internacional e XIX Seminário Nacional do INES – 08 a 12 de setembro de 2014.

PINHEIRO, A. (et al). Avaliação das habilidades escolares de crianças com implante coclear. Rev. CEFAC. 14(5):826-835. Set-Out, 2012.

PLETSCH, M.D. & DAMASCENO, A. *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Ed: UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_ & MENDES, G. M. L. (2015). *Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(27). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II.

QUADROS, R. & PERLIN, G. *Estudos Surdos II* (org.). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007. 267 p.– (Série Pesquisas) ISBN 978-85-89002-21-9

QUEIROZ, E. F., KELMAN, C.A. *Implicações do Implante Coclear no processo de aquisição da escrita de uma criança surda*. ISBN 978-85-99643-11-2. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina-PR, 2007.

RAMOS, A. Filippo Smaldone. Jotaba – PIME. Belém/Pará, 1998.

REZENDE, P.L.F. *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*. [tese de doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SANTOS, K. *A política nacional de educação especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos*. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

SANTOS, M; PAULINO, M. (orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. 168 p.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; & MARQUES, L. P. (2013). *Os Caminhos do Interculturalismo no Brasil*. In: Educação Intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 15-33

SCARANELLO, C. A. *Reabilitação auditiva pós implante coclear - Auditory rehabilitation after cochlear implantation*. Simpósio: surdez: implicações clínicas e possibilidades terapêuticas - 38 (3/4): Capítulo VII - Medicina, Ribeirão Preto 273-278, jul./dez. 2005.

SHARMA, A.; NASH, A.; DORMAN, M. *Cortical development, plasticity and re-organization in children with cochlear implants*. Journal of communication disorders. Vol. 42, august. 2009, p. 272-279.

\_\_\_\_\_; DORMAN, M.; SPAHR, A. *A sensitive period for the development of the central auditory system in children with cochlear implants: implications for age of implantation*. Ear & Hearing, Vol. 23, December, 2002. Issue 6 – pp 532-539.

SILVA, V. *As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue*. P. 80 – 97. In: Estudos Surdos III- Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SILVA, C. [et al]. *Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade / Pesquisadores colaboradores, Antonio Faundez ... [et al.]. - Vitória, ES : UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação. 90 p.: il. ISBN:978-85-60050-17-8, 2009.*

SILVA, A.; PEREIRA, M.; ZANOLLI, M. *Mães ouvintes com filhos surdos: Concepções de surdez e escolha da modalidade de linguagem*. Psicologia: Teoria e pesquisa, Jul-Set - 2007. Vol. 23, nº 3, pp. 279-286.

SILVA, M. & NAVEGANTES, E. *Atendimento educacional especializado (AEE) para crianças usuárias de implante coclear (IC): uma experiência do Instituto Felipe Smaldone- Belém-PA*. Comunicação oral apresentada no II Seminário de Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão, intitulado Práticas Inclusivas: Diálogos e Experiências no Contexto Amazônico. Belém-Pará, Set. 2013, 13 p.

SKLIAR, C. *A localização política da educação bilíngue para surdos*. In: SKLIAR, C (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

THIOLLENT, M. *Construção do conhecimento e metodologia da extensão*. UFRJ (Texto apresentado em mesa-redonda, coordenada pelo Prof. José Willington Germano (Pró-reitor de Extensão da UFRN), no I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - João Pessoa – PB, em 10 de novembro de 2002.

\_\_\_\_\_. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

VIANNA, H. *Pesquisa em educação: A observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WERNECK, Cláudia. *Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual*. Em: Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. – Rio de Janeiro: WVA, 2002, páginas 16 a 17.

XAVIER, G. *Educação inclusiva*. In: CANEN, A. & SANTOS, A. *Educação Multicultural: Teoria e prática para professores e gestores em educação*. Ed. Ciência Moderna, 2009. Cap. II, p. 17- 40.

YAMAGUCHI, C. e GOFFI-GOMEZ, M. *Perfil audiológico do usuário implante coclear e aparelho de amplificação sonora individual na orelha contralateral: resultados preliminares*. Audiologic profile of hearing aids users in the contralateral ear of a cochlear implant: preliminary results. Revista CEFAC, v.11, n.3, p.494-498, 2009 <http://producao.usp.br/handle/BDPI/10672>

## 2. Sites e arquivos da internet:

<http://www.salesianesacricuori.it/dove-siamo> Acessado em 12/09/2014.

<http://institutofilipposmaldone-manaus.blogspot.com.br/> Acessado em 12/09/2014.

[http://www.institutofepesmaldone.com.br/?page\\_id=2](http://www.institutofepesmaldone.com.br/?page_id=2) Acessado em 10/09/2014.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Filippo\\_Smaldone](http://pt.wikipedia.org/wiki/Filippo_Smaldone) Acessado em: 10/09/2014.

[http://www.vatican.va/news\\_services/liturgy/saints/ns\\_lit\\_doc\\_20061015\\_smaldone\\_po.html](http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_20061015_smaldone_po.html) . Acessado em: 10/09/2014.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Eugenia> . Acessado em 11/09/2014.

<http://portalsaude.saude.gov.br/> Acessado em 28/10/2014.

[http://www.implantecoclear.org.br/artigos\\_detalhes.asp?id=4](http://www.implantecoclear.org.br/artigos_detalhes.asp?id=4) Acessado em 28/10/2014.

[http://www.portal.ufpa.br/interna\\_bettina.php](http://www.portal.ufpa.br/interna_bettina.php) . Acessado em 03/11/2014.

[http://www.bettina.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1121%3Abettina-ferro-abre-cadastro-para-implante-coclear&catid=1%3Afamiliares-de-portadores-de-sdrome-de-down-se-re&Itemid=23](http://www.bettina.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1121%3Abettina-ferro-abre-cadastro-para-implante-coclear&catid=1%3Afamiliares-de-portadores-de-sdrome-de-down-se-re&Itemid=23) . Acessado em 03/11/2014.

[http://www.bettina.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=46](http://www.bettina.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=46) Acessado em 03/11/2014.

<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-126279-.html> Acessado em 03/11/2014.

<https://proex.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=7366> Acessado em 04/11/2014.



<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-198875-.html> Acessado em 04/11/2014.

<http://www.socepel.com.br/wpress/?p=122> Acessado em 04/11/2014.

[http://www.aborlccf.org.br/imageBank/DIRETRIZES\\_PUBLICACAO%20SITE.pdf](http://www.aborlccf.org.br/imageBank/DIRETRIZES_PUBLICACAO%20SITE.pdf)  
Acessado em 04/11/2014.

FONSECA, 2009. Disponível em:  
<http://pt.slideshare.net/joaojosefonseca/metodologia-trabalho-cientifico>.  
Acessado em 09/11/2014.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=8901](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8901)  
Acessado em 13/11/2014

<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/freud-marx-foucault-traduzidos-para-lingua-dos-sinais-10274530#ixzz3IzwISdYO> Acessado em 13/11/2014

<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/11/nao-entendi-nada-afirma-estudante-surda-que-prestou-prova-do-enem.html> Acessado em 13/11/2014

<http://34reuniao.anped.org.br/> Acessado em 13/11/2014.

<http://35reuniao.anped.org.br/> Acessado em 13/11/2014.

<http://36reuniao.anped.org.br/> Acessado em 13/11/2014.

<http://www.periodicos.capes.gov.br> Acessado em 14/11/2014

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/publicacao-de-anais/anais-2011.php> Acessado em 14/11/2014.

<http://portalines.ines.gov.br> Acessado em 14/11/2014

<http://2014.cbee-ufscar.com.br/> Acessado em 14/11/2014

<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf> (Acessado em 23/11/2014).

<http://canarana.apaebrasil.org.br/#> (Acessado em 03/01/2015).

<http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acessado em 12/02/2015.

<http://portalines.ines.gov.br> Acessado em 12/02/2015.

<http://2014.cbee-ufscar.com.br/node/93> Acessado em 12/02/2015

<http://www.uel.br> Acessado em 12/02/2015.

[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) Acessado em 12/02/2015.

HAMZE, Amélia. Integração ou Inclusão? Disponível em <http://educador.brasilecola.com>. Acessado em 16/02/2015.

<http://www.feneis.org.br/page/noticias>. Acessado em 17/02/2015.

<http://michaelis.uol.com.br/> Acessado em 21/02/2015.

<http://www.dicionariodoaurelio.com/> Acessado em 21/02/2015.

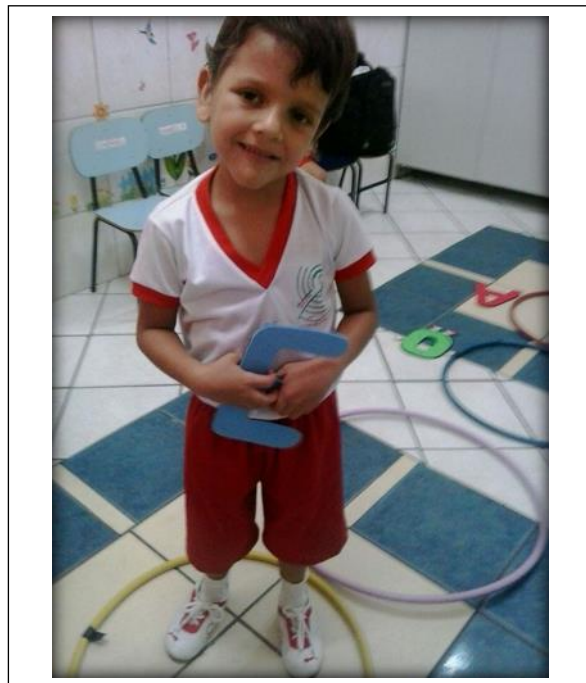
<http://culturasurda.net/2013/02/01/coda/>. Acessado em 30/10/2015.

[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1278\\_20\\_10\\_1999.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1278_20_10_1999.html)). Acessado em 18/02/2015.

[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acessado em 30/01/2016.

<https://culturasurda.net/breve-introducao> Acessado em 22/02/2016.

## Anexo 1 – Fotos da turma 1 em atividades na sala de aula



## Apêndice I: Termo de Assentimento

### TERMO DE ASSENTIMENTO

#### **Perceber, pensar e falar: O implante coclear na realidade escolar**

Pesquisadora Principal: Eva Vima Navegantes da Silva

Tels: 21 96530-2882/91 8182-5521

e-mail: [prof.evanavegantes@gmail.com](mailto:prof.evanavegantes@gmail.com)

(21) 3938- 5167 - e-mail CEP/CFCH [cep.cfch@gmail.com](mailto:cep.cfch@gmail.com)

---

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Perceber, pensar e falar: O implante coclear na realidade escolar**. Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber como você se sente tendo recebido um implante coclear, se você já percebe algum som e como é isso. Também queremos saber em que momentos o implante coclear te ajuda e em que momentos ele te atrapalha na escola.

Você não é o único que vai participar. Outras crianças que frequentam o Instituto Felipe Smaldone (Belém/PA) também vão participar porque seus pais autorizaram e porque elas querem. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Mas esperamos que você queira nos ajudar, respondendo a algumas perguntas porque o que a gente conhecer vai ajudar vocês a aprenderem melhor na escola. Caso decida aceitar o convite, você e seus pais e professores vão responder a algumas perguntas. Basta você escrever seu nome aqui embaixo.

---

Nome do menor

Belém/Pa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

## Apêndice II: TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Informações aos participantes

**1 – Título da pesquisa: Perceber, pensar e falar: O implante colcear na realidade escolar**

**2 – Convite**

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. Caso concorde, você receberá uma via deste termo.

**3 – O que é o projeto?**

O projeto consiste em analisar e descrever o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças com implante coclear em fase escolar e para isso precisamos entrevistar a professora da turma, os pais e as próprias crianças implantadas que frequentam o Instituto Felipe Smaldone.

**4 – Qual é o objetivo do estudo?**

O projeto visa conhecer melhor o processo de desenvolvimento da linguístico e cognitivo das crianças que usam implante coclear em fase escolar. Isso servirá para ver como ocorre a inserção social de crianças com implante coclear no ambiente educacional, quais as formas de comunicação que ela possui e como irá se apropriar da língua portuguesa em sua forma oral, que é o objetivo do implante. E principalmente, como podemos aproveitar os benefícios do implante coclear.

Entre outras atividades pretendemos realizar uma palestra no Instituto Felipe Smaldone voltada para professores e pais.

**5 – Por que você foi escolhido (a)?**

As entrevistas serão oferecidas à professora regente da turma, aos pais e às crianças com implante coclear e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

**6 – Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não desta pesquisa. Se decidir participar do projeto, você deverá assinar esta folha de informações para guardar. Mesmo que você decida participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

**7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

Você só precisa aceitar ser entrevistada pela pesquisadora.

**8 – Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Colaborar na orientação sobre os modos de comunicação da criança implantada e contribuir para que ela alcance melhor desempenho em sua inclusão educacional e social.

**9 – O que acontece quando o estudo termina?**

A equipe de pesquisa fará uma devolutiva no campo sobre os resultados.

**10 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

Sim

Obrigado por ler estas informações. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor (a).

Concordo em participar da pesquisa, respondendo às perguntas que me forem feitas.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

### Apêndice III: Continuação do apêndice 2: TCLE

#### 11 – Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicar com a coordenadora da pesquisa ou com o próprio Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH/UFRJ.

Dados da Instituição Proponente.

Coordenadora da pesquisa: Profa. Eva Vilma Navegantes da Silva.

[prof.evanavegantes@gmail.com](mailto:prof.evanavegantes@gmail.com)

Tel: (21) 96530-2882 ou (91) 98182-5521

Dados do CEP: **Comitê de Ética e Pesquisa/CEP/CFCH/UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.**

Prédio da Decania do CFCH – Praia Vermelha, 3º Andar – SL 40, [cep.cfch@gmail.com](mailto:cep.cfch@gmail.com) (21)3938-5167.

Obrigado por ler estas informações. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor (a).

Concordo em participar da pesquisa, respondendo às perguntas que me forem feitas.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Responsável por aluno implantado/Funcionário do Instituto Felipe Smaldone.

Se deseje participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

Nome do Local: \_\_\_\_\_

Título do projeto: \_\_\_\_\_

Nome do investigador: \_\_\_\_\_

Assinatura do investigador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação, é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meu atendimento no instituto ou direitos legais sejam afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

## **Apêndice IV: Entrevista com representante da equipe técnico-pedagógica**

Nome da técnica:

Formação:

Setor responsável:

Data:

Local:

### **Perguntas**

- 1) Como e quando surgiram as demandas com os implantados no instituto?
- 2) Qual o impacto causado com a chegada das crianças implantadas no instituto?
- 3) Como eram realizados os trabalhos com as crianças com IC?
- 4) Com a mudança na faixa etária de implantados que chega ao instituto, como a equipe técnica tem procedido?
- 5) Quais as orientações dadas às professoras responsáveis pelas turmas de IC em relação às metodologias e práticas docentes?
- 6) Qual o papel do professor responsável pelas crianças implantadas?
- 7) Qual a perspectiva de educação que o instituto segue atualmente?
- 8) O IFS como referência na educação de surdos está preparado pra atender os implantados?
- 9) O que falta ou precisa melhorar no IFS em relação aos implantados?
- 10) Como o IFS vê a relação da Libras com os implantados?
- 11) Diante da nova realidade em relação aos implantados, como o IFS tem procurado suprir esta demanda?

## Apêndice V: Entrevista aos pais ou responsáveis

Nome da criança:

Nome do responsável:

Grau de parentesco:

Tipo de surdez:

Data de nascimento:

Data do IC:

Usa AASI:

Local de realização do IC:

Data:

Local da entrevista:

### PERGUNTAS

1. Quando você soube da surdez de seu filho?
2. Qual sua preocupação com a novidade da surdez?
3. O que o levou à procurar o IFS?
4. O que o levou à procurar o IC?
5. Seu filho usa o IC regularmente, em casa e escola?
6. A professora de seu filho é ou foi orientada sobre o IC? Quem orientou?
7. Seu filho apresenta dificuldades na escola? Quais?
8. Alguém auxilia seu filho nas tarefas escolares? Quem?
9. Quais são suas preocupações com seu filho atualmente?
10. Você acha que o IC melhorou a qualidade de vida de seu filho?



## Apêndice VI: Entrevista com as professoras

Nome da professora:

Formação:

Idade:

Data:

Local:

### Perguntas

- 1) Qual sua experiência com surdez?
- 2) Você foi orientada sobre as crianças com IC?
- 3) Você se acha habilitada para realizar os trabalhos junto às crianças com IC?
- 4) Que metodologias você aplica ou é orientada a aplicar em sala de aula?
- 5) Seus alunos tem respondido bem às metodologias aplicadas?
- 6) A fonoaudióloga tem orientado sua prática com frequência?
- 7) Quais as dificuldades que seus alunos mais tem apresentado?
- 8) Qual sua função com as crianças com IC?
- 9) Houve mudança na sua prática docente comparando o trabalho com os surdos e os usuários de IC?
- 10) O que você pensa da Libras em relação ao IC?
- 11) Você acha que o surdo sem IC apresenta mais dificuldades na aprendizagem, por quê?