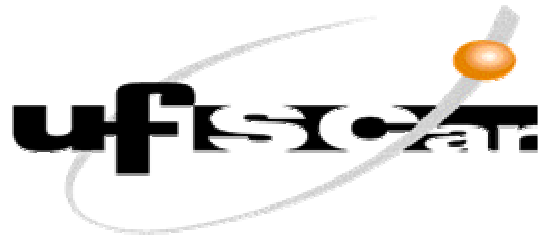


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**EFEITOS DA DRAMATIZAÇÃO SOBRE COMPREENSÃO ORAL DE
HISTÓRIAS INFANTIS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Vânia Lúcia Corradi Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**EFEITOS DA DRAMATIZAÇÃO SOBRE COMPREENSÃO ORAL DE
HISTÓRIAS INFANTIS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Vânia Lúcia Corradi Carvalho

Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação Especial – área de concentração: Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial.

São Carlos

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C331ed

Carvalho, Vânia Lúcia Corradi.

Efeitos da dramatização sobre compreensão oral de histórias infantis por alunos com deficiência auditiva / Vânia Lúcia Corradi Carvalho. -- São Carlos : UFSCar, 2004.
131 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Deficiência auditiva. 2. Dramatização. 3. Compreensão oral. 4. Delineamento de linha de base múltipla. 5. Educação especial. I. Título.

CDD: 371.912(20^a)

DEDICATÓRIA

À minha mãe

À memória de meu pai

Aos queridos Neandro, Lucas, Letícia, Isabela e

Matheus

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, que me orientou com paciência, ajustando-se às minhas necessidades, sempre disponível diante de minhas constantes dúvidas, conduzindo-me com mãos seguras aos caminhos certos para a conclusão deste estudo;

À Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza, que soube alternar exigência e ternura diante das minhas dificuldades, possibilitando meu crescimento e contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste estudo;

Ao Prof. Dr. Antonio Celso de Noronha Goyos, pela contribuição científica para a realização deste estudo e por ensinar-me que um pesquisador deve manter atenção constante, questionando-se sobre os caminhos a serem adotados;

À Profa. Dra. Maria Cecília Bevilacqua, por sua colaboração para a realização deste estudo e por sua dedicação constante à Audiologia Educacional;

Ao Prof. Dr. Alfredo Tabith Jr., por seu apoio constante e por tudo que lhe devo desde o princípio da minha vida profissional;

À Prof. Dra. Maria Francisca Lier-Devitto, por sua disponibilidade em me auxiliar na determinação de um caminho neste estudo e por me fazer compreender um pouco mais do universo da aquisição de linguagem;

Ao artista plástico Paulo Branco, pela competência e paciência na elaboração do instrumento de avaliação utilizado neste estudo;

Ao Avelino, à Elza e à Sueli, pela amizade e atenção constante durante todo o curso;

Aos alunos participantes deste estudo e às suas famílias, sem os quais este trabalho seria impraticável;

Aos amigos da Escola na qual foi realizado este estudo, pela receptividade constante;

À Maysa de Oliveira Correa, professora colaboradora, que não mediu esforços para que alcançássemos nosso objetivo, e pelo carinho que dispensa aos seus alunos;

Ao Wilton Luís de Carvalho, que me acompanhou e auxiliou durante a maior parte do desenvolvimento desta pesquisa;

À minha irmã, Sônia Maria Corradi, pelo carinho e incentivo constantes e pela revisão do texto;

À Miriam Gomes do Prado Moraes, pela dedicação e ternura singular durante a execução deste estudo.

SUMÁRIO

RESUMO	X
ABSTRACT.....	XI
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 OBJETIVO.....	33
3 MÉTODO.....	34
4 RESULTADOS.....	62
5 DISCUSSÃO.....	73
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
APÊNDICES.....	93
NOTAS.....	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Delimitação e mobília do anfiteatro da escola

Figura 2 – Reprodução em tamanho reduzido de uma das pranchas do Protocolo de Avaliação da Compreensão Oral da História.

Figura 3 – Desempenho dos participantes-alvo nas sessões de avaliação da compreensão da História.

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1 – Caracterização dos participantes-alvo
- Tabela 2 – Avaliação de linguagem oral dos participantes-alvo
- Tabela 3 – Caracterização dos participantes ouvintes
- Tabela 4 – Seqüência das etapas experimentais do estudo
- Tabela 5 – Distribuição dos papéis entre os participantes
- Tabela 6 – Desempenho dos participantes-alvo nas sessões de dramatização
- Tabela 7 – Alternativas escolhidas por P1 durante as avaliações da compreensão da História
- Tabela 8 – Alternativas escolhidas por P2 durante as avaliações da compreensão da História
- Tabela 9 – Alternativas escolhidas por P3 durante as avaliações da compreensão da História
- Tabela 10 – Alternativas escolhidas por P4 durante as avaliações da compreensão da História
- Tabela 11 – Alternativas escolhidas por P5 durante as avaliações da compreensão da História
- Tabela 12 – Detecção dos sons de fala pelos participantes-alvos
- Tabela 13 – Discriminação de voz masculina e feminina pelos participantes-alvo
- Tabela 14 – Discriminação das vogais pelos participantes-alvo
- Tabela 15 – Discriminação da extensão das vogais pelos participantes-alvo
- Tabela 16 – Reconhecimento de palavras pelos participantes-alvo
- Tabela 17 – Compreensão de sentenças por P3

ABREVIACÕES

DB	-	decibel
AASI	-	aparelho de amplificação sonora individual
IC	-	implante coclear
FM	-	freqencia modulada
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
OD	-	orelha direita
OE	-	orelha esquerda
TR	-	tempo de reverberação
S/R	-	relação sinal/ruído
s	-	segundo
m	-	metros
m ²	-	metros quadrados

Carvalho, V. L. C. (2004). Efeitos da dramatização sobre compreensão oral de histórias infantis por alunos com deficiência auditiva. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

A proposta de integração escolar exige que a escola se organize para facilitar o acesso dos alunos com deficiência auditiva ao currículo, permitindo, assim, que eles tenham oportunidades educacionais na aquisição de conhecimentos necessários, para o exercício de sua cidadania. As necessidades educacionais desses alunos exigem que os educadores proporcionem a eles uma flexibilização dos recursos instrucionais, viabilizando oportunidades de aprendizagem que considerem a sua singularidade, especialmente em relação à comunicação. Este estudo teve por objetivo principal avaliar a efetividade da utilização da dramatização de uma história infantil, como uma estratégia educacional para promover a melhora da compreensão oral de histórias por cinco alunos com deficiência auditiva, com idade entre 7 e 13 anos, matriculados em uma escola pública. Foi utilizado um delineamento experimental de linha de base múltipla entre sujeitos, o qual iniciou-se com a avaliação do conhecimento prévio que cada participante portador de deficiência auditiva tinha da História, prosseguiu com a participação de cada um deles em treino via atividade pedagógica e, posteriormente, via dramatização referente à História, sendo que essas atividades foram realizadas com cada um deles em momentos diferentes, embora com um mesmo grupo composto por quatro participantes ouvintes. Os dados foram coletados através da gravação em vídeo e/ou áudio. Aos resultados aplicou-se uma análise estatística descritiva, comparando-se o conhecimento prévio que cada aluno com deficiência auditiva tinha da História, antes e após a realização das atividades pedagógicas e de dramatização. Os resultados demonstraram que os participantes que foram submetidos às duas intervenções subseqüentes apresentaram melhora no desempenho em testes de avaliação da compreensão oral da História, tanto nas avaliações realizadas após a introdução da atividade de apoio pedagógico, quanto após a atividade de dramatização. Embora as duas intervenções tenham promovido melhora no desempenho, houve diferenças na magnitude da mudança quando se comparam os diferentes sujeitos entre si, ou no mesmo sujeito. As diferenças inter e intra-sujeitos sugerem que os indivíduos se beneficiaram de forma diferente quando as duas estratégias de ensino foram utilizadas, e isso parece indicar que não há superioridade de uma estratégia sobre a outra, o que implica na importância de diversificar o ensino, a fim de atender às especificidades individuais no estilo de aprendizagem de alunos com deficiência auditiva.

Palavras-chave: deficiência auditiva pré-lingual, dramatização, compreensão de história infantil, delineamento de linha de base múltipla, educação especial.

Carvalho, V. L. C. (2004). The effects of dramatization on oral comprehension of fairy tales by students with hearing impairment. Dissertation of Master's degree presented to the Post Graduation Program in Special Education – University Federal of São Carlos.

ABSTRACT

The scholar integration proposal demands that the school organize itself to facilitate the access for students with hearing impairment to the curriculum, allowing them, under those circumstances, to have educational opportunities to reach enough knowledge to perform their citizenship. The educational needs of these students demand effort of educators providing them a flexibility of the instruction resources, making feasible the opportunities of learning that take into account their singularity, especially related to communication. This paper had as the main objective an assessment to evaluate the effectiveness of the use of fairy tale dramatization, as an educational strategy to provide an improvement of the oral comprehension of stories for five students with hearing impairment, aged between 7 and 13, enrolled on a public school. It was used an experimental multiple baseline design between individuals, which started with an assessment of previous knowledge that each participant had; hearing impairment, previous knowledge about the fairy tale, followed by the participation of each one in a training with a pedagogical activity and in the end a dramatization related to the fairy tale. These activities were performed by each student in different moments, in a same group composed of four no-hearing-impairment participants. The data were collected by video and/or tape recordings. One statistical descriptive analysis was applied, by comparing the previous knowledge that each student with hearing impairment had about the fairy tale, before and after the achievement of both pedagogical activities and dramatization. The results showed that the participants who had been exposed to the two posterior interventions showed more improvement in performing the assessment tests of the fairy tale oral comprehension, as much in the evaluations accomplished after the introduction of the pedagogical support activity as after the dramatization activity. Although the two interventions had promoted improvement in this performance, there were differences in the magnitude of the change when it was compared with each individual among themselves, or in the student himself, the effect of the two strategies (pedagogical support and dramatization). The inter and intra-individual rate differences suggest that individuals benefited themselves in different ways when the two teaching strategies were used, and it seems to point toward that there is no superiority of one strategy over another, what implies the importance in diversifying the teaching instruction to fulfill the individual particularities in learning condition of students with hearing impairment.

Key words: pre-lingual hearing impairment, dramatization / performance, fairy tale comprehension, multiple baseline design, special education.

1 INTRODUÇÃO

A deficiência auditiva pré-lingual acarreta um atraso no desenvolvimento de linguagem e tem implicações cognitivas, afetivas e sociais, que podem resultar em grandes dificuldades no decorrer da escolarização.

Os recursos médicos, tecnológicos e educacionais são de extrema importância no processo de habilitação dos portadores de deficiência auditiva, pois, através da utilização adequada dos mesmos, eles poderão desenvolver todo o seu potencial.

Vários aspectos relacionados à etiologia, tipo, extensão e época da perda podem determinar o maior ou menor grau do desenvolvimento do indivíduo com deficiência auditiva. Quanto menor o comprometimento da audição, melhor tenderá a ser a produção da fala e o desenvolvimento da linguagem.

Várias abordagens têm sido propostas com o objetivo de propiciar ao portador de deficiência auditiva condições de superar suas dificuldades de comunicação, facilitando seu acesso à linguagem, dentre elas, as abordagens oralistas e as abordagens gestuais.

Abordagens oralistas

Estas agrupam várias metodologias que têm o objetivo de facilitar o acesso do portador de deficiência auditiva à língua oral utilizada pela maioria ouvinte do país. Todas estas metodologias têm em comum o trabalho de estimulação da audição residual e, dentre elas, destacam-se a abordagem unissensorial e a abordagem auri-oral.

A abordagem unissensorial preconiza o uso exclusivo da via auditiva para o desenvolvimento da linguagem oral (Pollack, Goldberg & Caleffe-Schenck, 1997).

A abordagem auri-oral propõe a integração da audição à vida do portador de deficiência auditiva, minimizando o impacto da deficiência auditiva e tornando-o apto para desenvolver a comunicação oral e para integrar-se à sociedade. A prioridade é o

desenvolvimento da função auditiva, mas as pistas visuais e contextuais também são utilizadas (Bevilacqua & Formigoni, 1997).

Os princípios da abordagem auri-oral são:

- a detecção e intervenção precoce;
- a adequação da amplificação;
- o desenvolvimento da função auditiva;
- a integração da audição à vida do portador de deficiência auditiva, através do desenvolvimento da audição residual;
- o incentivo às atividades comunicativas.

O processo de habilitação do portador de deficiência auditiva se inicia com a detecção o mais precoce possível da deficiência, uma avaliação audiológica completa e posterior indicação de Aparelho de amplificação sonora individual ou Implante coclear. O desenvolvimento da linguagem oral do portador de deficiência auditiva está diretamente ligado a esse processo, que também inclui o atendimento fonoaudiológico e a adaptação escolar (Bevilacqua & Formigoni, 1997).

Abordagens gestuais

Estas abordagens, por outro lado, preconizam a utilização de gestos associados à linguagem oral e, entre elas, estão a comunicação total e o bilingüismo.

Na comunicação total o portador de deficiência auditiva tem acesso a todas as formas de comunicação que possam facilitar o seu desenvolvimento: gestos naturais, língua de sinais, alfabeto digital e expressões faciais, sendo todas estas formas acompanhadas pela utilização de fala, devidamente amplificada com o auxílio de AASI. O objetivo é possibilitar a utilização de várias modalidades de comunicação, que possibilitem o desenvolvimento da competência lingüística, para que em um determinado momento, o portador de deficiência auditiva eleja qual é aquela que lhe

oferece melhores condições de compreender a mensagem, não havendo uma preocupação em relação à modalidade escolhida (Trenche, 1995 e Moura, 2000).

Alguns adeptos desta abordagem consideraram que a utilização concomitante de fala e língua de sinais é impraticável, devido à diferença de estrutura das duas línguas, e passaram a utilizar a fala acompanhada de sinais pertencentes ou não a algum sistema especial, modificando a denominação da abordagem para Comunicação Bimodal (Moura, 2000).

No bilingüismo propõe-se que a criança seja exposta precocemente ao uso da língua de sinais utilizada pela comunidade surda de seu país ou região (no Brasil a língua de sinais oficial é a LIBRAS) e, secundariamente, à língua verbal, que é vista como uma possibilidade e não uma necessidade. O objetivo é levar o portador de deficiência auditiva a desenvolver sua capacidade e competência lingüística numa língua que tem uma dimensão espacial e corporal e que possui estrutura gramatical própria. Nesta abordagem há um consenso sobre a utilização do termo “Surdo” para denotar o portador de deficiência auditiva, pois a comunidade usuária desta abordagem (os Surdos) considera que a utilização do termo deficiência auditiva remete a uma concepção clínico-terapêutica, que concebe o surdo como portador de uma deficiência, que precisa ser tratada através de recursos reparadores e corretivos, para que seus efeitos sejam minimizados (Skliar, 1997 e Moura, 2000).

A discussão sobre qual a melhor abordagem deixa em segundo plano, conforme afirmou Trenche (1995), questões essenciais que enfocam a visão que os profissionais têm sobre a linguagem e sobre como fazer para que o portador de deficiência auditiva tenha acesso à linguagem.

Este estudo enfoca o processo de aquisição de linguagem pelo portador de deficiência auditiva sob o enfoque da abordagem oralista.

A realidade política, econômica, social e cultural brasileira dificulta o acesso dos portadores de deficiência auditiva ao processo de habilitação proposto no oralismo e isso acaba por contribuir para que eles ingressem na escola sem uma comunicação oral sistematizada, o que dificulta o acompanhamento escolar.

A questão da inclusão de portadores de deficiência auditiva no ensino regular é um desafio para todos os profissionais envolvidos com a educação especial.

A proposta de integração escolar exige que a escola se organize para facilitar o acesso dos portadores de deficiência auditiva ao currículo, permitindo, assim, que eles tenham oportunidades educacionais para adquirir conhecimentos necessários, ao pleno exercício de sua cidadania.

As necessidades educacionais dos portadores de deficiência auditiva exigem que a escola proporcione a eles uma flexibilização dos recursos instrucionais, viabilizando oportunidades de aprendizagem que considerem a sua singularidade, especialmente em relação à comunicação.

A Educação Especial, fundamentando-se em referenciais teóricos e práticos, assegura aos portadores de deficiência auditiva um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais que visam promover o seu desenvolvimento, respeitando suas diferenças.

Este processo exige que os educadores e profissionais que dele participam tenham suporte técnico e informações que facilitem o entendimento das necessidades educacionais dessa população.

Neste contexto, e alicerçados através de sua formação e experiência, os educadores procuram desenvolver as habilidades lingüísticas verbais do portador de deficiência auditiva, através de inúmeras estratégias educacionais. Muitas delas têm o objetivo de desenvolver a habilidade de compreensão oral das mensagens, considerando que essa é

uma habilidade mais significativa para o desenvolvimento da linguagem oral que a própria emissão de fala, constituindo-se, portanto, em um pré-requisito para a eficácia da comunicação oral.

Dentre as estratégias que vêm sendo utilizadas para aprimorar a compreensão oral está a dramatização de histórias infantis. Entretanto, sua ampla utilização ainda tem ocorrido sem o suporte científico necessário, para assegurar sua efetividade.

Cabe, portanto, aos pesquisadores da área, a tarefa de desenvolver estudos relacionados a esse recurso educacional utilizado pelos educadores, para identificar as variáveis e parâmetros relevantes e descrever os resultados obtidos, avaliando a sua efetividade e, a partir do conhecimento adquirido, criar condições para a incorporação ou não do mesmo à prática pedagógica, em função dos resultados obtidos nas pesquisas.

Partindo-se da premissa de que atividades de dramatização de histórias infantis possibilitam experiências conversacionais contextuais ao portador de deficiência auditiva, parece viável formular a hipótese de que tais atividades possam facilitar a compreensão oral das mensagens relacionadas ao tema da história.

Pesquisas referentes a este tema podem viabilizar o desenvolvimento de programas de ensino e materiais instrucionais, voltados para a educação dos portadores de deficiência auditiva, e produzir mudanças conceituais em profissionais em formação, no tocante às possibilidades educacionais referentes à essa população, trazendo benefícios ao desenvolvimento e à inclusão escolar dos portadores de deficiência auditiva.

Para uma melhor compreensão dos objetivos deste estudo, considera-se necessária a descrição de alguns tópicos relevantes sobre a classificação da deficiência auditiva, os recursos tecnológicos, a aquisição de linguagem, a compreensão oral, a integração da visão e audição, as estratégias de comunicação, o portador de deficiência auditiva e a escola, a literatura infantil e a educação infantil e dramatização de histórias infantis.

1.1 A classificação da deficiência auditiva

Segundo Russo e Santos (1993), a deficiência auditiva pode ser classificada considerando-se:

- a) o momento em que ocorre
 - pré-natal;
 - peri-natal;
 - pós-natal.
- b) a origem do problema
 - hereditária;
 - não-hereditária.
- c) o local onde ela ocorre
 - sistema condutivo;
 - sistema neurossensorial;
 - sistema nervoso central.
- d) o grau da deficiência auditiva (segundo Davis & Silverman, 1978 Apud Russo & Santos 1993)
 - leve – de 26 a 40 dBNA;
 - moderada – de 41 a 70 dBNA;
 - severa – de 71 a 90 dBNA;
 - profunda – a partir de 91 dBNA.

A etiologia da deficiência auditiva é um dos mais importantes aspectos relacionados ao desenvolvimento do portador de deficiência auditiva. As perdas de origem hereditária geralmente não se encontram associadas a outros comprometimentos. Por outro lado, as condições adquiridas, ocasionadas por anoxia perinatal e meningite, podem vir

associadas a outros comprometimentos, já que os agentes etiológicos podem ter causado danos ao sistema nervoso central. No caso da deficiência auditiva causada por rubéola congênita, podem estar associados glaucoma, catarata, retardo psicomotor e retardo mental (Cooper, Ziring & Ockerze, 1969 Apud Tabith Jr, Barberi, Pimentel & Marini, 1994).

As conseqüências da deficiência auditiva são maiores nas perdas severas e profundas, sendo que elas correspondem a uma pequena porcentagem da população infantil portadora de deficiência auditiva (Brackett, 1997).

Nas perdas neurossensoriais, além do prejuízo quantitativo na recepção dos sons, há também prejuízo qualitativo da recepção, com distorção dos sons (Erber, 1996).

1.2 Os recursos tecnológicos

O avanço tecnológico resultou na obtenção de recursos que auxiliam o portador de deficiência auditiva a minimizar o seu déficit sensorial, através da utilização de sofisticados aparelhos de amplificação sonora individuais (AASI), da utilização de implante coclear (IC) e de dispositivos de auxílio à escuta (sistemas de frequência modulada (FM), telefones com dispositivos especiais e dispositivos de alerta).

O AASI permite a amplificação dos sons, representando um instrumento para a melhoria da recepção da mensagem oral. Seu uso envolve um processo de seleção e adaptação, cujo objetivo consiste em assegurar que os sons ambientais, principalmente os sons da fala, sejam audíveis, sem que sejam demasiadamente intensos (Iorio, 1996).

A tarefa de selecionar e adaptar uma prótese auditiva para portadores de deficiência auditiva exige do audiologista sensibilidade e habilidade, pois há inúmeras questões

envolvidas, desde o tipo e grau da perda auditiva, até o custo da prótese auditiva (Santos & Almeida, 1996 e Iorio, 1998).

Iorio, Almeida e Dishtchekian (1996) classificaram os AASI nas seguintes categorias:

- analógicos: utilizam tecnologia eletrônica convencional;
- programáveis: utilizam tecnologia analógica na amplificação, porém a programação da prótese é digital, por isso elas são denominadas próteses híbridas;
- digitais: o processamento do sinal sonoro, bem como o controle desse processamento, é feito através de tecnologia digital.

A diferença entre os AASI analógicos e os digitais é que, enquanto os primeiros possuem alguns transistores, os segundos podem contar com dezenas ou até milhares de transistores, o que possibilita uma capacidade de processamento do sinal e uma versatilidade muito grande (Gargiulio, 2003).

Existem vários tipos de AASI: os convencionais ou de caixa, os retroauriculares e os intra-aurais (intra-auricular e intracanal).

Os retroauriculares ainda são muito utilizados, já que permitem níveis de amplificação importantes, várias possibilidades de controle e bons resultados estéticos (Iorio, 1998).

O IC é um recurso utilizado para a reabilitação de portadores de deficiência auditiva neurossensorial severa e profunda, que não se beneficiaram com a utilização de AASI. Ele é uma prótese computadorizada, cuja implantação exige procedimento cirúrgico e que substitui o Órgão de Corti e parcialmente as funções da cóclea. Este recurso só auxilia o portador de deficiência auditiva, se for associado à reabilitação auditiva (Bevilacqua & Moret, 1997).

Os sistemas de frequência modulada (FM) são rádios de frequência modulada, que permitem que a voz seja transmitida por um microfone, do transmissor FM utilizado pelo falante para o FM receptor utilizado pelo ouvinte, permitindo a melhora da captação do sinal da fala. Eles podem beneficiar muito o portador de deficiência auditiva, pois asseguram que o sinal de fala seja mais intenso que outros sons, minimizando os problemas ocasionados por ambientes acústicos inadequados. O sistema de FM tradicional permite que o usuário mova-se livremente pelo ambiente, pois não há a necessidade da utilização de fio, o que favorece as atividades em grupo, já que a distância entre o falante e o ouvinte pode variar sem que haja comprometimento da recepção da mensagem (Bevilacqua & Formigoni, 1997)

1.3 A aquisição de linguagem na criança ouvinte e na criança com deficiência auditiva

A compreensão das implicações lingüísticas decorrentes da deficiência auditiva exige o conhecimento teórico acerca da aquisição de linguagem em crianças ouvintes.

Há um grande número de teorias de aquisição de linguagem, havendo várias contradições entre elas, porém o trabalho com o portador de deficiência auditiva deve ser obrigatoriamente norteado pela escolha de uma ou mais destas teorias (Goldfeld, 1998).

A visão introduzida por De Lemos (1986), que é considerada uma teoria sócio-interacionista ou sócio-construtivista, atribui à atividade dialógica um papel fundamental na constituição da linguagem. Segundo esta teoria, o processo de aquisição de linguagem inicia-se nas interações estabelecidas pela criança desde o seu nascimento. Inicialmente, a mãe interpreta as ações da criança, dando-lhes um significado, sendo sujeito de sua linguagem.

A enunciação é produzida pela mãe, que é a única falante, porém a imagem criada é a de um diálogo, ou seja, a criança, através da mãe, já ocupa o seu turno no diálogo. Aos poucos, a criança começa a ocupar um lugar ativo no diálogo, incorporando fragmentos da fala do outro e a relação dialógica da criança com o adulto, que antes era assimétrica, tende à simetria. Por fim, a criança torna-se autora de seu próprio discurso (Paladino, 1986).

Ao analisar a aquisição de linguagem, Lier-De Vitto (1994) ressaltou que há duas tendências interacionistas relacionadas ao seu estudo. Na primeira, quem reina é o sujeito psicológico e não a linguagem, e interação equivale à comunicação ou conversação. Nesta tendência, pressupõe-se a necessidade de um conhecimento prévio, lingüístico ou não, da atividade discursiva, e a linguagem é vista como um instrumento externo-expressivo de uma condição interna. Na segunda tendência teórica, a linguagem tem um papel constitutivo, e não apenas expressivo. Não há conhecimento anterior ou fora da linguagem e o plano interno, se há, é aquele constituído no e pelo momento discursivo. Nela os sujeitos são assujeitados pela linguagem e não pelos seus “parceiros” no diálogo; ambos não controlam os sentidos, a linguagem, os turnos e a troca de papéis. O sujeito tem um papel ativo (produz sons e movimentos), que é inconsciente, e a sua atividade é que serve como suporte para a atividade interpretativa do outro (seu interlocutor).

Trenche (1995 e 1998) afirmou que a privação sensorial da criança com deficiência auditiva dificulta a recepção de mensagens veiculadas oralmente, comprometendo o estabelecimento da sua interação e acarretando dificuldades para o desenvolvimento de sua linguagem. Esta autora também ressaltou, ao se referir à linguagem, que não se trata do acúmulo de um repertório, um simples instrumento de comunicação, mas sim de um instrumento que permite ao indivíduo a formulação de suas próprias experiências,

organizadas em esquemas de referências, e que permite a constituição do seu próprio discurso.

A teoria interacionista influenciou vários autores, dentre eles Rosa (1998), que realizou um estudo sobre o lugar reservado à linguagem no trabalho com portadores de deficiência auditiva. Esta autora propôs que se questione a visão da linguagem enquanto sistema, que ela seja vista em sua autonomia e que se reflita sobre a importância do papel do outro no processo de aquisição de linguagem pelo portador de deficiência auditiva, pois o sentido de sua fala só pode ser encontrado na relação entre os enunciados (seu enunciado e o enunciado do outro).

As reflexões sobre a aquisição de linguagem provocaram mudanças no processo de facilitar o acesso do portador de deficiência auditiva à linguagem oral, com uma valorização do trabalho envolvendo a interação, a contextualização do discurso e a compreensão do diálogo (Bevilacqua et al., 1986).

Goldfeld (1998) enfatizou que os estudos sobre língua e linguagem contribuíram para que houvesse grandes mudanças na educação dos portadores de deficiência auditiva. Antes a prioridade era o ensino dos aspectos formais da linguagem (fonemas e regras gramaticais), pois se acreditava que isso conduziria o deficiente auditivo ao domínio da língua. Atualmente, o trabalho com esses aspectos continua, mas eles são considerados apenas um tópico dentro do programa e há uma grande valorização da compreensão do diálogo, sempre num contexto comunicativo.

Estas questões estão intimamente ligadas à abordagem pragmática, que permite reflexões sobre o valor social da linguagem, pois nela são consideradas as relações entre a linguagem e o contexto, inclusive os seus aspectos não verbais, sociais e ambientais.

A pragmática foi descrita por Owens (2001), como regras que regem as interações presentes durante as conversações e incluem a seqüência, a coerência, as reparações e as funções e atos da fala.

Segundo Borges e Salomão (2003), a abordagem pragmática relaciona os aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos da fala, com o contexto no qual ela ocorre, explicando seus diferentes usos.

Para Fernandes (1998), a interação é o espaço no qual são determinados os usos da linguagem e a inclusão de fatores ambientais e afetivos nessas questões é imprescindível, para que haja a compreensão do seu desenvolvimento. Esta autora também ressaltou que o favorecimento do uso das habilidades pragmáticas requer a criação de situações nas quais haja a maior simetria possível entre os interlocutores, de forma que a conversação flua com naturalidade e que cada interlocutor desempenhe o seu papel.

As dificuldades pragmáticas da criança com deficiência auditiva decorrem, em parte, por conta da maneira pela qual os adultos interagem com ela (Johnson, 1997). Para esta autora, se desde cedo a criança puder observar e participar de atividades envolvendo conversação, haverá uma melhora do seu desempenho comunicativo e social, com conseqüente aumento de sua aceitação por seus pares.

Tye-Murray (1998) considerou que as dificuldades pragmáticas encontradas em portadores de deficiência auditiva devem-se à sua inabilidade de iniciar e manter uma conversação.

1.4 A compreensão oral

A percepção dos sons é imprescindível para o desenvolvimento da comunicação oral, pois, através da audição, é possível detectar, discriminar, reconhecer, localizar e compreender os sons da fala (Gargiulio, 2003).

É importante salientar que o termo compreensão oral está diretamente ligado ao fato de o indivíduo atribuir significado a um evento produzido pelos órgãos fonoarticulatórios do homem (voz falada, cantada, assovios, estalos etc.). Já o termo compreensão auditiva inclui uma gama maior de estímulos sonoros do que o termo oral. Desse modo, a compreensão auditiva inclui a oral, pois engloba todos os estímulos sonoros que possam ser captados e passíveis de reconhecimento e compreensão pelo ouvido humano (Russo, 2004).

Na abordagem auri-oral o termo compreensão auditiva é utilizado para referir-se à compreensão auditiva (principalmente a compreensão de fala), que ocorre utilizando-se apenas a pista auditiva, sem o auxílio da pista visual (Boothroyd, 1982 e Bevilacqua & Formigoni, 1997).

Segundo Boothroyd (1982), a compreensão auditiva é uma habilidade que resulta de um processo que envolve várias etapas:

- atenção seletiva: habilidade para selecionar estímulos sonoros;
- detecção auditiva: habilidade que permite a identificação da presença do som;
- sensação sonora: habilidade que permite a sensação da frequência e da intensidade do som;
- discriminação auditiva: habilidade que permite a percepção da diferença entre os sons;
- localização sonora: habilidade que permite a identificação da fonte sonora;

- reconhecimento auditivo: habilidade que permite a identificação de um som previamente conhecido.

Para Bevilacqua e Formigoni (1997), a compreensão auditiva é a habilidade auditiva mais elaborada e pressupõe o vínculo entre a mensagem acústica e o conhecimento que a criança tem da linguagem, possibilitando que ela consiga entender uma mensagem acústica sem necessariamente repeti-la, que ela seja capaz de participar de diálogos, responder a questões, recontar histórias e seguir instruções.

A compreensão auditiva da mensagem pelo portador de deficiência auditiva é facilitada pela contextualização e pela repetição da mensagem (Sanders, 1982 e Tye-Murray, 1993).

Na abordagem auri-oral a compreensão auditiva de sentenças é considerada um objetivo a ser alcançado durante o processo terapêutico e o desenvolvimento dessa habilidade depende de fatores como o tipo e grau da perda, a adequação de AASI ou IC e do atendimento fonoaudiológico sistemático e eficiente. No dia a dia, o portador de deficiência auditiva que possui essa habilidade utiliza o apoio da leitura orofacial, quando possível, mas tem habilidade para compreensão de determinados trechos do discurso utilizando apenas a pista auditiva, principalmente nas situações em que há maior redundância (Bevilacqua & Formigoni, 1997).

O termo compreensão oral é utilizado para referir-se à compreensão de fala numa situação natural, na qual o ouvinte vê o rosto do falante e sem que haja a preocupação da retirada de pistas visuais; é a compreensão que todo ouvinte, mesmo os portadores de deficiência auditiva, utilizam no dia a dia (Russo, 2004).

Para Luria (1987), a compreensão oral de uma mensagem baseia-se não apenas na interpretação das estruturas lógico-gramaticais, mas também na consideração de todas

as pistas extralingüísticas presentes (conhecimento da situação, gestos, mímica e entonação).

Para Van Uden (1977), o portador de deficiência auditiva geralmente apresenta maiores dificuldades em relação à compreensão oral do que em relação à emissão oral, e a primeira é considerada essencial para o desenvolvimento da segunda.

A compreensão e resposta às questões orais requerem do ouvinte, de acordo com Bullard e Schirmer (1991), um tipo de atenção peculiar que não é exigida em outras modalidades do discurso. Estes autores realizaram um estudo sobre a compreensão de questões por portadores de deficiência auditiva e afirmaram que, para compreender uma questão, é preciso atentar para todos os vocábulos que fazem parte da mesma, pois do contrário há o risco de comprometer a compreensão da mesma, e responder a ela de maneira incorreta. Este risco diminui, segundo eles, se a questão for apresentada dentro de um contexto, o que tornaria mais fácil a recepção dos vocábulos presentes na frase.

1.5 A integração da audição e visão

Segundo Sanders (1982), a introdução de pistas visuais associadas às pistas auditivas melhora substancialmente o reconhecimento de fala pelos portadores de deficiência auditiva. Este autor considerou a dissociação destas duas pistas como algo artificial e sugeriu a reintegração das mesmas, para que a recepção da mensagem ocorra com maior facilidade.

A precisão e a rapidez da recepção das informações visuais, através da leitura orofacial eficiente, permitem que o portador de deficiência auditiva compreenda a fala (Sanders, 1982).

O termo leitura labial difere do processo de leitura orofacial, pois uma porcentagem significativa dos sons não é perceptível apenas através da visualização dos lábios, fazendo com que o seu reconhecimento visual seja insuficiente, para que o portador de deficiência auditiva possa compensar o seu déficit auditivo. O processo de leitura orofacial é compreendido como algo mais abrangente, englobando:

- treinamento auditivo;
- reconhecimento de pistas gestuais;
- consciência das expressões faciais;
- observação das pistas ambientais;
- treinamento dos sons visuais (constituindo especificamente a leitura labial) (McCarthy & Alpiner, 1982 Apud Boéchat, 1992).

Estes autores também destacaram que 60% dos sons da fala são obscuros ou invisíveis, sendo que nesse total estão distribuídas metade das vogais e ditongos e três quintos das consoantes.

Bauman e Hambrecht (1995) estudaram a variação do grau de dificuldade para realizar leitura orofacial em situações nas quais adultos portadores de deficiência auditiva posicionaram-se em três ângulos diferentes em relação ao falante (0°, 45° e 90°), e constataram que os escores obtidos nos três ângulos foram satisfatórios e que melhoraram com o treinamento.

Ainda sobre esta questão, é interessante destacar o estudo realizado com 80 crianças e adolescentes portadores de deficiência auditiva, entre 8 e 18 anos, que teve como objetivo determinar os graus de dificuldade encontrados pelos participantes, para realizar leitura orofacial de vocábulos e frases apresentados através de imagens de vídeo, observadas sob três ângulos diferentes (0°, 60° e 90°) (Ijsseldijk, 1992 Apud

Bauman & Hambrecht, 1995). A análise dos resultados indicou que não houve diferenças significativas entre o grau de dificuldade, nos três ângulos estudados.

1.6 Estratégias de comunicação

A comunicação verbal é um processo que ocorre quando, durante a interação entre duas ou mais pessoas, há trocas de informações, utilizando-se uma linguagem comum. Ela envolve, entre outros componentes, a mensagem a ser expressa, o propósito e a intenção do falante, e o meio através do qual a mensagem é transmitida (Russo & Almeida, 1995). Para estas autoras a comunicação verbal também envolve pausas, expressões faciais, gestos indicativos e representativos, e formas de se retomá-la quando ocorre uma interrupção.

A conversação é uma habilidade para gerar e estender o uso da linguagem durante a interação com o outro e exige dos interlocutores a manutenção da unidade entre as sentenças, através da observação da estrutura, do conteúdo e do propósito (Young et al. 1997).

Para Tye-Murray (1998), o processo de comunicação envolve a interação mútua dos falantes e dos ouvintes e a eficácia desse processo depende de algumas regras:

- os falantes devem compartilhar assuntos de interesse mútuo;
- deve haver alternância ordenada de turnos, para que não aconteça uma situação em que apenas um deles fale o tempo todo;
- os falantes devem participar da seleção dos tópicos da conversação;
- os tópicos da conversação devem ser enfatizados.

Segundo esta autora, os portadores de deficiência auditiva freqüentemente enfrentam dificuldades de comunicação decorrentes da dificuldade de percepção de fala, e isso provoca as quebras de conversação.

Erber (1996) destacou que as dificuldades mais frequentes do portador de deficiência auditiva durante as conversações têm origem:

a) No próprio portador de deficiência auditiva

- dificuldades para discriminar unidades da fala;
- mau funcionamento ou ajustes inadequados dos AASI.;
- falta de atenção;
- falta de conscientização de suas próprias limitações na percepção da mensagem.

b) Na mensagem

- mudanças abruptas de assunto;
- utilização de tópicos não familiares;
- rompimento da tomada de turno;
- modificação do estilo de fala;
- superficialidade da conversação;
- vocabulário desconhecido;
- sentenças longas;
- estruturas sintáticas complexas;
- necessidade frequente de clarificações.

c) Nos interlocutores

- fala rápida;
- articulação descuidada;
- sotaque;
- voz baixa, alta ou inconstante;
- boca ou rosto do falante pouco visíveis;
- falta de consciência sobre inadequação do ambiente.

d) No ambiente

- grande distância entre os interlocutores;
- ruído ambiental;
- excesso de reverberação;
- iluminação inadequada;
- distrações visuais.

Os portadores de deficiência auditiva aprendem a utilizar algumas estratégias de comunicação intuitivamente, mas devem ser instruídos a requisitar ou atender à requisição de esclarecimentos para facilitar a recepção e a emissão de mensagens (Tye-Murray, 1998 e Tova, 2002).

As estratégias de reparação incorporam atividades verbais e não verbais (expressões faciais, gestos etc) que auxiliam a superar as quebras de conversação. Elas podem ser iniciadas pelo ouvinte ou pelo falante e representam um mecanismo imprescindível para a regulação da conversação (Tova, 2002).

Segundo Tye-Murray (1998), dentre as estratégias de reparação estão:

a) As não específicas, que envolvem questões como:

- o quê?
- como?
- hem?

b) As específicas, que envolvem:

- repetição de parte ou de toda a mensagem;
- indicação do tópico da conversação;
- rephraseamento;
- reelaboração;
- simplificação;

- confirmação da mensagem.

Cassie e Wilson (1995) realizaram um estudo no qual analisaram as quebras de conversação em sete pequenos grupos, cada qual constituído por três crianças ouvintes e uma criança com deficiência auditiva, na faixa etária entre 7 e 12 anos. Quatro das sete crianças com deficiência auditiva receberam treinamento para gerenciar as quebras de conversação, através da utilização e requisição de estratégias de reparação. Os resultados indicaram que houve uma diminuição das quebras de conversação, que a estratégia mais utilizada, tanto pelos participantes ouvintes quanto pelos portadores de deficiência auditiva, foi a repetição da mensagem e, que a mais efetiva foi o rephraseamento da mensagem. Para os participantes com deficiência auditiva que não receberam a intervenção as dificuldades em relação às quebras de comunicação permaneceram durante a conversação.

Segundo Bevilacqua e Formigoni (1997), várias estratégias devem ser utilizadas na conversação com os portadores de deficiência auditiva, para favorecer a compreensão da mensagem. Dentre elas estão:

- a) As estratégias sobre voz e articulação:
 - falar com voz clara e um pouco mais lenta do que o normal, sem no entanto utilizar articulação exagerada;
 - usar a voz na intensidade normal;
 - usar voz interessante e animada (entonação, ritmo, duração e intensidade);
 - falar próximo ao microfone;
 - falar preferencialmente sem ruído mascarante.
- b) As estratégias sobre as expressões:
 - deixar o portador de deficiência auditiva ver o rosto do falante;

- manter entre 50 cm a um metro de distância entre o falante e o portador de deficiência auditiva durante a conversação;
 - usar gestos e expressões condizentes com a mensagem;
 - usar gestos naturais com as mãos;
 - deixar os lábios visíveis.
- c) As estratégias de comunicação:
- procurar reconhecer as tentativas de comunicação do portador de deficiência auditiva;
 - enfatizar a imitação;
 - comunicar-se através de um contexto significativo;
 - manter um diálogo, evitando verbalizar o tempo todo, para que o portador de deficiência auditiva possa ter a sua vez na troca de comunicação;
 - fornecer informações;
 - procurar não causar frustrações.

1.7 O portador de deficiência auditiva e a escola

A escola é o lugar onde a criança portadora de deficiência auditiva deve encontrar a oportunidade para a educação e para estender sua cidadania.

Os conceitos de normalização, integração e inclusão têm sido muito discutidos e vêm influenciando os rumos da educação dos portadores de deficiência auditiva, pois a escola tem se modificado para procurar atender a esta e a outras formas de diversidade (Reis, 1996).

Conforme o artigo 1.9 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), o país optou pela construção de um sistema de educação inclusivo, onde:

“as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que devem integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”

De acordo com Bevilacqua e Formigoni (1997), a inclusão da criança com deficiência auditiva no ensino regular propicia melhores condições para o desenvolvimento de sua audição e linguagem, pois ela irá conviver com crianças ouvintes que utilizam plenamente a comunicação oral. O simples acesso da criança com deficiência auditiva à classe regular, porém, não é garantia de que essa inclusão ocorra efetivamente, porque geralmente a criança chega à fase escolar sem possuir o domínio da linguagem oral e os professores recebem informações fragmentadas sobre a deficiência auditiva, o que só contribui para que eles tenham uma imagem errada sobre o potencial dessa criança (Trenche, 1998). Esta autora também destacou a importância do desenvolvimento de projetos educacionais que permitam a inserção da criança com deficiência auditiva na escola comum, mas não a qualquer custo, ou sem se levar em consideração as suas diferenças, principalmente em relação à aquisição de linguagem.

Reis (1996) ressaltou que a tendência de se tornar o ensino individualizado e diferenciado vem exigindo mudanças na escola e no professor, para que eles possam atender às necessidades de grupos específicos, dentre eles, os portadores de deficiência auditiva. Nesse contexto, a integração precisa ser um processo dinâmico, dialético, que pode variar em relação à sua organização e realização, para adequar-se aos alunos e ao local em que ocorre. Esta autora afirmou ainda que a presença física do aluno com deficiência auditiva na sala de aula regular não produz automaticamente uma boa

interação com seus companheiros. Para que isso ocorra, é necessário que se criem situações, experiências e atividades que favoreçam essa interação e é nesse aspecto que a presença do professor, como agente de transformação, é considerada imprescindível.

Ao se referir à inclusão dos portadores de deficiência auditiva no ensino regular, Brackett (1997) destacou que o professor deve adaptar o currículo às necessidades dessa população, contando, se necessário, com o auxílio de fonoaudiólogos, pedagogos e outros profissionais.

As adaptações curriculares envolvem modificações nas atividades acadêmicas programadas para o portador de deficiência auditiva, de tal forma que elas possam estar de acordo com o seu desenvolvimento auditivo e produção de fala, pois somente assim o professor conseguirá realizá-las com êxito (Tye-Murray, 1998).

Caso o portador de deficiência auditiva não consiga acompanhar uma classe regular, há a opção de o mesmo freqüentar a sala de recursos para portadores de deficiência auditiva, no período contrário ao que ele freqüenta a classe regular, ou, ainda, classes especiais ou escolas especiais para portadores de deficiência auditiva (Bevilacqua & Formigoni, 1997).

A função das classes especiais para portadores de deficiência auditiva é o atendimento transitório de alunos que apresentem dificuldades de comunicação, e/ou utilizem sinalização diferenciada dos demais alunos, necessitando de auxílio intenso e constante. É importante ressaltar que o objetivo é que eles passem a freqüentar uma classe regular, assim que possível (Brasil, 2001).

A opção educacional em relação a um portador de deficiência auditiva depende de questões históricas, políticas e culturais. Os pais devem ser consultados sobre a abordagem a ser utilizada, sobre a escolha do tipo de classe ou escola e a opção deve

ocorrer de acordo com as concepções que eles têm da deficiência auditiva e a oferta do sistema educacional (Gargiulio, 2003).

Moura (2000) relatou que a integração do aluno com deficiência auditiva não ocorre por razões que vão desde questões políticas e econômicas até questões pedagógicas. Já que o professor de classes especiais trabalha isoladamente, sem a possibilidade de discutir suas dúvidas com colegas, os alunos geralmente são agrupados de maneira que é comum que se encontrem crianças de faixas etárias diversas, bem como, com necessidades educacionais diferentes em uma mesma classe. Além disso, a escolha da abordagem é determinada pelo professor e, quando ocorre mudança de professor, os alunos passam a ser expostos a abordagens diferentes (LIBRAS, oralismo, comunicação total). Quando o aluno se destaca na classe especial, em geral por habilidades pessoais, é encaminhado para a classe regular e o professor, que já está com uma carga muito grande de alunos e sem orientação, acaba por não saber o que fazer com o aluno com deficiência auditiva, que vai sendo aprovado sem que tenha aprendido o conteúdo escolar.

1.8 O ruído no ambiente escolar

A transmissão das informações acústicas na sala de aula é essencial para a otimização da aprendizagem por alunos ouvintes e por aqueles com deficiência auditiva, porém frequentemente variáveis acústicas interferem significativamente nesse ambiente. Crandell e Smaldino (2000) apontaram que as variáveis acústicas que podem relacionar-se à percepção de fala incluem: o nível de ruído de fundo, a relação entre o sinal e o ruído de fundo, o tempo de reverberação (TR) e a distância entre o falante e o ouvinte. Estes autores referiram, ainda, que o ruído de fundo mascara as pistas auditivas

presentes na mensagem do falante, principalmente as consoantes. Em uma escola, esse ruído geralmente provém de fatores externos a ela (tráfego, construções), provenientes de dentro da própria escola, mas externos à sala de aula (ruídos de outras classes, ginásio de esportes, lanchonete, ruídos vindos dos corredores) e ruídos provenientes da própria sala (movimentos de mesas e cadeiras, ruídos de calçados em pisos não revestidos de carpete, ventiladores, aparelhos de ar condicionado, crianças conversando).

A presença de conversação de crianças enquanto um falante emite uma mensagem para o portador de deficiência auditiva é a principal causa do mascaramento de fala devido ao espectro similar entre o sinal (mensagem) e o ruído de fundo (conversação).

O ideal seria que o aluno com deficiência auditiva recebesse um sinal de fala de 15 a 20 dB acima do ruído de fundo, ou seja, deveria haver uma relação sinal/ruído (S/R) de 15 a 20 dB (Bevilacqua & Formigoni, 1997).

A reverberação é a persistência de um som dentro de um espaço fechado, mesmo após a vibração da fonte ter cessado, pois o som é refletido em presença de superfícies lisas (paredes, vidros, etc). O TR é o tempo necessário para que o som seja atenuado, através de inúmeras reflexões, até que seja atenuado em 60 dB, em relação à intensidade original (Bess, 1999 e Menegotto & Couto, 1998). Ela é um importante determinante para a compreensão de fala, geralmente não é notada por ouvintes normais, mas pode constituir-se em um grande problema para o portador de deficiência auditiva, pois dificulta a compreensão de fala, principalmente quando associada a ruídos de fundo (Bevilacqua & Formigoni, 1997).

Em outro estudo, Crandell e Smalddino (1999) afirmaram que um dos maiores problemas acústicos das salas de aula é que há variações constantes do nível de ruído,

em função da variação do número de fontes que produzem ruído de fundo e da variação da intensidade das mesmas.

As condições acústicas nas salas de aula foram examinadas por Knecht, Nelson, Whitelaw e Feth (2002), que realizaram um estudo no qual examinaram o ruído de fundo e o TR em 32 salas de aula de escolas públicas dos Estados Unidos, concluindo que a maioria delas possuía índices incompatíveis com as recomendações do American National Standards Institute (ANSI 12.60 – 2002), que é de 35 dB (A) para ruído de fundo, e entre 0.6 e 0.9 s para o TR.

Siebein et al. (2000) afirmaram que para a melhora das condições acústicas em uma escola são necessárias medidas que incluem desde o planejamento do local onde será efetuada a construção da escola, o planejamento para a utilização de aparelhos elétricos menos ruidosos, até o revestimento de pisos da sala de aula com carpete. Destacaram, porém, que medidas simples como o deslocamento do professor dentro da sala, de maneira que ele se posicione numa pequena distância do aluno portador de deficiência auditiva, surtem grande efeito, para maximizar a percepção auditiva da mensagem.

1.9 Habilidades sociais

A percepção que as pessoas têm sobre a criança interfere significativamente na maneira através da qual ela é tratada e, conseqüentemente, interfere no seu desenvolvimento. As crianças que apresentam dificuldades de comunicação, em especial na área da pragmática, são discriminadas por seus pares (DeThorne & Walkins, 2001).

Para Brackett (1997), o convívio da criança portadora de deficiência auditiva com crianças ouvintes favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, desde que a

interação verbal seja facilitada através de atividades em grupo e da utilização de estratégias de comunicação para amenizar as quebras na conversação.

Segundo Antia, Kreimeyer e Eldredge (1993), o contato contínuo da criança portadora de deficiência auditiva com crianças ouvintes, através da participação de ambas em pequenos grupos, pode favorecer o estabelecimento da interação entre elas, principalmente se esse convívio envolver atividades acadêmicas ou lúdicas. Estes autores destacaram a importância de se informar as crianças ouvintes a respeito da deficiência auditiva, instruindo-as sobre estratégias que possam facilitar a comunicação com as crianças deficientes auditivas.

Yoshioka (1990), partindo da proposta sócio-interacionista de aquisição de linguagem, ressaltou que, independente da abordagem na qual os portadores de deficiência auditiva sejam educados, eles parecem privilegiar o uso da modalidade oral com interlocutores ouvintes e privilegiam a modalidade gestual, para a comunicação com portadores de deficiência auditiva. Esta autora também destacou que a comunicação do portador de deficiência auditiva desenvolve-se como resultado de uma construção conjunta com um parceiro que o aceite como interlocutor e que atribua às suas produções (vocais, verbais e/ou gestuais) um estatuto comunicativo, ou seja, a modalidade através da qual ele irá comunicar-se depende da representação ou do sistema de expectativa do interlocutor.

Mais recentemente, Keating e Mirus (2003) realizaram um estudo sobre a interação entre alunos portadores de deficiência auditiva (DAs) e alunos ouvintes, em duas escolas públicas norte-americanas, nas quais eles freqüentavam classes regulares. As observações ocorreram geralmente nos intervalos entre as aulas e os autores observaram que os DAs permaneceram por períodos relativamente longos sem interagir com os colegas ouvintes, enquanto os ouvintes ficavam interagindo verbalmente entre si.

Quando houve interação entre eles, o tempo de interação foi relativamente curto, o número de turnos nas interações entre DAs e ouvintes foi bem menor do que nas interações entre DAs e entre ouvintes e geralmente os ouvintes usaram comunicação verbal com os DAs e, finalmente, os DAs esforçaram-se mais para adaptar-se à modalidade verbal dos ouvintes do que os ouvintes em relação aos gestos.

1.10 A Literatura infantil e a educação

A educação e as histórias infantis sempre estiveram ligadas, pois a literatura infantil é um importante instrumento que possibilita o desenvolvimento lingüístico e intelectual da criança.

Perroni (1992) descreveu as histórias infantis como narrativas típicas da cultura ocidental e que apresentam algumas características específicas, tais como: a invariabilidade na ordenação temporal/causal dos eventos, a ausência de participação do narrador no desenrolar da ação, a existência de um fundo moral e a instauração de um conflito seguido de resolução, ou de um dano seguido de reparação. Ainda referindo-se às histórias infantis, esta autora destacou as marcas lingüísticas desse tipo de narrativa: a introdução da história é feita através da expressão “era uma vez” ou um verbo no imperfeito, a ação propriamente dita é introduzida por termos como “daí”, “então”, “um belo dia” e o fechamento da história é feito através da utilização de expressões como “felizes para sempre” ou “acabou a história”.

Ao estudar a concepção que as crianças têm sobre as histórias, Applebee (1978) concluiu que elas têm a percepção de que uma história infantil é algo que ocorreu no passado e percebem que o uso que se faz da linguagem, durante a narrativa de uma história, difere de outros tipos de discurso.

Abramovich (1997) relatou que, ao ouvir ou ler histórias, a criança pode descobrir um mundo imenso de conflitos, impasses e soluções, pelos quais os personagens passam e que todas as pessoas vivem e atravessam. Nesse processo, as histórias têm uma importância que vai muito além do prazer proporcionado, pois elas servem para a efetiva iniciação das crianças na construção da linguagem, idéias, valores e sentimentos.

Ao abordar o tema da relação da literatura infantil com as emoções da criança, Góes (1996) afirmou que as histórias infantis permitem que a criança possa vivenciar ações, reações e emoções através da ficção. Desta forma a criança pode experimentar emoções como o medo e a morte no imaginário, através da narrativa, e, quando ela deparar com esses sentimentos na vida real, estará mais preparada para enfrentá-los.

Para Bettelheim (1985), a maioria das histórias infantis desenvolve o seu enredo baseando-se na colocação de dilemas existenciais que acabam por ser solucionados pelos personagens centrais. Essas histórias, analisadas sob a perspectiva psicanalítica, transmitem mensagens à mente da criança, propiciando seu desenvolvimento, à medida que, ao lidar com os problemas dos personagens, a criança os vivencia e isso alivia as pressões pré-conscientes e inconscientes.

Ainda sob o enfoque psicanalítico, é importante destacar que Winnicott (1975) referiu que todas as crianças necessitam de uma área de ilusão paralela ao mundo real, para a manutenção do equilíbrio entre o consciente e o inconsciente. A criança tem contatos com o real nas suas interações sociais do dia-a-dia e isso traz a ela conflitos, dúvidas e limitações. A imaginação desenvolve-se quando a criança tenta resolver os impasses que vivencia e, se ela conseguir canalizar esse mundo imaginário, traduzindo-o em ações, ela desenvolve a criação. A atividade de ouvir histórias, ao estimular o imaginário da criança, colabora para que ela domine suas angústias e desenvolva a capacidade criativa.

Bettelheim (1985) enfatizou que não é necessário que a criança tenha domínio sobre a leitura para ter acesso aos livros de histórias, pois ela pode ouvir as histórias através de alguém que lhe faça a leitura.

A importância da utilização de livros de histórias com o portador de deficiência auditiva foi ressaltada por Pollack, Goldberg e Caleffe-Schenck (1997). Segundo estes autores, eles são úteis na integração da audição na vida do portador de deficiência auditiva, pois este associa os sons aos conceitos e experiências contidos nas histórias e acaba por incorporá-los, devido à repetição sistemática dos mesmos.

1.11 A dramatização de histórias infantis

Vários estudos têm relatado a utilização da dramatização de histórias infantis com alunos ouvintes.

Costa (1995), num estudo que envolveu pré-escolares ouvintes, concluiu que a dramatização promove experiências discursivas motivadoras, pela possibilidade de as crianças vivenciarem todos os papéis, através do rodízio na interpretação dos personagens. Esta autora observou que as diferentes esferas simbólicas (desenho, dramatização, narrativa oral e escrita) são interdependentes e inter-relacionadas e que os ganhos lingüísticos obtidos através da dramatização foram incorporados à fala cotidiana das crianças.

Macedo (1998) investigou os efeitos da dramatização como um recurso didático com 100 participantes, alunos de 6ª série do primeiro grau de uma escola estadual. O objetivo foi verificar o relacionamento entre a dramatização e os processos de conhecimento e compreensão contidos nas histórias. Os dados foram coletados através da gravação em vídeo e os participantes foram divididos em duas turmas-controle e duas

experimentais. O procedimento consistiu na apresentação, através de videoteipe, do relato de três histórias para as turmas-controle e experimentais, introduzindo-se o uso da dramatização apenas para as duas turmas experimentais. A análise estatística dos dados demonstrou que os alunos que assistiram à apresentação da história no vídeo e a dramatizaram não apresentaram desempenho em conhecimento e compreensão superior ao dos alunos que apenas escutaram o relato das mesmas, com exceção da terceira história.

Uma revisão de pesquisas sobre o uso da dramatização com portadores de deficiência auditiva revelou que a maioria dos estudos descreve a utilização da atividade de dramatização, ressaltando suas vantagens, mas, sem descrever o método que permita demonstrar sua efetividade através de dados experimentais.

Pollack, Goldberg e Caleffe-Schenck (1997) sugeriram a utilização da dramatização de histórias infantis com a criança portadora de deficiência auditiva, após um contato inicial com o livro de histórias. Segundo eles, a dramatização favorece a integração da audição à vida da criança, desde que se priorizem as pistas auditivas durante a atividade de dramatização.

A utilização dessa estratégia também foi sugerida por Bevilacqua e Formigoni (1997), que ressaltaram a importância de se estruturarem frases em função de cada personagem e de se realizar rodízio entre os personagens interpretados pelas crianças, para que elas possam vivenciar todas as falas da história.

Johnson (1997) indicou a utilização da dramatização de histórias infantis como uma estratégia terapêutica e educacional para crianças portadoras de deficiência auditiva, educadas na abordagem auri-oral, enfatizando que a dramatização envolve:

- a conversação entre a criança e o clínico ou educador numa situação de estímulo-resposta;

- a existência de um contexto no qual a criança possa desenvolver a percepção e produção de pistas supra-segmentais (entonação, ritmo, pausas, duração), que freqüentemente são difíceis de serem dominadas pelas crianças deficientes auditivas;
- a observação e a prática de habilidades de conversação durante o treino auditivo;
- a introdução de novos conceitos que podem ser generalizados durante a utilização dos mesmos na dramatização.

Esta autora também destacou que, na dramatização, é possível:

- a utilização de temas e cenários apropriados à faixa etária da criança;
- a seleção de objetivos específicos a serem alcançados;
- a seleção de materiais, como o vestiário e objetos que estão relacionados como tema;
- o rodízio de papéis que permite à criança desempenhar várias funções comunicativas.

Carvalho, Bevilacqua e Moret (2002) relataram um estudo de caso envolvendo a utilização da dramatização de histórias infantis com uma criança com deficiência auditiva, no contexto terapêutico. O estudo envolveu a participação da criança, usuária de IC Multicanal, em um grupo composto por três crianças com deficiência auditiva e duas crianças ouvintes, nas sessões de dramatização de uma história infantil. A análise dos dados foi feita através da descrição e comparação do desempenho da criança (ocupação dos turnos que lhe cabiam, adequação da linguagem utilizada nos turnos que lhe cabiam) no decorrer das sessões e permitiu a conclusão de que a dramatização da história mostrou-se efetiva na construção da linguagem oral, a partir da história representada. A ocorrência da repetição das mensagens, a utilização de roteiro escrito, o

vínculo entre a mensagem e o contexto, a interdependência e a inter-relação entre as diferentes esferas simbólicas (linguagem oral, linguagem escrita, desenho e dramatização), a troca de papéis e a utilização de estratégias de comunicação pelo sujeito, foram fundamentais para o processo de construção da linguagem.

Haydon, Mann e Fugate (1995) estudaram a utilização da dramatização de histórias como uma estratégia educacional para estimular o desenvolvimento de atividades de conversação e da compreensão de leitura com alunos portadores de deficiência auditiva, entre seis e nove anos. Inicialmente os participantes fizeram a leitura oral de uma história e, a partir da compreensão do texto, fizeram a dramatização da mesma. A avaliação do conteúdo das conversações que ocorreram durante as dramatizações foi a medida utilizada para se verificar o nível de compreensão da leitura do texto, e demonstrou que os participantes compreenderam a maior parte dos eventos e detalhes da história.

Norris e Damico (1990) descreveram a utilização do tema de uma história infantil com portadores de deficiência auditiva no contexto escolar, em várias atividades correlatas: escrita, narrativa, dramatização e dança. A finalidade dessas atividades foi desenvolver a linguagem dentro de um contexto significativo. Os autores ressaltaram a importância de o portador de deficiência auditiva desempenhar os papéis referentes a todos os personagens da história durante a dramatização para que pudessem vivenciar a história sob diferentes perspectivas.

2 OBJETIVO

Considerando o que foi exposto, este estudo teve como principal objetivo avaliar a efetividade da utilização da dramatização de histórias infantis como uma estratégia

educacional para promover a melhora da compreensão da linguagem oral de portadores de deficiência auditiva. O estudo consistiu na avaliação da compreensão que alunos portadores de deficiência auditiva tinham de uma história infantil, antes e após eles terem participado de atividades de apoio pedagógico e de atividades de dramatização relativas à história, comparando-se tais medidas.

3 MÉTODO

3.1 Participantes

Participaram do estudo cinco portadores de deficiência auditiva (P1, P2, P3, P4 e P5) e quatro participantes ouvintes (C1, C2, C3 e C4), todos alunos de uma escola estadual regular na cidade de São José do Rio Preto – SP.

Os critérios de seleção dos alunos com deficiência auditiva foram:

- tipo de perda auditiva: neurossensorial, bilateral severa ou profunda;
- faixa etária: entre 7 e 13 anos;
- nível de desenvolvimento de linguagem oral: o participante deveria ter um nível de linguagem oral que permitisse a estruturação de frases simples, mesmo que fosse necessário o modelo de frase.

Inicialmente, a intenção era selecionar alunos com deficiência auditiva que estivessem sendo atendidos exclusivamente na abordagem oralista, porém não foi possível encontrar o número suficiente de participantes nesta condição, em várias cidades da região de São José do Rio Preto, sendo que a manutenção desse critério reduziria a viabilidade do estudo, pois exigiria o deslocamento sistemático, devido à longa distância para a coleta dos dados.

Diante disso, optou-se por desenvolver o estudo com os alunos da referida escola. Dos participantes, P1 e P4 freqüentavam cada qual uma classe regular e ambos freqüentavam a mesma sala de recursos, na qual a abordagem era oralista. Os participantes P2, P3 e P5 freqüentavam uma classe especial, na qual a professora utilizava basicamente a comunicação oral com os alunos mais habilidosos em comunicação oral e fazia uso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em determinados momentos com todos os alunos, em especial com aqueles sem adaptação de AASI e/ou com poucas habilidades na comunicação oral.

Os critérios de seleção dos participantes ouvintes foram:

- fluência na comunicação oral;
- faixa etária entre 7 e 13 anos;
- disponibilidade para participar das atividades;
- freqüência do aluno em classe regular do período matutino, para que o mesmo pudesse participar da pesquisa no período vespertino;
- proximidade da residência do aluno à escola, para viabilizar o seu regresso à mesma no período vespertino.

3.2 Colaboradora

O estudo contou com a colaboração de uma professora, que foi selecionada dentre as duas que lecionavam nas duas classes especiais em funcionamento na escola, durante o período vespertino, e dependeu da maior disponibilidade para a participação no estudo.

3.3 Caracterização dos participantes com deficiência auditiva

Para melhor caracterização dos participantes com deficiência auditiva (participantes-alvo) utilizaram-se os seguintes instrumentos:

1. Roteiro de anamnese (Apêndice A): que se destinou à obtenção de dados sobre os participantes-alvo e incluía aspectos médicos, sociais, psicológicos e educacionais, que possibilitaram uma visão geral sobre a vida pregressa dos mesmos;
2. Protocolo de Avaliação da Percepção de Fala (segundo Bevilacqua & Tech, 1996): que se destinou a avaliar a detecção dos sons da fala, discriminação de voz masculina e feminina, discriminação das vogais, discriminação da extensão das vogais, reconhecimento de palavras e compreensão de sentenças dos participantes-alvo, pois tais habilidades poderiam interferir nos resultados do estudo, já que envolvem a habilidade de percepção auditiva da fala;
3. Teste de Avaliação de Linguagem Infantil ABFW – área da pragmática (Fernandes, 2000): que teve como objetivo avaliar o uso funcional da linguagem oral dos participantes-alvo;
4. Exame de Linguagem Tipiti – subteste referente à leitura oral (Braz & Pellicciotti, 1988): para avaliação da leitura oral.

A Tabela 1 ilustra a caracterização dos participantes-alvo baseando-se nos dados obtidos através da utilização dos roteiros de anamnese:

Tabela 1- Características gerais dos participantes portadores de deficiência auditiva.

Participante	Sexo	Idade	Escolaridade	Tipo e grau da perda neurossensorial	Etiologia	Categoria e Tipo do AASI	Características eletroacústicas do AASI	Atendimento fonoaudiológico	Aquisição / Deficiência Auditiva
P1	F	13a e 3m	3ª série	OD: profunda OE: profunda	Rubéola congênita	Analógico e retroauricular	Potente	Abordagem oralista (uma sessão semanal)	Pré-lingual
P2	M	9a e 7m	Classe especial	OD: profunda OE: profunda	Desconhecida	Analógico e retroauricular	Potente	Abordagem oralista (uma sessão semanal)	Pré-lingual
P3	F	8a e 3m	Classe especial	OD: profunda OE: severa	Genética	Analógico e retroauricular	Potente	Abordagem oralista (uma sessão semanal)	Pré-lingual
P4	F	12a e 3m	6ª série	OD: profunda OE: profunda	Genética	Programável e retroauricular	Potente	Abordagem oralista (uma sessão semanal)	Pré-lingual
P5	F	12a e 2m	Classe especial	OD: profunda OE: profunda	Genética	Analógico e retroauricular	Potente	Abordagem oralista (uma sessão semanal)	Pré-lingual

3.3.1 Avaliação da percepção de fala

O procedimento desta avaliação possibilitou a caracterização dos participantes-alvo em relação à habilidade dos mesmos em perceber auditivamente os sons da fala sem auxílio de pistas visuais (leitura orofacial), de maneira que fosse possível determinar qual a utilização que os mesmos faziam dos seus respectivos resíduos auditivos.

Os dados referentes a esta avaliação estão discriminados no apêndice Q.

a) 1ª prova – Detecção dos sons da fala (/a/, /i/, /u/, /s/, / / e /m/):

Os resultados demonstraram que apenas P1 e P3 apresentaram detecção de todos os sons testados com ou sem AASI (considera-se que há detecção quando ocorrem ao menos 60% de detecção na apresentação do som); P4 detectou apenas os sons /a/ e /i/ com e sem AASI, e P2 detectou apenas o som /u/, com e sem AASI.

Na avaliação com AASI, P1, P2 e P3 detectaram todos os sons, enquanto P4 e P5 detectaram apenas os sons /a/, /i/, /u/ e /m/.

b) 2ª prova – Discriminação de voz masculina e feminina

P1 e P3 foram os únicos que obtiveram 100% de acerto na prova com AASI.

c) 3ª prova – Discriminação das vogais

Nenhum dos participantes obteve 100% de acerto com AASI. O desempenho de P1 foi o melhor, seguido pelo de P2 e P3 (mesmos escores), P5 e P4.

d) 4ª prova – Discriminação da extensão das vogais

P1 e P3 obtiveram 100% de acertos sem e com AASI. P2, P4 e P5 obtiveram 100% de acertos na prova com AASI.

e) 5ª prova – Reconhecimento das palavras

P3 foi o único participante-alvo que obteve escore superior a 50%.

f) 6ª prova – Compreensão de sentenças

Esta prova foi realizada apenas com P3, porque, para a sua realização, era necessário que o participante alvo obtivesse mais 50% de acerto na prova anterior. P3 obteve escore de 10% de acertos sem AASI e 70% com AASI.

Nesta avaliação os cinco participantes-alvo, com exceção de P3, não obtiveram bom desempenho. P3 obteve o melhor desempenho nas seis provas, ressaltando-se, no entanto, que esse participante era aquele que apresentava melhores resíduos auditivos, dentre os cinco participantes-alvo.

Na realidade brasileira o desempenho destes alunos nessa avaliação não surpreende, pois os alunos com deficiência auditiva carecem de melhores condições de atendimento médico, fonoaudiológico e de recursos tecnológicos. Todos os participantes-alvo se submetiam a atendimento fonoaudiológico na abordagem oralista, porém o foco principal do atendimento não era o treinamento auditivo, como ocorre na abordagem auri-oral. Além disso, a frequência das sessões era inadequada (apenas uma sessão semanal), o que contribuiu para que a maioria não apresentasse boa percepção auditiva de fala.

3.3.2 Avaliação da leitura oral

P4 foi o único participante-alvo que não apresentou dificuldade na leitura oral, porém houve prejuízo da inteligibilidade da fala. Os demais (P1, P2, P3 e P5) apresentaram leitura oral silabada, havendo também prejuízo da inteligibilidade da fala.

3.3.3 Avaliação de linguagem oral

Os dados referentes à avaliação de linguagem oral dos participantes-alvo estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados sobre a avaliação de linguagem oral dos participantes-alvo.

Participante	Interlocutor	Interesse	% de atos comunicativos iniciados pelo participante alvo	% de atos comunicativos iniciados pelo interlocutor	Quantidade dos meios comunicativos	Qualidade dos meios comunicativos	Meios comunicativos gestuais
P1	Pesquisadora	Sim	38%	62%	Satisfatória	Satisfatória	Acompanhando naturalmente a fala
P2	Pesquisadora	Sim	52%	48%	Muito boa	Muito boa	Acompanhando naturalmente a fala
P3	Professora	Sim	42%	58%	Muito boa	Muito boa	Acompanhando naturalmente a fala
P4	Professora	Não	24%	76%	Insatisfatória	Satisfatória	Acompanhando naturalmente a fala
P5	Professora	Sim	26%	74%	Insatisfatória	Insatisfatória	Substituindo freqüentemente a fala

3.4 Caracterização dos participantes ouvintes

Para a seleção dos quatro participantes ouvintes utilizaram-se os seguintes instrumentos:

1. Roteiro de anamnese (Apêndice B): para a obtenção de dados referentes aos participantes ouvintes, e incluía aspectos médicos, sociais, psicológicos e educacionais, que possibilitaram uma visão geral sobre a vida pregressa dos mesmos;
2. Exame de Linguagem Tipiti (Braz & Pellicciotti, 1988): para avaliação da linguagem oral e escrita.

A tabela 3 ilustra a caracterização destes participantes.

Tabela 3. Caracterização dos participantes ouvintes.

Participantes	C1	C2	C3	C4
Idade	10a e 4m	8a e 2m	10 ^a e 8m	9a e 2m
Escolaridade	4 ^a série	2 ^a série	4 ^a série	3 ^a série
Fluência em linguagem	Boa	Boa	Boa	Boa

3.5 Levantamento de reforçadores utilizados com os participantes

A pesquisadora conduziu um levantamento sobre os possíveis estímulos reforçadores a serem utilizados com todos os participantes durante o estudo. Durante a entrevista com os pais ou responsáveis pelos participantes e também durante as sessões de avaliação com os próprios participantes, a pesquisadora questionou-os para conhecer as preferências de cada um dos participantes por alimentos, objetos, músicas etc. Após

esse levantamento, a pesquisadora realizou uma sessão individual com cada um dos participantes, na qual utilizou um procedimento de escolha forçada (adaptado de Derby et al., 1995), em que foram apresentadas aos participantes, simultaneamente, duas categorias diferentes de reforçadores, por exemplo: guloseima e brinquedo ou guloseima e jogo. Em seguida, a pesquisadora solicitou ao participante: “Aponte aquele que você prefere”. As respostas foram registradas, de acordo com a preferência do participante, para que posteriormente pudessem ser utilizadas ao longo do estudo, em ordem crescente de preferência, no final de cada atividade, quando o mesmo ganhava um item.

3.6 Caracterização da professora colaboradora

A professora colaboradora lecionava na classe especial da qual eram alunos P2, P3 e P5. Ela possuía formação superior em Formação para professores de portadores de deficiência mental e portadores de deficiência de audio-comunicação. No início desse estudo, sua classe possuía 11 alunos com deficiência auditiva. Nos diálogos produzidos em sala de aula, a professora e os alunos faziam uso de elementos semióticos de naturezas diversas: falavam, usavam gestos comuns, LIBRAS, escreviam, desenhavam e se apoiavam em materiais visuais. Ela relatou que conversava com os alunos que possuíam linguagem oral estabelecida e utilizava LIBRAS com aqueles que não conseguiam comunicar-se através da linguagem oral.

3.7 Ambiente e situação

Todas as etapas da pesquisa foram realizadas nas dependências da escola que fica localizada em um bairro residencial de fácil acesso, em uma avenida com pouco volume

de tráfego. Ela ocupa uma área de cerca de 1000,00 m². O andar térreo do prédio é constituído por uma ala na qual ficam a diretoria, a secretaria, a sala de informática, a sala de coordenação pedagógica, a sala dos professores, uma cozinha e dois banheiros para funcionários. Ao lado fica a ala que é constituída pelo pátio, sendo que o mesmo fica delimitado pela cozinha, cantina, refeitório, banheiros dos alunos, por uma sala de aula e pela biblioteca. Ainda no térreo há uma ala constituída por salas de aula, uma ala onde se localiza o anfiteatro e uma sala de aula. Na área externa ficam duas quadras para prática de atividades de educação física. O andar superior é constituído apenas por salas de aula.

As entrevistas foram realizadas na sala de apoio pedagógico, que possuía área de aproximadamente 10,00 m² (3,00 x 3,50 m) e era mobiliada com uma mesa retangular, duas cadeiras, uma TV apoiada em suporte metálico e uma estante de livros. Nessa sala havia certa interferência de ruídos de fundo, provenientes do corredor, por onde eventualmente transitavam pessoas (não foi realizada medida formal do nível de ruído).

As avaliações dos participantes e as sessões de dramatização foram realizadas no anfiteatro que possuía área de 135,00 m² (9,00 x 15,00 m). O local era delimitado pelo muro da fachada da escola (parede A), por um terreno (parede B), por um corredor e uma sala de aula (parede C), e por um jardim (parede D). Superiormente, o anfiteatro era delimitado por uma ala constituída por três salas de aula, das quais duas eram destinadas às classes especiais para portadores de deficiência auditiva, existentes na escola. O piso era de cimento e as paredes e teto de alvenaria (não havia qualquer tipo de tratamento acústico). A iluminação natural era proveniente de oito vitrôs basculantes, que mediam 1,40 m x 2,80 m e podia ser controlada por painéis confeccionados em tecido natural na cor preta. A iluminação artificial era proveniente de oito lâmpadas fluorescentes fixas no teto. A ventilação natural era proporcionada pela abertura dos

vitrôs e a artificial através da utilização de seis ventiladores fixos no teto. O local possuía um palco, constituído por estruturas metálicas recobertas por placas de madeira e carpete (as atividades de dramatização foram realizadas no piso do anfiteatro porque os movimentos dos participantes sobre o palco provocavam ruídos). A mobília era constituída por 120 cadeiras dispostas em fileiras, um armário de madeira e uma estante de ferro na qual estavam acomodados um aparelho de TV e um videocassete. Nesse local havia interferência de ruídos de fundo, provenientes do andar superior, onde se localizavam as duas classes especiais de portadores de deficiência auditiva (os alunos movimentavam cadeiras freqüentemente), e também provenientes do corredor e do pátio (não foi realizada medida formal do nível de ruído). A Figura 1 ilustra a descrição do anfiteatro.

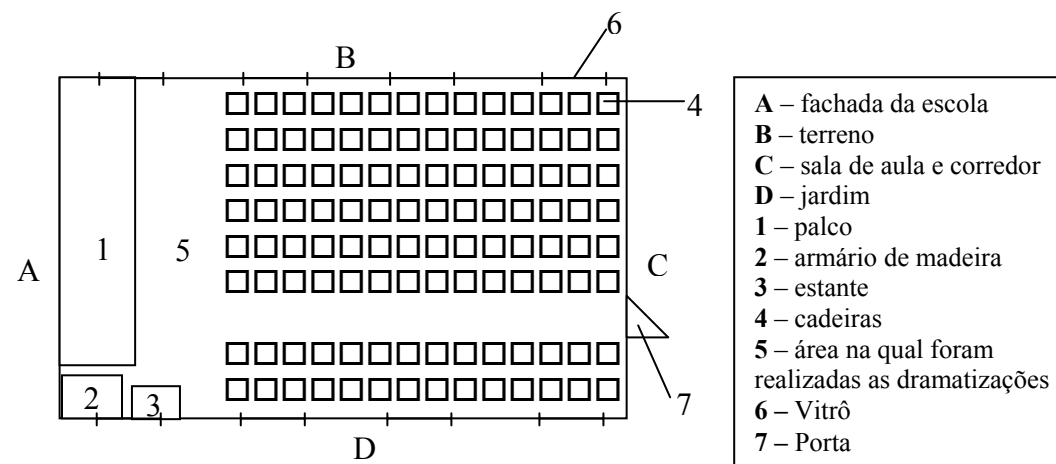


Figura 1. Descrição da delimitação e mobília do anfiteatro.

O clima da cidade de São José do Rio Preto é tropical úmido, com temperatura média anual de 25,4°, o que tornou necessária a utilização de ventiladores durante uma parte considerável das atividades da pesquisa, pois a permanência dos participantes, da pesquisadora e de sua equipe no interior da sala de apoio pedagógico ou do anfiteatro seria insuportável sem a utilização de ventilação artificial, o que acabou por se tornar uma fonte de ruído de fundo.

Todas as atividades do estudo ocorreram no período vespertino, quando os participantes-alvo e a professora colaboradora encontravam-se em horário de aula, sendo que eles eram retirados da sala de aula através de solicitação verbal da pesquisadora e com a devida autorização da diretora e das respectivas professoras. A professora colaboradora era substituída na sala de aula por uma estagiária, enquanto participava das atividades referentes ao estudo. Os participantes ouvintes estudavam no período matutino e retornavam à escola no período vespertino para participarem das atividades do estudo.

3.8 Material

3.8.1 Equipamentos

Para o registro dos dados, utilizou-se uma filmadora VHS, para gravação de imagens em um plano geral e outra filmadora VHS, para imagens enquadradas em um plano mais específico. Nas atividades de avaliação de linguagem foi utilizada apenas uma filmadora (JVC® modelo GR-AX 847) e nas demais atividades foram utilizadas duas filmadoras (inicialmente, utilizou-se a filmadora JVC® modelo GR-AX 847 e uma CCD® - TRV37 (8mm), porém esta última apresentou problemas técnicos durante o desenvolvimento da pesquisa e foi substituída por uma filmadora Panasonic® AG-456UP). Também foi utilizado um gravador Aywa® modelo CA-DW 425, para o registro em áudio das entrevistas com os pais e para a avaliação de linguagem dos participantes.

3.8.2 Material e instrumentos

Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados um protocolo para Avaliação da Compreensão Oral da História, que era constituído por 23 pranchas confeccionadas

em cartolina branca, cada qual medindo 76 x 26 cm e contendo quatro gravuras alinhadas horizontalmente, medindo, cada uma, 21 x 15 cm. Essas gravuras retratavam personagens, cenário ou fatos, relacionados ou não, à história. O desenho dessas gravuras foi baseado nas ilustrações do livro referente à História (com exceção das gravuras que não se referiam à história). Em algumas pranchas, que continham gravuras referentes às pedrinhas brancas e a algumas trilhas, utilizaram-se pedrinhas brancas e migalhas de pão coladas às gravuras, para que ficasse claro para o participante que se tratava desse material, já que, se fosse utilizada apenas a gravura, não haveria precisão dessa informação. A figura 2 ilustra uma reprodução em tamanho reduzido de uma dessas pranchas (a reprodução de todas as pranchas do Protocolo encontra-se no Apêndice C):

1) Onde moravam João e Maria?



Figura 2. Reprodução em tamanho reduzido de uma das pranchas do Protocolo de Avaliação da Compreensão Oral da História.

O protocolo de Avaliação da Compreensão continha ainda folhas de registro impressas com uma questão referente à instrução, 22 questões referentes à compreensão da História e as respectivas alternativas de resposta às 23 questões (Apêndice D).

É interessante destacar que, inicialmente, a intenção da pesquisadora era utilizar, como instrumento de avaliação da compreensão da História, a narrativa oral dos

participantes com deficiência auditiva, já que ela tem sido considerada uma medida efetiva para a avaliação da linguagem oral de portadores de deficiência auditiva (Young et al. 1997). Porém, em observações preliminares, verificou-se que os participantes eram muito resistentes à produção de narrativas orais (provavelmente devido às limitações lingüísticas) e por isso optou-se pela utilização das gravuras, visto que o material pictorial vem sendo utilizado em muitos testes padronizados para avaliar a recepção de linguagem oral de portadores de deficiência auditiva, em tarefas que envolvem respostas não verbais (apontar gravuras) às questões orais (Newcomer & Hammill, 1988, Apud Carol, Kail, Leonard & Tomblin, 2001; Semel, Wiig & Secord, 1995 Apud Blamey et al., 2001) e Dunn & Dunn 1997 Apud Stockman, 2000).

Além do instrumento acima referido, utilizou-se o seguinte material:

a) Livro infantil

Os critérios para a seleção do livro foram:

- linguagem escrita simples, para facilitar a compreensão do texto pelos participantes;
- boa qualidade das gravuras para facilitar a percepção visual da História.

Utilizou-se o livro ilustrado “João e Maria”, pertencente à coleção Contos de Sempre da Editora FTD S.A., uma adaptação de Eunice Braido da obra de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm (1898).

b) Roteiro da História

Utilizou-se um roteiro escrito da História “João e Maria”, com trechos de narrativa (impressos na cor preta) e trechos com as falas dos personagens (impressos em cores diversas, uma para cada personagem), baseado na proposta de Whitesell e Klein (1995) e Carvalho, Bevilacqua e Moret (2002) que descreveram a utilização de um roteiro, para

incentivar a emergência da leitura e para contextualizar a aprendizagem de linguagem oral por portadores de deficiência auditiva. (Apêndice E).

c) Vestuário

Utilizou-se vestuário para cada um dos personagens da História. Eles foram confeccionados em tecido natural (algodão) e, na escolha do modelo e cor, procurou-se manter as características presentes nas ilustrações dos vestuários dos personagens, no livro de história utilizado nesse estudo.

d) Cenário

Utilizaram-se materiais diversos para a montagem do cenário, tais como: árvores confeccionadas com isopor e coloridas com tinta para tecido, doces confeccionados com isopor e coloridos com tinta para tecido, uma mesa e quatro cadeiras pertencentes à mobília do próprio anfiteatro, duas armações de ferro pertencentes à estrutura do palco do anfiteatro (utilizadas para simbolizar o forno e a jaula), toalha de mesa, feixes de lenha, pedrinhas brancas, pão, passarinho confeccionado em cartolina e colorido com lápis de cor, osso de frango desidratado, folhas de celofane amarradas para simular o fogo do forno, baú de madeira revestido de camurça e preenchido com papel dourado e réplicas de moedas douradas, vassoura e cabo de vassoura com trouxa de roupas.

3.8.3 Serviços de terceiros

Dois operadores de vídeo gravaram as atividades desenvolvidas durante o estudo, sendo que um realizou as gravações em um plano geral, e o outro, as gravações em planos específicos, em função do tipo de detalhe que se objetivava destacar. Eles foram previamente orientados, para que configurassem e posicionassem as filmadoras, de maneira que a coleta de dados fosse a mais adequada possível, em relação à fidedignidade e clareza de imagens.

Um artista plástico criou e desenhou as gravuras utilizadas para avaliação da compreensão da História. Ele recebeu orientações da pesquisadora para que mantivesse, nas mesmas, as características das ilustrações presentes no livro relativo à História, descartando a cópia, para que não houvesse problemas em relação aos direitos autorais dos profissionais responsáveis pelas ilustrações do livro.

3.9 Procedimentos Metodológicos

3.9.1 Contato com os responsáveis administrativos da Escola e com os pais ou responsáveis pelos participantes

Inicialmente a pesquisadora entrou em contato com a dirigente regional, a diretora e a coordenadora pedagógica responsável pela escola e ainda com a professora colaboradora, para informá-las a respeito do estudo, inclusive quanto aos aspectos éticos envolvidos (objetivos e duração da pesquisa, garantia de anonimato aos participantes, descrição dos riscos e compromisso de assistência aos participantes, critérios para suspensão e encerramento da pesquisa e divulgação dos resultados) e para a obtenção da assinatura do termo de consentimento informado (ver os modelos nos Apêndices F, G, H e I).

A seguir, a pesquisadora entrevistou individualmente a mãe de cada um dos quatro participantes ouvintes encaminhados pela direção da escola, por se enquadrarem no perfil indicado para a participação nesse estudo, utilizando o roteiro de anamnese (Apêndice B), para levantamento dos dados referentes a eles. Durante a entrevista, foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e informado, esclarecendo sobre os objetivos do estudo e autorizando a participação de cada participante na pesquisa

(Apêndice J). Previamente, eles receberam esclarecimentos sobre o estudo, inclusive quanto aos aspectos éticos envolvidos.

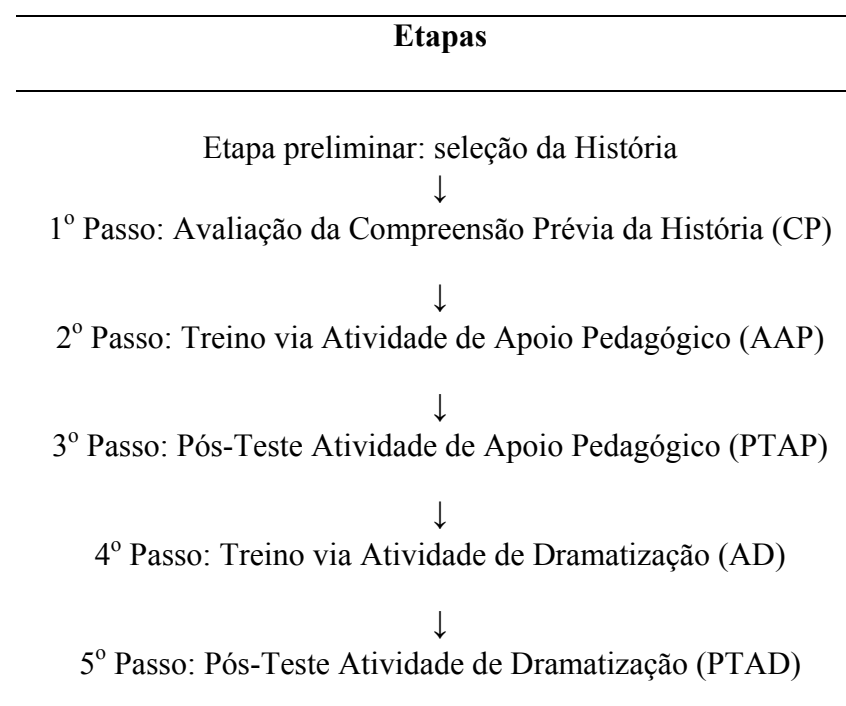
A pesquisadora realizou uma entrevista aberta, individual, com a mãe ou responsável por cada um dos participantes-alvo encaminhados pela direção da escola, utilizando o roteiro de anamnese (Apêndice A), para a obtenção de dados sobre cada um deles. Durante a entrevista foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e informado, esclarecendo sobre os objetivos do estudo e autorizando a participação de cada participante alvo na pesquisa (Anexo J). Previamente eles receberam esclarecimentos sobre o estudo, inclusive quanto aos aspectos éticos envolvidos.

3.9.2 Etapa Experimental

Para a realização desse estudo optou-se pela utilização do delineamento experimental de linha de base múltipla entre sujeitos, para que houvesse maior controle das variáveis envolvidas (Tawney & Gast, 1984).

O esquema descrito abaixo na Tabela 4 ilustra a seqüência das etapas do estudo.

Tabela 4. Sequência das etapas experimentais do estudo.



Etapa preliminar: Seleção da história

A escolha da história infantil baseou-se nos seguintes critérios:

- Divulgação da história

Ela deveria ser um clássico da literatura infantil, pois a eventual melhora na compreensão da mesma contribuiria para que os participantes tivessem em seu repertório de linguagem uma história que geralmente toda criança conhece.

- Número de personagens

O número de personagens deveria limitar-se a cinco ou seis, para que o número de participantes não fosse elevado e causasse problemas para a realização da pesquisa e/ou para a análise dos dados (inicialmente, a História avaliada foi “João e Maria”).

- Nível de conhecimento prévio da História

Os participantes-alvo deveriam ter um nível de compreensão prévia da História, que possibilitasse a verificação de eventual melhora da compreensão da mesma, após a

dramatização. Caso isso não ocorresse, ela seria descartada, e a compreensão prévia de outra história seria avaliada, sendo que esse procedimento seria repetido, até que se selecionasse uma história que permitisse a verificação do objetivo desse estudo.

1º Passo: Avaliação da Compreensão Prévia da História (CP)

A pesquisadora avaliou a compreensão prévia que cada participante alvo tinha da História “João e Maria”, em sessão individual, através da solicitação de respostas não verbais às questões orais formuladas pela pesquisadora a respeito da História.

A atividade foi realizada estando a pesquisadora e o participante alvo sentados em cadeiras, ao redor de uma mesa, um de frente para o outro, distantes cerca de um metro e com boa iluminação.

A cada questão formulada pela pesquisadora, o participante alvo deveria apontar uma dentre quatro gravuras que correspondesse à resposta que ele julgasse ser a correta. Antes da avaliação, a pesquisadora instruiu o participante através de uma questão referente à História, auxiliando-o para que ele entendesse o procedimento. Caso ele errasse, a pesquisadora repetiria a instrução, até que o participante compreendesse a atividade.

A pesquisadora utilizou quando julgou necessária, a repetição da questão, como estratégia de reparação. Isso ocorreu quando:

- o participante não estava atento à emissão da pesquisadora;
- a emissão da pesquisadora não foi eficiente;
- houve algum ruído de fundo que pudesse mascarar a fala da pesquisadora.

A pesquisadora emitiu os comentários “Muito bem” e “Jóia” após o participante apontar cada gravura que ele escolheu como resposta às questões formuladas pela

pesquisadora. Esses comentários foram feitos sistematicamente, não havendo variação da entonação em função do acerto ou erro do participante.

Os dados foram avaliados, para que se verificasse se a História poderia ser selecionada para a continuidade do estudo. A avaliação referente às questões foi realizada através de porcentagem de acerto, para que se verificasse se a compreensão prévia que os cinco participantes-alvo tinham da História “João e Maria” permitiria a eventual demonstração da efetividade da dramatização da História. Como isso ocorreu, a História “João e Maria” foi selecionada para a continuidade do estudo.

O limite de duração de cada sessão individual desse Passo foi de 30 minutos.

2º Passo: Treino via Atividade de Apoio Pedagógico (AAP)

A professora narrou a História “João e Maria” para cada um dos participantes-alvo com o auxílio do livro ilustrado, em sessão individual. O objetivo dessa atividade foi familiarizar cada participante alvo com a História.

A atividade foi realizada estando a professora e o participante alvo sentados em cadeiras ao redor de uma mesa, um de frente para o outro, distantes cerca de um metro e com boa iluminação.

A professora foi previamente orientada a utilizar as seguintes estratégias para facilitar a percepção da mensagem pelo participante alvo:

- posicionar-se de maneira que facilitasse a percepção auditiva e visual da mensagem oral pelo participante;
- posicionar o livro de maneira que facilitasse a percepção visual das gravuras pelo participante;
- estratégias de comunicação citadas por Tye-Murray (1998) e Bevilacqua e Formigoni (1997).

A seqüência das atividades realizadas durante a sessão foi a seguinte:

1. A professora leu o texto do livro referente à História, utilizando as estratégias de repetir, rephrasear, reelaborar ou simplificar as frases que julgasse necessárias;
2. A professora narrou a História utilizando-se apenas do apoio das gravuras do livro e fazendo uso das mesmas estratégias citadas anteriormente;
3. Solicitação ao participante que manipulasse o livro para observar a seqüência das gravuras;
4. Solicitação ao participante que narrasse a História com o apoio do livro;
5. Solicitação ao participante que respondesse às perguntas referentes à História enquanto a professora e ele manipulavam o livro.

Esse Passo foi realizado em uma única sessão e o limite de tempo para a realização da mesma foi de 45 minutos.

Os dados referentes ao desempenho dos participantes-alvo durante a atividade de apoio pedagógico estão resumidos abaixo.

Todos os participantes-alvo que participaram da AAP (P1, P2 e P3) se interessaram pela atividade, permanecendo atentos enquanto a professora leu e posteriormente narrou a História, porém P1 e P2 não fizeram perguntas nem comentários sobre a História, enquanto P3 fez apenas comentários sobre a mesma. P3 foi o único participante que atendeu à solicitação da professora de que narrasse a História, mas teve dificuldade para fazê-lo e desistiu. Os três participantes tentaram responder às perguntas feitas pela professora a respeito da História, porém P3 teve mais facilidade para responder a elas. P4 e P5 não participaram dessa atividade durante o estudo.

3º Passo: Pós-Teste Apoio Pedagógico (PTAP)

A pesquisadora avaliou a compreensão da História por cada participante-alvo, em sessão individual, repetindo o mesmo procedimento utilizado no 1º Passo com as gravuras. O objetivo foi verificar se houve uma eventual melhora da compreensão da História, após a Atividade de Apoio Pedagógico.

4º Passo: Treino via Dramatização da História (AD)

Nesse Passo, a professora conduziu as sessões de treino envolvendo a dramatização em grupos constituídos, cada um deles, por um dos participantes-alvo e sempre os mesmos participantes ouvintes (C1, C2, C3 e C4).

Inicialmente, a professora distribuiu o roteiro da História a cada um dos participantes do grupo (participante-alvo, C1, C2, C3 e C4). Os participantes ouvintes leram o roteiro enquanto interagiam entre si. A professora auxiliou o participante-alvo na leitura do roteiro, devido às suas dificuldades de leitura. O objetivo da leitura do roteiro foi familiarizar os participantes com as falas dos personagens e com os trechos de narrativa, iniciando-se uma introdução aos diálogos presentes na História. O livro utilizado na Atividade de Apoio Pedagógico esteve à disposição dos participantes, para eventuais consultas.

O ensaio e as sessões de dramatização foram realizados após orientação prévia da professora aos participantes sobre a distribuição de papéis, falas dos personagens, utilização do vestuário e filmagem. Durante a dramatização a professora leu os trechos do roteiro que se referiam à narrativa dos fatos e os participantes interpretaram os personagens. Houve rodízio entre os personagens que foram interpretados, dando oportunidade aos participantes de vivenciarem todas as falas da História.

A distribuição dos papéis entre os participantes levou em conta a complexidade das falas dos personagens, tomando-se cuidado para que o participante-alvo interpretasse primeiramente papéis cujas falas fossem em número reduzido e gramaticalmente mais simples. A Tabela 5 ilustra a distribuição de papéis durante cada uma das sessões de dramatização.

Tabela 5. Distribuição dos papéis entre os participantes.

Nº da Sessão	Nº da Série	Participante alvo	C1	C2	C3	C4
Ensaio	-	Pai	Maria	Bruca	Madrasta	João
1 ^a	1 ^a	Pai	Maria	Bruca	Madrasta	João
1 ^a	2 ^a	Pai	Maria	Bruca	Madrasta	João
1 ^a	3 ^a	Pai	Maria	Bruca	Madrasta	João
2 ^a	4 ^a	Madrasta	Pai	Maria	João	Bruca
2 ^a	5 ^a	Madrasta	Pai	Maria	João	Bruca
2 ^a	6 ^a	Madrasta	Pai	Maria	João	Bruca
3 ^a	7 ^a	Bruca	Madrasta	João	Maria	Pai
3 ^a	8 ^a	Bruca	Madrasta	João	Maria	Pai
3 ^a	9 ^a	Bruca	Madrasta	João	Maria	Pai
4 ^a	10 ^a	Maria	João	Pai	Bruca	Madrasta
4 ^a	11 ^a	Maria	João	Pai	Bruca	Madrasta
4 ^a	12 ^a	Maria	João	Pai	Bruca	Madrasta
5 ^a	13 ^a	João	Bruca	Madrasta	Pai	Maria
5 ^a	14 ^a	João	Bruca	Madrasta	Pai	Maria
5 ^a	15 ^a	João	Bruca	Madrasta	Pai	Maria

A professora utilizou e orientou os participantes ouvintes a utilizarem estratégias que facilitassem a recepção e a emissão das mensagens pelo participante-alvo, esclarecendo-os sobre as estratégias indicadas por Tye-Murray (1998) e Bevilacqua e Formigoni (1997). A professora também orientou o participante-alvo a atender e requisitar estratégias que facilitassem a recepção e emissão de mensagens.

Foi realizada uma sessão de ensaio, seguida por cinco sessões de dramatização, com cada um dos grupos, sendo que em cada sessão foram realizadas três séries de dramatização, perfazendo um total de quinze séries de dramatização.

As sessões foram realizadas duas vezes por semana (com exceção da 5ª sessão com P1, que foi realizada uma semana após a 4ª sessão devido a problema de transporte escolar de P1), e houve 100% de frequência de todos os participantes. O limite de tempo estabelecido para a realização de cada sessão não ultrapassou 90 minutos.

Os participantes demonstraram interesse em relação ao roteiro, livro ilustrado, cenário, vestuário e à própria atividade de dramatização.

Os participantes ouvintes participaram de todas as sessões de dramatização realizadas durante o estudo. Ao todo foram realizadas três sessões de ensaio e quinze de dramatização, sendo que em cada sessão foram realizadas três séries de dramatização, perfazendo um total de 45 séries de dramatização.

A interação entre os participantes ouvintes e os participantes-alvo foi boa, durante as sessões de dramatização e nos intervalos entre as mesmas, havendo reciprocidade e equilíbrio na iniciação e manutenção da conversação. Em geral, eles atenderam às solicitações da professora e/ou pesquisadora para que utilizassem estratégias de comunicação para facilitar a comunicação com os participantes-alvo.

O desempenho dos participantes-alvo nas sessões de dramatização está descrito na Tabela 6.

Tabela 6 - Desempenho dos participantes-alvo durante as sessões de dramatização

Participante	Sessão	Personagem interpretado	Posicionamento durante a dramatização	Atenção	Emissão da fala do personagem	Necessidade apoio da professora	Tipo de estratégia de reparação utilizada pela professora
P1	Ensaio	Pai	Ruim	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	1ª	Pai	Ruim	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	2ª	Madrasta	Razoável	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	3ª	Bruxa	Bom	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	4ª	João	Bom	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	5ª	Maria	Bom	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
P2	Ensaio	Pai	Ruim	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	1ª	Pai	Ruim	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	2ª	Madrasta	Razoável	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	3ª	Bruxa	Razoável	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	4ª	João	Bom	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	5ª	Maria	Bom	Inconstante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
P3	Ensaio	Pai	Ruim	Constante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	1ª	Pai	Razoável	Constante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	2ª	Madrasta	Razoável	Constante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	3ª	Bruxa	Bom	Constante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	4ª	João	Bom	Constante	Parcial	Sim	Ela falava e ele repetia
	5ª	Maria	Bom	Constante	Constante	Total	Não
P4	*	*	*	*	*	*	*
P5	*	*	*	*	*	*	*

Nota. * = o participante-alvo não participou da atividade

5º Passo: Pós-Teste Atividade de Dramatização (PTAD)

Após o treino via atividade de dramatização, realizou-se uma nova avaliação da compreensão da História por cada participante-alvo, em sessão individual, através da repetição de escolha de gravuras. Essa avaliação teve como objetivo verificar se ocorreu uma eventual melhora da compreensão da História, após as atividades de dramatização.

O limite de duração de cada sessão individual foi de 30 minutos.

3.9.3 Descrição qualitativa do desempenho da professora durante a AAP e a AD

A professora mostrou-se interessada e manteve a motivação durante toda a pesquisa, foi receptiva em relação às orientações da pesquisadora e adotou condutas adequadas em relação à transmissão das mensagens para os participantes-alvo, fazendo uso de várias estratégias indicadas pela pesquisadora, baseadas em Tye-Murray (1998) e Bevilacqua e Formigoni (1997). Foi possível identificar as estratégias utilizadas por ela durante as atividades de apoio pedagógico e dramatização:

- utilização de voz clara;
- utilização de voz com intensidade normal;
- padrões de entonação, ritmo, duração e intensidade adequados;
- chamar a criança pelo nome para conseguir sua atenção;
- bom posicionamento do rosto;
- utilização de expressões faciais ricas;
- utilização de gestos naturais com as mãos acompanhando a linguagem oral;
- destaque de aspectos não verbais da comunicação (sorriso , olhares);
- reconhecimento de tentativas de comunicação por parte do aluno;

- manutenção da tranquilidade durante as atividades de comunicação;
- demonstração verbal para o aluno de que a emissão do mesmo não foi adequada e que ele deveria melhorar a produção;
- repetição de mensagens;
- simplificação de mensagens;
- rephraseamento de mensagens;
- reelaboração com a repetição de palavras-chave presentes na sentença.

3.9.4 Procedimentos complementares

Avaliação da Compreensão da História pelos participantes ouvintes

Após o término das atividades de dramatização, a pesquisadora avaliou a compreensão da História por três dos participantes ouvintes (C1, C2 e C3) em sessão individual, utilizando-se do mesmo procedimento de seleção de gravuras utilizados com os participantes-alvo. Essa avaliação teve o objetivo de verificar a adequação do instrumento utilizado nessa pesquisa, como medida da compreensão oral da História, para que a eventual dificuldade dos participantes-alvo em responder às questões da avaliação não fosse atribuída às questões e/ou gravuras pertencentes ao protocolo utilizado nesse estudo.

Realizou-se uma sessão com cada participante ouvinte e o limite de duração de cada uma foi de 20 minutos.

Avaliação da manutenção da compreensão da História pelos participantes-alvo

(Teste de Seguimento - Seg)

A pesquisadora submeteu novamente os participantes-alvo à avaliação da compreensão da História, em sessão individual, através da repetição dos mesmos procedimentos realizados nas avaliações anteriores. Essa avaliação teve como objetivo verificar se ocorreu uma manutenção da melhora da compreensão da História, após as atividades de dramatização. Realizou-se uma sessão com cada participante alvo e o limite de duração de cada uma foi de 30 minutos.

3.9.5 Descrição do delineamento experimental de linha de base múltipla entre sujeitos

A Avaliação da Compreensão Prévia da História foi realizada com P1, P2, P3, P4 e P5 na mesma data e esses dados foram considerados linha de base. A seguir, as intervenções foram introduzidas seqüencialmente para P1 enquanto P2, P3, P4 e P5 permaneceram em condições de linha de base. A seguir, as intervenções foram seqüencialmente introduzidas para P2, enquanto P3, P4 e P5 permaneceram em condições de linha de base e, posteriormente, as intervenções foram seqüencialmente introduzidas para P3, enquanto P4 e P5 permaneceram em condições de linha de base. Foram realizadas avaliações periódicas da compreensão da História com cada participante-alvo, para que houvesse maior controle da eventual efetividade da introdução das intervenções. Essas avaliações foram realizadas individualmente, utilizando-se o mesmo protocolo para seleção de gravuras, porém aplicando-se ora o mesmo na íntegra, ora parcialmente (apenas parte das questões), para que a avaliação não se tornasse aversiva e para minimizar a influência da repetição naqueles participantes-alvo que ainda não haviam recebido as intervenções. Como a pesquisadora já havia coletado dados de três participantes-alvo (mínimo de sujeitos necessário para o delineamento utilizado) e o término do ano letivo estava se aproximando, as

intervenções foram introduzidas para P4 e P5 por questões éticas, porém foi realizado um número menor de sessões de dramatização do que aquele utilizado com os três primeiros participantes, e os dados obtidos após a introdução das intervenções para esses dois participantes não foram considerados no estudo.

3.9.6 Calculo de Fidedignidade

Para a análise dos dados gravados em áudio e videotape, foram calculados os índices de fidedignidade, entre os registros do pesquisador e de um observador independente previamente orientado, em 27% do total de tempo de gravação.

Os índices de fidedignidade obtidos foram os seguintes: P1 – 99%, P2 – 100%, P3 – 100%, P4 – 99%, P5 – 99%, C1 – 100%, C2 – 100%, C3 – 100% e para C4 – 100%.

4 RESULTADOS

A descrição dos resultados refere-se sequencialmente aos participantes-alvo (P1, P2, P3, P4 e P5) e aos participantes ouvintes (C1, C2, C3 e C4).

A totalização do período de tempo de gravação em vídeo e áudio e os protocolos de registro das avaliações da compreensão da História constituíram o corpus básico da pesquisa.

Primeiramente, serão apresentados os resultados referentes ao desempenho dos participantes-alvo nos testes de compreensão da História ao longo das etapas do delineamento do estudo, e, mais especificamente, as porcentagens de acertos nesses

testes, com a finalidade de comparar o efeito da introdução da atividade de apoio pedagógico (AAP) e das atividades de dramatização (AD).

Na segunda parte, será apresentada uma descrição dos acertos e erros dos participantes-alvo nos testes de compreensão da História realizados após a atividade de apoio pedagógico e após as atividades de dramatização.

Na terceira parte, será apresentada uma descrição do desempenho dos participantes ouvintes na avaliação da compreensão da História.

4.1 Desempenho dos participantes-alvo

4.1.1 Desempenho dos participantes-alvo nos Testes de Compreensão da História

A Figura 3 mostra a porcentagem de acertos para os cinco participantes-alvo no Teste de Compreensão Prévia da História (CP), no Pós-Teste de Atividade Pedagógica (PTAP), no Pós-Teste das Atividades de Dramatização (PTAD), no Teste de Seguimento 1 (Seg1) e no Teste de Seguimento 2 (Seg2).

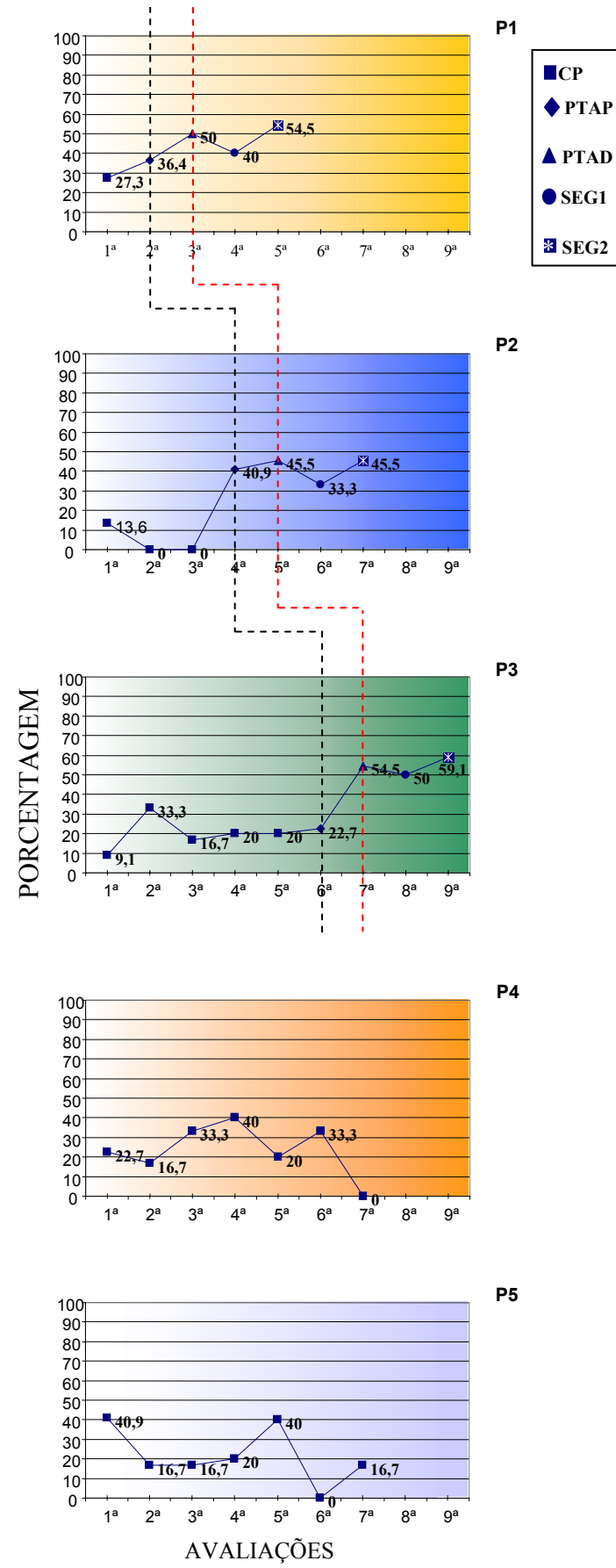


Figura 3. Desempenho dos participantes-alvo nas avaliações da compreensão da História.

Participante P1

O desempenho de P1 no Teste de Compreensão Prévia (CP) foi de 27.3% de acertos. Após a atividade pedagógica, P1 obteve 36.4% de acertos (no PTAP), ocorrendo, portanto, um acréscimo de 9.1% de acertos nas respostas, em comparação ao desempenho apresentado no Teste de Compreensão Prévia (CP). Após as atividades de dramatização, P1 obteve 50% de acertos no PTAD, havendo um acréscimo de 13.6% de acertos nas respostas. Nos Testes de Seguimento houve uma oscilação na proporção de acertos, ocorrendo uma diminuição na proporção de acertos para 40% no primeiro Teste de Seguimento (Seg1), seguido por um aumento no número de acertos no segundo Teste de Seguimento para 54.5%. As respostas de P1 em todas as avaliações da compreensão da História podem ser observadas na Tabela 7 (Apêndice L).

Participante P2

O desempenho de P2 no primeiro Teste de Compreensão Prévia (CP) foi de 13.6% de acertos. Nos dois Testes de Compreensão Prévia realizados a seguir, o acerto foi de 0%. Após a atividade pedagógica, P2 obteve 40.9% de acertos (no PTAP), ocorrendo, portanto, um acréscimo de 40.9% de acertos nas respostas, em comparação ao desempenho apresentado no último Teste de Compreensão Prévia (CP). Após as atividades de dramatização P2 obteve 45.5% de acertos no PTAD, havendo um acréscimo de 4.6% de acertos nas respostas. Nos Testes de Seguimento houve uma oscilação na proporção de acertos, ocorrendo uma diminuição na proporção de acertos para 33.3% no primeiro Teste de Seguimento (Seg1), seguido por um aumento no número de acertos no segundo Teste de Seguimento para 45.5% de acertos. As respostas de P2 em todas as avaliações da compreensão da História podem ser observadas na Tabela 8 (Apêndice M).

Participante P3

O desempenho de P3 no primeiro Teste de Compreensão Prévia (CP) foi de 9.1% de acertos. Nos quatro Testes de Compreensão Prévia realizados posteriormente, P3 obteve acréscimos de acertos de respostas (33.3%, 16.7%, 20% e 20%). Após a introdução da atividade pedagógica, P3 obteve 22.7% de acertos (no PTAP), ocorrendo, portanto um acréscimo de 2.7% de acertos nas respostas, em comparação ao desempenho apresentado no último Teste de Compreensão Prévia. Após as atividades de dramatização P3 obteve 54.5% de acertos no PTAD, havendo, portanto um acréscimo de 31.8% de acertos nas respostas. Nos Testes de Seguimento houve uma oscilação na proporção de acertos, ocorrendo uma diminuição na proporção de acertos para 50% no primeiro Teste de Seguimento (Seg1), seguido por um aumento no número de acertos no segundo Teste de Seguimento (Seg2) para 59.1% de acertos. As respostas de P3 em todas as avaliações da compreensão da História podem ser observadas na Tabela 9 (Apêndice N).

Os participantes P4 e P5 não participaram de nenhum treino.

Percebe-se que antes do treino de atividade pedagógica, a porcentagem de acertos de P1, P2 e P3 nos Testes de Compreensão Prévia variou de 0 (zero) a 33%, sendo que na última sessão de teste houve uma diminuição na faixa de variabilidade que ficou entre 0 (zero) e aproximadamente 27%. A variabilidade na proporção de acertos no caso dos participantes alvo P4 e P5 (que não participaram de nenhum treino), e que foram continuamente testados durante sete sessões, foi bem maior, atingindo a faixa de 0 (zero) a aproximadamente 41% de acertos. As respostas de P4 e P5 em todos os Testes de Compreensão da História podem ser observadas nas Tabelas 10 (Apêndice O) e 11 (Apêndice P).

Após P1, P2 e P3 participarem da sessão referente à atividade pedagógica, houve um aumento no número de acertos no Teste de Compreensão da História para todos os três

participantes, sendo que a proporção de acertos variou de aproximadamente 23 a 41% de acertos. A proporção de acertos também aumentou quando os três participantes foram testados após participarem do treino de dramatização, havendo uma variação de aproximadamente 45 a 55% na proporção de acertos.

No primeiro Teste de Seguimento efetuado após o treino de dramatização, constatou-se que houve uma diminuição na proporção de acertos para todos os três participantes, cuja variação foi de aproximadamente 33 a 50% de acertos. Porém, no segundo Teste de Seguimento, houve aumento na proporção de acertos para todos os três participantes, sendo que P2 atingiu a mesma proporção de acertos que havia obtido no PTAD, ao passo que tanto P1 quanto P3 apresentaram desempenho superior ao PTAD.

No teste realizado após a atividade pedagógica, todos os três participantes-alvo apresentaram aumento na proporção de acertos, tendo esse aumento sido maior para o participante P2.

No teste realizado após a introdução das atividades de dramatização, todos os três participantes-alvo apresentaram aumento na proporção de acertos, tendo esse aumento sido maior para P3.

4.1.2 Descrição e análise de erros e acertos sistemáticos dos participantes-alvo nos Testes de Compreensão da História

Participante P1

A partir do PTAP, P1 acertou as questões 8, 18 e 19 e os acertos dessas questões se mantiveram em todas as avaliações da compreensão realizadas posteriormente. Abaixo estão discriminadas essas questões:

- 8) O que João levou no passeio?
- 18) O que a Maria fez com a Bruxa?
- 19) O que João e Maria encontraram na casa da Bruxa?

A partir do PTAD, P1 respondeu corretamente às questões 1, 2, 14, 16 e 17. Essas questões foram:

- 1) Onde moravam João e Maria?
- 2) Quem chamou João e Maria para ir passear?
- 14) O que a Bruxa fez com João?
- 16) O que João mostrava para a Bruxa?
- 17) Onde a Bruxa queria colocar o João?

P1 manteve os acertos para essas questões nas demais avaliações da compreensão da História (Seg1 e Seg2), com exceção da questão 16, à qual P1 respondeu incorretamente no Seg1.

P1 acertou as questões 3 e 21, em todas as avaliações da compreensão realizadas (CP, PTAP, PTAD, Seg1 e Seg2). Essas questões foram:

- 3) Onde João e Maria foram passear?
- 21) Quem João e Maria encontraram quando estavam procurando o caminho de volta para casa?

Em todas as avaliações da compreensão da História (CP, PTAP, PTAD, Seg1 e Seg2) P1 errou ao responder às questões 5, 9, 11, 12 e 20, apontando sistematicamente para alternativas incorretas. A seguir estão detalhadas as escolhas de P1:

- 1) Como João e Maria encontraram o caminho de volta?
P1 apontou sistematicamente a alternativa "b" (gravura referente a João e Maria conversando com a Bruxa);
- 9) Por que João e Maria não encontraram o caminho de volta?

P1 apontou sistematicamente a alternativa "c" (gravura referente a João e Maria conversando com o Pai e a Madrasta);

11) Do que era feita a casa?

P1 apontou sistematicamente a alternativa "b" (gravura referente a tocos de madeira);

12) De quem era a casa que João e Maria encontraram?

P1 apontou sistematicamente a alternativa "c" (gravura de João e Maria);

20) O que João e Maria fizeram depois?

P1 apontou sistematicamente a alternativa "b" (gravura referente a João e Maria se escondendo atrás da casa da Bruxa).

Participante P2

A partir do PTAP, P2 acertou as questões 3, 18 e 21 e os acertos dessas questões se mantiveram em todas as avaliações da compreensão realizadas posteriormente. Abaixo estão discriminadas estas questões;

3) Onde João e Maria foram passear?

18) O que a Maria fez com a Bruxa?

21) Quem João e Maria encontraram quando estavam procurando o caminho de volta para casa?

A partir do PTAD, P2 respondeu corretamente às questões 1, 5, 7 e 15:

1) Onde moravam João e Maria?

5) Como João e Maria encontraram o caminho de volta para casa?

7) Quem chamou João e Maria para passear outra vez?

15) O que a Bruxa dava para o João?

P2 manteve os acertos nas respostas para a questão 5 nas demais avaliações da compreensão da História (Seg1 e Seg2), porém respondeu incorretamente às demais (1, 7 e 15).

Em todas as avaliações da compreensão da História (CP, PTAP, PTAD, Seg1 e Seg2) P2 respondeu incorretamente às questões 4 e 11:

- 4) O que João levou no bolso da calça? P2 apontou sistematicamente para a alternativa “d” (gravura referente a doces);
- 11) Do que era feita a casa? P2 apontou sistematicamente para a alternativa “b” (gravura referente a tocos de madeira).

Participante P3

A partir do PTAP, P3 respondeu corretamente às questões 8, 9 e 19. Essas questões estão discriminadas abaixo:

- 8) O que João levou no passeio?
- 9) Por que João e Maria não encontraram o caminho de volta?
- 19) O que João e Maria encontraram na casa da Bruxa?

P3 manteve os acertos nas respostas para a questão 8 e 19 nas demais avaliações da compreensão da História (Seg1 e Seg2), porém respondeu incorretamente à questão 9 no Seg2.

A partir do PTAD, P3 respondeu corretamente às questões 1, 10, 13, 15, 17, 18, e 22. Essas questões estão discriminadas a seguir:

- 1) Onde moravam João e Maria?
- 10) O que João e Maria encontraram?
- 13) O que João e Maria fizeram quando chegaram na casa?
- 14) O que a Bruxa dava para o João?
- 17) Onde a Bruxa queria colocar o João?

18) O que a Maria fez com a Bruxa?

22) O que aconteceu com a Madrasta?

P3 manteve os acertos para estas questões nas demais avaliações da compreensão da História (Seg1 e Seg2), com exceção das questões 10, 17 e 18, às quais P3 respondeu incorretamente no Seg1 ou no Seg2.

Em todas as avaliações da compreensão realizadas, P3 respondeu incorretamente à questão 6, porém não houve sistematicidade na escolha da alternativa incorreta. Esta questão foi:

6) Para onde João e Maria voltaram?

Participante P4

Em todas as avaliações da compreensão prévia da História (CP), P4 errou ao responder às questões 4, 5, 7, 8, 17 e 20, apontando sistematicamente para as mesmas alternativas incorretas. A seguir estão detalhadas as escolhas de P4:

4) O que João levou no bolso da calça? P4 apontou sistematicamente para a alternativa “c” (gravura referente a moedas e pedras preciosas);

5) Como João e Maria encontraram o caminho de volta para casa? P4 apontou sistematicamente para a alternativa “b” (João e Maria conversando com a Bruxa);

7) Quem chamou João e Maria para passear outra vez? P4 apontou sistematicamente para a alternativa “b” (gravura referente à Madrasta);

8) O que João levou no passeio? P4 apontou sistematicamente para a alternativa “b” (gravura referente às pedrinhas brancas);

17) Onde a Bruxa queria colocar o João? P4 apontou sistematicamente para a alternativa “b” (gravura referente à jaula);

20) O que João e Maria fizeram depois? P4 apontou sistematicamente para a alternativa “b” (gravura referente a João e Maria se escondendo atrás da casa).

Participante P5

Em todas as avaliações da compreensão prévia da História (CP), P5 errou ao responder às questões 2 e 5, apontando sistematicamente para as mesmas alternativas incorretas. A seguir estão detalhadas as escolhas de P5:

2) Quem chamou João e Maria para ir passear? P5 apontou sistematicamente para a alternativa “a” (gravura referente à Bruxa);

5) Como João e Maria encontraram o caminho de volta para casa? P5 apontou sistematicamente para a alternativa “b” (gravura referente a João e Maria conversando com a Bruxa).

4.2 Resultados referentes ao teste de compreensão da História com os participantes ouvintes

A análise dos dados demonstrou que o percentual de acerto das questões referentes à compreensão da História foi:

Participante C1: 100% de acertos;

Participante C2: 90.90% de acertos (ele errou as questões 10 e 11), que estão discriminadas a seguir:

10) O que João e Maria encontraram? (escolheu a alternativa “c”);

11) Do que era feita a casa? (escolheu a alternativa “b”).

Participante C3: 100% de acertos.

5 DISCUSSÃO

O objetivo principal deste estudo foi verificar empiricamente a efetividade da utilização da dramatização de histórias infantis, como uma estratégia educacional, para promover a melhora da compreensão da linguagem oral de alunos com deficiência auditiva, e os resultados permitem afirmar que os participantes-alvo submetidos ao treino via dramatização apresentaram melhora da compreensão oral da História.

A dramatização de histórias com portadores de deficiência auditiva tem sido indicada por vários autores (Pollack, Goldberg, & Caleffe-Schenck 1997; Bevilacqua & Formigoni 1997 e Johnson, 1997) para o desenvolvimento da linguagem oral dos mesmos, sendo que Pollack, Godberg e Caleffe-Schenck (1997) sugeriram ainda que a dramatização fosse precedida pela leitura ou narrativa da História, com o apoio de livro referente à mesma. Baseando-se nessas sugestões, nos procedimentos utilizados neste estudo, a atividade de dramatização foi precedida pela atividade pedagógica, na qual houve a narrativa da História pela professora, ocorrendo, portanto, a introdução de duas intervenções para os participantes-alvo que foram submetidos aos treinos, (primeiramente a AAP e posteriormente a AD). Para a avaliação da efetividade das mesmas foi elaborado um instrumento de avaliação (Protocolo de Avaliação da Compreensão Oral da História), que foi utilizado individualmente com todos os participantes, permitindo a mensuração da compreensão oral da História em diferentes momentos e situações do estudo e proporcionando resultados para a descrição dos efeitos das duas intervenções.

Após a introdução da atividade pedagógica, os participantes-alvo que foram submetidos a ela (P1, P2 e P3) apresentaram um aumento no nível de acerto das questões nos Testes de Compreensão da História (PTAP) e esse aumento continuou após

a introdução das atividades de dramatização no PTAD. O gráfico dos três participantes que passaram pelos dois treinos evidencia uma curva de aprendizagem, com aumento crescente no número de acertos, mesmo após o término dos treinos, e os dados sugerem que os efeitos dos dois treinos parecem cumulativos. Deve-se destacar, entretanto, que nenhum dos participantes submetidos aos treinos atingiu 100% de acertos nas avaliações realizadas.

Para os participantes que não passaram pelos treinos (P4 e P5), a variabilidade na proporção de acertos foi grande ao longo das sessões de testes, e não houve evidência de melhora no desempenho nos Testes de Compreensão da História nos vários testes realizados ao longo do estudo. Pelo contrário, observou-se decréscimo na porcentagem de acertos.

Os estudos realizados por Carvalho, Bevilacqua e Moret, (2002); Haydon, Mann e Fugate (1995) e Norris e Damico (1990) não tiveram como objetivo a verificação da melhora da compreensão oral de histórias, por isso não há como os resultados obtidos neste estudo serem comparados àqueles citados nos estudos descritos anteriormente. Eles apenas corroboram os estudos anteriores no sentido de demonstrar que a dramatização é uma estratégia efetiva para o desenvolvimento da linguagem oral dos portadores de deficiência auditiva.

Os resultados demonstraram que houve diferenças marcantes nos resultados obtidos no PTAP e no PTAD, no tocante aos efeitos produzidos pelas duas intervenções, sendo que tais diferenças foram inter e intra-sujeitos. É importante ressaltar que não houve neste estudo o objetivo de comparar as duas intervenções, porém, a partir da diferença encontrada nos resultados obtidos após a introdução das duas intervenções, tornou-se importante a comparação dos efeitos das intervenções sobre os diferentes sujeitos.

A fim de explicar tais diferenças, parece interessante analisar, primeiramente, que o procedimento do treino na atividade de apoio pedagógico (AAP) diferiu significativamente do treino nas atividades de dramatização (AD), nos seguintes aspectos:

- na AAP a professora narrou a História, não havendo diálogos entre os personagens, enquanto na AD houve predomínio de diálogos entre os personagens em detrimento da narrativa oral;
- na AAP os participantes passaram a maior parte do tempo passivos, apenas como ouvintes da narrativa oral da História, enquanto que na AD eles tiveram uma participação mais ativa, alternando momentos em que eram ouvintes da narrativa da História (quando a professora narrava trechos do roteiro) e ouvintes ou falantes (nos diálogos produzidos durante a dramatização);
- na AAP a distância entre os interlocutores era pequena, o que favorecia a leitura orofacial, porém na AD a distância e ângulos para a realização da leitura orofacial eram variados. Segundo Bevilacqua e Formigoni (1997), o aumento da distância entre o falante e o ouvinte é um fator que interfere negativamente na leitura orofacial e na percepção auditiva de fala. Entretanto Bauman e Hambrecht (1995) e Ijsseldijk, (1992) Apud Bauman e Hambrecht (1995), estudaram a variação do grau de dificuldade para realizar leitura orofacial em diferentes graus e constataram que o posicionamento sob ângulos diferentes não interferiu na habilidade de portadores de deficiência auditiva realizarem leitura orofacial;
- Na AAP as pistas exclusivamente visuais foram o livro ilustrado da História e as expressões faciais e gestos da narradora (professora), porém na AD,

além do livro ilustrado, das expressões e gestos da professora, também houve as ações dos personagens, expressões faciais e gestuais dos participantes ouvintes, roteiro, cenário e vestuário dos personagens;

- Na AAP o participante-alvo permanecia sentado o tempo todo e de costas para a equipe da pesquisadora, vendo apenas a professora e o livro, já na AD ele posicionava-se de diversas maneiras, de acordo com o personagem interpretado e geralmente sua posição favorecia a visualização da equipe da pesquisadora;
- houve apenas uma sessão de AAP, contra seis sessões (uma de ensaio e cinco de dramatização) na AD.

Comparando-se as duas atividades, percebe-se claramente que são dois tipos de tratamento distintos, que produziram diferentes efeitos sobre os participantes.

Para P3 houve um nível de acertos bem maior no PTAD, do que no PTAP. Já para P2 aconteceu justamente o contrário, pois a melhora no seu desempenho foi mais marcante no PTAP do que no PTAD. Por outro lado, para P1, a melhora no desempenho tanto no pós-teste da atividade pedagógica quanto no da dramatização foram praticamente equivalentes.

É interessante que, ao se compararem os resultados dos três participantes que foram submetidos ao PTAP, observa-se que P3 foi o que apresentou o menor ganho em termos de acertos de questões (2.7%), enquanto P2 apresentou o maior (40.9%). No PTAD ocorreu o inverso, ou seja, P3 obteve o maior ganho em termos de aumento no número de acertos (31.8%), enquanto P2 obteve o menor acréscimo de acertos (4.6%). Para P1 praticamente não houve diferença entre o acréscimo de acertos nos dois pós-testes.

Para melhor compreensão destes resultados, parece importante analisar os resultados dos treinos em função das habilidades auditivas dos três participantes.

P3 foi o participante que mais se beneficiou da atividade de dramatização e o que menos benefício teve do treino baseado exclusivamente na atividade pedagógica. Este também foi, dentre os três participantes que participaram dos treinos, aquele que apresentava os melhores resíduos auditivos, o único que apresentava perda severa em uma das orelhas e profunda na outra, enquanto os demais apresentavam perdas profundas bilateralmente.

Nas provas de avaliação da percepção auditiva de fala, P3 obteve o melhor desempenho, seguido por P1 e P2. Ao comparar os resultados destas provas com as avaliações da compreensão da História, verifica-se que P3 foi o participante-alvo que obteve maior acréscimo nos acertos das respostas, após o PTAD (31.82%), seguido por P1 (13.6%) e P2 (4.6%), parecendo haver uma correlação entre o desempenho destes participantes nos testes de avaliação da percepção auditiva de fala e nos PTAD.

P3 obteve o menor acréscimo de acertos no PTAP (2.7%) dentre os três participantes-alvo e foi o que apresentou melhor desempenho na avaliação da percepção de fala, enquanto P2 obteve o maior acréscimo de acertos no PTAP e foi dentre os três participantes-alvo aquele que apresentou o desempenho mais pobre na avaliação da percepção auditiva de fala.

P3 foi o participante alvo que obteve o maior acréscimo no PTAD (31.8%), seguido por P1 (13.6%) e P2 (4.5%), parecendo haver uma relação entre o desempenho destes participantes-alvo neste teste e o desempenho dos mesmos na avaliação da percepção auditiva de fala.

Convém destacar que P3 manteve a atenção durante todas as sessões das duas atividades e seus resíduos auditivos e habilidade de percepção de fala eram os melhores dentre os participantes-alvo. Assim, quando poderia ser esperado que seu desempenho fosse melhor nas atividades pedagógicas que envolviam a narrativa da História pela

professora, P3 foi o participante que mais se beneficiou da atividade de dramatização e o que menos se beneficiou da atividade pedagógica. Portanto, parece que a habilidade de percepção de fala e o resíduo auditivo não foram os únicos determinantes do seu desempenho.

Os resultados sugerem que os participantes respondem diferentemente às duas estratégias educacionais (narrativa oral da História pela professora e dramatização), não sendo possível, entretanto, atribuir superioridade a uma delas, em relação à efetividade na promoção da compreensão oral da História. Diferentes variáveis parecem ter interferido. Entre tais variáveis pode estar o estilo pessoal de aprendizagem de cada aluno, que fez com que eles respondessem de forma diferente às diferentes modalidades e combinações de instruções (auditivas e/ou visuais) e, conseqüentemente, se beneficiassem mais ou menos, dependendo do quanto determinada abordagem potencializou seu estilo pessoal de responder às diferentes modalidades de instrução.

No caso de P3, por exemplo, ainda que ele tenha sido o participante que apresentava os melhores resíduos de audição, parece que o tipo de instrução contida na atividade de dramatização, que envolve uma configuração complexa de uma variedade de estímulos, pareceu favorecer mais sua habilidade de compreensão do que tarefas que exigiam, por exemplo, narrativa, ilustrações do livro e a habilidade de leitura orofacial. P1, por outro lado, pareceu beneficiar-se mais de uma situação instrucional mais tradicional, que envolveu proximidade física com o interlocutor e pistas preferencialmente visuais, como as ilustrações do livro, leitura orofacial, etc. do que através do treino via dramatização.

Portanto, como implicações pedagógicas tais resultados parecem indicar a necessidade de diversificar as estratégias de ensino para melhor atender às necessidades educacionais dos alunos. Além disso, convém salientar que, ainda que recebam o

mesmo rótulo, de alunos com deficiência auditiva, suas necessidades educacionais podem ser diferenciadas, exigindo estratégias também diversificadas.

Cabe ainda destacar que a curva de aprendizagem referente à compreensão oral da História pelos participantes-alvo foi permeada paralelamente, por ganhos em outras áreas, como por exemplo, nos aspectos relacionados à emissão oral e interação social, porém, tais aspectos não foram estudados nessa pesquisa.

É interessante ressaltar que a pesquisa foi realizada num ambiente natural, sem qualquer tratamento acústico, como é usualmente encontrado nas escolas públicas do país, pois é nesse ambiente que os alunos com deficiência auditiva estudam no Brasil, julgando-se importante, em um primeiro momento, verificar os efeitos de procedimentos de ensino sobre a aprendizagem nesse ambiente, que corresponde à realidade das escolas brasileiras.

A questão do ambiente está diretamente relacionada à questão da atenção, pois o ruído de fundo, o tempo de reverberação (TR), a relação sinal/ruído (S/R) e os estímulos visuais são fatores que podem ter interferido nos resultados. Dos três participantes-alvo que foram submetidos aos treinos, P3 foi o único que manteve atenção constante, tanto durante a atividade pedagógica quanto de dramatização. O mesmo não ocorreu com P1 e P2, pois eles mantiveram atenção constante na atividade pedagógica, mas inconstante na dramatização (eles se distraíram com estímulos auditivos e sonoros). Bevilacqua e Formigoni (1997) destacaram que a distância ideal entre o falante e o portador de deficiência auditiva deve ser 50 cm a um metro e isso ocorreu durante a atividade de apoio pedagógico. Além disso, o participante-alvo ficava de costas para os operadores de vídeo, o que pode ter concorrido para a manutenção da atenção. Já na dramatização, o participante-alvo ora estava participando ativamente da cena, distante cerca de um metro do(s) seu(s) interlocutor(es), ora estava apenas observando o diálogo de outros

participantes da dramatização, a uma distância variável (de cerca de 2 a 8 metros), sendo que geralmente as posições nas quais eles se encontravam favorecia a visualização dos operadores de vídeo, e foi exatamente nesses momentos (distância maior e possibilidade de distração visual), que P1 e P2 não mantiveram atenção constante no desenrolar da dramatização e dos diálogos.

P2 obteve bom desempenho no PTAP, havendo um acréscimo de 40.9% em relação à última avaliação da CP, porém, seu desempenho no PTAD não foi tão bom, havendo um acréscimo de 4.5% em relação ao PTAP. Houve bom desempenho na avaliação que se seguiu à atividade na qual P2 manteve a atenção constante (AAP), não ocorrendo o mesmo na avaliação posterior à atividade na qual sua atenção foi inconstante (AD).

P1 obteve um desempenho razoável no PTAP, havendo um acréscimo de 9.1% em relação à avaliação da CP, e seu desempenho no PTAD foi melhor, havendo um acréscimo de 13.6% em relação ao PTAP. Houve um desempenho razoável na avaliação que se seguiu à atividade na qual P1 manteve a atenção constante (AAP), mas seu desempenho foi apenas um pouco melhor na avaliação posterior à atividade na qual sua atenção foi inconstante (AD).

P3 obteve um desempenho ruim no PTAP havendo um acréscimo de apenas 2,7% em relação à avaliação da última CP, e seu desempenho no PTAD foi bem melhor, havendo um acréscimo de 31.8% em relação ao PTAP. Houve desempenhos diferentes, porém a atenção de P3 foi constante nas duas atividades (AAP e AD).

Deve-se ressaltar que, se os participantes-alvo fossem usuários de sistemas de FM, a questão do ruído, do TR e do sinal/ruído (S/R) seria minimizada, sendo que Bevilacqua e Formigoni (1997) descreveram os benefícios obtidos através da utilização desse recurso tecnológico para minimizar condições acústicas desfavoráveis.

O fato de o nível de acertos dos participantes-alvo, mesmo após passarem pelas duas intervenções, ter se situado na faixa entre aproximadamente 45 a 59% indica que, apesar de ter ocorrido melhora na compreensão oral da História, essa melhora não foi suficiente para que os participantes demonstrassem proficiência na compreensão de toda a História. Novas pesquisas serão necessárias para verificar se com um número maior de sessões, tanto de apoio pedagógico como de dramatização, o nível de acertos poderá ser maior.

O tipo de delineamento experimental utilizado neste estudo apresentou certas vantagens relacionadas ao controle de variáveis, e permitiu isolar os efeitos das duas intervenções, porém também houve desvantagens, tais como, por exemplo, a necessidade de manutenção dos mesmos participantes ouvintes nas sessões de dramatização realizadas com P1, P2 e P3, o que se supunha, desde o início, causaria cansaço nos participantes ouvintes. Por isso limitou-se a quantidade de sessões de dramatização realizadas com cada participante-alvo, para que a dramatização não se tornasse aversiva para os participantes ouvintes, devido à repetição excessiva da mesma.

Quanto ao protocolo de avaliação, deve-se atentar para o fato de que dois participantes-alvo, P1 e P2, além de um dos participantes ouvintes (C2) erraram a questão 11 em todas as avaliações realizadas, o que parece indicar que houve problema na formulação da mesma. Nesse item os participantes ao serem solicitados para apontar para a gravura que indicava o material da casa da Bruxa, a qual, na História, era feita de doces, escolheram sistematicamente uma gravura incorreta, que apresentava tocos de madeira.

Outros tipos de erros mais idiossincráticos também ocorreram, em alguns itens, nos quais as alternativas do teste apresentavam gravuras com características inadequadas relacionadas ao tamanho ou cor, e que acabavam controlando ocasionalmente as

respostas dos participantes, como foi o caso da questão 20, na qual uma das alternativas era a ilustração de um telefone verde, desproporcionalmente grande, por exemplo, e esse fato parece que influenciou as respostas de alguns participantes.

Um fato que também explica o porquê dos participantes-alvo não terem alcançado altos níveis de acertos no PTAP e no PTAD é que os portadores de deficiência auditiva apresentam dificuldades para responder a questões orais, conforme apontaram Bullard e Schirmer (1991), que destacaram que, para que se responda a essas questões é necessário um tipo de atenção peculiar não exigida em outras modalidades do discurso. É preciso que se atente para todos os vocábulos presentes nas questões, pois, do contrário, há o risco de se comprometer a compreensão das mesmas e de se responder a elas de maneira incorreta. Os autores citados afirmaram que o risco diminui se a questão for apresentada dentro de um contexto significativo, fato que ocorreu durante as avaliações de compreensão da História realizadas neste estudo.

Também é necessário ressaltar que a avaliação da compreensão oral poderia ter sido realizada utilizando-se como medida a narrativa da História pelos participantes-alvo. Nesse estudo isso não foi possível, devido à resistência dos participantes-alvo em produzirem narrativas. Young et al. (1997) utilizaram a narrativa como medida da compreensão oral, e a mesma foi considerada efetiva. Pesquisas futuras, utilizando a narrativa como instrumento de avaliação da efetividade da dramatização, para promover a compreensão da História, contribuirão para a verificação da efetividade dessa estratégia educacional.

O comportamento da professora parece ter sido uma variável que interferiu positivamente no desempenho dos participantes-alvo, beneficiando-os nas duas intervenções, pois ela manteve a motivação durante as atividades e utilizou adequadamente as orientações recebidas da pesquisadora, solicitando estratégias de

comunicação e fazendo uso delas, diminuindo as quebras de conversação e auxiliando os participantes-alvo a interagirem com os ouvintes. Brackett (1997) e Reis (1996) destacaram a importância da participação efetiva do professor na adaptação do currículo às necessidades educacionais do aluno com deficiência auditiva, bem como o diálogo do professor com profissionais que possam auxiliá-lo nesta tarefa.

Sob o ponto de vista da visão interacionista da aquisição de linguagem é interessante observar, que o desenvolvimento da linguagem dos participantes-alvo ocorreu paralelamente à utilização da dramatização, em situações do dia-a-dia, não sendo objetivo dessa pesquisa mensurar tal desenvolvimento, porém, a utilização de falas pré-determinadas durante a dramatização possibilitou aos participantes com deficiência auditiva ter um papel ativo durante essa atividade. Eles ocuparam os turnos que lhes cabiam durante os diálogos, fato que não ocorreria sem que houvesse o roteiro e/ou auxílio da professora. Tiveram oportunidade de participar de diálogos estruturados e de serem os produtores de enunciados que possibilitaram que eles vivenciassem experiências discursivas menos assimétricas com seus interlocutores. A autoria das falas dos personagens que os participantes interpretaram não era deles mesmos, porém, através da utilização dessas falas, eles tiveram a oportunidade de que seus interlocutores interpretassem os seus enunciados, pois, quando eles as emitiram, foram ouvidos por seus interlocutores e puderam tomar consciência de que as condições pragmáticas de suas falas acarretaram mudanças no comportamento de seus interlocutores, ou seja, as falas produzidas pelos participantes-alvo foram interpretadas pelos seus interlocutores e vice e versa.

Adicionalmente, as condições nas quais o estudo foi realizado merecem uma reflexão, especificamente as condições educacionais a que se encontram submetidos os alunos com deficiência auditiva na rede pública no Brasil. Moura (2000) ressaltou a

inadequação das classes especiais, e o que se observou durante esse estudo, a despeito do considerável empenho e boa vontade das professoras e administradoras da escola em beneficiar esses alunos, é que ainda há muita desinformação a respeito das abordagens utilizadas, péssimas condições físicas das classes especiais e falta de recursos tecnológicos, o que em nada contribui para a integração desses alunos.

Esse estudo demonstrou a efetividade da utilização da dramatização de histórias como um recurso educacional com alunos portadores de deficiência auditiva, entretanto, deve-se ressaltar o valor da dramatização como recurso terapêutico, amplamente utilizado durante o atendimento fonoaudiológico dessa população e indicado por diversos autores, tais como, Bevilacqua e Formigoni (1997) e Carvalho, Bevilacqua e Moret (2002).

A contribuição deste trabalho consiste na promoção de conhecimento a respeito das estratégias de ensino que vêm sendo freqüentemente utilizadas com alunos com deficiência auditiva, mas cujos efeitos não têm sido experimentalmente verificados. Acredita-se, ainda, que este estudo forneceu à Educação Especial dados que permitem validar a utilização dessas estratégias, tomando como base as evidências empíricas que comprovam serem elas efetivas, mas há que se considerar a singularidade de cada aluno diante de diferentes tipos de recursos instrucionais. Assim, referenda-se que não há uma única estratégia capaz de dar conta da diversidade dos alunos, ainda que a eles tenha sido atribuído o mesmo rótulo: o de deficientes auditivos.

Para realizar-se uma generalização e afirmação dos efeitos positivos dessas estratégias, são necessários novos estudos para um aprofundamento das conclusões aqui apresentadas. Espera-se que este estudo venha a estimular novos trabalhos relacionados a essas estratégias e que futuros resultados possam ser confrontados com os gerados por este trabalho para maior esclarecimento sobre esses temas.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, F. (1997) Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione.

Antia, S., Kreimeyer, K., & Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. Exceptional Children, 60, 262-275.

Applebee, A. N. (1978). The child's concept of story. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Bauman, S., & Hambrecht, G. (1995). Analysis of view angle used in speechreading training of sentences. American Journal of Audiology, 4 (3), 67-70.

Bess, F. H. (1999). Classroom acoustics: An overview. Volta Review, 101 (5), 1-14.

Bettelheim, B. (1985). A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Bevilacqua, M. C., Balieiro C. R., & Vasconcelos, A. M. (1986). Programa clínico para o deficiente auditivo em idade precoce: uma crítica retrospectiva. Revista Distúrbios da Comunicação, 1(1), 13-19.

_____ & Formigoni, G. M. P. (1997). Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva. Carapicuíba: Pró-Fono.

_____ & Moret, A. L. M. (1997). Reabilitação e implante coclear. In Lopes Filho, O. (Org) Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997, pp. 401-414.

_____ & Tech, E. A. (1996). Elaboração de um procedimento de avaliação de percepção de fala em crianças deficientes auditivas profundas a partir de cinco anos de idade. In Marchezan, I. Q., Zorzi, J. L., & Gomes, I. C. D. (Org.). Tópicos em Fonoaudiologia. São Paulo: Lovise, 1996, vol.4, pp.

Blamey, P. J., Sarant, J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. C., Bow, C. P., Wales, R. J., Wright, M., Psarros, C., Rattigan, K., & Tooler, R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with hearing impairment. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 44 (2), 264-285.

Boéchat, E. M. (1992). Ouvir sob o prisma da estratégia. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

Boothroyd, A. (1982). Hearing impairments in children. New York, NY: Prentice Hall.

Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição de linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(2), 327- 336.

Brackett, D. (1997). Intervention for children with hearing impairment in general education settings. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 28, 355-361.

Brasil. Ministério da Educação. (2001). Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial.

Braz, H. A., & Pellicciotti H. F. (1988). Exame de Linguagem Tipiti. 3. Ed. São Paulo: MNJ.

Bullard, C. S., & Schirmer, B. R. (1991). Understanding questions: Hearing impaired children with learning problems. Volta Review, 93 (6), 235-245.

Carol, A. M., Kail R., Leonard L. B., & Tomblin, B. J. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 44, 416-433.

Carvalho, V. L. C., Bevilacqua, M. C., & Moret A. L. M. (2002). Dramatização de histórias infantis com a criança deficiente auditiva: relato de um caso. In Anais do 17o Encontro Internacional de Audiologia (pp. 42-42). Bauru, SP.

Cooper, L. Z., Ziring, P. R., & Ockerze, A. B. (1969). Rubella: Clinical manifestation and management. American Journal Disorders Children, 118, 18-29.

Costa, E. L. (1995). Linguagem e representação de papéis. In Marchezan, I. Q.; Bolaffi, C.; Gomes, I. C. D., & Zorzi J. L. (Org.) Tópicos em fonoaudiologia. São Paulo, Lovise, 1995, pp. 207-212.

Crandell, C. C., & Smaldino, J. J. (1999). Acoustical modifications for the classroom. Volta Review, 101 (5), 33-46.

Crandell, C. C., & Smaldino, J. J. (2000). Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31, 362-370.

Davis, H., & Silverman, R. S. (1978). Hearing and Deafness. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

De Lemos, C. T. (1986) Interacionismo e aquisição de linguagem. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 2 (2), 231-248.

Derby, K. M., Wacker, D. P., Andelman, M., Berg, W., Drew, J., Asmus, J., Prouty, A., & Laffey, P. (1995). Two measures of preference during forced-choice assessments. Journal of Applied Behavior Analysis, 28, 345-346.

DeThorne, L. S., & Watkins, R. V. (2001). Listeners' perceptions of language use in children. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32, 142-148.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). Peabody Picture Vocabulary Test (3 rd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Erber, N. P. (1996). Communication Therapy for Adults with Sensory Loss (2nd ed.). Clifton Hill, Vic: Clavis Publishing.

Fernandes, F. D. M. (1998). Os atrasos de aquisição de linguagem. In Goldfeld M. (Org.) Fundamentos de Fonoaudiologia, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998, pp. 23-37.

_____ (2000). Pragmática. In Andrade, C. R. F., Befi-Lopes, D. M., Fernandes, F. D. M., & Wertzner, H. F. ABFW- Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 2000, pp. 77-84.

Gargiulio, R. M. (2003). Persons with hearing impairment. In Gargiulio, R. M. Special Education in Contemporary Society: an Introduction to Exceptionality. Wadsworth, AL: Thomson Learning.

Goldfeld, M. (1998) Surdez. In Goldfeld, M. Tópicos de Fonoaudiologia, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998, 69-83.

Góes, L. P. (1996). Olhar de descoberta. São Paulo: Mercuryo.

Haydon, D. M., Mann, N., & Fugate, G. (1995). Using conversation to enhance learning. Volta Review, 97 (5) 129-138.

IJsseldijk, F. J. (1992). Speechreading performance under different conditions of video image, repetition, and speech rate. Journal of Speech and Hearing Research, 35, 466-471.

Iorio, M. C. M. (1996). Métodos prescritíveis para seleção do ganho e resposta de frequência. In Almeida, K., & Iorio, M. C. M.. Próteses auditivas: Fundamentos teóricos & aplicações clínicas. São Paulo: Lovise, 1996, pp. 93-100.

_____, Almeida, K. & Dishtchekian, A. (1996). Próteses auditivas: Histórico e avanços tecnológicos. In Almeida, K., & Iorio, M. C. M.. Próteses auditivas: Fundamentos teóricos & aplicações clínicas. São Paulo: Lovise, 1996, pp. 17-34.

_____ (1998). Prótese auditiva. In Frota, S. Fundamentos em fonoaudiologia. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1998, pp. 161-176.

Johnson, C. E. (1997). Enhancing the conversational skills of children with hearing impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, (28), 137-145.

Keating, E., & Mirus, G. (2003). Examining interactions across language modalities: Deaf children and hearing peers at school. Anthropology & Education Quarterly, 34 (2), 115-135.

Knecht, H. A., Nelson, P. B., Whitelaw, G. M., & Feth, L. L. (2002). Background noise levels and reverberation in unoccupied classrooms: Predictions and measurements. American Journal of Audiology, 11, 65-71.

Lier-De Vitto, M. F. (1994). Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In Lier-De Vitto, M. F. (Org.) Fonoaudiologia: no sentido da linguagem. São Paulo: Cortez, 1994, 135-144.

Luria, A. R. (1987). Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas.

Macedo, J. H. F. (1998). A dramatização da estória como recurso didático e seu efeito sobre memória e compreensão em alunos de 6ª série. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.

McCarthy, J. B., & Alpiner, J. G. (1982). The Remediation Process. In Alpiner, J. G. Handbook of adult rehabilitative audiology, (2nd ed.). Baltimore, MD: The Williams and Wilkins Company.

Menegotto, I. H., & Couto C. M. (1998). Tópicos de acústica e psicoacústica relevantes em audiologia. In Frota, S. (Org.) Fundamentos em Audiologia. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1998, pp. 19-39.

- Moura, M. C. (2000). O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter.
- Newcomer, P. L; & Hammill, D. D. (1998). Test of language development-2 Primary. Austin, TX: Pro-Ed.
- Norris, J. A., & Damico, J. S. (1990). Whole language in theory and practice: implications for language intervention. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21, 212-220.
- Owens, R. (2001). Language functions and structures. In Paul, P. V. Language and deafness. (3rd ed.) San Diego, CA: Singular Publishing Group, 2001, pp. 67-68.
- Paladino, R. (1986). Reflexões sobre a investigação de linguagem em crianças pequenas. Distúrbios da Comunicação, 1(1), 1-11.
- Perroni, M. C. (1992). Desenvolvimento do Discurso Narrativo. São Paulo: Martins Fontes.
- Pollack, D., Goldberg, D., & Caleffe-Schenck, N. (1997). Educational audiology for the limited-hearing infant and preschooler. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Reis, A. C. M. B. (1996). Integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular: uma proposta de orientação a professores. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Rosa, A. M. (1998). (Res) significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Russo, I. C. P., & Santos, T. M. M. (1993). A Prática da Audiologia Clínica. São Paulo: Cortez.

_____, & Almeida, K. (1995). O processo de reabilitação audiológica do deficiente auditivo. In Marchezan, I. Q., Bolaffi, C., Gomes, I. C. D., & Zorzi J. L. (Org.) Tópicos em fonoaudiologia. São Paulo, Lovise, 1995, pp. 429- 446.

_____. (2004). Comunicação pessoal.

Sanders, D. A. (1982). Aural rehabilitation (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Santos, T. M. M., & Almeida, K. (1996). O processo de seleção e adaptação de próteses auditivas para crianças. In Almeida, K. & Iorio, M. C. M.. Próteses auditivas: Fundamentos teóricos & aplicações clínicas. São Paulo: Lovise, 1996, pp. 161-175.

Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. A. (1995). Clinical evaluation of language fundamentals (3rd ed.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation, Harcourt Brace.

Siebein, G. W., Gold, M. A., Siebein G. W., & Ermann, M. G. (2000). Ten ways to provide a high-quality acoustical environment in schools. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31, 376-384.

Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In Skliar, C. (Org.) Educação & exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação.

Stockman I. J. (2000). The new peabody picture vocabulary test - III: An illusion of unbiased assessment? Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31, 340-353.

Tabith Jr., A., Barberi, J., Pimentel, M. C. S., & Marini, M. C. B. (1994). Relações entre o desenvolvimento da etiologia da deficiência auditiva: Estudo preliminar. Distúrbios da Comunicação, 6 (2), 141-150.

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). Single subject research in special education. Columbus: Ohio, Charles E. Publishing Company.

Trenche, M. C. B. (1995). Considerações sobre a escolha de uma abordagem que viabilize à criança surda o acesso à linguagem. Revista Distúrbios da Comunicação, 7 (2), 125-133.

_____ (1998). A inclusão da criança surda no ensino comum. Revista Distúrbios da Comunicação, 10(1), 09-19.

Tova, M. (2002). The use of repair strategies by children with and without hearing impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33, 112-123.

Tye-Murray, N. (1998). Foundations of aural rehabilitation. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Van Uden, A. (1977). A world of language for deaf children. (3rd ed.) Amsterdam, Liss: Swets & Zeitlinger.

Whitesell, K. & Klein, H. L. (1995). Facilitating language and learning via scripts. Volta Review, 97 (5), 117-128.

Winnicott, D. W. (1975). O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago.

Yoshioka, M. C. C. P. (1990). Desenvolvimento da comunicação oral em crianças deficientes auditivas, filhas de ouvintes. Distúrbios da Comunicação, 3 (2), 165-186.

Young, G. A., James, D. G. H., Brown, K., Giles, F., Hemmings, L., Hollis, J., Keagan, S., & Newton, M. (1997). The narrative skills of primary school children with a unilateral hearing impairment. Clinical Linguistics & Phonetics, 11(2), 115-138.

APÊNDICES**Apêndice A****ROTEIRO DE ANAMNESE**

Data de entrevista: ____/____/____

I - Dados de identificação

A - Informante:

Nome:

Parentesco com o aluno:

B - Aluno:

Nome:

Idade:

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo:

Cor:

Grau de Escolaridade:

Pai:

Idade:

Profissão:

Mãe:

Idade:

Profissão:

Endereço:

Família:

II - Histórico em geral

A - Queixa

Qual a causa atribuída à deficiência auditiva:

B - Diagnóstico

Com que idade:

Medidas tomadas:

Indicação de AASI

Uso atual de AASI:

C - Antecedentes Pessoais

Gestação e parto:

D - Antecedentes familiares

Casos de deficiência auditiva na família:

Outras doenças:

Consangüinidade entre os pais:

III - Desenvolvimento em geral

A - Desenvolvimento psicomotor:

B - Comunicação:

C - Escola

Sempre esteve na mesma escola?

Dificuldades encontradas:

D – Sociabilidade:

E - Reações Emocionais

F - Saúde:

G - Descrição da rotina do aluno:

IV - Outras informações

V - Levantamento de reforçadores:

Apêndice B**ROTEIRO DE ANAMNESE**

Data de entrevista: ____/____/____

I - Dados de identificação

A - Informante:

Nome:

Parentesco com o aluno:

B - Aluno:

Nome:

Idade:

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo:

Cor:

Grau de Escolaridade:

Pai:

Idade:

Profissão:

Mãe:

Idade:

Profissão:

Endereço:

Família:

II - Histórico em geral

C - Antecedentes Pessoais

Gestação e parto:

III - Desenvolvimento em geral

D - Desenvolvimento psicomotor:

E – Comunicação

F – Escola

Sempre esteve na mesma escola?

Dificuldades encontradas:

G - Sociabilidade:

Pais:

Irmãos:

Amigos:

H - Reações Emocionais

I - Saúde:

J - Descrição da rotina do aluno:

IV - Outras informaçõesV - Levantamento de reforçadores:

Apêndice C

Protocolo de Avaliação da Compreensão Oral da História “João e Maria” (ver Nota 1).

Instrução: Aponte para mim:

Onde está a bruxa?



1) Onde moravam João e Maria?



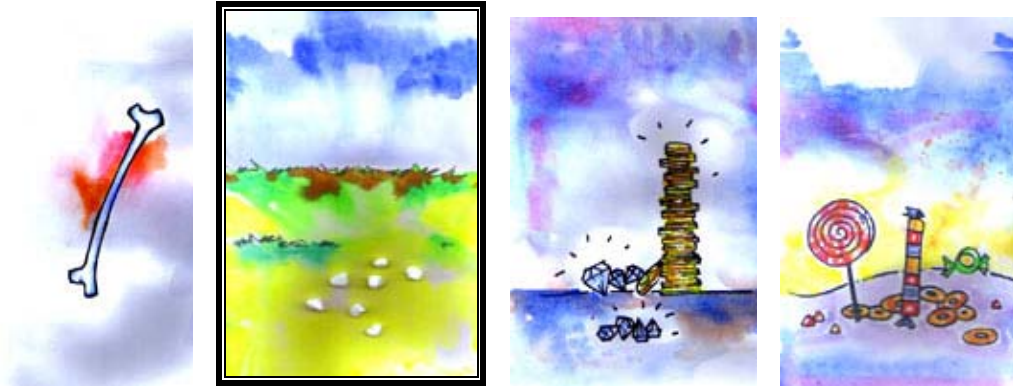
2) Quem chamou João e Maria para ir passear?



3) Onde João e Maria foram passear?



4) O que João levou no bolso da calça?



5) Como João e Maria encontraram o caminho de volta?



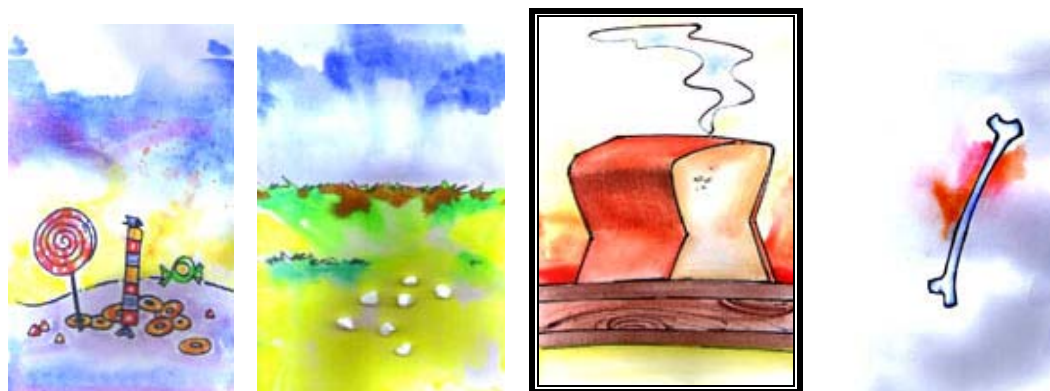
6) Para onde João e Maria voltaram?



7) Quem chamou João e Maria para ir passear outra vez?



8) O que João levou no bolso da calça?



9) Por que João e Maria não encontraram o caminho de volta?



10) O que João e Maria encontraram?



11) Do que era feita a casa?



12) De quem era a casa que João e Maria encontraram?



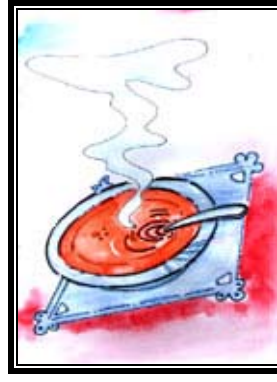
13) O que João e Maria fizeram quando chegaram na casa?



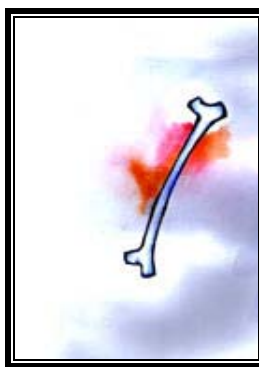
14) O que a Bruxa fez com João?



15) O que a Bruxa dava para João?



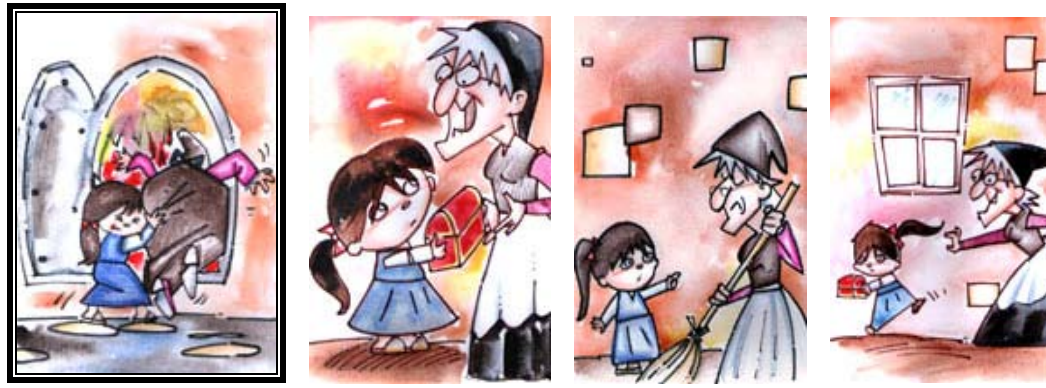
16) O que João mostrava para a Bruxa?



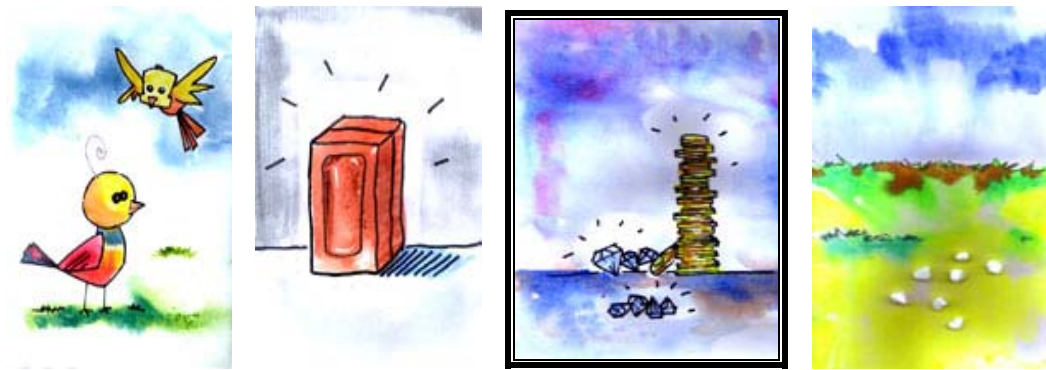
17) Onde a Bruxa queria colocar João?



18) O que a Maria fez com a Bruxa?



19) O que João e Maria encontraram na casa da Bruxa?



20) O que João e Maria fizeram depois?



21) Quem João e Maria encontraram quando estavam procurando o caminho de volta para casa?



22) O que aconteceu com a Madrasta?



Apêndice D

Folha de registro das respostas da avaliação da compreensão da História “João e Maria” (ver Nota 2).

Instrução: Eu vou fazer uma pergunta e você vai apontar com o dedo qual é a gravura certa.

Onde está a bruxa?

- a) Gravura 1: Pai
- b) Gravura 2: Bruxa
- c) Gravura 3: Madrasta
- d) Gravura 4: João

1) Onde moravam João e Maria?

- a) Gravura 1: floresta
- b) Gravura 2: casa de João e Maria
- c) Gravura 3: casa da Bruxa
- d) Gravura 4: castelo

2) Quem chamou João e Maria para ir passear?

- a) Gravura 1: Bruxa
- b) Gravura 2: João
- c) Gravura 3: Madrasta
- d) Gravura 4: Pai

3) Onde João e Maria foram passear?

- a) Gravura 1: casa de João e Maria
- b) Gravura 2: casa da Bruxa
- c) Gravura 3: floresta
- d) Gravura 4: castelo

4) O que João levou no bolso da calça?

- a) Gravura 1: osso de galinha
- b) Gravura 2: pedrinhas brancas
- c) Gravura 3: moedas de ouro e pedras preciosas
- e) Gravura 4: doces (chocolate e gomas).

5) Como João e Maria encontraram o caminho de volta?

- a) Gravura 1: João e Maria seguindo um passarinho

- b) Gravura 2: João e Maria conversando com a Bruxa
 - c) Gravura 3: João e Maria seguindo um caminho sem a trilha de pedrinhas ou migalhas de pão
 - d) Gravura 4: João e Maria seguindo uma trilha de pedrinhas
- 6) Para onde João e Maria voltaram?
- a) Gravura 1: casa da Bruxa
 - b) Gravura 2: casa de João e Maria
 - c) Gravura 3: floresta
 - d) Gravura 4: castelo
- 7) Quem chamou João e Maria para ir passear outra vez?
- a) Gravura 1: Pai
 - b) Gravura 2: Madrasta
 - c) Gravura 3: Bruxa
 - d) Gravura 4: João
- 8) O que João levou no passeio?
- a) Gravura 1: doces (chocolate e gomas)
 - b) Gravura 2: pedrinhas brancas
 - c) Gravura 3: pão
 - d) Gravura 4: osso de galinha
- 9) Por que João e Maria não encontraram o caminho de volta?
- a) Gravura 1: João e Maria conversando com a Bruxa
 - b) Gravura 2: os passarinhos comendo as migalhas de pão da trilha
 - c) Gravura 3: João e Maria conversando com o Pai e a Madrasta
 - d) Gravura 4: João e Maria seguindo uma trilha de pedrinhas
- 10) O que João e Maria encontraram?
- a) Gravura 1: a casa da Bruxa
 - b) Gravura 2: a casa de João e Maria
 - c) Gravura 3: a trilha de pedrinhas brancas
 - d) Gravura 4: a trilha de migalhas de pão
- 11) Do que era feita a casa?
- a) Gravura 1: tijolos
 - b) Gravura 2: tocos como aqueles cortados por um lenhador

- c) Gravura 3: doces (bolo, chocolate, bolachas e gomas)
 - d) Gravura 4: pedrinhas brancas
- 12) De quem era a casa que João e Maria encontraram?
- a) Gravura 1: do Pai e da Madrasta
 - b) Gravura 2: da Bruxa
 - c) Gravura 3: Maria
 - d) Gravura 4: de João
- 13) O que João e Maria fizeram quando chegaram na casa?
- a) Gravura 1: João e Maria andando por uma trilha de migalhas de pão
 - b) Gravura 2: João e Maria andando pela floresta
 - c) Gravura 3: João e Maria andando por uma trilha de pedrinhas
 - d) Gravura 4: João e Maria comendo pedaços da parede e da porta da casa da Bruxa
- 14) O que a Bruxa fez com João?
- a) Gravura 1: João preso na jaula
 - b) Gravura 2: João limpando a casa com a vassoura (caipira)
 - c) Gravura 3: João comendo doces da parede da casa da Bruxa
 - d) Gravura 4: João caindo dentro do forno
- 15) O que a Bruxa dava para João?
- a) Gravura 1: pedrinhas brancas
 - b) Gravura 2: osso de galinha
 - c) Gravura 3: comida (prato com sopa e colher)
 - d) Gravura 4: vassoura (vassoura caipira)
- 16) O que João mostrava para a Bruxa?
- a) Gravura 1: moedas de ouro e pedras preciosas
 - b) Gravura 2 : osso
 - c) Gravura 3: pedrinhas brancas
 - d) Gravura 4: vassoura
- 17) Onde a Bruxa queria colocar João?
- a) Gravura 1: forno
 - b) Gravura 2: jaula

- c) Gravura 3: telhado
 - d) Gravura 4: cadeira
- 18) O que a Maria fez com a Bruxa?
- a) Gravura 1: Maria empurrando a Bruxa para dentro do forno
 - b) Gravura 2: Maria dando para a Bruxa o baú com as moedas de ouro e pedras preciosas
 - c) Gravura 3: Maria mandando a Bruxa varrer a casa da Bruxa
 - d) Gravura 4: Maria correndo da Bruxa e levando o baú com as moedas e pedras preciosas
- 19) O que João e Maria encontraram na casa da Bruxa?
- a) Gravura 1: passarinhos
 - b) Gravura 2: tijolos
 - c) Gravura 3: moedas de ouro e pedras preciosas
 - d) Gravura 4: pedrinhas brancas
- 20) O que João e Maria fizeram depois?
- a) Gravura 1: João e Maria telefonando
 - b) Gravura 2: João e Maria se escondendo atrás da casa da Bruxa
 - c) Gravura 3: João e Maria entrando na floresta e João carregando o baú
 - d) Gravura 4: João e Maria comendo pedaços da parede e da porta da casa da Bruxa
- 21) Quem João e Maria encontraram quando estavam procurando o caminho de volta para casa?
- a) Gravura 1: a Bruxa
 - b) Gravura 2: o Pai
 - c) Gravura 3: a Madrasta
 - d) Gravura 4: os passarinhos
- 22) O que aconteceu com a Madrasta?
- a) Gravura 1: Madrasta abraçando João e Maria
 - b) Gravura 2: Madrasta pegando o baú com as moedas e pedras preciosas
 - c) Gravura 3: Madrasta indo embora da casa de João e Maria
 - d) Gravura 4: Madrasta abraçando o Pai.

Apêndice E

“Roteiro da História João e Maria”

J – João

M – Maria

Ma – Madrasta

P – Pai

B – Bruxa

Era uma vez um lenhador muito pobre que resolveu casar-se pela segunda vez. Ele tinha dois filhos, João e Maria do seu primeiro casamento. Todos moravam juntos numa pequena casa perto da floresta.

A segunda mulher do lenhador, madrasta das crianças, era muito má e, como viviam passando fome, um dia falou para o marido:

(Ma)_____ Leve João e Maria para passear na floresta e deixe os dois lá.

(P)_____ Mas...

(Ma)_____ Alguém vai encontrar as crianças e vai cuidar bem delas. Nós não temos dinheiro pra comprar comida!

(P)_____ Tá bom...

João e Maria ouviram a conversa e Maria começou a chorar porque tinha medo de ficar na floresta.

(M)_____ ah, ah, ah!

(J)_____ Não chore, Maria! Eu tenho um plano!

João foi até o jardim e pegou um monte de pedrinhas brancas.

Na manhã seguinte, o pai falou:

(P)_____ João, Maria, vamos passear na floresta.

(J)_____ Vamos!

(M)_____ Vamos!

Enquanto caminhavam, João ia largando as pedrinhas brancas pelo caminho. Quando já tinham andado bastante, o pai falou:

(P)_____ Esperem aqui, que eu já volto.

(M)_____ Tá bom, Papai!

(J)_____ Tá bom, Papai!

Depois de algum tempo, João falou:

(J)_____ Vamos Maria! Agora é só seguir as pedrinhas brancas.

(M)_____ Vamos!

Quando chegaram a casa, os pais ficaram surpresos, mas combinaram repetir o plano no dia seguinte:

(Ma) _____ Amanhã, você chama os dois para passear de novo.

(P)_____ Tá bom! Eu vou pegar um caminho mais difícil e eles não vão conseguir voltar para casa.

(Ma) _____ Isso mesmo!

João não pôde ir ao jardim apanhar as pedrinhas brancas porque a madrasta tinha trancado as portas.

(J) _____ Ih! A porta tá trancada. _____ Eu vou pegar pão.

No dia seguinte, o pai chamou João e Maria para passear na floresta outra vez:

(P)_____ João, Maria, vamos passear de novo na floresta.

(J)_____ Vamos!

(M)_____ Vamos!

João foi soltando pedacinhos de pão pelo caminho...

Quando eles chegaram no meio da floresta, o pai falou:

(P)_____ Esperem um pouco que eu já volto.

(M) _____ Tá bom papai!

(J)_____ Tá bom, papai!

O pai não voltou e então Maria falou:

(M) _____ João, eu tô com medo.

(J)_____ Calma, Maria! Vamos voltar pela trilha de pão.

(J) _____ Ih! Os passarinhos comeram os pedacinhos de pão!

(M) _____ E agora, como vamos voltar pra casa?

(J)_____ Vamos procurar o caminho de volta!

Perdidos, eles andaram bastante até que encontraram uma casa.

(M) _____ Que casa diferente!

(J)_____ É! Ela é feita de bolo, chocolate e pirulito...

(M) _____ Que fome! Vamos comer?

(J)_____ Vamos!

De repente apareceu uma velha que era bruxa e que gostava de comer crianças.

(B) _____ Aha! Quem são vocês?

(J)_____ Eu sou o João.

(M) _____ Eu sou a Maria.

(B)_____ Ah é!

(B)_____ João, você vai ficar preso nesta jaula.

(J) _____ Não, não!

(B) _____ E você, Maria, vai trabalhar como minha empregada! Eu vou dar bastante

comida pro João porque quando ele estiver bem gordo eu vou comer ele assado!Ah! Ah!

Ah! Ah!

Maria tinha de trabalhar muito...

De vez em quando a bruxa pedia para João mostrar o dedo para ela ver se ele já estava gordo:

(B) ____ João, deixa eu ver o seu dedo!

(J) ____ Sim senhora.

(B) ____ Nossa, como você tá magro! ____ Eu vou te dar mais comida! Toma, come bastante viu. Ah! Ah! Ah!

Vendo isso, Maria guardou um osso de frango e deu para o seu irmão:

(M) ____ João, pega esse osso pra você mostrar para a bruxa, assim ela vai pensar que você está magro.

(J) ____ Tá bom.

Passados alguns dias...

(B) ____ João, deixa eu ver o seu dedo!

(J) ____ Sim senhora.

(B) ____ Nossa, como você tá magro! ____ Eu vou te dar mais comida! Toma, come bastante viu. Ah! Ah! Ah!

A Bruxa dava comida para o João todos os dias, e às vezes pedia:

(B) ____ João, deixa eu ver o seu dedo!

(J) ____ Sim, senhora.

(B) ____ Nossa, como você tá magro! ____ Eu vou te dar mais comida!

Um dia a bruxa cansou de esperar o menino engordar e resolveu comê-lo.

(B) ____ Maria, acenda o forno!

(M) ____ Sim, senhora.

Depois de algum tempo...

(B) ____ Maria, vai ver se o forno já tá bem quente.

(M) ____ Ah! Essa bruxa quer pôr o João no forno! ____ O que eu vou fazer?... ____ Já sei...

(M) _____ Eu não sei ver se o forno já está quente. Por favor, me ensina...

(B) _____ Ah! Menina tonta! É só olhar assim...

(B) _____ Aaaaaaaa!

(M) _____ Agora a Bruxa vai morrer!

(M) _____ Eu vou soltar o João.

(J) _____ Nossa Maria, como você é esperta!

(J) _____ Vamos ver o que tem aqui na casa da bruxa.

(M) _____ Vamos.

(J) _____ Nossa! O que é isso?

(M) _____ É um baú de moedas de ouro e pedras preciosas!

(J) _____ Nossa, estamos ricos!

(M) _____ Vamos embora, João.

(J) _____ Vamos.

Quando eles estavam procurando o caminho de volta pra casa encontraram o pai que estava procurando por eles.

(P) _____ João! Maria! _____ Me desculpem!

(M) _____ Tudo bem, papai.

(J) _____ Tudo bem.

(P) _____ A Madrasta foi embora porque cansou de passar fome.

(J) _____ Ainda bem, porque ela era muito má!

(M) _____ É mesmo!

(J) _____ Papai, olha o que nós encontramos!

(P) _____ Nossa! Um tesouro! _____ Agora nós vamos poder comprar uma boa casa e comida!

O pai comprou uma casa muito bonita e os três viveram felizes para sempre.

Apêndice F**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

(Via do dirigente)

Eu, _____, Dirigente Regional de Ensino da Região de São José do Rio Preto, concordo com a participação da EE “Alberto José Ismael” na pesquisa **“A ESTRATÉGIA EDUCACIONAL DA DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS COM CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS”**, que tem como objetivo avaliar a efetividade da utilização da dramatização de histórias infantis como uma estratégia educacional para promover a melhora da compreensão da linguagem oral de um grupo de crianças deficientes auditivas; e consinto em receber na referida Escola a pesquisadora Vânia Lúcia Corradi Carvalho que, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, estará coletando dados obtidos dos alunos deficientes auditivos que freqüentam esta Escola, sob minha responsabilidade.

Minha colaboração se dará através da autorização da participação ativa dos alunos deficientes auditivos, alunos-ouvintes e professores selecionados pela pesquisadora e também da autorização do fornecimento de informações sobre os alunos selecionados, que freqüentam a unidade de ensino sob minha responsabilidade. Fui informada de que o acesso aos dados coletados será restrito à pesquisadora do projeto, ao Diretor e à Coordenadora Pedagógica da Escola em questão, a fim de preservar o sigilo das informações.

Estou ciente de que tenho a total liberdade para me recusar a autorizar a realização da pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer momento, se assim desejar.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade institucional e pessoal dos envolvidos. A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto às informações pessoais dos alunos contidos nos cadastros e os dados da Escola e que, se houver ainda alguma dúvida, poderei pedir esclarecimentos a qualquer momento.

Nome da Dirigente Regional de Ensino Profa Dra Enicéia Gonçalves Mendes
Orientadora do projeto

Vânia Lúcia Corradi Carvalho
Pesquisadora

São José do Rio Preto, _____, de _____, de 2003.

Apêndice G**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

(Via do diretor)

Eu, _____, Diretor da EE “Prof. José Alberto Ismael, autorizo esta Escola e os professores e alunos selecionados, a participarem da pesquisa”**A ESTRATÉGIA EDUCACIONAL DA DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS COM CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS**”, que tem como objetivo avaliar a efetividade da utilização da dramatização de histórias infantis como uma estratégia educacional para promover a melhora da compreensão da linguagem oral de um grupo de crianças deficientes auditivas; e consinto em receber na referida Escola, a pesquisadora, Vânia Lúcia Corradi Carvalho que, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, estará coletando dados dos alunos portadores de deficiência auditiva que freqüentam esta Escola, sob minha responsabilidade.

Minha colaboração se dará através da concordância em disponibilizar minha unidade para participar do estudo, que envolverá visitas regulares da pesquisadora.

Fui informado de que a pesquisadora estará visitando minha unidade por duas a três vezes por semana; que a mesma empreenderá, entrevistas com pais ou responsáveis, entrevistas com as educadoras e realizará sessões de gravações em videotape de situações entre a pesquisadora e as crianças participantes do estudo e sessões de gravações em videotape de situações entre os educadores e as crianças participantes.

Estou ciente de que, entre os critérios para participação do estudo, encontra-se a anuência dos pais ou responsáveis pelas crianças e de suas respectivas educadoras; e que

o tempo previsto para a realização de coleta de dados será de julho de 2003 a dezembro de 2003.

Estou ciente também de que tenho a total liberdade para vetar a participação desta Escola na referida pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade institucional e pessoal dos envolvidos. A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto às informações pessoais dos participantes, e que, se houver ainda alguma dúvida, poderei pedir esclarecimentos a qualquer momento.

Nome do Diretor da Escola

Profa Dra Enicéia Gonçalves Mendes

Orientadora do projeto

Vânia Lúcia Corradi Carvalho

Pesquisadora

São José do Rio Preto, _____, de _____, de 2003.

Apêndice H**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

(Via da coordenadora pedagógica)

Eu, _____, Coordenadora Pedagógica da EE “Prof. José Alberto Ismael”, autorizo os professores e alunos selecionados, a participarem da pesquisa **“A ESTRATÉGIA EDUCACIONAL DA DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS COM CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS”**, que tem como objetivo avaliar a efetividade da utilização da dramatização de histórias infantis como uma estratégia educacional para promover a melhora da compreensão da linguagem oral de um grupo de crianças deficientes auditivas; e consinto em receber na referida Escola, a pesquisadora, Vânia Lúcia Corradi Carvalho que, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, estará coletando dados dos alunos portadores de deficiência auditiva que frequentam esta Escola, sob minha responsabilidade.

Minha colaboração se dará através da concordância em disponibilizar professores, alunos deficientes auditivos e alunos ouvintes selecionados pela pesquisadora para participar do estudo, que envolverá visitas regulares da mesma.

Fui informada de que a pesquisadora estará visitando minha escola por duas a três vezes por semana; que a mesma empreenderá entrevistas com pais ou responsáveis, entrevistas com os professores selecionados, sessões de gravações em videotape de situações entre a pesquisadora e as crianças participantes do estudo e sessões de gravações em videotape de situações entre os educadores e as crianças participantes.

Estou ciente de que, entre os critérios para participação do estudo, encontra-se a anuência dos pais ou responsáveis pelas crianças e de suas respectivas educadoras; e que

o tempo previsto para a realização de coleta de dados será de julho de 2003 a dezembro de 2003.

Estou ciente também de que tenho a total liberdade para vetar a participação desta Escola na referida pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade institucional e pessoal dos envolvidos. A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato.

Quanto às informações pessoais dos participantes, e se houver ainda alguma dúvida, poderei pedir esclarecimentos a qualquer momento.

Nome da Coordenadora Pedagógica

Profa Dra Enicéia Gonçalves Mendes
Orientadora do projeto

Vânia Lúcia Corradi Carvalho
Pesquisadora

São José do Rio Preto, _____, de _____, de 2003.

Apêndice I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

(Via do professor)

Eu, _____

professora da EE “Alberto José Ismael”, concordo em participar da pesquisa “**A ESTRATÉGIA EDUCACIONAL DA DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS COM CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS**”, que tem como objetivo avaliar a efetividade da utilização da dramatização de histórias infantis como uma estratégia educacional para promover a melhora da compreensão da linguagem oral de um grupo de crianças deficientes auditivas, que será conduzida pela pesquisadora Vânia Lúcia Corradi Carvalho, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Estou ciente de que a pesquisadora estará coletando dados dos alunos portadores de deficiência auditiva que serão selecionados e que freqüentam esta Escola.

Minha colaboração se dará através da concordância em me disponibilizar para participar ativamente do estudo, que envolverá visitas regulares da pesquisadora, que sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, estará coletando dados para o estudo.

Fui informada de que: a) receberei informações durante a entrevista sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida com os alunos participantes do estudo; b) participarei semanalmente das sessões de coleta de dados e gravações em videotape que farão parte do estudo; c) entre os critérios para participação do estudo encontra-se a minha anuência bem como dos pais ou responsáveis pelas crianças; e d) o tempo previsto para a realização de coleta de dados será de julho de 2003 a dezembro de 2003.

Estou ciente também de que tenho a total liberdade para recusar em participar da pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar, e concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade institucional e pessoal dos envolvidos. A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto às informações pessoais e que, se houver ainda alguma dúvida, poderei pedir esclarecimentos a qualquer momento.

Quanto à divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal, dou o seguinte manifesto em relação à veiculação de fotos e filmagens que contenham situações envolvendo minha pessoa.

Concordo Discordo

Assinatura da Professora

Profa Dra Enicéia Gonçalves Mendes
Orientadora do projeto

Vânia Lúcia Corradi Carvalho
Pesquisadora

São José do Rio Preto, _____, de _____, de 2003.

Apêndice J**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

(Via dos pais ou responsáveis)

Eu, _____ pai, (ou responsável) pelo aluno _____ matriculado na EE “Prof Alberto José Ismael”, concordo com a participação de minha criança na pesquisa “**A ESTRATÉGIA EDUCACIONAL DA DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS COM CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS**”, que tem como objetivo avaliar a efetividade da utilização da dramatização de histórias infantis como uma estratégia educacional para promover a melhora da compreensão da linguagem oral de um grupo de crianças deficientes auditivas, que será conduzida pela pesquisadora Vânia Lúcia Corradi Carvalho, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Fui informado(a) de que durante o período compreendido entre julho de 2003 a dezembro de 2003, a minha criança participará ativamente do estudo e que o mesmo será videogravado, sendo que concordo que meu (minha) filho (a) participe dessa pesquisa e

() permito / () não permito a realização de filmagens e fotografias que não colocam em risco ou perigo a vida da criança.

Estou ciente também de que tenho a total liberdade para recusar participar da pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar, e concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade dos envolvidos.

A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto às informações pessoais, e, se houver ainda alguma dúvida, poderei pedir esclarecimentos a qualquer momento.

Quanto à divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, e sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal, dou o seguinte manifesto em relação à veiculação de fotos e filmagens contendo situações que envolvam a criança sob minha responsabilidade.

Concordo

Discordo

Assinatura do Pai ou Responsável

Profa Dra Enicéia Gonçalves Mendes
Orientadora do projeto

Vânia Lúcia Corradi Carvalho

Pesquisadora

São José do Rio Preto, _____, de _____, de 2003.

Apêndice L

Tabela 7. Alternativas escolhidas por P1 durante as avaliações da compreensão da História.

Questões	1º CP	PTAP	PTAD	Seg 1	Seg 2
1	d	d	b		b
2	d	b	d		d
3	c	c	c		c
4	c	c	c		d
5	b	b	b		b
6	a	b	c		c
7	d	b	d		d
8	d	c	c		c
9	c	c	c		c
10	c	d	b		d
11	b	b	b		b
12	c	c	c		c
13	d	c	b	c	b
14	d	b	a	a	a
15	c	c	c	b	c
16	d	d	b	d	b
17	b	b	a	a	a
18	c	a	a		a
19	d	c	c		c
20	a	a	a		a
21	b	b	b		b
22	c	c	b		c
acerto	27.3%	36,4%	50%	40%	54.5%

Nota. CP = Compreensão Prévia, PTAP = Pós-Teste Atividade Pedagógica, PTAD = Pós-Teste Atividade de Dramatização, Seg 1 = Seguimento 1, Seg 2 = Seguimento 2 e a = alternativa a, b = alternativa b, c = alternativa c, d = alternativa d. As alternativas impressas na fonte azul corresponde aos acertos do participante-alvo.

Apêndice M

Tabela 8. Alternativas escolhidas por P2 durante as avaliações compreensão da História.

Questões	1ºCP	2ºCP	3ºCP	PTAP	PTAD	Seg 1	Seg 2
1	a	a		a	b	a	a
2	b	c		c	b	b	b
3	a	a		c	c	c	c
4	d	d		d	d	d	d
5	b	c		b	d	d	d
6	a	c		b	c	a	c
7	a		d	b	a		d
8	b		b	b	a		c
9	c		c	c	c		b
10	c		c	c	d		a
11	b		b	b	b		b
12	d		a	c	c		c
13	d			d	d		b
14	a			b	d		a
15	d			d	c		d
16	a			b	d		b
17	c			b	b		a
18	b			a	a		a
19	b			c	c		d
20	a			c	d		b
21	d			b	b		b
22	b			c	c		a
Acerto	13.6%	0%	0%	40.9%	45.5%	33.3%	45.5%

Nota. CP = Compreensão Prévia, PTAP = Pós-Teste Atividade Pedagógica, PTAD = Pós-Teste Atividade de Dramatização, Seg 1 = Seguimento 1, Seg 2 = Seguimento 2, a = alternativa a, b = alternativa b, c = alternativa c, d = alternativa d. As alternativas impressas na fonte azul correspondem aos acertos do participante-alvo.

Apêndice N

Tabela 9. Alternativas escolhidas por P3 durante as avaliações da compreensão da História.

Questões	1ºCP	2ºCP	3ºCP	4ºCP	5ºCP	PTAP	PTAD	Seg1	Seg2
1	d	c				c	b	b	
2	b	d				d	d	d	
3	b	a				a	a	c	
4	c	b				b	b	a	
5	d	c				b	c	c	
6	d	d				c	d	a	
7	a		b			d	d	a	
8	d		a			c	c	c	
9	c		c			b	b	a	
10	b		d			b	a	b	
11	a		a			a	b	b	
12	a		b			a	c	b	
13	b			c		b	d	d	d
14	c			d		c	b	a	d
15	d			a		d	c	c	c
16	d			b		a	d	a	d
17	c			c		b	a	d	a
18	b				c	c	a	b	a
19	a				b	c	c	c	
20	d				a	d	a	d	
21	c				d	a	c	b	
22	b				c	b	c	c	
Acerto	9.1%	33.3%	16,7%	20%	20%	22.7%	54.5%	50%	59.1%

Nota. CP = Compreensão Prévia, PTAP = Pós-Teste Atividade Pedagógica, PTAD = Pós-Teste Atividade de Dramatização, Seg 1 = Seguimento 1, Seg 2 = Seguimento 2 a = alternativa a, b = alternativa b, c = alternativa c, d = alternativa d. As alternativas impressas na fonte azul correspondem aos acertos do participante-alvo.

Apêndice O

Tabela 10. Alternativas escolhidas por P4 durante as avaliações da compreensão da História

Questões	1 ^o CP	2 ^a CP	3 ^a CP	4 ^a CP	5 ^a CP	6 ^a CP	7 ^a CP
1	c	d				b	
2	b	c				a	
3	c	c				b	
4	c	c				c	
5	-	b				b	
6	b	-				b	
7	b		b				b
8	b		b				b
9	c		a				d
10	c		a				c
11	b		a				b
12	a		b				a
13	-			b			
14	a			a			
15	c			c			
16	a			d			
17	b			b			
18	b				a		
19	d				b		
20	b				b		
21	b				a		
22	-				a		
acerto	22.7%	16.7%	33.3%	40%	20%	33.3%	0%

Nota. CP = Compreensão Prévia, a = alternativa a, b = alternativa b, c = alternativa c, d = alternativa d, e, - = ausência de resposta do participante-alvo. As alternativas impressas na fonte azul correspondem aos acertos do participante-alvo.

Apêndice P

Tabela 11. Alternativas escolhidas por P5 durante as avaliações da compreensão da História.

Questões	1º CP	2ª CP	3ª CP	4ª CP	5ª CP	6ª CP	7ª CP
1	a	a				c	
2	a	a				a	
3	c	c				b	
4	-	c				c	
5	b	b				b	
6	b	c				a	
7	a		b				b
8	d		c				c
9	a		c				d
10	a		b				b
11	a		d				b
12	a		d				
13	d			a			
14	a			c			
15	d			c			
16	a			c			
17	a			c			
18	b				a		
19	b				a		
20	c				a		
21	a				c		
22	c				c		
acerto	40.9%	16.7%	16.7%	20%	40%	0%	16.7%

Nota. CP = Compreensão Prévia, a = alternativa a, b = alternativa b, c = alternativa c, d = alternativa e - = ausência de resposta do participante. As alternativas impressa na fonte azul correspondem aos acertos do participante.

Apêndice Q

Tabela 12. Detecção dos sons de fala pelos participantes-alvo.

Participantes	P1		P2		P3		P4		P5	
	S/	C/	S/	C/	S/	C/	S/	C/	S/	C/
ESCORE	AASI	ASSI	AASI	ASSI	AASI	ASSI	AASI	ASSI	AASI	ASSI
/a/	100%	100%	40%	100%	80%	100%	60%	100%	40%	100%
/i/	80%	100%	40%	100%	60%	100%	60%	100%	40%	80%
/u/	80%	100%	60%	100%	80%	100%	20%	80%	20%	80%
/m/	80%	100%	40%	100%	80%	100%	40%	80%	20%	60%
/s/	60%	80%	20%	60%	60%	80%	20%	40%	0%	40%
/l/	60%	80%	20%	60%	60%	80%	0%	40%	20%	40%

Tabela 13. Discriminação de voz masculina e feminina pelos participantes-alvo.

ESCORE	P1		P2		P3		P4		P5	
	S/	C/	S/	C/	S/	C/	S/	C/	S/	C/
	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI
Voz masculina	80%	100%	60%	100%	100%	100%	40%	80%	40%	80%
Voz feminina	60%	100%	40%	80%	90%	100%	60%	80%	40%	80%

Tabela 14. Discriminação das vogais pelos participantes-alvo.

ESCORE	P1		P2		P3		P4		P5	
	S/	C/	S/	C/	S/	C/	S/	C/	S/	C/
	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI
/a/	80%	100%	80%	100%	100%	100%	80%	80%	80%	100%
/i/	60%	80%	60%	80%	60%	100%	60%	80%	60%	80%
/u/	60%	80%	60%	80%	60%	80%	60%	80%	60%	80%

Tabela 15. Discriminação da extensão das vogais pelos participantes-alvo.

P1		P2		P3		P4		P5	
<i>S/</i>	<i>C/</i>	<i>S/</i>	<i>C/</i>	<i>S/</i>	<i>C/</i>	<i>S/</i>	<i>C/</i>	<i>S/</i>	<i>C/</i>
AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI	AASI
100%	100%	80%	100%	100%	100%	80%	100%	60%	100%

Tabela 16. Reconhecimento de palavras pelos participantes-alvo.

	P1		P2		P3		P4		P5	
	<i>S/</i> AASI	<i>C/</i> AASI	<i>S/</i> AASI	<i>C/</i> AASI	<i>S/</i> AASI	<i>C/</i> AASI	<i>S/</i> AASI	<i>C/</i> AASI	<i>S/</i> AASI	<i>C/</i> AASI
Reconhec/	37.5%	45.8%	20.8%	37.5%	25%	87.5%	37.5%	45.8%	25%	33.3%
Categor/	58.3%	66.7%	54.2%	66.77%	37.5%	91.7%	50.0%	62.5.%	37.5%	41.7%

Tabela 17. Compreensão de sentenças por P3.

	S/ AASI	C/ AASI
Compreensão de sentenças	10%	70%

NOTAS

Nota 1. As alternativas corretas aparecem grifadas apenas para orientação do leitor, porém, durante o estudo, as mesmas não estavam grifadas.

Nota 2. As alternativas corretas aparecem grifadas apenas para orientação do leitor, porém, durante o estudo, as mesmas não estavam grifadas.