

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação Infantil

Saberes e práticas da inclusão



Dificuldades de comunicação e sinalização

Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial

Brasília
2004

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

- Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP
- Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP

Elaboração

- Prof^a Ms. Fatíma Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento – Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR/SP
- Prof^a Shirley Rodrigues Maia – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência-AHIMSA - São Paulo/SP

Revisão Técnica

- Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP

Revisão de Texto

- Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
- Prof^a Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Britto – MEC/SEESP

Consultores e Instituições que emitiram parecer

- Prof^a Dr^a Isabel Amaral, PhD – Universidade do Porto e Escola Superior de Educação de Lisboa - Portugal
- Prof^a Dr^a Maria da Piedade Resende da Costa – Universidade Federal de São Carlos/SP - UFSCAR
- Prof^a Ms. Elcie F. S. Masini – Universidade Mackenzie - SP
- Prof^a Ximena Serpa – Directora Sense Internacional (Latinoamérica)
- Prof^a Shirley Vilhalva – Técnica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
- Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE – Centro de Estudos ao Atendimento da Deficiência Sensorial-CEADS
- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – Diretoria da Educação Especial
- Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas-SEDUC
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

2ª edição revista: 2003

Tiragem: 10.000 exemplares

Saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdocegueira / múltipla deficiência sensorial / coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão – Brasília : MEC, SEESP, 2004. 79p. – (Educação infantil ; 6)

1.Educação inclusiva 2.Educação infantil 3.Deficiências sensoriais. 4. Surdocegueira I. Maia, Shirley Rodrigues. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. III. Título.

CDU 376: 373.2

Carta de Apresentação


A primeira infância das crianças exige carinho e cuidado. Mas para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento, um processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Educação infantil é mais do que *cuidar de crianças*. É abrir a elas o caminho da cidadania.

Se essa compreensão orienta, hoje, as políticas públicas, até ela se consolidar foi um longo caminho. Entre os séculos XVIII e XIX, na época da Revolução Industrial, crianças e mulheres participavam de regimes desumanos nas fábricas. Trabalhadoras e trabalhadores tiveram que lutar, então, por melhores condições de trabalho, inclusive para preservar a vida em família e para que as crianças pudessem viver sua infância. Já entre os séculos XIX e XX, certas teorias sugeriam haver pessoas e grupos inferiores ou superiores, ao defenderem que a capacidade mental vinculava-se à herança genética. A educação, assim, viria apenas confirmar o veredito da desigualdade.

Hoje, estudos mostram que o potencial humano não se define de antemão: nos três primeiros anos de vida a criança forma mais de 90% de suas conexões cerebrais, por meio da interação do bebê com estímulos do meio ambiente. Essas novas idéias e a luta por um mundo mais justo passaram a demandar novas políticas, que criassem, para todas as crianças – inclusive as que apresentam necessidades educacionais especiais – contextos afetivos, relacionais e educativos favoráveis. Isso é tarefa da educação infantil, e demanda: projeto pedagógico na creche e na pré-escola; atuação de profissionais capacitados; participação da família e da comunidade.

Os sistemas de ensino devem se transformar para realizar uma educação inclusiva, que responda à diversidade dos alunos sem discriminação. Para apoiar essa mudança, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, elaborou uma Coleção – ora apresentada em sua 2.^a edição, revisada – composta por nove fascículos. São temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. O objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças, em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias. Os fascículos são os seguintes:

1. Introdução
2. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento
3. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo
4. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla

- 
5. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física
 6. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira / Múltipla Deficiência Sensorial
 7. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez
 8. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual
 9. Altas Habilidades / Superdotação

Esperamos que este material possa ser estudado no conjunto, e de forma compartilhada, nos programas de formação inicial e/ou continuada de professores da educação infantil. E que os conhecimentos elaborados no campo da educação especial colaborem para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso a espaços e processos inclusivos de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

É esse o nosso compromisso.

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial - MEC

Sumário

INTRODUÇÃO	07
------------------	----

PARTE I

MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA SENSORIAL E SURDOCEGUEIRA

1.1 Múltipla deficiência sensorial	11
1.2 Surdocegueira	11

PARTE II

ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE CRIANÇAS SURDOCEGAS

2.1 A importância do movimento: a proposta de Van Dijk	17
2.2 Aspectos pertinentes à comunicação	21
2.2.1 Comunicação receptiva	23
• Comunicação receptiva na criança surdocega em fase pré-lingüística ...	23
• Comunicação receptiva na criança surdocega em fase pós-lingüística ...	29
2.2.2 Comunicação expressiva	32
• Comunicação expressiva na criança surdocega em fase pré-lingüística .	33
• Comunicação expressiva na criança surdocega em fase pós-lingüística .	38
2.2.3 Outros aspectos a considerar na comunicação expressiva	39

PARTE III

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO

3.1 Condições básicas	43
• Trabalho em equipe	44
• O papel da família	44
• Planificação futura	46

PARTE IV

MODALIDADES EDUCACIONAIS

4.1 Aspectos educacionais importantes para a inclusão	50
4.2 Escola especial como centro de recursos	51
4.3 Classe especial	52
4.4 Sala de recursos	53
4.5 Sala de ensino regular	54



PARTE V

NECESSIDADES INICIAIS DA CRIANÇA SURDOCEGA

5.1	Recepção da criança	59
5.2	Identificação do professor	60
5.3	Identificação da criança	61
5.4	Identificação da instituição	62
5.5	Identificação de atividades	63
5.6	Brincadeiras	64
5.7	Alimentação	64
5.8	Higiene	64
5.9	Descanso	64
5.10	Massagem	65

PARTE VI

ASPECTOS PERTINENTES À AVALIAÇÃO

6.1	Avaliação alternativa	69
6.2	Equipe de observação	70

PARTE VII

BIBLIOGRAFIA	75
---------------------------	----

Introdução

Promover educação é tarefa complexa, é promover condições apropriadas para o ser humano se desenvolver e aprender. É propiciar oportunidades para que ele adquira habilidades e competências e ocupe, na sociedade, lugar como cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e promotor social ativo. Isso exige da escola e dos profissionais da educação preparo e constante aperfeiçoamento. Quando essa escola recebe indivíduos com necessidades educacionais especiais, ela reconhece e considera as diferenças nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos, e enriquece seu conhecimento do processo educacional.

A finalidade deste documento é de esclarecer o papel da escola e dos profissionais que irão receber a criança com necessidades educacionais especiais, surdocegas, para viabilizar o processo de inclusão. Nesse processo, é essencial a cooperação entre profissionais e familiares, integrando uma mesma equipe para a realização do programa educacional.

PARTE I

Múltipla deficiência sensorial e surdocegueira



1.1 - Múltipla deficiência sensorial

Considera-se uma criança com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor). Limitações em uma dessas áreas podem ter um efeito singular no funcionamento, aprendizagem e desenvolvimento da criança (Perreault, 2002).

Crianças que apresentam graves comprometimentos múltiplos e condições médicas frágeis:

1. apresentam mais dificuldades no entendimento das rotinas diárias, gestos ou outras habilidades de comunicação;
2. demonstram dificuldades acentuadas no reconhecimento das pessoas significativas no seu ambiente;
3. realizam movimentos corporais sem propósito;
4. apresentam resposta mínima a barulho, movimento, toque, odores e/ou outros estímulos.

Muitas dessas crianças têm dificuldade na obtenção e manutenção do estado de alerta. Isso é crítico porque a prontidão é o estado comportamental em que as crianças estão mais receptivas à estimulação, aprendem melhor e são capazes de responder de uma maneira socialmente aceita. Crianças com múltipla deficiência sensorial têm uma variedade de necessidades especiais que se assemelham às necessidades da criança surdocega. Nesse sentido, toda a abordagem descrita neste documento aplica-se também à criança com múltipla deficiência sensorial.

1.2 - Surdocegueira

O que é surdocegueira? Quem é o surdocego?

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais (McInnes & Treffy, 1991). Segundo Telford & Sawrey (1976), quando a visão e audição estão gravemente comprometidas, os problemas relacionados à aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e a adaptação ao meio se multiplicam. A falta dessas percepções limita a criança surdocega na antecipação do que vai ocorrer a sua volta. A entrada da mãe no quarto do bebê, por exemplo, pode não significar tranqüilidade, comida ou carinho, mas pode promover instabilidade e insegurança. Sua dificuldade na antecipação dos fatos faz com que cada

experiência possa parecer nova e assustadora, como ser transportada de um lugar para o outro, sentir na boca a introdução de um alimento novo ou ser tocado repentinamente. Ainda como resultado da privação da visão e audição, sua motivação na exploração do ambiente é proporcionalmente diminuída. Seu mundo se limita ao que por casualidade está ao alcance de sua mão e, sobretudo, a si mesmo.

Essas crianças precisam ser encorajadas a desenvolver um estilo de aprendizagem próprio para compensar suas dificuldades visuais e auditivas e para estabelecer e manter relações interpessoais. Portanto, as trocas interativas das crianças precisam estar orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes, entre eles, cutâneo, cinestésico (corporal - articulações e músculos; e, sensorial - visceral), gustativo e olfativo, como forma de acesso à informação na ausência dos sentidos da visão e audição.

Myklebust (1971) afirma que quando faltam os sentidos de distância, o tato assume o papel de sentido-guia, sendo complementado pelos sentidos remanescentes na exploração e no estabelecimento de contatos com o mundo exterior. Como lembram Vygotski (1995), e Salomon (2002), é necessário que os estímulos proporcionados sejam apropriados à singularidade de cada criança. Telford & Sawrey (1976) destacam a importância de despertar na criança, por meio de outros canais sensoriais, o desejo de aprender. É, portanto, preciso vencer “o isolamento do indivíduo surdocego e só depois de ter sido estabelecido o contato efetivo e seu isolamento ser reduzido é que a instrução formal se torna possível” (Telford & Sawrey, 1976, p. 389).

Além de não poder valer-se dos sentidos de distância (visão e audição) para captar informações reais do mundo, a criança surdocega pode apresentar alguns problemas decorrentes de saúde, aspecto que pode vir a interferir no processo de ensino e aprendizagem. Em ambos os casos o desafio é complexo: as crianças precisam desenvolver formas de comunicação inteligíveis com os seus interlocutores, antecipar sucessos futuros ou o resultado de suas ações. Além dessas questões, é importante que a criança esteja motivada a participar de experiências externas, ainda que básicas, como alimentação, higiene, lazer etc. O processo de aprendizagem ocorre por repetição e estimulação orientada em contextos naturais, dado que a surdocegueira interfere na capacidade de aprendizagem espontânea e na capacidade de imitação.

Perfil da criança surdocega em relação ao processo de desenvolvimento

A criança surdocega é portadora de características únicas, que resultam do efeito combinado das deficiências auditiva e visual. As características clínicas que definem a criança, do ponto de vista oftalmológico e audiológico, são insuficientes para prever o quanto poderá se desenvolver quando imersa num ambiente que proporcione uma estimulação adequada às suas necessidades (Cader & Costa, 2001).

A característica da interação da criança com deficiência primária no ambiente, frequentemente marcada pela carência de estímulos, pode desencadear um desenvolvimento atípico, compatível com os limites impostos pela combinação das deficiências auditiva e visual. Assim, enquanto o surdo utiliza o campo visual-espacial como principal via de acesso às informações e ao estabelecimento de interações com o meio, o cego utiliza o campo auditivo-temporal (Cader, 1997). Já o surdocego necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais para o estabelecimento de trocas significativas e necessárias à sua participação efetiva no ambiente.

A falta de audição faz com que a criança surdocega não possa responder usando a fala ou o movimento do corpo (ex: voltar-se para a pessoa que a chama). Outras vezes, o comprometimento visual pode restringir os movimentos da criança na exploração sensório-motora de seu ambiente físico e humano.

As implicações das limitações visuais e auditivas nas interações podem ser minimizadas com a introdução do toque. Muitas crianças parecem não gostar de serem tocadas por não conseguirem identificar a origem e o significado do toque. Nesses casos, a utilização de objetos e/ou toques familiares à criança poderão ser usados como meio intermediário entre a criança e o professor. Esse é um fator importante no sucesso das interações.

Na ausência desses cuidados, a criança surdocega poderá apresentar comportamentos inadequados socialmente, ou seja, pode desenvolver comportamentos indesejáveis, como movimentar aleatoriamente as mãos e/ou corpo, emitir sons, direcionar o olhar compulsivamente para luz, provocar sons em locais com vibrações mais intensas e tatilmente perceptíveis, balançar, bater os pés, apertar os olhos, agredir-se, entre outros. Estes comportamentos reativos são geralmente recursos utilizados pela criança para substituir a falta dos estímulos adequados e dão aos educadores informações importantes quando interpretados numa perspectiva comunicativa.


O fato de as crianças surdocegas apresentarem, freqüentemente, comportamentos como: 1) dificuldades em elaborar a consciência da relação dos segmentos corporais em si e destes com objetos (fase comum a todas as crianças); 2) limitações para o movimento e funcionamento do próprio corpo; 3) insegurança pessoal; e, 4) atraso no desenvolvimento motor e afetivo, pode ser atribuído à qualidade e quantidade das interações mantidas com o ambiente. Afinal, enquanto as crianças normais usam a audição e a visão para direcionar sua ação, e com isso aprendem, por exemplo, que seu comportamento e movimento têm conseqüências determinadas e que objetos e crianças que não podem ser vistos continuam a existir, a criança surdocega não possui condições para responder e compreender as demandas do meio, precisando, por isso, que esses aspectos lhes sejam ensinados.

O papel do professor, intérprete ou guia-intérprete junto à criança surdocega será o de suprir sua carência de funcionamento sensorial com estímulos organizados e significativos, promovendo a construção de sua consciência e imagem corporal, seu desenvolvimento motor e afetivo, e também sua autonomia (Erikson, 2002).

As informações do mundo deverão chegar à criança de forma estruturada e sistematizada, para que ela possa começar a construir seu mundo. Esse procedimento a auxiliará na construção do conhecimento como um todo, uma vez que a carência de informações sensoriais tão básicas como a visão e a audição fazem com que cada criança, quando exposta a um estímulo, consiga absorver apenas parte dessa informação. Apenas a repetição de estímulos em contextos significativos poderá assegurar que ela venha a ser capaz de assimilar a estimulação como um todo.

As crianças surdocegas podem apresentar perfis distintos, em função de vários aspectos:

1. características da interação que mantém com o meio, decorrentes do comprometimento dos sentidos de distância (audição e visão) e da disponibilidade do meio para interagir com elas utilizando formas adaptadas às suas necessidades;
2. grau de perda auditiva;
3. grau de perda visual;
4. outros comprometimentos associados, entre eles o motor e o neurológico;
5. período de aquisição da surdocegueira.



As características do meio socioeconômico e cultural no qual a criança está inserida pode desencadear atrasos no seu processo inicial de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, as capacidades apresentadas por elas podem ser decorrentes não da deficiência em si, mas da relação entre a forma, o método e o conteúdo das interações vivenciadas, ou seja, a aprendizagem vai ser dependente do modo como a criança surdocega estabelece seu contato com o meio e este com ela, de qual o recurso utilizado na comunicação e a de sua capacidade de ser compreendida e de compreender as demandas do seu universo familiar, escolar, social e cultural.

O processo de aprendizagem da via de comunicação exige atendimento especializado, com estimulação específica e individualizada. Quando a criança é estimulada precocemente, ela adquire comportamentos sociais mais adequados e, também, poderá desenvolver e aprender a usar seus sentidos remanescentes melhor do que aquela que não recebeu atendimento.

PARTE II

Abordagens teóricas sobre crianças surdocegas



2.1 - A importância do movimento: a proposta de Van Dijk

Amaral (2002), relata a necessidade de abordagens funcionais e coativas no atendimento à criança surdocega.

A abordagem funcional salienta a necessidade de dotar a criança surdocega com aprendizagens significativas para a sua vida futura, salientando a necessidade de aprendizagens centradas em experiências reais do dia a dia.

A abordagem coativa tem como base os estudos de Van Dijk (1989). Autores como Jurgens (1977), MacFarland (1995), Fernandez (1997), Petersen & Santos (2000), entre outros, apontam a constatação de Van Dijk de que as experiências motoras realizadas pela criança, em conjunto com o professor, por meio do movimento coativo constituem o fundamento e a base do desenvolvimento e da aprendizagem. Elas fornecem à criança surdocega melhor qualidade e quantidade de interações com pessoas, objetos e acontecimentos. Nesse processo, a função do professor é proporcionar pontos de referência que permitam à criança organizar seu mundo, estimulando-a e motivando-a a se comunicar e se relacionar com o mundo a sua volta (Writer, 1987; Bloom, 1990; Watkins & Clark, 1991; Wheeler & Griffin, 1997).

Nesse enfoque, o elemento central é o próprio corpo da criança, suas necessidades, desejos e interesses. O professor e a criança se movem e atuam permitindo a esta descobrir o seu próprio corpo como instrumento para explorar o mundo. A viabilização dessa comunicação inicial pode ser realizada a partir do programa de comunicação de Jan Van Dijk. Esse programa compreende seis fases: 1) relação de apego e confiança (nutrição), 2) fenômeno de ressonância, 3) movimento co-ativo, 4) referência não-representativa, 5) imitação e 6) gestos naturais. O objetivo do desenvolvimento dessas fases consiste em viabilizar melhores condições de aprendizagem de um sistema de comunicação pela criança, ampliando suas potencialidades de interação com o ambiente.

As fases não são excludentes, nem exclusivas. A criança poderá apresentar várias fases simultaneamente. O tipo, o local, as condições de realização das atividades propostas e as necessidades da criança é que determinarão as características de sua participação. Seguem-se a descrição e exemplos relativos a cada uma das fases (Cader & Costa, 2000).

Relação de apego e confiança

A fase da relação de apego e confiança (nutrição) consiste no desenvolvimento de um vínculo afetivo entre a criança e o adulto. Van Dijk (*apud* Writer, 1991) descreve esta fase como o momento em que se procura desenvolver com a criança uma relação de segurança que a faça sentir-se confortável consigo mesma e com a outra criança. Wallon (1975) destaca a importância do vínculo afetivo na manutenção das primeiras interações da criança com o ambiente, sendo o vínculo social o pré-requisito mais importante para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Nesse contexto, é importante considerar que a primeira linguagem utilizada pela criança é a emocional.

Van Dijk (*apud* Writer, 1991), cita as seguintes sugestões para ajudar a criança no estabelecimento de um vínculo afetivo adequado durante essa fase:

- 1) limitar o número de pessoas que trabalham com a criança;
- 2) estabelecer uma rotina de atividades diárias;
- 3) favorecer estímulos externos consistentes e adequados, evitando superestimulação ou a falta de estimulação

Exemplificando: nesta fase, a criança não fala. Simplesmente se movimenta, emite sons, chora, sem saber a repercussão real das suas ações no ambiente e, em particular, para a mãe. Suas ações poderão provocar decodificações variadas no adulto. Ele poderá, entre outras reações, retirar a criança do berço e colocá-la no colo, ou mudá-la de posição. Toda essa comunicação inicial é realizada a partir das ações emocionais da criança que são interpretadas pelos adultos significativos na vida dela. Portanto, é imprescindível que o professor reconheça esta fase e a importância do vínculo afetivo como base para a introdução das demais fases do desenvolvimento da comunicação não verbal, defendidas por Van Dijk (*apud* Freemam, 1991), Bove (1993), Silva (1995), Wheeler & Griffin (1997) e Chen *et al.* (2000).

Ressonância

A ressonância consiste no movimento corpo a corpo, sendo que a iniciativa do movimento parte da criança. O objetivo desta fase consiste no estabelecimento dos primeiros contatos com a criança e na introdução de modalidades de comunicação baseadas no movimento. Neste período, estabelece-se um vínculo corporal entre o adulto e a criança, a partir do qual o adulto passa a fazer parte do universo dela. A ação corporal permite estabelecer um diálogo por meio do movimento. Esse diálogo é básico pois, a partir dele, o adulto poderá introduzir sinais indicativos marcando o início e o término do movimento, ampliando-o e sistematizando-o. É preciso estar atento às indicações fornecidas pela criança em relação à aceitação ou rejeição do movimento. Exemplificando: uma criança com 2 anos e 9 meses, surdocega, gostava de ficar de quatro e se balançar. Naquele momento, o professor aproximou-se e, lentamente, foi abarcando a criança até conseguir envolvê-la por completo, ou seja, o professor ficou de quatro tendo a criança na parte de baixo de seu corpo. Estando os dois na mesma posição e em contato corpo-a-corpo, o professor acompanhou o movimento da criança. Em alguns momentos, o professor parava o movimento e prestava atenção à reação da criança. Um movimento da criança como, por exemplo, levantar os quadris e balançar a cabeça foi interpretado como uma solicitação para reiniciar o movimento. Essa ação foi repetida várias vezes, até a criança parar o movimento (Cader-Nascimento & Costa, 2002).

Segundo Amaral (2002), *“no nível de ressonância, o adulto e a criança estão muito próximos, movendo-se juntos em um espaço muito limitado. O adulto imita os movimentos da criança ou então inicia movimentos quando a criança não começa a fazê-lo por sua própria conta.(...) o adulto começa com a criança um movimento de que ela goste (...) e cessa o movimento em um momento, esperando que a criança dê um sinal para reiniciar”*.

Van Dijk (*apud* Writer, 1991) faz referência ao trabalho de Stillman & Battler, citando as três razões fundamentais para promover a participação da criança nas atividades de ressonância. São elas:

1. conseguir sua atenção e participação nas interações com os outros;
2. desenvolver a compreensão da criança de como suas ações interferem no meio ambiente;
3. estimular a formação de relações positivas com os outros (pág. 163).

Movimento co-ativo

O movimento co-ativo ou mão sobre mão, caracteriza-se pela ampliação comunicativa entre o estimulador e a criança, em um espaço mais amplo. Nesta etapa, o professor realiza ações junto à criança, por meio do contato lado a lado e aos poucos a distância física entre eles vai sendo ampliada. O objetivo do trabalho nesta fase, consiste em ampliar os recursos de comunicação e a ação motora da criança no espaço, bem como possibilitar o desenvolvimento da habilidade de antecipação de acontecimentos em uma área determinada. Exemplificando: o professor segura na mão da criança e realiza um movimento ascendente para evidenciar que a atividade irá começar, depois leva a criança até o escorregador com vistas a explorar a rampa do brinquedo percorrendo toda sua superfície com o tato. Depois, ambos usam o escorregador e, ao final o professor segura a mão da criança e realiza um movimento descendente, indicando o fim da atividade (Cader-Nascimento & Costa, 2002).

Nesta fase, a criança apresenta condições para entender que todas as atividades tem começo, meio e fim, e que após uma atividade podem acontecer outras. Com isso, introduz-se a noção de tempo marcando o início e o fim de cada atividade.

Os movimentos co-ativos são uma continuação das atividades de ressonância, porém com o objetivo de iniciar gradualmente o distanciamento entre a criança e o ambiente. As atividades co-ativas se constroem por meio da participação da criança em movimentos compartilhados com o adulto. A criança irá desenvolvendo interesse pelo ambiente e percebendo que suas ações interferem nesse ambiente.

À medida que se desenvolve a compreensão da criança sobre seqüências de movimentos, o professor indicará referências naturais do ambiente. Essa referência natural precisa ser um objeto permanente no espaço físico. Por exemplo: ambos podem arrastar-se para que cheguem ao final de um tapete. Neste momento, o professor deverá mudar o movimento de arrastar-se para a posição de caminhar. Nesta posição, deverão caminhar dando a volta até chegarem na parede. Cada uma das trocas entre os movimentos corresponde a uma mudança no ambiente. Essas ações devem proporcionar uma resposta da criança tanto ao ambiente quanto ao adulto, enquanto participa na seqüência.

Referência não-representativa

O objetivo da fase da referência não representativa consiste em propiciar condições para que a criança compreenda alguns símbolos indicativos de atividades, pessoas e situações. Inicialmente, por meio do toque, a criança é levada a conhecer e reconhecer as particularidades do corpo, nela e no outro. A partir do momento em que a criança consegue reconhecer e localizar as partes do corpo, o professor pode iniciar o uso de representações mais abstratas mediante a utilização de objetos de referência. Esta etapa do trabalho tem por objetivo fazer com que a criança perceba que um objeto poderá indicar ou desencadear uma atividade. Para tanto, é importante que os objetos de referência utilizados retenham uma equivalência simbólica com o real e com a atividade a ser desenvolvida. Segundo Amaral (2002), os objetos viabilizam o contato e a condição concreta de manutenção do diálogo entre a criança e o adulto.

Na referência não representativa a criança é capaz de indicar e reconhecer as partes de seu corpo (braços, pernas, cabeça, etc) em resposta a um modelo tridimensional (uma criança, um boneco, uma figura de argila). Fieber (*apud* Van Dijk, 1983) identifica três comportamentos básicos:

1. reconhecimento e indicação das partes do corpo com maior detalhe;
2. atitudes buscando sinalizar os objetos, e
3. maior distância no tempo e espaço entre a criança e o adulto.

Imitação

A imitação visa estimular a criança na realização das atividades propostas. Representa a continuação do movimento co-ativo. A distinção principal entre eles é que na imitação a criança realiza a ação após demonstração do professor, na presença ou ausência dele, enquanto no movimento co-ativo a ação é simultânea. A fase da imitação deverá partir das ações simples para as mais complexas, considerando o desempenho, as condições e a singularidade apresentada pela criança. Nesta fase a criança é estimulada a realizar a atividade sozinha, a tomar iniciativas e a buscar situações já vivenciadas. A imitação deve ser tanto da criança quanto do professor; dessa forma, o elo e os recursos de comunicação entre os participantes são compartilhados.

Stillman & Battler (1984), quando enumeram áreas que enfocam o desenvolvimento do comportamento imitativo, citam:

- 1) a compreensão pela criança da correspondência entre suas ações e as ações observadas nos outros;
- 2) a capacidade de a criança imitar o adulto, demonstrando que compreendeu como deverá realizar as ações, e
- 3) a capacidade de a criança ampliar a imagem mental dos objetos com os quais mantêm contato, seja pela visão, audição ou tato.

Em todo esse processo, Van Dijk (1983) destaca a importância da utilização de objetos conhecidos na atividade de comunicação. Os movimentos motores associados a esses objetos devem ser claros. Por exemplo, na manipulação da bola como brinquedo preferido estabelece-se um movimento realizado naturalmente pela criança, como o ato de atirar a bola. Na ausência do objeto, busca-se realizar o movimento de atirar a bola, objetivando falar sobre a bola.

Para o trabalho com a bola, inicialmente sugere-se a bola de basquete e, posteriormente, outras bolas com tamanhos e texturas diferenciadas. De posse desse recurso, estimula-se a criança a conhecer pelo tato e pelo seu corpo o objeto. Em seguida, o professor ou guia-intérprete a colocará deitada no tablado e jogará de lado a bola, lentamente, até que esta chegue ao corpo da criança, passando a noção de segurança no encontro do corpo com o objeto e facilitando o conhecimento do limite presente na atividade. Isso facilitará a compreensão da criança, que poderá generalizar essa situação e aplicá-la no seu cotidiano. Por exemplo, ao caminhar, ela encontrará obstáculos que precisam ser superados, reduzindo a reação imediata de defesa. Assim, quando a criança tocar em algo, poderá ter a reação imediata de afastar seu corpo. Nesse caso, cabe ao professor estimulá-la e orientá-la na continuação e conclusão da atividade, contribuindo com a redução dos comportamentos de defesa. Essa brincadeira poderá ser realizada mediante os seguintes passos:

1. o professor realiza atividades no chão com a criança surdocega;
2. o professor e a criança fazem obstáculos com as pernas e jogam a bola dentro desse espaço, e
3. professor e aluno, juntamente com o guia-intérprete joga a bola em espaço livre, inicialmente a pequena distância. Depois, aos poucos, vai aumentando a distância física entre eles, alterando a direção da bola (para cima, para baixo, para o lado esquerdo, para o lado direito).

Gestos naturais

Van Dijk (1968) afirma que os gestos naturais surgem a partir das experiências com as qualidades motoras dos objetos, sendo constituídos por movimentos das mãos quase iguais aos objetos da ação. Stillman & Battler (1984) sugerem que os gestos devem ser espontâneos, e não criados em situações estruturadas.

Van Dijk (1983) sugere a necessidade dos seguintes passos na apresentação do gesto: 1) objeto e gesto associados; 2) gesto sem a presença do objeto; 3) entrega e realização da atividade com o objeto. Depois que a criança tenha associado o gesto ao objeto, o gesto se faz sem o objeto presente, a fim de promover o aumento da capacidade de simbolização.

Van Dijk (1983) assinala que, depois que a criança for capaz de utilizar espontaneamente uma série de gestos naturais no contexto de uma rotina diária contínua, pode-se introduzir gestos da língua de sinais (no caso brasileiro, LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais) por meio dos processos de desnaturalização e descontextualização.

A desnaturalização implica a transformação gradual do gesto natural em um sinal padronizado. O gesto torna-se, assim, cada vez mais distante do objeto a que se refere.

A descontextualização implica o desenvolvimento da antecipação de imagens mentais por parte da criança. Esse processo permite à criança pedir objetos e ações desejadas que se encontram fora do contexto natural, por exemplo, pedir comida quando tem fome e não somente quando a comida está visível.

2.2 - Aspectos pertinentes à comunicação

Segundo Nunes (2000), “o processo comunicativo envolve recepção da informação e a respectiva compreensão da mensagem. Desde muito cedo, a criança começa a perceber o que é a fala e que os diferentes tons de voz, as expressões faciais, os gestos e os toques, pretendem dizer-lhe algo, ou seja, que esses comportamentos tem significados” (p. 48). No entanto, para a criança surdocega é importante considerar cuidadosamente as formas de como transmitir a informação e como lhe será permitido que comece a antecipar o que vai acontecer. A antecipação (a expectativa de uma resposta específica do ambiente antes de o fato acontecer) é a base para aprender quando é que algo acontece e o que vai acontecer a seguir. Exemplificando: durante a alimentação, quando a colher toca os lábios da criança, ela abre a boca na esperança de que a colher lhe traga algum alimento. Isto é, a criança antecipou o acontecimento a partir de uma informação tátil. Esse comportamento

antecipatório significa que ela tem alguma consciência da previsibilidade das relações no seu mundo e que compreendeu a pista dada (toque nos lábios). Essa previsibilidade ajudará, posteriormente, na exploração do mundo (Nunes, 2000).

A comunicação pode ser *receptiva* e *expressiva*. Muitas crianças surdocegas não desenvolvem a fala, no entanto podem expressar-se. Podem também receber as mensagens que lhes são transmitidas por outras vias sensoriais.

Comunicação receptiva é um processo de recepção e compreensão de mensagens. No caso da criança surdocega, por vezes é difícil determinar a forma como ela recebe as mensagens.

Comunicação expressiva é a forma como expressar desejos, necessidades e sentimentos. A criança surdocega utiliza normalmente formas de comunicação não-verbal tais como sorrisos, movimentos, mudanças de posição que podem ser compreendidos por adultos familiarizados. A comunicação com essas crianças exige dos adultos que trabalham com elas conhecimentos específicos sobre esse tipo de comunicação.

Nesse processo, o professor deverá observar e esperar o tempo necessário que a criança surdocega precisa para entender o enunciado e para elaborar uma resposta. Essa tentativa de resposta envolverá, por parte da criança, a seleção do recurso de comunicação (gestos, sinais, emissão verbal, movimentos, expressões corporais, entre outros) e a adequação deste no processo interativo.

A recepção das informações pela criança surdocega é diferente da recepção do ouvinte e de alguns surdos. Com os ouvintes, a compreensão e a elaboração da resposta envolvem um processo mais rápido, pelo fato de o canal de comunicação ser o oral-auditivo. Os surdos, ao interagirem com pessoas ouvintes, muitas vezes precisam realizar leitura orofacial da língua portuguesa. Esse processo demanda um tempo maior para elaboração e emissão da resposta. Em ambos os casos, ouvintes e surdos, o tempo será mais bem organizado e a resposta será mais rápida do que no caso da criança surdocega. Ela precisa selecionar as formas de comunicação que utilizará para expressar-se (sinal, gesto, fala, movimento corporal e facial, objetos de referência). Somente depois dessa seleção ela tentará emitir sua resposta ao estímulo/ assunto em pauta. Esse processo demanda um tempo maior para organização, elaboração e emissão da resposta. Isso significa que o professor deverá aguardar o tempo necessário para que a criança elabore e processe as informações recebidas e tenha consciência da resposta à demanda do meio, mediante a negociação dos significados presentes no contexto interativo.

A comunicação interiorizada, quando mediada por um processo dialógico tátil-corporal, maximiza as possibilidades de interação da criança surdocega com seu ambiente. A comunicação tátil-corporal potencializará os recursos de recepção e expressão comunicativa da criança surdocega. A presença do guia-intérprete e do instrutor de língua de sinais constituirá no elo facilitador da comunicação receptiva e expressiva do surdocego como seu ambiente.

A questão do contexto lingüístico e da transmissão de informação na sala de aula é um dos graves problemas enfrentados por crianças com déficits sensoriais. No caso da criança com perda auditiva e visual, o processo de comunicação pode ser severamente afetado, uma vez que seu acesso à informação se processa por vias distintas da visual e auditiva. A comunicação utilizada pelos surdocegos nas interações constitui-se de formas específicas, individualizadas e, em muitos casos, a contextualização será sempre necessária.

Os recursos de comunicação usados pelas crianças surdocegas são vários (*sistemas alfabéticos*: dactilológico, letras maiúsculas, tablitais, braile, máquina de escrever em tinta ou em braile e *sistemas não-alfabéticos*: LIBRAS, LIBRAS adaptada, leitura labial, Tadoma,

movimentos corporais, sinais no corpo, símbolos, sistemas suplementares de comunicação como levantar a cabeça, Bliss, PCS e COMPIC, desenho e outros), mas em todos o tato constitui a via mais promissora no estabelecimento das interações com o ambiente. Segundo o trabalho de O'Donnell (1991), os recursos de comunicação receptiva mais usados por surdocegos são: língua de sinais (83%), gestos e insinuações táteis (60%), alfabeto digitado na mão (40%), sistema braile (6%) e contexto (3%). Em relação aos recursos de comunicação expressiva, a pesquisa da autora aponta os seguintes dados: língua de sinais (70%), gestos naturais (55%), linguagem oral com combinação de outro método (11%) e os que não possuem sistema de comunicação expressiva (7%). De acordo com esses dados, a língua de sinais constitui o recurso de comunicação mais promissor para as pessoas surdocegas.

2.2.1 Comunicação receptiva

• COMUNICAÇÃO RECEPTIVA NA CRIANÇA SURDOCEGA EM FASE PRÉ-LINGÜÍSTICA

No que se refere à criança surdocega em fase pré-lingüística, as formas de comunicação receptiva mais frequentes são:

Pistas de contexto natural

As pistas de contexto natural são as que fazem parte do ambiente natural no qual a criança se encontra inserida como, por exemplo, o barulho da água escorrendo da torneira, o telefone quando toca, o cheiro da comida, etc. São pistas concretas, que ocorrem durante as atividades e permitem-lhe saber o que vai acontecer. A utilização de rotinas auxilia a criança a compreender o que se passa à sua volta, utilizando as pistas que se repetem em contextos significativos.

Pistas táteis

Segundo o *New England Center for the Deafblind*, as pistas táteis são estímulos táteis específicos, executados no corpo da criança, para dar-lhe mensagens específicas. Essas são dadas por meio do tato ou de movimentos, de modo a tornar-lhe compreensível o que vai acontecer a seguir (Nunes, 2000). Por exemplo: tocar no bumbum do nenê para indicar-lhe que vai mudar a fralda, tocar no ombro da criança para indicar que há alguém junto dela, tocar no joelho para indicar que vai abaixar etc. A criança pode responder a essas pistas fazendo a ação esperada ou recusando-a. É essencial que os toques no corpo da criança sejam suficientemente diferentes uns dos outros para serem mais facilmente identificados por ela. É possível integrar essas pistas nos seus movimentos específicos, por exemplo: movimentar a mão da criança em direção à boca de forma que indique que está na hora de comer, balançar as pernas para dizer que vai ao balanço. Essas pistas devem ser usadas consistentemente em casa e na escola, sempre que as condições adequadas ocorram.

Objetos de referência

Para Mirenda (1999), os objetos de referência são objetos utilizados diariamente em diferentes atividades, os quais são apresentados às crianças como pistas, indicando o que vai acontecer a seguir ou o que ela irá fazer. Podem representar pessoas, atividades, lugares.

Os objetos de referência deverão ser selecionados especificamente para a criança que os utilizará. Essa seleção depende das experiências pessoais da criança (Nunes, 2000). A utilização desses objetos cria várias possibilidades para a criança se comunicar com o mundo exterior, facilitando a interação com os outros, permitindo-lhe entender melhor o que se passa a sua volta (o que vai acontecer, onde, porque, como e com quem), e tornando os conceitos mais fáceis de serem apreendidos. A utilização de objetos de referência é também um auxiliar da memória, possibilitando à criança lembrar acontecimentos.

Os objetos de referência são importantes principalmente quando existe um tempo de espera entre o momento da tomada de conhecimento do que vai acontecer e o tempo que a atividade demora para começar. Por exemplo, quando está na hora do café da manhã, a criança aguarda a refeição com algum objeto de referência em mãos. Situações desse tipo influenciam favoravelmente o comportamento da criança, reduzindo alguns problemas, uma vez que ela, podendo antecipar o que vai acontecer, torna-se mais confiante e não necessita recorrer a comportamentos não aceitos socialmente.

Os objetos de referência devem seguir uma progressão do mais concreto para o mais simbólico. Dessa forma, é importante considerar os seguintes passos:

- 1) inicialmente, os objetos selecionados para utilização devem ser objetos reais usados pela criança durante a realização das atividades. Dessa forma, a criança pode compreender o significado do objeto. Por exemplo, colocar o boné pode significar ir passear no parque. Se a criança tiver problemas neuromotores graves e não tiver visão, o adulto poderá ajudá-la a manipular o objeto. O objeto de referência a ser utilizado para uma atividade deve ser único e não deve ser usado para outras atividades. Esse aspecto é válido na representação de atividade, lugar, pessoa ou acontecimento, conforme destaca Bloom (1990). Deve-se observar se a criança, depois de utilizar várias vezes esses objetos, antecipa a atividade, ficando excitada, sorrindo, indicando que compreende a atividade que vai acontecer.

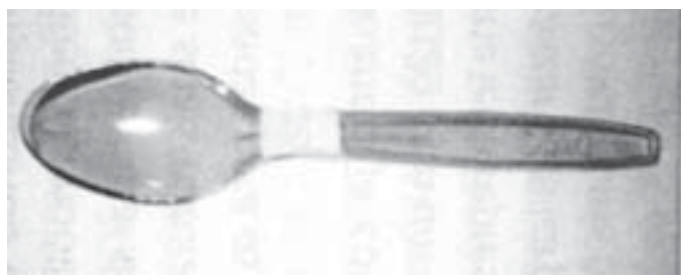


Figura 2.1 – Modelo do uso do objeto de referência na antecipação da atividade de vida diária, café da manhã (AHIMSA – 1999).

- 2) Quando a criança já consegue ter comportamentos antecipatórios indicando alguma relação entre o objeto e a atividade ou acontecimento, o professor ou a família poderá fazer algumas mudanças naturais no objeto de referência ou decidir usar outro objeto que faz parte da atividade, por exemplo: a caneca indica café da manhã. O professor poderá colar a caneca em um pedaço de madeira ou papelão de espessura larga. Isso significa que a criança não irá tomar café com aquela caneca, mas ele faz referência ao café da manhã. Se o professor utiliza com a criança a colher para colocar o chocolate na caneca, poderá passar a utilizar nesse momento a colher para

indicar o café da manhã. Poderá, ainda, usar como referência um objeto similar, como outra caneca, diferente, introduzindo a idéia de que qualquer caneca serve para realizar a atividade.

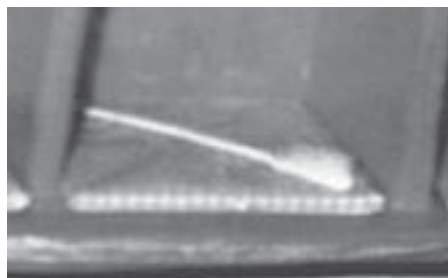


Figura 2.2 – Modelo de uso de objeto de referência desnaturalizado, antecipação da atividade de higiene pessoal (AHIMSA – 1999).

- 3) Se a criança continua a demonstrar compreensão da relação entre o objeto de referência e as atividades, pessoas, lugares ou coisas por eles representadas, poder-se-á aumentar o nível de simbolização. Para isto, deverá usar apenas uma parte do objeto, passando esta a representar o todo; é a chamada representação parcial do objeto. Por exemplo, pode-se utilizar a tampa da garrafa de água ao invés da garrafa toda, para representar a ação de beber água.



Figura 2.3 – Modelo de objeto de referência desnaturalizado, colher antecipando o almoço (SENSE -2002).

- 4) Objetos-miniatura ou representações do objeto real que se parecem (visual, tátil e auditivamente) com os usados na realidade podem ser utilizadas por crianças com resíduo visual. É fundamental que as miniaturas sejam baseadas na experiência da criança e sejam apresentadas contextualmente quando surge a necessidade de se comunicar. As miniaturas de objetos só poderão ser utilizadas se a criança surdocega ou com múltipla deficiência sensorial apresentar condições para realizar sua identificação, caso contrário o professor deverá usar o objeto real.

O tamanho, a textura, o contraste, o som e a cor são elementos para eleição de objetos e podem fazer a diferença, assim como o lugar onde o objeto é apresentado. Portanto, é importante que esses aspectos sejam considerados durante o processo de escolha dos objetos. A figura 2.4 ilustra um modelo utilizado para identificação do refeitório (tecido, prato e colher) e das salas das mães (cadeira).



Figura 2.4 - Modelo de uso de objeto de referência na identificação dos espaços físicos da unidade escolar (Cader-Nascimento, 2002).

Uso do calendário

Quando a criança consegue antecipar alguns acontecimentos por meio da apresentação de objetos de referência, estes poderão começar a ser usados como um meio de antecipar as ações num futuro imediato. Dessa forma, poderão ser colocados em um local acessível à criança, construindo um sistema de rotina por meio do calendário concreto.

Para construir um sistema de calendário, os objetos de referência relacionados às atividades são colocados seqüencialmente dentro de caixas ou em uma prateleira com divisórias, pela ordem em que as atividades diárias se realizarão. Esse calendário funcionará para a criança como a agenda para o adulto.

Esse sistema permite à criança saber, em qualquer momento do dia, o que já aconteceu, bem como poderá prever o que irá acontecer. A elaboração do calendário exige planejamento e uma avaliação sistemática, sendo necessário tomar algumas decisões relativas a sua organização. Entre elas, faz-se necessário definir:

- 1- quais atividades serão selecionadas para figurar no calendário;
- 2- qual a funcionalidade dos objetos de referência que estão sendo utilizados, e
- 3- quais os interesses e motivações da criança, bem como seu nível de desenvolvimento.

Para iniciar a construção e a introdução de um calendário de objetos, sugere-se que:

- os objetos de referência das atividades de rotina diária sejam significativos para a criança. Comece com poucos objetos e depois, à medida que a criança demonstre compreensão, acrescente outros objetos, relacionados a outras atividades;
- os objetos mantenham uma relação direta com a atividade a ser realizada. Depois, aumenta-se lentamente o nível de abstração, mediante a substituição progressiva dos objetos concretos de referência por partes dos objetos, por reduções ou simplificações dos objetos, por desenhos ou por registro escrito ampliado ou no sistema braile;
- sejam organizadas as atividades e o horário de sua realização em caixas ou prateleiras, para que a criança possa ter conhecimento de quais são e quando irão acontecer as atividades no dia. As divisórias devem permitir a distinção clara entre os objetos, considerando os aspectos relacionados com contraste e iluminação;
- a sala de aula seja preparada com a seqüência das atividades programadas para o atendimento do dia. Para tanto, organize as caixas de memória ou a prateleira com

os objetos de referência de cada atividade. Nesse processo, é importante seguir a ordem das atividades a serem realizadas no dia;

- a criança seja recebida e conduzida até as caixas/prateleira do calendário, de forma que ela veja ou sinta todos os objetos colocados nas caixas, bem como perceba a sua seqüência. Nomeie os objetos ou atividades por meio da fala, dos gestos, da LIBRAS. Caso a criança não goste de tocar nos objetos com a própria mão, pode-se utilizar outra parte do corpo, elegendo uma menos sensível ao tato. Outra opção é realizar o contato com o objeto por intermédio da mão do professor;
- criança seja auxiliada a retirar o objeto relacionado com a primeira atividade e a deslocar-se até ao local no qual a atividade irá desenvolver-se, levando consigo o objeto;
- a criança seja auxiliada a relacionar o objeto à atividade. Faça com que perceba que aquele objeto faz parte da atividade e, pouco a pouco, estabeleça a relação entre o objeto de referência e a atividade;
- se encontre uma forma de representar o término da atividade. Para isso, o professor poderá eleger uma caixa na qual serão colocados os objetos já utilizados. A finalização da atividade consistirá em guardar o objeto dentro da caixa, enfatizando que a atividade acabou (tampar a caixa).



Figura 2.5 - Modelo de disposição de caixa de memória utilizada para guardar os objetos de referência de acordo com a seqüência das atividades (Cader-Nascimento, 2002).



Figuras 2.6 e 2.7 – Modelo de disposição das caixas de memória para calendário (AHIMSA – 1997).

Gestos naturais

São expressões corporais, as quais podem incluir gestos faciais, corporais e manuais. Em geral, a utilização dos gestos naturais exige alguma visão, o que restringe seu uso por crianças cegas. Atos comunicativos como acenar para dizer adeus, acenar “não” ou “sim” com a cabeça, apontar indicando um determinado local, normalmente utilizadas na comunicação, exemplificam os gestos naturais.

Pistas de imagens

À medida que a criança desenvolve seu poder de abstração, o professor, progressivamente, começa a utilizar pistas mais exigentes no nível da simbolização. As pistas oferecidas poderão ser de imagens, as quais podem incluir os contornos de objetos, os desenhos e as fotografias. As capacidades das crianças determinarão o modelo das pistas. Esses modelos de pistas exigem alguma visão para perceber a imagem, bem como capacidades cognitivas para poder compreender que o desenho de uma chave pode representar “ir para casa”.

A criança deve entender que o desenho pode representar um objeto, uma pessoa, um lugar, uma coisa ou uma atividade. O tamanho do desenho/imagem deve ser analisado de acordo com as capacidades visuais da criança. Se ela não conseguir perceber a imagem, devido ao fato de ela ser complexa, pode-se usar, por exemplo, o desenho, apenas com os contornos do objeto.

A utilização de pista com imagem passa por níveis de progressão durante sua utilização. A progressão poderá ser idêntica às referidas anteriormente para os objetos de referência. Em todo o processo, é fundamental a participação da criança, por exemplo: 1) objeto real referente a coisas que a criança vê e usa diariamente; 2) foto ou desenho do objeto real, afixado em uma base com contraste de fundo; 3) silhueta, isto é, forma sólida em contraste preto/branco; 4) contorno, isto é, a forma do objeto ou o desenho, realizado com base no objeto concreto. Em todos os casos, é importante considerar a avaliação da acuidade visual como aspecto determinante na seleção e na progressão do uso de pistas com imagens. Caso a criança apresente apenas percepção visual para luz e vultos, as pistas com imagens devem ser evitadas.

De acordo com Mirenda (1999) as pistas de imagens podem simbolizar ações, sentimentos, descrições, informações sociais, sendo facilmente transportáveis (Nunes, 2000). Com relação às fotos, se forem coloridas, poderão ser mais facilmente identificadas, pois contêm mais informações. Portanto, sua reprodução será mais fácil. As fotos coloridas possibilitam à criança apreender seu significado de forma mais eficiente do que a foto em preto e branco. Outra forma de obter pistas por imagens é a utilização de silhuetas e contornos de objetos. Geralmente, essas pistas são mais facilmente percebidas por algumas crianças com deficiência visual, por terem menos detalhes. Além disso, possuem a vantagem de serem construídas com a participação ativa das crianças.



Figura 2.8 – Modelo de pista de imagem (contorno) antecipando a atividade de enxugar e guardar os talheres (AHIMSA – 2000).

Na comunicação receptiva, é necessário considerar outros aspectos. Dentre eles destacam-se:

- a) fale com a criança antes de atuar com ela, utilizando inicialmente frases curtas: “Quer mais?”, “Come.”, “Aqui está a sua mamadeira.”, tendo por respaldo gestos, toques, sinais, objetos;
- b) identifique-se antes de iniciar a atividade com a criança e antecipe o que vai acontecer com ela ou comente o que já está sendo feito. Não transporte a criança de um lado a outro sem lhe dar uma pista do que vai acontecer;
- c) transmita uma informação mediante o uso de alguma pista e espere um pouco. Aguarde o tempo que a criança precisa para processar a informação recebida;
- d) apresente-se consistente em suas ações, ou seja, todas as pessoas que interagem com a criança devem dar-lhe a mesma pista, da mesma forma e ocasião, para que ela possa compreender seu significado.

A comunicação receptiva ajuda a criança a dar sentido ao mundo que a envolve e permite o início da compreensão dos significados das coisas e como elas funcionam. À medida que ouve, vê, cheira, ou sente as pistas nas diferentes atividades, a criança começa a antecipar o que vai acontecer. Para as crianças sem visão e com dificuldades auditivas, os objetos de referência e/ou símbolos táteis podem também ser usados como instrumentos de comunicação expressiva, ou seja, como forma de expressar o que elas nos querem transmitir.

• **COMUNICAÇÃO RECEPTIVA NA CRIANÇA SURDOCEGA EM FASE PÓS-LINGÜÍSTICA**

No que se refere à criança surdocega em fase pós-lingüística, as formas de comunicação receptiva mais freqüentes são:

Língua de sinais tátil

Esse sistema não-alfabético corresponde à língua de sinais tradicionalmente usada por surdos. Ao ser utilizada com crianças surdocegas, é adaptada ao tato. Essa adaptação consiste na realização dos sinais em uma ou ambas as mãos da criança surdocega, segundo opção dela. Geralmente, a posição, orientação e configuração das mãos para realização dos sinais permanecem as mesmas, mudando apenas o espaço de sinalização e a forma de recepção. O objetivo da utilização dos sinais adaptados é o de viabilizar a compreensão de toda informação pela criança surdocega.

Língua de sinais em campo visual reduzido

Nesse sistema de comunicação não-alfabético, o professor interage com a criança surdocega por meios de sinais. A adaptação necessária será a de adequar o espaço de sinalização ao campo visual da criança (surdo com síndrome de Usher). Assim, o quadrante (região compreendida entre a cabeça até altura do quadril) de realização e recepção do sinal não poderá ser o mesmo do surdo, mas deverá restringir-se ao campo visual espacial perceptível da criança surdocega.

Alfabeto manual tátil

Esse é um sistema de comunicação alfabético correspondente ao alfabeto manual (dactilologia) utilizado comumente pelas pessoas surdas. A realização do alfabeto manual como via de comunicação às vezes necessita de adaptações. Essas adaptações consistem na realização das letras sobre a palma da mão da criança surdocega para que ela perceba, por meio do tato, a realização do sinal, estabelecendo seu significado correspondente.

Sistema braile tátil ou manual

Esse é um sistema de comunicação alfabético baseado no sistema braile, tradicionalmente utilizado por cegos nas atividades de leitura e escrita. Em alguns casos pode-se utilizar o braile digital. Esse sistema segue as mesmas regras e convenções do braile tradicional (os dedos indicador e médio representam a cela braile e em cada falange dos dedos representa o espaço de marcação do ponto). Sua utilização ocorre no próprio corpo da pessoa surdocega e de seu interlocutor, em geral usando os dedos mencionados. Assim, a marcação dos pontos é realizada no dedo indicador e médio os quais representam as celas, e cada uma das falanges representará a marcação de cada ponto. O ponto 1, representando a letra "a", é realizado na primeira falange (uma parte do dedo) do dedo indicador. Dessa forma a criança surdocega poderá se comunicar com outras pessoas que dominam o código braile mediante a marcação de cada letra que compõe uma palavra. A figura 2.9 ilustra esse sistema.



Figura 2.9 - Modelo do código braile tátil ou digital (Cader-Nascimento, 2002).

Escrita na palma da mão

Esse sistema alfabético consiste no registro de cada letra de uma palavra na palma da mão da criança ou em outras partes de seu corpo (braço). Para tanto, é necessário que a mensagem seja escrita, preferencialmente, com letras maiúsculas (conhecida, também, como letra bastão). O registro das letras deverá ser realizado com o dedo indicador do interlocutor no centro da palma da mão ou em outras partes do corpo da criança surdocega para que esta perceba, por meio do tato, cada letra registrada.

Uma outra forma dessa modalidade é utilizar um dedo da própria criança surdocega como ferramenta no registro de mensagens. Para tanto, o interlocutor deverá orientar o movimento do dedo da criança na realização do traçado de cada letra na palma da mão ou sobre uma superfície plana qualquer.

Tablitas alfabéticas

Esse é um sistema alfabético em que se utiliza uma tablita (uma espécie de prancha em tamanho reduzido) que contém letras e números em relevo ou em braile. A comunicação é viabilizada mediante o deslocamento do dedo indicador da criança surdocega de modo que, com a ponta de seu dedo, ela perceba pelo tato cada uma das letras que formam as palavras que compõem a mensagem.

Materiais técnicos do sistema alfabético com retransmissão em braile

Esses materiais são equipamentos como computadores e máquinas de escrever portáteis, mecânicas ou eletrônicas que viabilizam o registro da mensagem no sistema alfabético e a transforma no sistema braile, de modo a transmiti-la à criança surdocega.

Método Tadoma

Este método de comunicação consiste na percepção tátil da língua oral emitida, mediante uso de uma ou das duas mãos da criança surdocega. A recepção das mensagens orais ocorre, geralmente, mediante o posicionamento suave do dedo polegar da criança surdocega, sobre os lábios do interlocutor. Os demais dedos se mantêm sobre a bochecha, a mandíbula e a garganta do interlocutor. Essa posição viabiliza o acesso da criança surdocega à produção da fala pelos seus interlocutores.



Figura 2.10 – Modelo de Tadoma (ABRASC – 2000).

Sistema Malossi

Este sistema de comunicação consiste na marcação das letras do alfabeto e dos algarismos de 0 a 9 nas falanges dos dedos e na palma de uma das mãos da criança surdocega. Distribui-se para cada falange uma letra do alfabeto; na medida em que o espaço destinado à letra é tocado, a criança vai selecionando as letras e formando as palavras que compõem a mensagem. A criança surdocega pode usar uma luva que tem impressas as letras e os números, indicando os lugares onde devem ser tocados.

Escrita em tinta

É um sistema alfabético que consiste na escrita da mensagem em tinta, com tipos ampliados, de maneira que essa possa ser percebida pela criança surdocega por meio de seus resíduos visuais.

Leitura labial

É a recepção de mensagens transmitidas pelo interlocutor mediante a fala por meio da leitura labial realizada pela criança surdocega, com a utilização de seus resíduos visuais.

Língua oral amplificada

É a recepção da mensagem expressa pelo interlocutor por meio da língua oral, mediante o uso, por parte da criança surdocega, de aparelho de amplificação sonora (AASI). No caso do uso do AASI, é fundamental que o interlocutor se coloque a uma distância adequada, de acordo com a perda auditiva da criança surdocega, e do lado em que apresente melhores condições de percepção do som (resíduo auditivo).

2.2.2 Comunicação expressiva

O processo de desenvolvimento da comunicação expressiva da criança começa pelas formas simples e evolui para formas mais complexas, segundo as suas condições e capacidades sociais, culturais e individuais (motoras e cognitivas). A aquisição de um sistema de comunicação é um processo complexo, sendo difícil identificar os vários fatores que podem afetá-lo. Geralmente, as crianças surdocegas desenvolvem um sistema de comunicação único, baseado em suas necessidades e capacidades individuais e coletivas. A comunicação expressiva abrange vários comportamentos comunicativos, dentre eles expressões corporais, faciais, movimentos diferenciados, gestos, emissão de sons, uso de objetos concretos. Uma vez que consigam comunicar com sucesso, terão a base para poder adquirir sistemas mais elaborados de comunicação. Para facilitar a interação comunicativa com a criança o professor poderá usar algumas estratégias, dentre elas:

- aumentar a proximidade entre si e a criança, de forma a adquirir a sua atenção;
- estabelecer contato visual. Mesmo que a criança seja cega, é importante ensinar a posição correta da cabeça em relação ao professor. Essa posição ajuda a obter e a manter a interação. As crianças cegas necessitam do contato no próprio corpo (exemplificando: tocar no ombro ou no braço), para estabelecer e manter a interação. Contudo, as estratégias utilizadas para iniciar uma interação (contato visual ou físico) não devem ser solicitadas sem uma razão significativa para a criança;

- usar expressões faciais como uma pista natural na comunicação, para a criança que tenha algum resíduo visual. Para a criança cega, mantenha a proximidade física e oriente a sua mão em direção ao rosto do professor, para que ela possa perceber as expressões faciais realizadas por ele;
- aceitar e respeitar o seu atual modo de comunicação;
- dar tempo para a criança processar a informação recebida e se posicionar diante dela (responder);
- ser menos diretivo;
- assegurar que a combinação de recursos e instrumentos de comunicação tenha significado e seja apropriada à criança;
- utilizar sempre contextos naturais para se comunicar com a criança;
- criar necessidades para que a criança pratique as competências comunicativas (mediante perguntas, solicitações);
- motivar a criança para participar da comunicação;
- estabelecer uma abordagem centrada na criança;
- oferecer oportunidades de escolha;
- aumentar as probabilidades de comunicação com outras crianças;
- tornar os momentos de comunicação divertidos e agradáveis.

• **COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA NA CRIANÇA SURDOCEGA EM FASE PRÉ-LINGÜÍSTICA**


As crianças surdocegas podem apresentar uma grande variedade de formas de comunicação em diferentes níveis. Algumas podem comunicar-se em níveis elementares e outras em níveis mais elaborados (simbólicos). É importante considerar o nível em que a criança se encontra para que a comunicação seja viabilizada. Além desse aspecto, é fundamental conhecer algumas formas de comportamento comunicativo com o objetivo de expandi-las (horizontal ou verticalmente). A progressão do sistema de comunicação geralmente parte do concreto para o abstrato, abrangendo uma gama muito variada de comportamentos, como movimentos respiratórios e corporais, contato físico, vocalizações, olhar, entre outros. Considerando essa progressão, serão descritas algumas formas de comunicação usadas pelas crianças, iniciando-se por aquelas que funcionam em níveis mais básicos de comunicação.

Comunicação por reconhecimento

Neste nível a criança apresenta comportamentos que indicam ter ela consciência da presença do outro, reconhecendo-o. As expressões faciais, de início, podem não ser uma forma de comunicação involuntária, mas podem ser simples reações que revelam sensações de prazer ou desconforto. Comportamentos como abrir a boca pode significar “pedir mais”; voltar a cabeça para o lado, sorrir, podem ser indicadores claros do seu estado emocional. Dando-lhe atenção e respondendo a esses comportamentos consistentemente, pais e educadores podem motivar a criança a usá-los com significado, ou seja, para expressar emoções simples e utilizá-los intencionalmente.

Comunicação contingente

Essa forma de comunicação inclui as vocalizações ou movimentos do corpo. Esses



comportamentos são voluntários, no entanto podem não ter, inicialmente, intenção comunicativa, mas serão interpretados pelos outros como intencionais. Dentre as formas de comunicação contingente, pode-se citar:

- **vocalizações:** as primeiras vocalizações produzidas pela criança podem, inicialmente, apenas indicar algum desconforto ou prazer no que está fazendo. No entanto, progressivamente, podem ser usadas para dizer coisas diferentes, devendo o professor encorajar o seu uso de forma consistente. Por exemplo, quando a criança grita pode querer revelar desconforto e quando produz sons suaves pode indicar que gosta da atividade que está realizando;
- **movimentos:** a criança pode usar os movimentos do corpo mais amplos ou mais específicos para comunicar o que está fazendo ou para responder as demandas do meio. Poderá criar para cada situação um movimento diferente e específico. Enfim, independentemente do movimento realizado, é necessário considerá-lo como uma forma alternativa de comunicação;
- **ativação de acionadores:** as crianças com problemas neurológicos mais graves podem utilizar os acionadores (aparelhos adaptados para fins específicos) como um meio para comunicação. Eles ajudam-na a elaborar o conceito de causa e efeito, por exemplo, quando ela toca um acionador, o ventilador começa a trabalhar; outro acionador fará uma almofada vibrar e outro, ainda, pode dizer “bom dia” a todo um grupo. A utilização desse equipamento permite ainda desenvolver a função social na comunicação. É possível, por exemplo, usar um acionador como forma de chamar a atenção, quando não é possível usar as outras formas de comunicação, como, por exemplo, as vocalizações, tocar o outro etc. O acionador pode conter mensagens que a criança deseja dar, por exemplo “chegue aqui, por favor”;
- **comunicação instrumental:** engloba comportamentos simples, não-simbólicos, dirigidos diretamente pela criança a outra pessoa, com a intenção de causar uma resposta do interlocutor. Quando apresenta uma forma de comunicação mais desenvolvida, a criança consegue utilizar o toque, o gesto de apontar e/ou fazer uso de uma pessoa próxima para alcançar seus objetivos ou para dizer algo. Nesse contexto, a criança poderá utilizar objetos ou pessoas como instrumentos de comunicação. O comportamento pode dirigir-se a pessoas ou a objetos, mas não a ambos simultaneamente, por exemplo, toca na mão da mãe para dizer que quer mais bolacha; empurra a face do colega para dizer “vai embora”. O toque em objetos pode servir para fazer pedidos, escolhas, dizer o que gosta ou não gosta. O contato visual e as vocalizações são outras formas/modos que ela pode usar para comunicar-se. Muitas vezes, os parceiros apresentam dificuldades na decodificação das mensagens emitidas pelas crianças surdocegas. Nesse caso, o professor poderá criar um dicionário de movimentos, gestos ou objetos mais utilizados pela criança. O dicionário poderá ser em forma de pôster e ser afixado na sala de atividades ou em casa. Poderá ser organizado em ordem alfabética, sendo registrado o comportamento da criança, o significado e a decodificação pelo interlocutor.

Comunicação convencional

A comunicação convencional pressupõe que a criança tenha capacidade para:

- compreender que um objeto pode servir para dizer algo;

- saber utilizar gestos simples;
- conseguir apontar ou utilizar “acionadores” para se comunicar;
- fazer uso do álbum-dicionário para comunicação mais detalhada.

A criança começa a usar as pessoas e os objetos simultaneamente. Por exemplo, estende o copo para dizer que quer mais leite, água ou suco, acena para dizer adeus ou toca com a mão na boca para dizer “tenho fome”. Assim, progressivamente, a forma de comunicação torna-se mais complexa, apesar de ainda não ser simbólica. Se a criança tem capacidades motoras, é importante ensiná-la a apontar, como uma habilidade a mais na ampliação da comunicação. O professor pode ensiná-la a apontar para a porta, quando quer ir à rua. Além desse aspecto, o apontar pode indicar uma escolha de um objeto ou atividade. Se a criança tem problemas neuromotores graves, pode usar os “acionadores” para se comunicar nesse nível. Por exemplo, pode tocar um acionador para comunicar onde quer ir, o que quer fazer, para indicar o que quer para o almoço. Os “acionadores” podem ter anexado objetos (reais, partes, representações e/ou miniaturas), visando dar mais informações à criança do que representam, isto é, atividades, lugares, crianças, etc, até que ela tenha condições de reconhecê-los sem o uso dessas pistas.

A comunicação simbólica emergente (adaptada)

Para usar a forma de comunicação simbólica emergente (adaptada) a criança tem de conseguir se comunicar por meio de gestos complexos (que simbolizam “acabou”, “é meu”, “vem cá”, “põe ali”), objetos, desenhos/imagens ou fotografias (se tiver visão suficiente para compreendê-los), símbolos ou sinais táteis. Nesse nível de comunicação, os comportamentos comunicativos tornam-se progressivamente mais abstratos. Nesse caso, utilizará os gestos, os objetos simbólicos e/ou outros tipos de símbolos (sonoros ou gráficos). Ou então, algum equipamento eletrônico. A utilização desses recursos é um processo que está vinculado às singularidades de cada criança. Em todo caso, o uso de formas mais abstratas de comunicação ocorre em níveis de progressão gradativa. Os aspectos referentes a essa progressão serão abordados a seguir.

Níveis de progressão na utilização dos símbolos

Os símbolos selecionados podem ter diferentes níveis de abstração, variando de acordo com as capacidades cognitivas, motoras e visuais da criança. Ela pode usar gestos mais complexos para dizer o que sabe e indicar as suas necessidades (usar gestos para dizer que acabou, que é dela, pedir para chegar perto dela, para colocar um objeto em algum lugar etc.). Pode, ainda, usar os objetos como símbolos para representar pessoas, outros objetos, lugares e atividades.

Os símbolos têm, inicialmente, uma relação física direta com o seu referente, podendo ser em três dimensões – 3D – (objetos) ou em duas dimensões – 2D – (imagens). Em ambos os casos, as crianças precisam manipulá-los fisicamente. Para tanto, a criança precisa compreender o que um objeto representa. A criança que usa o tato para explorar o ambiente à sua volta pode, dessa forma, desenvolver habilidades cognitivas, as quais lhe permitem mover-se dos níveis mais concretos para os mais abstratos.

Os símbolos mais concretos e indicativos incluem os objetos usados em uma atividade, objetos alternativos utilizados durante a atividade, podendo ser partes do objeto ou símbolos

que representam alguma de suas características. No caso dos símbolos abstratos, eles podem ser usados em vários contextos, como forma básica de comunicação acerca da atividade. Como exemplo, o calendário elaborado com objetos significativos.

A opção por símbolos mais ou menos abstratos dependerá das capacidades de cada criança. Quanto maiores forem as dificuldades delas, mais concretos deverão ser os símbolos. Enquanto os símbolos concretos partilham apenas uma característica com o referente, os demais partilham características mais complexas, necessitando de um maior nível de funcionamento cognitivo para compreender essa relação. Assim, algumas crianças terão condições para identificar a atividade a partir de um pedaço de tecido (representa a toalha para limpar as mãos), outras não compreenderam a relação do pedaço de tecido com a ação a ser realizada, necessitando da toalha completa para compreenderem o que irá acontecer. No caso de uma imagem, as diferenças do tamanho e da cor podem ser suficientes para a criança não perceber o que irá acontecer. De acordo com Miles & Riggio (1999), os desenhos e as imagens podem ser demasiadamente abstratos para algumas crianças surdocegas com resíduo visual.

À medida que a criança vai desenvolvendo níveis mais elaborados, poderão ser introduzidos símbolos cada vez mais abstratos, seguindo uma progressão. Por exemplo: 1) objeto concreto – toalha, 2) uma pequena peça de toalha, 3) um pedaço de toalha colocado num cartão ou uma fotografia/imagem da toalha, 4) um pedaço da toalha colado em uma base associada à letra inicial “T” em braile ou em escrita ampliada; 5) uma fotografia/imagem da toalha e o rótulo “toalha” em caneta preta tipo hidrocor, 6) a palavra toalha em escrita ampliada ou braile. O professor poderá utilizar esses símbolos com crianças que aprendem melhor por meio do tato ou por meio da visão, mudando apenas a forma de apresentá-lo.

Características dos símbolos

De acordo com Bloom (1990), os símbolos devem apresentar algumas propriedades, dentre elas:

- uma relação perceptiva clara com referente, de modo a permitir que a criança compreenda a sua relação;
- uma permanência;
- acesso à manipulação;
- condições de representação facilmente selecionadas por meio de respostas motoras simples;
- discriminação sensorial tátil (os de 3D), visual (as imagens) e auditiva (as sonoras).

O educador pode usar todo o objeto, a sua representação parcial (por exemplo, apenas uma parte da caneca), ou usar um objeto artificial como as miniaturas, sendo importante ter em consideração a perspectiva da criança. O uso de miniaturas só deve ser utilizado se a criança compreender o seu significado. O fato de a miniatura não manter uma relação direta com o objeto pode interferir no processo de identificação por parte de algumas crianças.

A utilização dos desenhos e fotografias (os símbolos de 2D) pode acontecer com crianças que apresentam algum resíduo visual. Além desse aspecto, é importante avaliar se a criança consegue compreender a correspondência um a um entre o desenho/imagem/fotografia e o objeto representado. Para isso, é imprescindível conhecer se o resíduo visual permite a ela essa via de acesso à informação. A utilização de desenhos, imagens ou fotos provavelmente

apresentar-se-á mais difícil para a criança do que o uso dos contornos do objeto. A relação existente entre o desenho (contorno), e o objeto real representado é mais facilmente reconhecido pela criança, porque ela participa de sua realização. Por outro lado, a cor e a forma do desenho podem ser idênticas à do objeto real. As fotografias apresentam-se mais complicadas, pelo fato de cor e forma não refletirem a perspectiva da criança, podendo ter muitos detalhes além dos aspectos relativos aos reflexos e ao brilho.

Os “dispositivos da comunicação” e o uso dos símbolos

Quando a criança consegue se comunicar através de símbolos, poderá usá-los criando “dispositivos de comunicação”, de modo que ela possa expressar mensagens específicas, tocando no objeto (ou imagem) ou apontando para eles. Inicialmente esses “dispositivos de comunicação” terão apenas um ou dois símbolos reveladores das preferências da criança. À medida que aumenta o seu nível de comunicação, os símbolos devem também evoluir, passando a representar uma diversidade de situações, com vistas a expressar vontades e necessidades, partilhar informações, interagir com seus amigos, manifestar aspectos relacionados com a cortesia (obrigado, olá etc.), enfim, para comunicar várias mensagens.

Ao organizar os símbolos, considere fatores como as preferências da criança, necessidades, capacidades e competências visuais, auditivas e físicas. Os símbolos devem ser acessíveis a nível tátil, visual e de manipulação, bem como devem ser adequados às capacidades individuais de cada criança. Na utilização dos símbolos, o professor precisa considerar o posicionamento mais adequado para a criança e a necessidade ou não de suporte. Esses aspectos constituem um dos primeiros passos necessários para a implementação desse sistema de comunicação. Adicionalmente, o tipo, o tamanho e a posição do símbolo devem corresponder ao nível das capacidades das crianças e permitir-lhes a seleção de mensagens de uma forma eficiente, fácil e sem desgastes.

Os livros de comunicação

Os livros de comunicação devem ser construídos em conjunto com a criança, sendo organizados em categorias, por exemplo, alimentos, vestuário, brinquedos e pessoas do seu ambiente familiar, etc. Os livros devem conter objetos e/ou imagens relacionados com a preferência da criança, sendo escolhidos por ela. É importante que a criança possa ter os livros de comunicação em casa e na escola, para permitir uma participação mais ativa em ambos os ambientes.

O nível de simbolização do livro dependerá das capacidades de cada criança. Porém, é importante fazer legendas para acompanhar os símbolos. As legendas poderão ser registradas em letra caixa alta, no tamanho adequado à percepção visual da criança. O objetivo das legendas é informar e orientar as pessoas sobre o significado de cada página do livro, permitindo assim a ampliação do universo de pessoas que possam acessar o livro como um sistema de comunicação com o surdocego. Caso a criança seja cega (ou legalmente cega), é importante que, além das informações em escrita ampliada, constem também informações em braile.

• COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA NA CRIANÇA SURDOCEGA EM FASE PÓS-LINGÜÍSTICA

A comunicação expressiva é a exteriorização dos desejos, necessidades, informações e sentimentos das pessoas em relação a seu ambiente. Caracteriza-se como uma prática presente na interação social. As possibilidades de expressão das pessoas em seu ambiente são diversificadas. No caso da criança que adquiriu a surdocegueira após ter assimilado um sistema de linguagem, faz-se necessário considerar esse fato ao elaborar o programa de intervenção pedagógica. Assim, a abordagem educacional dessa criança precisa conhecer o sistema de linguagem adquirido, suas características e o seu nível de desenvolvimento. Com relação ao nível, é necessário verificar se a criança comunicava-se por: a) reconhecimento; b) contingência; c) linguagem convencional; d) linguagem simbólica emergente, conforme mencionado no item “comunicação expressiva na criança surdocega em fase pré-lingüística”.

Conhecer as peculiaridades do sistema de comunicação já adquirido ajudará os profissionais na definição dos estímulos mais adequados a sua expansão ou a sua associação a outras formas de comunicação. A progressão do sistema de comunicação parte de formas simples, evoluindo para formas mais complexas, segundo as condições, capacidades e habilidades sociais e individuais, culturais, afetivas e cognitivas envolvidas no processo. Nesse contexto é preciso considerar e ter como base o nível de comunicação já adquirido pela criança.

A comunicação expressiva, assim como a comunicação receptiva, inclui diversos comportamentos comunicativos já abordados e descritos no tópico “comunicação expressiva na criança surdocega em fase pré-lingüística”. Passar-se-á a citar algumas formas dessa comunicação. Porém, ressalta-se que o leitor poderá encontrá-los de forma mais detalhada no item mencionado. Dentre as formas de comunicação expressiva mais comuns, encontram-se:

Expressão natural

As primeiras expressões naturais são aquelas que já nascem com a criança e que se tornam sociais quando provocam reações de outra pessoa. Por exemplo, sorriso, choro, balbúcio, gritos, retornar a um espaço físico para expressar uma necessidade (ir a cozinha para mostrar que deseja comer), movimento corporal, alegria, bocejo, o gesto de apontar, toque, pistas de cheiros (cozinha, banheiro, lavanderia, quintal).

Movimento do corpo

Um dos movimentos naturais pode ser abaixar a cabeça para “sim” ou sacudir a cabeça para “não”, ou movimentar o corpo para indicar uma determinada brincadeira que a criança conhece e da qual gosta.

Expressão facial

A criança pode alterar sua expressão facial para indicar algo, alguém ou para solicitar alguma coisa que necessita e deseja em um determinado momento. Por exemplo, a criança poderá permanecer com os olhos direcionados para o horizonte, olhando para longe. Essa expressão poderá significar “Eu preciso de um tempo ou eu não estou interessado”. O sentido da expressão será dado de acordo com o contexto imediato vivenciado.

Voltar ao lugar

A criança surdocega volta aos lugares familiares como uma forma de tornar mais claro suas necessidades e desejos em um dado momento. Por exemplo, ir até a cozinha como uma forma de dizer que está com vontade de comer alguma coisa.

Toque

O toque pode ser usado para obter a atenção do acompanhante, evidenciando assim uma tentativa de estabelecer uma interação. Ou, então, poderá utilizá-lo para verificar a presença ou ausência de alguém, por exemplo, verificar se o professor está junto dela ou onde ele se encontra.

Gestos

São movimentos naturais do corpo que acompanham a comunicação. Esses gestos podem ser feitos com os braços, com as mãos, com a cabeça, com as pernas e com todo o corpo. Em geral, os gestos são contextualizados.

Expressões emocionais

A criança, por meio da produção de sons, sorrisos, risadas, movimentos do corpo, mostra ao professor o que gosta, se está feliz, se é entendido ou se está contrariado.

Sinais incorporados.

As crianças, muitas vezes, apontam para partes do próprio corpo na qual elas experimentaram uma sensação agradável. Exemplificando: a criança poderá tocar na própria barriga como uma forma de pedir que a brincadeira de fazer cócegas seja repetida.

Língua brasileira de sinais - Libras


A língua brasileira de sinais é um sistema de linguagem com uma estrutura específica que pode ser desenvolvida e assimilada por crianças surdocegas como uma forma de comunicação, tanto receptiva como expressiva.

Expressão oral

A criança surdocega pode emitir palavras isoladas para indicar uma ação ou algo que deseja e necessita em um dado momento. Por exemplo, poderá verbalizar a palavra “água” para indicar que está com sede. Ou, ainda, poderá apenas emitir uma seqüência de sons visando chamar a atenção de alguém para sua pessoa, ou, simplesmente, emiti-los como uma forma de protestar sobre algo que está ocorrendo com ela.

2.2.3 Outros aspectos a considerar na comunicação expressiva

É importante tentar expandir o máximo possível, horizontalmente e/ou verticalmente, as formas de comunicação que a criança utiliza. Se não for possível uma expansão vertical (passar de um nível elementar a outro nível mais avançado), dever-se-á procurar proporcionar condições para uma expansão horizontal (ampliar a utilização do sistema de comunicação ao mesmo nível). O objetivo desse trabalho consiste em viabilizar novas situações, nas quais



possam ser utilizadas as mesmas formas de comunicação já estabelecidas. Dessa forma, amplie-se a oportunidade de utilização do vocabulário já conhecido. Nesse tipo de expansão, o professor precisa procurar contextos mais diversificados, tendo o cuidado de considerar o sistema e o nível de comunicação já estabelecido. Quando ficar decidido que o sistema de comunicação da criança deve expandir-se para o nível seguinte (expansão vertical), é necessário ter a certeza de que ela utilizará simultaneamente a(s) forma(s) de comunicação anterior(es), à(s) qual(is) está acostumada.

PARTE III

Princípios orientadores da educação



3.1 - Condições básicas

Para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente das crianças surdocegas, as escolas necessitam desenvolver, além do currículo formal baseado nas atividades tradicionais da escola (conceitos básicos de matemática, leitura e escrita, etc.), um currículo com objetivos funcionais adequados à faixa etária e às necessidades específicas desses educandos.

Um currículo com objetivos funcionais, isto é, objetivos que atendam as reais necessidades do educando, está relacionado a capacidades básicas de autonomia, tais como: 1) comunicação (capacidade de receber e enviar a um parceiro informação significativa usando formas adequadas e alternativas de comunicação expressiva); 2) atividades de vida diária (capacidade de se organizar em ambientes significativos, tais como a casa, a escola ou a comunidade); 3) alimentação (orientar e contribuir para uma mastigação adequada, escolha de alimentos, auto-alimentação); 4) controle de esfíncteres (capacidade de usar adequadamente o banheiro); 5) higiene pessoal (capacidade de cuidar do próprio corpo), e 6) orientação e mobilidade (capacidade de movimentar e localizar-se em ambientes conhecidos por meio da identificação dos espaços e pistas do ambiente). Todo trabalho pedagógico assumido por profissionais com crianças surdocegas deverá ter uma atitude nova diante do saber. Faz-se necessário edificar um novo modo de ser e fazer, isto é, o trabalho pedagógico precisa ter uma base caracterizada pela transdisciplinaridade. Wertheim (*apud Nicoluescu, 2000*), ao abordar esse tema, cita os artigos 13 e 14 da *Carta da Transdisciplinaridade*, que diz:

“A ética transdisciplinar recusa toda atitude que evita o diálogo e a discussão, seja qual for sua origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra. Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às idéias e verdades contrárias às nossas” (p.7).

Assim, com base na transdisciplinaridade, é necessário aprender a compartilhar e a partilhar os diferentes tipos de saberes na busca de condições mais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades presentes na criança surdocega ou com múltipla deficiência sensorial. Para isso, a experiência precisa ser compartilhada por todos os envolvidos no processo educativo: família, profissionais e comunidade.

Nesse processo, os ambientes deverão ser adequados à diversidade das crianças, ou seja, isentos de barreiras arquitetônicas, adaptados em termos visuais e sinalizados com referências indicativas do local. Para isso, faz-se necessário utilizar materiais apropriados às necessidades do educando, tais como cores contrastantes, texturas diferenciadas, objetos de referência que facilitem a mobilidade e a identificação dos locais pelos educandos.

• Trabalho em equipe

Um aspecto muito importante no desenvolvimento de um currículo é a abordagem de como trabalhar em equipe. A abordagem que melhor favorece a educação da criança surdocega é a da transdisciplinaridade. Nessa abordagem, os profissionais que observam e/ou atuam com a criança partilham e respeitam os conhecimentos sobre suas respectivas áreas ou especialidades entre si. Essa filosofia é diferente da multidisciplinaridade, na qual vários profissionais atuam com a criança de forma independente. Na transdisciplinaridade, um profissional é o facilitador, recebendo orientações de todos os outros e coordenando tais informações, ou seja, a criança surdocega é vista como um todo (McLetchie & Riggio, 2002).

Segundo Linder (1993), desenvolver uma equipe transdisciplinar funcional é um processo complexo, que apresenta desafio pessoal, interpessoal e administrativo. Os profissionais iniciantes no processo transdisciplinar devem estar conscientes dessas tarefas e confrontá-las diretamente (Comerdi, 2001, p. 25).

O objetivo do trabalho transdisciplinar é conseguir que a intervenção direta com a criança integre as informações vindas de todos os envolvidos no processo (família, professores, técnicos e especialistas) e responsáveis pelo desenvolvimento do programa. Por exemplo, ao ensinar a criança surdocega a alimentar-se sozinha, é necessário a presença de profissionais de distintas áreas do conhecimento. Cada profissional contribuirá com informações importantes para a maximização da aprendizagem, assim:

- ✓ Fisioterapeuta - orientar quanto ao posicionamento correto para atividade;
- ✓ Instrutor de língua de sinais - informar sobre o desenvolvimento da comunicação gestual e sinalizada da criança;
- ✓ Guia-intérprete - facilitar a comunicação do instrutor com os demais profissionais que atuam no ambiente escolar;
- ✓ Assistente social - manter contato com os pais, buscando informações a respeito da rotina da criança, hábitos e preferências alimentares;
- ✓ Terapeuta ocupacional - adaptar utensílios, materiais e equipamentos;
- ✓ Fonoaudiólogo - orientar sobre o uso de pistas de objetos a utilizar, sobre funções de comunicação que é possível desenvolver durante a alimentação e sobre mastigação, quando necessário;
- ✓ Professor da sala de recursos - orientar quanto às pistas visuais, uso de contrastes, iluminação e tamanho dos objetos, a orientação e mobilidade no ambiente, quando necessário, quanto ao uso de andadores, bengalas ou pré-bengala;
- ✓ Psicólogo - avaliar os comportamentos, habilidades sociais e cognição que podem influir na habilidade da criança;
- ✓ Pais ou responsáveis - informar sobre as expectativas quanto à alimentação, hábitos e comportamentos sociais, atendendo as preferências da criança.

• O papel da família

O papel da família é da máxima importância em todo o processo educacional da criança surdocega. Segundo Freeman (1991), o sucesso no processo da educação das crianças surdocegas depende em grande parte dos pais, por serem eles, ao longo da vida, as pessoas

que maior influência terão na educação de seus filhos. Quando eles participam do processo educacional, apoiando e compartilhando conhecimentos com os profissionais, a criança surdocega aprende a amenizar os obstáculos que enfrenta. Sem a participação da família é impossível realizar o trabalho com base na transdisciplinaridade, necessário ao adequado desenvolvimento do programa educacional. As famílias, por um lado, têm informações outorgadas pelo amor e criam muitas situações de aprendizagem que devem ser compartilhadas pelos professores e outros membros da equipe. Por outro lado, os pais devem adquirir os conhecimentos necessários que são transmitidos pela equipe, numa parceria de igual para igual, conforme lembra Jesus (2002).

É importante a participação das crianças surdocegas nos diversos meios da sociedade (*shoppings*, restaurantes, parques, clubes, zoológicos, museus e outros) para que conheçam outras pessoas e explorem novos ambientes. Nesses espaços, faz-se necessário estimulá-las a se comunicar com outras pessoas. Os pais, ao acompanharem os filhos na exploração de novos ambientes, ampliam as condições de comunicação.

Quando uma criança apresenta alguma necessidade especial, as preocupações dos pais são mais freqüentes. A culpa em relação às causas que ocasionaram essas necessidades muitas vezes é difícil de ser superada. Muitas vezes a família fica muito desestruturada com a chegada de um filho surdocego. Os pais se sentem despreparados para enfrentar a tarefa de acompanhar o desenvolvimento do filho. Ele precisa de muitas atenções diferentes daquelas que os pais têm realizado com outros filhos ou das quais, naturalmente, têm noções quando são pais pela primeira vez. É por isso que os pais e a família como um todo precisam de um apoio mais intensivo no início da caminhada como pais de surdocegos. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho de apoio aos pais, partilhando com eles o programa do próprio filho (Demarchi & Solér, 2002).

Segundo Brown (*apud* Araóz, 1999), os pais necessitam participar de organizações e/ou associações. Essa forma de participação política possibilita aos pais trocar experiências com outras famílias, passar a se sentir parte de um grupo, fortalecer-se enquanto grupo na defesa dos direitos de seus filhos. Além desses aspectos, as associações de pais possibilitam-lhes sentirem-se úteis, contribuindo, apoiando e recebendo apoio. As organizações de famílias, permitem aos pais participarem de muitas ações que auxiliam diretamente a eles, e por conseguinte levam a uma melhoria do atendimento das crianças surdocegas (Brown, *apud* Araóz, 1999). Nesse sentido, recomenda-se apoiar e estimular as famílias a se organizarem como grupo. Araóz (2002), ao discutir essa questão, coloca a importância da relação de empatia mútua entre os profissionais e as famílias. Nessa relação, os pais ou o professor trocam as referências que possuem e as utilizam nas tomadas de decisões.

No Brasil, Jesus & Soares (*apud* Araóz, 1999) realizaram um estudo no qual analisaram os dados de pesquisas desenvolvidas com grupos de pais por algumas instituições educacionais que trabalham com surdocegos. Segundo esses autores, nos trabalhos com os pais são elaborados conflitos de aceitação, desenvolvidos conhecimentos, expostas necessidades, expressas opiniões. O resultado desse estudo evidenciou que o trabalho com os pais influenciou no crescimento do trabalho educacional com a criança surdocega.

Maia *et al.* (2001) defendem a necessidade de os profissionais facilitarem situações para que os pais resgatem papéis que eles deixaram de assumir em função dos cuidados que implica a educação de um surdocego ou múltiplo deficiente sensorial, como trabalhar, estudar, ter uma atividade de lazer, entre outras. No dizer de Palácios (2002), “os membros da família

encarregados do cuidado diário da criança têm necessidades que parecem 'invisíveis' para os outros membros da comunidade” (pág.173), entre elas o descanso, já que dedicam cuidados especiais ao filho por muitas horas ao dia, durante todos os dias do ano.

Araóz (1999), após entrevistas com muitas famílias de surdocegos, detecta a importância de promover a interação dos pais e profissionais no trabalho transdisciplinar, no qual todos desenvolvem conhecimentos e trabalham juntos. Essa ação deverá envolver os irmãos e outros familiares, como afirma Maia *et al.* (2001), em um trabalho de inclusão da criança na comunidade. Nesse trabalho, a planificação dos objetivos a serem alcançados é bastante eficiente. Quando os objetivos são levantados por todos, o compromisso com eles é geral, tornando-se, assim, muito mais fáceis de serem alcançados.

Os pais devem ter legalmente a possibilidade de escolher uma escola para os seus filhos. É importante que, nessa escolha, sejam aconselhados de forma isenta, não competindo aos técnicos influência nas decisões, mas sim informá-los sobre os recursos disponíveis. O papel dos pais nesse processo é fundamental como interlocutores e elementos de decisão no futuro da criança. Compete aos professores e a outros técnicos apoiá-los, auxiliando-os no desempenho do seu papel de pais, e não atribuindo a eles o papel de especialistas.

Os pais devem ser parte da equipe escolar para poder planejar o processo educacional do seu filho e serem agentes ativos e transformadores nesse processo, compartilhando experiências, somando e partilhando com o professor.

• Planificação futura

O trabalho que a escola irá desenvolver com as crianças surdocegas tem como objetivo o sucesso em sua vida futura. É necessário estabelecer intervenções nas quais os objetivos estejam de acordo com as reais necessidades da criança. Por isso, é importante que toda a comunidade escolar e local estejam envolvidas no processo de escolarização e desenvolvimento da criança surdocega. Deve-se planejar alternativas de inclusão da criança surdocega nas atividades sociais e culturais, enfim, pensar formas que viabilizem sua vida em sociedade.

PARTE IV

Modalidades educacionais



A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* define que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais será realizada **preferencialmente** na rede regular de ensino (art.58, parágrafo 3º). As escolas necessitam, portanto, adaptar-se à nova realidade por meio de um desenvolvimento no sentido da diferenciação de intervenção que possibilite respostas adaptadas à realidade de cada criança e que dê a todas elas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse processo, as crianças devem ser consideradas como elementos chave nas decisões sobre métodos de ensino a utilizar, devendo, sempre que possível funcionar como ponto de referência nas decisões relacionadas com os assuntos e conteúdos a ensinar.

Mazzotta (1973), ao abordar a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal, comenta:

“Os propósitos da educação de qualquer brasileiro, seja ele considerado ‘deficiente’ ou não, decorrem dos pressupostos da sociedade brasileira e estão na Constituição Federal e nas leis de educação. A educação básica que se pretende para todos está voltada para a formação integral do educando, em seu triplice aspecto: um, individual, de ‘auto-realização’; outro, individual e social, de qualificação para o trabalho; e um terceiro, predominantemente social, de preparo para o exercício de uma cidadania consciente” (p.20-21).

A adoção da *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1997), ocorrida na Espanha em 1994, gerou no Brasil, a partir de 1998, um movimento a favor da inclusão, estabelecendo aos órgãos federais e estaduais diretrizes educacionais e decretos oficiais para matricular as crianças com deficiência nas escolas regulares.

Cabe lembrar que, segundo Dens^{*}, o princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade, pela qual cada pessoa tem uma contribuição a dar. A educação inclusiva abandona, assim, a idéia de que a criança tem que ser normal para contribuir.

Bove^{**} (1993), refere-se à inclusão como uma abertura de educadores e escolas para que a criança deficiente não fique excluída do convívio dos demais. A inclusão responsável se faz com profissionais acompanhando a criança, de acordo com as possibilidades dela e seu nível de comprometimento. Faz-se com todo o cuidado, desenvolvendo atividades que tragam benefício à criança deficiente no nível em que ela tem condições de participar, nunca sendo esquecida, nunca permitindo à professora comum o acúmulo de tarefas. A inclusão é a possibilidade de participar das atividades comuns a todos, de forma que a criança tenha condições de fazê-lo, ainda que seja apenas estar no pátio da escola junto com os demais.

A posição desses especialistas aponta para uma questão central, que é a de definir com clareza que inclusão está sendo focalizada e qual o tipo de inclusão que propiciaria a criança com necessidades especiais maior benefício para seu desenvolvimento e bem estar. É

^{*} Dens realizou em 1998, como diretor da Comissão da Bélgica e Coordenador de todo o movimento integracionista da Europa, palestra sobre inclusão no II Encontro Mundial de Educación Especial, em Havana-Cuba.

^{**} Bove, consultora do Programa Hilton/Perkins. Ministra cursos em vários países, inclusive no Brasil.

importante ter isso muito claro quando se fala de educação inclusiva de uma criança com múltipla deficiência sensorial ou surdocega.

Para essa inclusão, há necessidade de um preparo cuidadoso em vários níveis e aspectos, entre os quais caberia citar: **1)** a formação de profissionais para o atendimento das pessoas deficientes, bem como para assessorar os professores das classes comuns; **2)** o exame das condições quanto a possibilidades e limites que as escolas oferecem, adequando-as, quando houver necessidade; **3)** a luta pela **inclusão**, fundamentada na análise das formas possíveis para que isso se realize em benefício da criança deficiente; **4)** o conhecimento, da pessoa envolvida na **inclusão** da criança deficiente na escola, de seus próprios limites pessoais e de formação e daquilo em que pode contribuir para esse processo; **5)** a exigência de que os projetos educacionais se façam numa dialética teoria-prática, numa constante avaliação do que está ocorrendo com a criança deficiente.

Como afirma Mazzotta (1973),

“A escolha do recurso educacional mais apropriado a cada aluno constitui um dos aspectos mais relevantes da educação especial. Nesse sentido, devemos salientar que, a despeito de se indicar como mais desejável a integração do aluno com características excepcionais na escola comum, nem por isso se pode ignorar a validade e importância dos recursos educacionais segregados, a partir do momento em que forem esgotadas todas as possibilidades de seu atendimento em recursos integrados. Dessa forma, a decisão sobre o encaminhamento de um aluno para um determinado recurso educacional deve estar fundamentada nas necessidades educacionais específicas e na situação global do aluno, suas possibilidades pessoais, atitudes dos pais, condições dos recursos escolares da comunidade” (p.41).

Assim, nesse contexto, serão apresentadas a seguir as modalidades de educação para a criança surdocega ou com múltipla deficiência sensorial.

4.1 - Aspectos educacionais importantes para a inclusão

O trabalho em equipe é fundamental porque propicia melhores condições de interação entre os vários integrantes desse processo (pais, professores de salas de recursos, professor intérprete, professor guia-intérprete, terapeutas, direção e coordenação escolar, equipe operacional e comunidade).

O processo educativo de crianças surdocegas exige alterações no currículo, nas estratégias e nos recursos que nem sempre são fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional.

A atuação dos especialistas se torna mais significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares, como apoio à atuação do professor da classe regular.

Incluir crianças surdocegas com necessidades educacionais específicas nas escolas de ensino regular exige atenção às suas respostas e ao seu progresso na escola. Assim, a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado constituirá uma alternativa de qualidade, sobretudo se forem levadas em conta determinadas características dessa população e as especificidades do seu atendimento educacional, tais como:

- apoio individualizado, sendo que o ensino de determinadas atividades, por mais simples que sejam, requer técnicas de trabalho individual com estratégias específicas, que incluem maior número de modulações e repetições em contexto diversificado, por vezes difíceis de se concretizarem na sala de aula;
- currículo complementar com objetivos funcionais, relacionados com atividades básicas de autonomia, tais como higiene, alimentação, orientação e mobilidade e notações específicas em braile, que não constam no currículo formal;
- ambientes estruturados e seguros, que melhorem as condições de intervenção pedagógica e facilitem a participação da criança surdocega. Muitas vezes, nem sempre é fácil conseguir isso no ensino regular, em decorrência do número de crianças por sala;
- equipamentos e materiais específicos que possam de alguma forma facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças surdocegas;
- existência de problemas de saúde graves que dificultam uma participação mais ativa das crianças na vida escolar e exigem a utilização de materiais adequados (aspirações de secreções, colchões etc.), bem como atendimento e acompanhamento da criança na rede hospitalar, caso seja necessário.

A organização de tempos e locais específicos em função das necessidades individuais da criança e das disponibilidades existentes apresenta duas faces: por um lado, facilitam a aquisição de determinadas competências; por outro lado, comprometem a inserção social das crianças no seu meio escolar e na comunidade. Para facilitar as interações, é necessário estar atento para algumas condições, dentre elas:

- inserção da criança na sala de aula, participando com as outras crianças em atividades comuns adaptadas e deslocando-se à sala de recursos quando houver atividades específicas;
- localização das salas de recursos em lugares estratégicos dentro da escola, com acesso fácil aos espaços comuns (à rua, por exemplo, para ser mais facilmente utilizada como recurso educacional e espaço de aprendizagem para todos, isto é, permitir a oportunidade de a criança sair da escola para atividades extra-classe, explorando ambientes diferentes);
- incentivo para a participação das crianças em atividades conjuntas com as demais crianças da escola, como recreio, festas, educação física, entre outras.

A surdocegueira não deve ser vista meramente pelo ângulo físico e social como prejuízo estrutural ou, ainda, como uma realidade comprometedora das atividades normais da pessoa. Precisa ser considerada dentro de um contexto mais amplo e existencial do ser humano, conforme prevê a base da abordagem transdisciplinar.

4.2 - Escola especial como centro de recursos

Alguns casos de surdocegueira podem desencadear problemas sérios de comportamento e adequação social. Algumas etiologias degenerativas geram quadros progressivos de problemas físicos. Esses aspectos pressupõem a oferta de atendimentos mais especializados e individualizados, com o objetivo de viabilizar às crianças melhores condições

para que possam compreender a si mesmas e ao mundo que as cerca, permitindo-lhes uma melhor interação com o ambiente. A presença do instrutor de língua de sinais e do guia-intérprete enriquece as condições de comunicação, facilitando a compreensão e viabilizando a interação entre o professor e a criança.

Essas crianças precisam iniciar o seu atendimento em uma escola especial, ou seja, em uma escola especializada em surdocegueira. Essa instituição deverá iniciar um programa específico, visando a diminuição de: a) movimentos de auto-estimulação (movimentos sem controle de braços, mãos e corpo todo; balançar as mãos na frente dos olhos); b) auto e hetero-agressão (quando não conseguem expressar o que querem, ou mesmo quando tentam evidenciar um quadro de dor); c) baixo nível de resistência à frustração.

Alguns casos de surdocegueira podem apresentar síndrome de desolação (Van Uden, 1977) se não houver estímulos adequados para sua interação com pessoas, objetos e ambientes. Conseqüentemente, essas crianças acabam isolando-se cada vez mais.

Algumas crianças surdocegas necessitam de controle medicamentoso para crises convulsivas, e isso dificulta sua participação com clareza no processo educativo. O uso de remédios pode reduzir sua capacidade de compreender o que está lhe acontecendo, fazendo com que necessite de um tempo maior para o processamento das informações veiculadas em seu ambiente. Outras crianças apresentam defesas sensoriais, isto é, não aceitam inicialmente que seu corpo seja tocado, rejeitando o toque. Nesses casos, as crianças precisam freqüentar um programa que auxilie na diminuição da defesa tátil, ampliando sua aceitação ao toque.

McInnes & Treffry (1991) defendem que a criança e/ou jovem surdocego com comprometimentos associados e com um baixo nível de comunicação e compreensão devem receber estimulação necessária para que possam: 1) assimilar comportamentos adequados; 2) ter uma autonomia na comunicação; 3) desenvolver com independência atividades de vida diária, tais como alimentação, higiene, orientação e mobilidade. Quando aumentarem sua tolerância, poderão ter ampliados o tipo e a intensidade dos estímulos até que consigam estar em outro ambiente, como, por exemplo, a escola regular.

Para que esse processo ocorra é necessário, inicialmente, estruturar o ambiente para satisfazer às necessidades primárias da criança. Dessa forma, a criança vai interagir com o ambiente que lhe é familiar, estruturando-se gradualmente para novos ambientes, como a sala de aula da escola regular. Caso contrário, ela poderá sentir-se em um ambiente que lhe parece hostil.

A escola especial precisa assumir o papel de mediadora do processo de inclusão das crianças surdocegas, preparando-as para enfrentar uma nova fase no processo educacional. Para tanto, essa escola deverá contar com uma equipe de profissionais envolvidos com a área de surdocegueira, no sentido de contribuírem com o atendimento escolar. Nesse processo, é imprescindível a presença do guia-intérprete e do instrutor de língua de sinais.

4.3 - Classe especial

Constitui um agrupamento sistemático de crianças (no máximo três, com as mesmas necessidades educacionais especiais) sob a responsabilidade do professor com especialização

em surdocegueira e múltipla deficiência sensorial.

Na organização dessas classes não deve existir discrepância de idade, isto é, é preciso considerar a idade cronológica dos alunos.

Classe especial ainda é constituída por crianças com acentuados comprometimentos e que requerem uma alteração significativa no currículo e nas estratégias pedagógicas.

4.4 - Sala de recursos

É uma das formas de serviço de apoio pedagógico especializado presentes na unidade escolar, para alunos com necessidades educacionais especiais.

Constitui-se em um espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola. Destina-se a complementar ou suplementar as atividades escolares das crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas em classes regulares de ensino da escola. Essa sala deve ser atribuída ao professor especializado em surdocegueira e/ou múltipla deficiência sensorial.

Objetivo da sala de recursos

- Proporcionar às crianças surdocegas experiências que as auxiliem a desenvolver seu processo educacional, visando a uma inclusão responsável.
- Oferecer o apoio pedagógico para auxiliar o professor de sala de ensino regular, visando a um desempenho adequado da criança surdocega.

Atribuições do professor de sala de recursos para crianças surdocegas

- Planejar, criar, experimentar situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, motor e a comunicação das crianças surdocegas.
- Favorecer experiências sensoriais e perceptivas (auditivas, olfativas, gustativas, visuais e cinestésicas) em atividades funcionais como, por exemplo, preparar o suco para a hora do lanche.
- Orientar a locomoção independente no ambiente escolar.
- Promover situações que favoreçam o ajustamento pessoal e social.
- Iniciar noções básicas do código braile ou em tipo ampliado em alto relevo, quando a criança surdocega estiver apta para essa atividade.
- Organizar os materiais utilizados na comunicação não verbal, ajustados às necessidades individuais de cada criança como, por exemplo, organizar os calendários de atividades com os objetos de referência.
- Trabalhar com as atividades de vida diária em situações funcionais, como, por exemplo, lavar as mãos antes de tomar lanche, escovar os dentes depois do lanche.
- Adaptar material em relevo.
- Desempenhar o papel de guia-intérprete, favorecendo a autonomia da criança surdocega.

- Orientar os pais e a comunidade sobre o desenvolvimento da comunicação da criança surdocega.
- Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola
- Elaborar plano de trabalho em conjunto com o professor da sala regular de ensino.
- Orientar a equipe escolar quanto à estratégia de inclusão das crianças surdocegas em classe comum.

4.5 - Sala de ensino regular

Nesse contexto, os profissionais de apoio (professor especializado, terapeuta, psicólogo etc.), os intérpretes (no caso da criança surda, responsáveis pela interpretação das informações orais em língua de sinais) e guias-intérpretes (no caso da criança surdocega, responsáveis pela orientação da criança na sala de aula e no espaço escolar e pelas informações veiculadas no ambiente escolar), assumem o papel de professores de ensino, funcionando como conselheiros no processo individual de aprendizagem. A seqüência, bem como a relação entre método e conteúdo serão definidos pelo professor de sala. No entanto, é importante que a tomada de decisões relativas ao trabalho a ser desenvolvido com a criança em sala de aula seja assumida por toda a equipe de profissionais envolvidos no processo educacional.

O objetivo do trabalho dos professores de apoio educativo consiste no distanciamento do trabalho direto com a criança e na aproximação do trabalho desenvolvido pelo professor. Dessa forma, ao diminuírem gradualmente o apoio que prestam diretamente à criança, aumentam simultaneamente as competências dos professores de ensino regular, possibilitando condições para que estes se sintam mais confiantes na sua atuação com essa população. Todo esse processo está vinculado ao compromisso do professor de sala de aula em aceitar o desafio da inclusão e da presença dos profissionais de apoio. É necessária uma mudança nas atitudes do professor em relação ao processo educacional das crianças com necessidades educacionais especiais. Isto é, faz-se necessário ampliar a visão do profissional sobre as possibilidades da criança surdocega, incentivando e orientando-o a proporcionar oportunidades à criança surdocega de interagir com outras crianças da unidade escolar. Essa mudança é um dos primeiros passos para aumentar a possibilidade de inclusão.

Os professores da sala de aula e de recursos procuram adequar as atividades e o ambiente para favorecer o processo de inclusão da criança surdocega, buscando:

- definir quais são os meios simbólicos utilizados pela criança surdocega para se comunicar (pistas, objetos de referência etc);
- garantir que o ambiente esteja organizado e adaptado para reais necessidades da criança surdocega;
- auxiliar e encorajar a criança surdocega a manipular os objetos e explorar novos ambientes;
- verificar se os materiais estão adaptados, com contrastes, cores e texturas para que a criança consiga identificá-los;
- construir com o professor da sala de aula o calendário de atividades e o livro de comunicação;
- verificar se a iluminação da sala de aula é adequada ou se é necessário uma adaptação.

Adaptação na sala de aula

A sala de aula do ensino regular na qual a criança surdocega for incluída deve ser organizada de forma a viabilizar condições adequadas e específicas destinadas a suprir suas necessidades. Essa sala deve ter como características (se não todas, pelo menos as que respondem às necessidades da criança): a) um número de crianças reduzido; b) área espaçosa, permitindo boa locomoção do surdocego; c) piso antiderrapante; d) parede pintada em cor clara; e) boa luminosidade; f) instalação elétrica adequada para uso de equipamentos especializados; g) identificação da porta em braile e em letra ampliada (caso seja necessário, utilizar um objeto de referência associado); h) lousa pintada na cor preta; i) quadro branco; j) acionadores; l) cantinho de referência dos materiais de comunicação e da rotina diária.

A redução do número de crianças por turma viabilizará melhores condições de interação do grupo com a criança surdocega, possibilitando ao professor planejar mais situações de interação com a classe. Nessa sala, a criança surdocega terá, portanto, direito a um professor guia-intérprete que saiba o sistema braile e domine a língua de sinais. Além desses meios de comunicação, o professor guia-intérprete necessitará conhecer outras formas de comunicação, tais como alfabeto caixa alta na palma da mão, gestos, mímicas e outros que viabilizem o acesso da criança às informações veiculadas na unidade escolar.

Cabe ao professor guia-intérprete:

- orientar a criança surdocega na locomoção e orientação no espaço escolar;
- contribuir com o professor da sala na organização dos materiais permanentes do espaço escolar, de forma a possibilitar melhores condições de orientação e mobilidade à criança surdocega.

O professor guia-intérprete deverá estar sempre ao lado da criança surdocega, orientando e interpretando através da forma de comunicação escolhida pela criança as informações veiculadas no ambiente escolar.

Em todo o processo, é fundamental assegurar que a criança surdocega matriculada e freqüentando sala de aula no ensino regular tenha o direito de:

- guia-intérprete;
- instrutor de língua de sinais;
- material adaptado no sistema braile ou ampliado em alto relevo;
- máquina braile modelo Perkins;
- objetos e formas necessárias para sua comunicação;
- ampliação do tempo para realização das avaliações aplicadas pelo professor;
- freqüentar a sala de apoio pedagógico especializado e a sala de recursos;
- participar de ambientes comuns à comunidade surda, ampliando assim seu universo de contatos com pessoas e ambientes.

PARTE V

Necessidades iniciais da criança surdocega



O objetivo de qualquer programa para uma criança portadora de necessidades especiais, e especificamente para crianças surdocegas, é proporcionar o desenvolvimento de seu potencial singular como ser humano e como membro útil de sua família e sociedade. Em termos práticos e operativos, o objetivo é proporcionar a cada criança surdocega um planejamento individualizado, traçado de acordo com suas necessidades, interesses e habilidades. Esse planejamento deve considerar os resultados alcançados e o nível atual de desenvolvimento da criança. Ele necessita ser aplicado em um ritmo contínuo, com profundidade, e por um método que melhor se adapte ao estilo de aprendizagem da criança. O planejamento deve ser avaliado a partir das capacidades desenvolvidas pela criança, sendo ampliado com base em seu desempenho e capacidades.

Tendo em vista a especificidade de um programa de ensino, buscar-se-á ilustrar algumas atividades básicas que poderão ser desenvolvidas com crianças surdocegas. Ressalta-se que essas atividades são sugestões para orientar o trabalho do professor no exercício de suas funções profissionais.

O primeiro passo de um programa de ensino para crianças surdocegas consiste em fazer com que ela aprenda a utilizar os recursos de que dispõe. Para isso, é necessário fazer com que a criança sinta-se à vontade, segura, e autorize o professor a ficar perto dela, demonstrando que gosta da sua presença. A ligação afetiva entre a criança e o professor, o prazer de estar perto, o querer estar perto, o cuidar, o aprender e o ensinar são os primeiros pilares para que o objetivo educacional seja alcançado. Nesse sentido, o vínculo possibilita o estabelecimento de uma relação com o outro (educador), que garantirá à criança a sensação de segurança, confiança e prazer.

A recepção é o primeiro passo na vida escolar da criança surdocega. A seguir, buscar-se-á descrever como a criança surdocega poderá ser recebida pela unidade escolar.

5.1 - Recepção da criança

A recepção da criança poderá ser realizada pelo professor que irá ser o responsável por acompanhá-la nas atividades desenvolvidas na creche e/ou escola. Assim, na sala poderá permanecer o professor que irá trabalhar com a criança e seu acompanhante, uma pessoa que irá observar e anotar o desempenho e as reações da criança diante dos estímulos oferecidos pelo professor.

Como viabilizar um ambiente receptivo para a criança surdocega?

Antes de qualquer ação, o professor precisa desejar estar perto da criança surdocega, precisa ter disposição e prazer em compartilhar seu tempo com ela. Esse é o primeiro passo, **DESEJAR ESTAR PERTO**. Quando se quer, não há distâncias e nem impedimentos no estabelecimento de um novo vínculo afetivo.

A criança, geralmente, chega à instituição acompanhada de alguém, sejam os pais, amigos ou parentes. É importante considerar que esse acompanhante já possui vínculo afetivo com a criança. É o acompanhante (pai, mãe, amigo, responsável) que irá apresentar você para a criança.

Passe um tempo olhando e observando a criança, seus movimentos, suas emissões verbais, sua forma de posicionar o globo ocular, a posição de suas mãos (se estão paradas, se movimentam, se acariciam, se batem).

Aproxime-se mais da criança e de seu acompanhante. Tente repetir o mesmo movimento da criança, por exemplo, se ela apresentou durante o tempo de observação o comportamento de virar a cabeça de um lado para o outro, tente repetir e acompanhar esse movimento. Observe as reações da criança. Verifique se ela percebeu você, percebeu seu movimento. Se percebeu, a que distância? Não percebeu? Ela parou o movimento e ficou “olhando” para você? Alterou os músculos faciais? Alterou o movimento das mãos? Relaxou ou contraiu a musculatura? Enfim, é preciso saber qual foi a reação da criança.

Caso a criança tenha reagido de forma positiva, isto é, relaxada, se dirigiu o olhar para você, se ficou observando o movimento que você realizou, se virou e escondeu o rosto no colo do acompanhante, voltando-se gradativamente para ver você, isso pode indicar que ela o autorizou a aproximar-se. Tudo isso é uma forma de comunicação e manifestação das necessidades e do interesse da criança. Em outros casos, é importante que a proximidade com a criança ocorra gradativamente. Nesse contexto, não toque logo na criança, isso pode muitas vezes assustá-la. Peça para que o acompanhante leve sua mão até a criança e realize movimentos circulares e carinhosos em partes do corpo dela. Preste atenção: a mão do acompanhante deve estar em contato direto com a pele da criança, o contato da mão do professor é indireto. Posteriormente, o acompanhante poderá retirar gradativamente sua mão, permitindo uma ampliação do contato do professor com a criança. Para isso, poderá colocar a mão do professor em uma parte do corpo da criança (braço). As ações seguintes devem ser as mesmas que foram realizadas anteriormente. Outra opção é solicitar ao acompanhante algo de que a criança goste muito. De posse desse objeto, deve-se buscar a comunicação. O importante nesse momento é que sua aproximação física com a criança seja mediada pelo acompanhante ou por um objeto de que a criança goste muito.

A sensibilidade tátil da criança pode ser bastante aguçada. Nesse sentido, busque toques suaves. Inicialmente, sua mão poderá percorrer a mão da criança, deixando um espaço de 2cm de distância entre elas. Gradativamente, você poderá diminuir ou aumentar a distância, observando sempre a reação muscular, facial, ocular, entre outras, da criança. É importante perceber se a criança gosta mais do movimento realizado mais distante ou mais próximo; se ela busca a aproximação; se ela busca o distanciamento; se ela repete seu movimento. Tudo isso ajudará você no trabalho cotidiano com a criança.

O próximo passo pode ser a identificação do professor responsável pelo atendimento com a criança.

5.2 - Identificação do professor

Para ajudar a criança a identificar e reconhecer o professor, é importante que ele sempre utilize o mesmo indicativo, por exemplo: comprimento do cabelo, algum adereço (colar, brinco, pulseira, tiara).

Ao optar por um indicativo/referencial, o professor deverá usá-lo sempre que for atender a criança. Exemplificando: caso o seu cabelo seja liso, oriente a mão da criança para que a passe no sentido de cima para baixo em um único movimento. Se o seu cabelo for ondulado, oriente a mão da criança para que realize movimentos ascendentes e descendentes (imitando as ondulações do cabelo), começando pela parte superior, em direção ao pescoço.

Agindo assim, você estará proporcionando a criança o seu reconhecimento, partindo de uma característica corporal pessoal. Sua identificação deve ser a única da instituição. Cada pessoa que se aproximar da criança deverá criar sua própria identificação, seja mediante o uso de pulseiras, brinco, colar, cabelo sempre preso, seja por uma marca no corpo (cicatriz, pinta). Enquanto as crianças ouvintes irão aprender os nomes das crianças e o surdo aprende a identificar os colegas por algum sinal ou gesto visual, a surdocega irá identificar o outro pelo toque. Dessa forma, o professor precisa acrescentar informações complementares, estimulando as vias visual, tátil e olfativa da criança surdocega. Posteriormente, as crianças poderão associar à identificação primária (perfume, adereço) uma identificação mais elaborada. Exemplificando: a introdução da letra inicial do próprio nome realizada pelo alfabeto manual utilizado pelos surdos ou o registro da letra inicial do próprio nome em caixa alta na palma da mão da criança. Com isso, o professor e funcionários estarão acrescentando estímulos às vias auditiva e visual e maximizando a utilização da via tátil da criança. Essa ação viabilizará sua aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento autônomo e independente.

No processo de identificação, é importante que a criança também se reconheça por um sinal, característica e/ou letra inicial do próprio nome. Esse aspecto será descrito a seguir.

5.3 - Identificação da criança

A identificação da criança poderá ser feita com o professor realizando o movimento de mão embaixo de mão (a criança no início fica com a mão posicionada em cima da mão do professor). Nessa posição, o professor orienta a mão da criança até o próprio peito, tocando-o. Essa ação poderá ser repetida várias vezes, sendo esse movimento de identificação da criança realizada por toda a equipe de profissionais que mantêm vínculo e atividades com ela. Posteriormente, o professor poderá ampliar o universo do “EU - VOCÊ - ELE”.

Para tanto, o professor poderá brincar de pegar em partes do corpo da criança. Exemplificando: pega no pé da criança e, em seguida, indica que o pé é dela tocando em seu peito. Essa atividade poderá ser circular, isto é, o professor poderá também alternar o que faz parte do corpo da criança e o que faz parte do seu próprio corpo ou do corpo de outra criança que esteja perto. O professor poderá passar a mão da criança no próprio braço e, depois, levar a mão desta para realizar o movimento de “meu”, enfatizando: “o braço é da criança” por meio do sinal “meu”. A distinção na marcação do que é da criança do que é do professor poderá ser realizada com a orientação do professor ao tocar e direcionar a mão para seu peito ou para o peito da criança.

Nessa brincadeira, o professor poderá ter uma outra criança ao lado (tendo a criança surdocega no colo e a outra ao lado). A atividade será realizada como na seqüência anterior, acrescentando a participação de mais uma criança. Com isso, o professor poderá explorar as partes do corpo como sendo dele, meu e seu. Toda a atividade é realizada tatilmente. Pega-se parte do corpo e, em seguida, identifica-se de quem é. Pode-se também realizar massagens e auto-massagens, do professor com a criança, do professor orientando e conduzindo as mãos de uma criança sobre a outra. As brincadeiras de rolar com as crianças, passando uma em cima da outra, pode ser uma atividade que proporcione prazer a todos.

Em uma outra atividade, utilizar-se-á uma fralda ou um pedaço de papel luminoso. O brilho, em muitos casos, pode contribuir para atrair o olhar da criança (caso ela tenha convulsões, é bom evitar usar brilho) assim como tecido ou material em contraste. Com esse recurso, o professor irá cobrir partes do corpo da criança, perguntando verbalmente e tatoalmente “cadê o seu pé?” (tocando na criança). Nesse momento, o professor realizará movimentos de cabeça como se estivesse buscando algo, olhando de um lado para o outro mediante o direcionamento da cabeça para a direita ou para esquerda. Combinado a esse movimento, poderá realizar movimentos de busca tátil no corpo da própria criança.

Além dessas atividades, o professor poderá assistir à televisão com som ampliado, tendo nas mãos um balão. Com esse recurso, o professor fará com que a criança surdocega tenha conhecimento da existência do som, uma vez que o balão amplia as vibrações promovidas pelas ondas sonoras. O professor poderá também assistir a filmes com a criança, desde que haja resíduo visual, em língua de sinais e legendado. Quando o professor optar por atividades que envolvam a leitura, poderá fazê-las tendo a criança, de preferência, no colo, ou poderá sentá-la no tablado e utilizar o amplificador sonoro comum ou a própria caixa de som.

Essas brincadeiras e atividades, além de possibilitar o desenvolvimento da noção de permanência do objeto, estimularão a criança a brincar e a realizar trocas mais significativas com o ambiente.

Sempre que estiver orientando a mão do bebê para explorar alguma parte do próprio corpo ou do professor, este executará a atividade tendo sua mão embaixo da mão da criança. É o professor que irá orientar e mostrar como explorar partes do corpo, partes de um objeto, de um novo espaço, etc. Posteriormente, poderá posicionar sua mão em cima da mão da criança, motivando-a a explorar o próprio corpo, o corpo do professor ou objetos/brinquedos. Observe qual a posição da mão que faz a criança sentir-se mais à vontade, sendo esta a priorizada.

É importante considerar que o processo de aprendizagem para o surdocego se dá inicialmente por meio do movimento, da mesma forma que a criança normal, conforme defende Piaget (1982). A criança surdocega terá no movimento do educador (ressonância) a referência de como usar o seu próprio corpo. O movimento constitui a base da comunicação. Quando a criança é capaz de iniciar um movimento, pode significar uma forma de pedir, para que a atividade tenha continuidade. Nessa fase, as atividades podem propiciar melhores condições do desenvolvimento da autopercepção, conseqüentemente, da diferenciação entre eu e o outro.

Uma outra atividade que pode ser desenvolvida com a criança consiste no trabalho inicial de orientação e mobilidade no espaço escolar. A seguir, descrever-se-á uma sugestão de como a atividade poderá ser desenvolvida.

5.4 - Identificação da instituição

É importante passear com a criança pela instituição. Pegue a criança no colo e conduza sua mão pelas paredes da escola. Muitas vezes, é importante utilizar um porta-criança (canguru), o que contribui para a liberação das mãos e braços da criança e do professor, viabilizando melhores condições para exploração do ambiente. Durante o passeio, é importante que a criança seja posicionada de forma a olhar para frente, com as costas apoiadas no peito do professor. Em

qualquer uma das situações, o professor necessita mostrar as portas (abrindo a porta com ajuda da criança, entrando, e, na saída, fechar a porta, sendo ajudado pela criança).

É importante que todas as salas sejam identificadas com objetos concretos, que indiquem uma referência do que ocorre em cada ambiente, isto é, que sirvam de objeto de referência. Exemplificando: na porta do refeitório pode-se colocar um prato e uma colher, indicando que aquele local é o espaço reservado para alimentação; no fraldário, pode-se colocar uma fralda descartável; no banheiro, um pedaço de toalha ou rolo de papel higiênico, ou sabonete. Tendo os objetos de referência, o professor precisa ter o cuidado de explorar tatilmente o objeto, e só depois entrar na sala. O professor associará ao objeto de referência o nome da atividade que se desenvolve no interior da sala, registrado em tinta e no código braile. A figura 5.1 ilustra a situação de identificação de ambiente sendo orientada pelo adulto.



Figura 5.1 - Utilização do cartão tridimensional de identificação de ambiente da unidade escolar. Neste caso, a sala destinada a estimulação precoce (Cader-Nascimento, 2002).

5.5 - Identificação das atividades

É importante que todas as atividades sejam antecipadas com objetos de referência concretos e de fácil identificação pelo sistema tátil.

Assim como as consideradas crianças normais são avisadas verbalmente ou gestualmente do banho, da comida, da hora de dormir, da hora de histórias, da troca de fralda, da hora de ir para casa, as crianças surdocegas também precisam ser avisadas. Para isso, é necessário que o professor estabeleça o que irá utilizar para indicar as atividades a serem realizadas. A seguir, ilustrar-se-ão algumas sugestões:

5.6 - Brincadeiras

As brincadeiras infantis precisam ser antecipadas com o objeto a ser utilizado (bola, chocolate, brinquedos causa e efeito - apertar o botão desencadeando um som ou luz ou vibração ou movimento). Essa é uma oportunidade para introduzir a participação da criança surdocega em um grupo maior, realizando atividades com as crianças posicionadas em círculo. Durante a atividade, a criança surdocega necessita ser orientada pelo professor de como participar e do momento em que deve começar.

5.7 - Alimentação

O professor poderá apresentar o biberão, posicionando-o no peito da criança. Em seguida, poderá tocar com a palma da mão no peito da criança, levando-a até seus lábios e tocando-os de leve. Caso o professor queira, poderá pegar a mão da criança e orientá-la a tocar nos próprios lábios. Em ambas situações, os sinais estarão substituindo a fala e informando para a criança o que irá acontecer. Após o indicativo, pegue a criança, posicione-a (se bebê, no colo, outras vezes, no berço) e ofereça-lhe o alimento (mamadeira ou não).

Talvez seja interessante o professor encapar a mamadeira com um tecido em contraste de cores e texturas (fundo branco com listas pretas; ou fundo amarelo com listas azuis). O contraste ajudará na estimulação da eficiência visual da criança, possibilitando melhores condições do uso da discriminação visual e na exploração do material.

5.8 - Higiene

O professor pode escolher o sabonete como objeto de referência da atividade banho. De posse desse objeto, irá aproximá-lo da criança para que ela sinta seu cheiro. Posteriormente, o professor realizará movimentos circulares com o sabonete em partes do corpo da criança (barriga, braço, mão). Após esse indicativo, a criança será preparada para o banho. Antes de colocá-la na água, molhe partes do corpo dela e leve sua mão para realizar o contorno da banheira ou para segurar o chuveiro. É importante que ela sempre seja avisada, isto é, o professor precisa antecipar tatilmente tudo o que irá acontecer.

5.9 - Descanso

O professor poderá utilizar o travesseiro da criança para indicar a hora de dormir, embalando-a em seguida.

5.10 - Massagem

O professor, de posse do recipiente do creme, apresentá-lo-á à criança, explorando-o com a mão. Depois, o professor abrirá o recipiente e colocará, com ajuda da criança, um pouco de creme em sua mão, para em seguida espalhá-lo no corpo da criança em movimentos circulares. Esse é um bom momento para a criança perceber o cheiro do creme e sua consistência. Nesse momento, o professor poderá fazer uma leitura com a criança sentada em seu colo ou em um tablado, para que possa perceber as vibrações relacionadas ao ritmo da leitura. O guia-intérprete ou o intérprete irá realizar o acompanhamento da leitura em sinais ou a dramatização das informações lidas. Na manipulação do creme, a criança pode ser orientada a passá-lo no próprio corpo.

PARTE VI

Aspectos pertinentes à avaliação



A avaliação de uma criança surdocega é um desafio estimulante. A solicitação ou a aplicação de testes padronizados para avaliar seu potencial é ineficiente, pois muitos testes têm como pré-requisito o uso da audição e visão. Tendo em vista a existência da barreira de comunicação, fica difícil a avaliação das reais potencialidades da criança surdocega baseada em atividades para as quais ela não está apta sensorialmente.

6.1 - Avaliação alternativa

A avaliação alternativa é um processo contínuo de busca de informações sobre a criança, com vistas a conhecer e saber o que ela consegue realizar e fazer e, dessa forma, aprender e compreender mais sobre as habilidades cognitivas e comunicativas, experiências sociais, comportamentos, interesses, e estilo de aprendizagem da criança surdocega. É importante que a avaliação seja diária, realizada em ambiente conhecido da criança e com as formas de comunicação que ela compreenda. Nesse processo, algumas estratégias são utilizadas para levantar esses dados, tais como observações:

- da criança durante a realização das atividades propostas pela escola;
- da criança em atividades específicas solicitadas pelo professor, com anotações do nível de desempenho;
- da habilidade da criança na comunicação receptiva e expressiva;
- das experiências sociais e dos comportamentos que apresentam quando não conseguem se fazer entender pelas pessoas.

A avaliação de uma criança surdocega exige do professor observações diárias, principalmente nos seguintes aspectos:

- se as reais necessidades educacionais estão sendo consideradas;
- se ela está sendo encorajada a utilizar a sua real potencialidade;
- se a comunicação está sendo propiciada com técnicas e métodos adequados;
- como a criança recebe e expressa a sua comunicação;
- se ela está sendo compreendida por seu professor;
- se seu estado físico está sendo levado em consideração.

Outros fatores complementam as observações diárias, que são:

- entrevista com pais e membros da família, para saber sobre o que a criança faz em ambiente diferente do da escola;
- levantamento de informações médicas atualizadas.

Uma avaliação alternativa propicia à criança surdocega chances de sucesso, e deve-se levar em consideração:

- aspectos do desenvolvimento emocional e social;
- a comunicação;
- o estilo de aprendizagem da criança;
- o contexto de sala de aula.

A avaliação de uma criança surdocega será sempre um desafio estimulante. Szeto e Christensen (1988) afirmam que a solicitação de testes sistematizados para avaliar o

desenvolvimento e o desempenho de uma criança surdocega é ineficiente. Segundo esses autores, muitos testes têm como pré-requisito o uso da audição e visão, bem como enfatizam a comunicação oral e a percepção visual na resolução dos problemas propostos. No caso da surdocegueira, esse aspecto sofre interferências, uma vez que os canais sensoriais distais estão totalmente ou parcialmente comprometidos, interferindo portanto nos resultados obtidos.

Os resultados obtidos nas observações devem servir de base para reavaliar e reformular o programa de ensino, bem como deverão direcionar o processo de intervenção pedagógica. Deve-se observar não somente as respostas e o desempenho da criança, mas também como as experiências de aprendizagem estão sendo desenvolvidas. Faz-se necessário refletir se a proposta educacional está de acordo com as possibilidades e necessidades da criança surdocega.

Deve-se garantir a participação direta dos familiares e dos profissionais de apoio no processo de avaliação.

Para retenção ou promoção

Nesse processo, deve-se observar os seguintes aspectos:

- possibilidades de aprendizagem da criança de alcançar os objetivos propostos;
- valorização de sua permanência com o grupo para favorecer o seu desenvolvimento;
- observação de quais os efeitos emocionais que podem ocorrer após sua promoção ou retenção.

Embora muitos profissionais possam pensar que uma avaliação alternativa diminui a qualidade de ensino ou as expectativas educacionais, para algumas crianças surdocegas uma avaliação funcional é a única alternativa possível para obter o sucesso e, para tanto, algumas estratégias adaptativas são necessárias, tais como:

- priorizar e adequar alguns objetivos e conteúdos;
- respeitar o tempo da criança;
- contar com a participação da equipe docente e técnica da escola;
- fazer o registro de tudo que é observado.

6.2 - Equipe de observação

A escolha de um modelo de equipe de observação transdisciplinar pela unidade escolar favorece diretamente três áreas essenciais de um programa educacional: a avaliação, o desenvolvimento dos objetivos educacionais e o atendimento educacional e terapêutico da criança surdocega (Amaral, 2000). Cabe à equipe de observação (profissionais e família) avaliar, decidir e acompanhar qual a modalidade de ensino mais indicada para atender as singularidades da criança surdocega que está ingressando na unidade escolar.

Assim, a equipe de observação, ao avaliar uma criança surdocega, precisa considerar três fontes de informações específicas: 1) informações genéricas; 2) observações do comportamento e desempenho da criança, e 3) informações específicas de cada área do desenvolvimento. A seguir abordar-se-á cada um desses itens.

1- Informações genéricas sobre os antecedentes da criança

Neste caso, um ou mais membros da equipe coletará as informações com a família a respeito dos atendimentos que a criança já recebeu ou recebe. Deve compilar as informações que auxiliam o conhecimento: a) de objetivos passados e os atuais; b) das preferências da criança, identificando quais habilidades que precisam ser desenvolvidas primeiro; c) das características especiais e estilo de aprendizagem utilizada pela criança; d) da existência ou não de problemas médicos; e) das experiências sociais vivenciadas pela criança e os comportamentos apresentados quando não consegue se fazer entender pelas pessoas; f) aspectos do desenvolvimento emocional e social, entre outros. Nesse processo, é importante e valiosa a contribuição dos pais, pois eles podem fornecer informações imprescindíveis à elaboração de um programa educacional mais adequado às reais necessidades de cada criança.

2- Observações do comportamento e desempenho da criança

A avaliação do comportamento e desempenho da criança precisa ser realizada dentro de uma proposta transdisciplinar, na qual todos os membros da equipe planejem as atividades naturais a serem propostas e desenvolvidas em situações variadas. A realização dessas atividades é feita em conjunto e de forma contextualizada. Distingue-se, assim, da avaliação tradicional, na qual cada membro da equipe trabalha individualmente (Amaral, 2000).

De acordo com Amaral (2000), a estratégia de avaliação com base na transdisciplinaridade é conhecida, também, como inventário ecológico, e constitui-se nos seguintes passos:

- a- determine as situações nas quais a criança normalmente funcione ou é provável que funcione. Nesse contexto, avalie se a forma de comunicação selecionada e utilizada é adequada e se a criança consegue compreender e se fazer compreender;
- b- determine as atividades necessárias para que a criança funcione nessas situações, e as habilidades necessárias para realizar as atividades. Nesse sentido, avalie se as reais necessidades educacionais da criança estão sendo consideradas, se ela está sendo encorajada a utilizar sua real potencialidade;
- c- determine os profissionais que deverão estar envolvidos nessa avaliação. Por exemplo, um fisioterapeuta poderá ser chamado para auxiliar na avaliação da criança que tem dificuldade em andar em um piso desnivelado e em subir escadas;
- d- oriente a avaliação no ambiente: 1) vá aos ambientes selecionados com as crianças; 2) recolha as respostas da criança, e 3) tome nota das atividades que necessitam de avaliação mais aprofundada.

3- Informações específicas de cada eixo (área do desenvolvimento)

Alguns membros da equipe podem propor atividade não contextualizada à criança surdocega, numa perspectiva tradicional, com o objetivo de obter informações do seu desempenho em uma área específica. Evidentemente, essas informações são úteis. Contudo, muitas dessas informações podem ser avaliadas e obtidas no contexto de situações naturais e que ocorrem normalmente com a criança. Em ambos os casos, o importante é considerar

que a finalidade principal da avaliação é o estabelecimento de objetivos educacionais relevantes ao desenvolvimento da criança.

Os dados obtidos nas informações gerais, nas observações e informações específicas devem servir de base para reavaliar e reformular a programação de ensino em relação ao processo de intervenção pedagógica a ser implementado. Em todo o processo de avaliação, é fundamental garantir a participação direta dos familiares e dos profissionais de diversas áreas.

Assim, como base nas informações obtidas, a equipe deve:

1. estabelecer prioridades para as habilidades a serem ensinadas a cada criança;
2. definir os objetivos que se relacionam às habilidades consideradas apropriadas;
3. definir e priorizar conteúdos. Essa decisão tem que levar em consideração aspectos diversos, dentre eles: a) preferência da criança; b) preferência da família; c) significado social das habilidades e conteúdos selecionados; d) adequação do conteúdo à idade da criança, etc.
4. priorizar atividades naturais. É essencial para o desenvolvimento da criança que as atividades propostas sejam naturais e contextualizadas, que façam parte do cotidiano da criança que os conteúdos sejam desenvolvidos de forma integrada. Evita-se a prática de atividades pedagógicas ou habilidades sociais isoladas.

Em todo o processo, prioriza-se o desenvolvimento de uma atividade de forma a abordar diferentes áreas do conhecimento e sua relação com as habilidades sociais diversificadas. Além desse aspecto, a equipe não deverá selecionar atividades com base numa execução independente por parte dos alunos, visto que a maior parte das crianças surdocegas e múltiplos sensoriais requerem assistência (total ou parcial) em algumas ou mesmo em todas as partes da atividade. Assim, as atividades devem ser selecionadas com base em aspectos tais como: a) se a atividade vai trazer uma verdadeira mudança na qualidade de vida da criança, e b) se a atividade vai aumentar a possibilidade de interação dessa criança com os demais colegas.

Portanto, esses aspectos precisam ser considerados pela equipe de observação ao elaborar e propor as atividades, a título de avaliação do repertório cognitivo, motor, de auto-cuidado, de socialização, lingüístico e afetivo da criança que está ingressando na unidade escolar.

PARTE VII
Bibliografia



AMARAL, Isabel. Formação de educadores de pessoas com deficiências sensorial e múltipla deficiência sensorial. *In: Organização de Serviços Transdisciplinares.* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2000. (Apostila de curso - Disciplina Avaliação da Criança Surdacega e Múltipla Deficiente Sensorial)

_____. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 121-144.

_____ & **LADEIRA, F.** *Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

ARAÓZ, Susana M. M. “Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais surdocegos. Do diagnóstico à educação especial.” São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 1999. (Dissertação de Mestrado)

_____. A família e os surdocegos congênitos. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 57-58.

BLOOM, Ylana. Object symbols: a communication option. *The Royal New South Wales Institute for deaf and blind children. Monograph Series - Number 1.* Austrália: North Rocks Press, 1990.

BOVE, M. *Cursos sobre comunicação do surdocego congênito.* Programa Hilton Perkins para América Latina. São Paulo: 1993.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área deficiência múltipla.* Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Trad. Edilson Alkimin da Cunha. Brasília: CORDE, 1997. 2ª ed.

CADER, Fatima A.A.A. *Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas.* Brasília: Faculdade de Educação - UNB, 1997. (Dissertação de Mestrado)

_____ & **COSTA, Maria P.R. da.** Possibilidades de intervenção pedagógica com crianças surdas com comprometimento visual. *CD-Rom da 23ª Reunião da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2000. pp.1-14.

_____ & _____. *Características de algumas crianças surdocegas*. CD-ROM Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2001. pp. 1-3.

CADER-NASCIMENTO, Fatima A.A.A. "Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva de crianças surdas com comprometimento visual." São Carlos: UFSCar, 2002. (Relatório de Pesquisa de Doutorado)

_____ & **COSTA, Maria P.R. da.** Movimento e comunicação na mediação pedagógica com crianças surdocegas: a contribuição de Van Dijk. *III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: 2002. pp. 1-12. (Curso)

CHEN, D.; ALSOP, L. & MIONOR, L. Lessons from project PLAIN California and Utah: implications for early interventions service to infants who are deaf-blind and their families. *Deafblind perspectives 7*: 1-23, 2000.

COMERDI. M.A. *Construindo um currículo funcional e ecológico para um programa de surdocegos do Brasil*. Massachussets: Educational Learship Program School for the Blind, 2000-2001.

DEMARCHI, Telma C.B. & SOLÉR, Thaís R.F. Trabalho com famílias: esta parceria dá trabalho, dá prazer. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora. 2002. pp. 185-192.

ERIKSON, Linda. A importância de intérpretes para pessoas surdocegas. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 119-120.

FERNANDEZ, M.L.T. (Org.) *Manual básico de genética en las sorderas, cegueras y sordo - cegueras*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1997.

FREEMAN, P. *El bebé sordo ciego. Un programa de atención temprana*. Madrid: Editora Española - ONCE, 1991.

JESUS, Regina M. de. Alguns pontos de atenção profissional junto à família da criança com deficiência. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 181-184.

- JURGENS, M.R.** *Confrontation between the young deaf-blind child and the outer world.* Introduction by J. van Dijk. Amsterdam and Lise: Sewets & Zeitlinger B.V., 1977.
- MacFARLAND, S.Z.C.** Teaching strategies of the van Dijk - Curricular approach. *Journal of Visual Impairment & Blindness* **89**(3): 222-228, 1995.
- MAIA, S. R.; JESUS, R. M.; ROSA, D.; DUARTE, D. F.; GIACOMINI, L.; ALVAREZ, M. M. R. M. L.; PETERSEN. M. I. & CAMBRUZZI, R. C. S.** *Aspectos gerais sobre surdocegueira.* São Paulo: 2001.
- MASINI, Elcie F. S.** A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 77-82.
- MAZZOTTA, M.J.S.** *Trabalho docente formação de professores de educação especial.* São Paulo: E.P.U., 1973.
- McINNES.** Deafblindness: a unique disability. In: McINNES, John M. (Org.) *A guide to planning and support for individuals who are deafblind.* Canada: University of Toronto Press Incorporated, 1999.
- _____ & **TREFFY, J. A.** *Deaf-blind infants and children: a developmental guide.* Trad. Mary Inês R. M. Loschiavo. São Paulo: AHIMSA, 1991.
- McLETCHE, Bárbara A.B. & RIGGIO, Mariane.** Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 145-166.
- MILES, Barbara & RIGGIO, Marianne.** *Desenvolvimento básico das formas de linguagem.* Trad. Maria Inês Petersen. Massachusetts: Perkins School for the Blind, 1999.
- MYKLEBUST, H.R.** *Psicologia del sordo.* Madrid: Ed. Magistério Español, 1971.
- NICOLUESCU, Basarab et al.** *Educação e transdisciplinaridade.* Brasília: UNESCO, 2000.
- NUNES, M. C. A.** "Aprendizagem activa na criança multideficiente com deficiência visual - um guia para educadores." Monograph presented in Educational Leadership Program. Massachusetts: Perkins School for the Blind, 2000.

O' DONNELL, N. N. A. *Informe sobre una encuesta y manifestaciones que emergen tardiamente del síndrome congênita de la rubéola.* Watertown: Helen Keller National Center, 1991. pp. 11-17.

PALACIOS, Ayola Cuesta. Intervenção precoce e liderança da família: reflexões sobre as características da intervenção em crianças com múltipla deficiência. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp 169-180.

PERREAULT, Stephen. Alguns pensamentos sobre atendimentos a crianças com múltipla deficiência. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 113-118.

PETERSEN, M. & SANTOS, M. "A comunicação no mundo do silêncio e da escuridão." Curitiba: IBPEX, 2000. (Monografia)

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança.* Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1982. 4ª ed.

SALOMON, Sônia. A atuação junto às pessoas com necessidades educacionais especiais: uma abordagem. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora. 2002. pp. 83-90.

SILVA, A.M.B. *A comunicação do surdocego pré-lingüístico.* São Paulo: ADEFAP, 1995. (Mimeo)

STILLMAN, R. A. Y. B. & BATTLER, C. W. *O desenvolvimento da comunicação pré-lingüística em deficientes graves - uma interpretação do método Van Dijk.* Tradução: Mary Inês R. Mendes Loschiavo. *Annals of the Seminars in Speech and Language* 5(3): 159-170. 1984.

SZETO, A. Y.J. & CHRISTENSEN, K.M. Technological devices for deaf-blind children needs and potential impact. *IEEE - Engineering in medicine and biology magazine*, Sep: 25-29, 1988.

TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M. *O indivíduo excepcional.* Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976. 2ª ed.

VAN DIJK, Jan. Movement and communication with rubella children. Tradução: Dalva Rosa. *Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos de Madrid: ONCE*, 1968.

- _____. Desarrollo de la comunicación. Artículo nº 23, Educación. In: WRITER, J. *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y pluri deficientes*. Tradução: Organización Nacional de Ciegos de España. Madrid: ONCE, 1983.
- _____. The Sint-Michielsgestel approach to diagnosis and education of multisensory impaired persons. Sensory impairment with multi-handicap. *WARWICK'89 European Conference*. Reino Unido. 1989. pp. 89-104.
- VAN UDEN A.** *A world of language of deaf children*. Amsterdam: Liss, Swets e Zeitlinger, 1977. 3ª ed.
- VYGOTSKI, Liev S.** *Obras Completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- WALLON, Henri.** *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.
- WATKINS, S. & CLARK, T.C.** A coactive sign system for children who are dual-sensory impaired. *American Annals of the Deaf* **136**(4): 321-324, 1991.
- WHEELER, L. & GRIFFIN, H.C.** A movement based approach to language development in children who are deaf-blind. *American Annals of the Deaf* **142**(5): 387-390, 1997.
- WRITER, Jan.** A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. In: GOETZ, L.; GUESS, D. & STRENEL-CAMPBELL, K. *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1987. Traducción: Antônio Ballesteros Jaraiz. 1987. pp.191-223.
- _____. *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y pluri deficientes*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co., 1991.

