

Análise dos níveis de comunicação do aluno com surdocegueira

Rita de Cássia Silveira Cambuzzi

Fundação Catarinense de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos

Maria da Piedade Resende da Costa

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

A comunicação é o grande obstáculo na educação das pessoas com surdocegueira. A visão e a audição são dois sentidos importantes no processo de aquisição da comunicação. A privação sensorial dessas modalidades causa sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e os surdocegos necessitam naturalmente de estimulação e suporte específico. O objetivo do estudo foi avaliar os níveis de comunicação de uma aluna adolescente com surdocegueira para programar, fortalecer e implantar formas de comunicação. Participaram do estudo uma adolescente e sua mãe, como mediadora. A compreensão da comunicação ocorreu por meio de gestos familiares e icônicos e, gestos isolados da Língua Brasileira de Sinais (Libras). As sessões (15) foram filmadas e transcritas. Os dados foram categorizados e analisados conforme os níveis de comunicação propostos por Rowland e Stremel-Campbell. Houve uma diminuição das frequências dos comportamentos em níveis mais primitivos e aumento gradativo nos níveis mais elaborados de comunicação.

Palavras-chave: Educação Especial, Comunicação, Surdocegueira.

Analysis of the levels of communication of the pupil with deafblindness

Abstract

The communication is the great obstacle in the education of the people with deafblindness. The vision and the hearing are two important senses in the process of acquisition of the communication. The sensorial privation of modalities causes problems of communication, mobility, information and it needs specific stimulation and also specific support. The objective of the study was to evaluate the levels of communication of an adolescent pupil with deafblindness to program, fortify and implant communication forms. An adolescent and her/his mother participated on the study, as mediators. The communication occurred by means of familiar and iconics gestures and isolated gestures of the Brazilian Language of Signals (Libras). The sessions (15) had been filmed and transcribed. The data categorized and analyzed considered by Rowland e Stremel-Campbell levels of communication. There was a reduction of the behaviors' frequencies in more primitive levels and gradual increase in elaborated levels of communication.

Keywords: Special Education, Communication, Deafblindness.

A visão e a audição são canais sensoriais importantes para que ocorra o processo de desenvolvimento da comunicação. Na ausência destes canais, o

processo de apreensão progressiva da comunicação fica prejudicado: a criança não dispõe de meios para desenvolver a sua capacidade de apreender muitas das

informações de seu entorno. Em decorrência da insuficiência desses canais para integrar as informações sensoriais e a possibilidade de aprendizagem, o surdocego fica privado em sua capacidade de explorar o ambiente.

A audição permite a manutenção do contato do campo visual, bem como o desenvolvimento da codificação, da capacidade expressar sobre as coisas, mesmo quando não estão presentes (Cambruzzi, 2002). Por sua vez, a visão possibilita às pessoas o acesso ao mundo, permitindo que ocorra a exploração visual e tátil. Conseqüentemente, a sua falta resulta que as crianças, por si só, não recebam e transformem as informações que o ambiente proporciona (Cambruzzi, 2007).

A surdocegueira constitui uma deficiência única, não a união de duas deficiências: auditiva e visual, e nem a junção de duas metodologias: uma para os surdos e outra para os cegos. Ser surdocego não significa ser um surdo que não vê e nem tampouco ser um cego que não ouve e sim uma pessoa que apresenta uma combinação das perdas dos sentidos de distância (audição e visão) (McInnes & Treffry, 1982/1984).

Smithdas (1981) explica que, para indivíduo com surdocegueira, o mundo fica reduzido ao tamanho que ele possa alcançar com as pontas dos dedos e à medida que aprende a usar seus sentidos secundários, como o tato, o olfato e a consciência cinestésica, ele pode alargar seu corpo de informações e ganhar conhecimento adicional.

Podemos deduzir que a surdocegueira provoca um impacto enorme na vida de uma pessoa, pois limita o acesso ao conhecimento, à comunicação e à mobilidade (Cambruzzi & Costa, 2006; Dorado, 2004). Sendo assim, o presente estudo propõe esclarecer aspectos referentes à comunicação do indivíduo com surdocegueira e os diferentes níveis para que se possa planejar as ações educacionais para esta população.

Comunicação

Para van Dijk (1967;1989), o desenvolvimento da comunicação na educação de surdocegos dá-se pela ênfase ao

movimento para encorajá-los a explorar o ambiente. Além disso, é a partir da experiência que as crianças aprendem sobre o mundo e buscam os elementos para o controle dos ambientes.

A comunicação ocorre a partir do momento em que uma pessoa manifesta uma resposta específica a certo comportamento de outra ou de outras pessoas (Viñas, 2004).

Segundo Viñas (2004), pode-se pensar em comunicação quando o comportamento “envolver certa intencionalidade e antecipar determinadas respostas, ou quando se dá certa reciprocidade nos comportamentos entre duas pessoas e, com isso, o começo de um diálogo” (p. 18).

Em relação à comunicação, a criança com desenvolvimento dentro dos padrões da normalidade começa a falar por querer comunicar algo às pessoas ao seu redor e o faz verbalmente porque é o modo como se dirigem a ela e, portanto, as imita. A criança com surdocegueira congênita iniciará a comunicação quando – pessoas e objetos – despertem seu interesse. Além disso, ao descobrir que podem obter respostas, desejará comunicar-se à medida que percebe que é aceita e, principalmente, se a mensagem for entendida.

Viñas (2004) afirma que a teoria da interação social propõe que a criança aprende a comunicar-se porque as pessoas reagem frequentemente as suas ações como se fossem comunicativas além do que realmente o são. O conhecimento do mundo pelo ser humano resulta na exposição direta dos estímulos ambientais e em situações de interação com as demais pessoas em experiências compartilhadas.

De acordo com Viñas (2004) as pessoas com surdocegueira apresentam oportunidades menores de “conhecer seu meio desde a exposição direta aos estímulos ambientais, por dificuldade para experimentar com o mundo que está mais além do alcance de suas mãos” (p. 16). Mais adiante, a autora informa que os surdocegos vivem, portanto, em um mundo inconsistente “porque não sabem o que vai acontecer ou as mudanças que se estão provocando ao seu redor”(p. 17). O conhecimento do mundo se dará por meio de experiências de aprendizagem compartilhadas e mediadas, sendo

fundamental que a interação ocorra com qualidade, de modo que o surdocego seja entendido e atendido em suas necessidades.

A interação entre o interventor e a criança deverá ocorrer de modo a propiciar mudança de turnos comunicativos entre eles – o que significa dizer que o profissional faz primeiro a ação e posteriormente a criança surdocega responde e vice-versa. Portanto, a base para o desenvolvimento da comunicação nas crianças surdocegas, da mesma forma que o é para as crianças com desenvolvimento típico no desenvolvimento da linguagem, é a interação. Sendo assim, o verdadeiro educador dessas pessoas é quem consegue realmente entrar em conversação com elas (van Dijk; 1989).

O desenvolvimento da comunicação na educação do surdocego

Na metodologia proposta por van Dijk (1989), o desenvolvimento e estrutura do tempo são primordiais, destacando que a falta de informações afeta a habilidade da criança surdocega em compreender a organização da temporalidade e, desta maneira, os eventos são imprevisíveis ocorrendo de modo casual. A casualidade gera dificuldades de comportamento sempre que acontecem situações ou eventos que não foram previstos. Portanto, estruturar o mundo da criança surdocega pelo uso de rotinas, desenvolvendo assim a habilidade de antecipar, usando diversas pistas (táteis, de objeto, sinais, gestos naturais, etc.), facilita a organização e compreensão do tempo. Estes são comportamentos básicos na educação de crianças surdocegas (Cambruzzi, 2007).

O pesquisador Van Dijk (1967) propõe níveis de desenvolvimento da comunicação para uma criança surdocega como: nutrição, ressonância, movimentos co-ativos, referências não representativas, imitação e gestos (Amaral, 2002; Serpa, 2002; Brasil, 2003; Cader-Nascimento & Costa, 2005; Cambruzzi & Costa, 2006).

A nutrição é caracterizada pelo processo de vinculação entre a criança e o mediador, gerando a base da relação de confiança e segurança.

Na ressonância não há uma separação entre a criança surdocega e o mediador, ou seja, a distância entre eles é mínima ou inexistente, despertando a sua atenção e promovendo a interação com outras pessoas à medida que um influencia o outro (Cambruzzi, 2007).

Os movimentos co-ativos se manifestam em uníssono, sendo que os movimentos realizados ocorrem lado a lado, estabelecendo assim uma separação entre a criança e o mediador. A partir do momento em que a criança já conquistou as etapas anteriores, é possível introduzir objetos representativos para antecipar as atividades. O movimento co-ativo também é conhecido como imitação concorrente (Cambruzzi, 2007).

Na fase da referência não – representativa, a criança começa a estabelecer a relação entre o objeto concreto e o contexto e apresenta resposta a um modelo tridimensional. Turiansky e Bove (1991) reforçam que a sua principal função é a elaboração da imagem corporal através da referência concreta das partes do corpo quando as indica e situa, por exemplo, em resposta ao modelo.

O gesto natural é a representação motora pelo qual a criança emprega de forma espontânea no contexto de suas rotinas diárias. Podem ser estabelecidos os gestos naturais por meio de dois processos: a) desnaturalização - supõe uma modificação gradual do gesto através de indicações táteis para convertê-lo em sinal formal e, b) descontextualização - consiste no desenvolvimento de antecipações e imagens mentais por parte do aluno, que passa a solicitar objetos e ações fora do contexto em que os mesmos foram inicialmente significados (Cambruzzi, 2007).

A imitação, segundo Cader-Nascimento e Costa (2005) “visa estimular a criança para a realização das atividades propostas, segundo suas possibilidades na execução dos movimentos e das ações realizados pelo mediador”(p.50). Em seguida, autoras caracterizam o comportamento que a criança adota, ou seja, “começa a recriar os elementos simbólicos assimilados a fim de conseguir a satisfação de suas necessidades” (p.51).

A comunicação pode se manifestar sob diferentes formas e, à medida que o parceiro de comunicação reage a ela, a criança aprende que pode usar expressões naturais para se comunicar. Portanto, para aquelas crianças surdocegas que demonstram potencialidades comunicativas, devemos introduzir sistemas que lhes proporcionem competência receptiva e expressiva de modo a evoluírem do concreto, semi-concreto até ao abstrato/Língua de Sinais (Rodbroe & Andreassen, 1998; Amaral, 2002; Serpa, 2002; Brasil, 2003; Cader-Nascimento & Costa, 2005; Cambruzzi & Costa, 2006; Cambruzzi, 2007).

Competência comunicativa

Rowland e Stremel-Campbell (2002) identificam sete níveis de competência comunicativa que apresentam características próprias.

No primeiro nível, os comportamentos pré-intencionais se caracterizam por comportamentos reflexos ou reativos, que não são controlados pela criança. Estes se relacionam com o bem-estar da criança (fome, desconforto, conforto, dor, etc.) e o mediador dá-lhes significado e os interpreta, embora o comportamento em si não seja intencional.

No nível dois, os comportamentos intencionais – são manifestados intencionalmente, mas sem a finalidade de condicionar a resposta no outro, isto é, não tem consciência do impacto comunicativo de tais comportamentos.

Quanto ao nível três, caracterizado pelas autoras como comunicação pré-simbólica não-convencional, há a conscientização de que os seus comportamentos podem provocar reações em outras pessoas. Sendo assim, utiliza-se de meios não-convencionais para comunicar intencionalmente um número limitado de mensagens: afastar, puxar as pessoas, gritar/reclamar. Todas estas mensagens são eficazes, porém, não são meios socialmente aceitáveis.

De acordo com Rowland e Stremel-Campbell (2002): “Os quatro níveis seguintes envolvem a comunicação intencional com a ajuda de meios convencionados e diferenciam-se pelo grau

de abstração do comportamento comunicativo” (p.6). Eles compreendem o nível 4 - comunicação pré-simbólica convencionada- até o nível 7 - comunicação simbólica formal (linguagem).

A comunicação pré-simbólica convencionada (nível 4) ocorre quando a criança substitui gestos convencionados, tais como: apontar, dar, mostrar, acenar e abanar a cabeça, pelos gestos não-convencionados do terceiro nível. Os gestos convencionados expressam significados específicos de acordo com as convenções que regem a sociedade e a cultura.

No nível 5 - comunicação simbólica concreta - a comunicação acontecerá a partir de símbolos e o surdocego faz associações de representações simbólicas concretas. Estas representações são "concretas", já que têm em comum com os seus referentes uma ou mais características perceptivas e são indicativos do ambiente, pois estabelecem a correspondência um a um entre o símbolo e a indicação.

A comunicação simbólica abstrata corresponde ao nível 6. Rowland e Stremel-Campbell (2002) explicam que “a criança adquire e usa um número restrito de símbolos abstratos como veículos comunicativos. Estes símbolos são abstratos na medida em que têm uma relação arbitrária com os referentes, ou seja, não existe ligação alguma entre os símbolos e as características perceptivas do referente. Nesta etapa, a criança é capaz de usar palavras isoladas (ou gestos isolados), que se aproximam das formas que o adulto usa quando fala, para se referir a um número restrito de coisas que são altamente salientes na sua experiência.” (p.7)

A comunicação simbólica formal (linguagem), referente ao nível 7, é identificada por Rowland e Stremel-Campbell (2002) quando a criança “começa a adquirir as regras do sistema de uma linguagem formal, regras que ditam a ordem pela qual os símbolos abstratos, ou palavras, se podem associar” (p.7). Neste nível, há um aumento no número de palavras, o que provoca uma modificação na seqüência para exprimir diferentes significados.

A etapa de transição entre a comunicação pré-simbólica e a comunicação simbólica formal (a verdadeira linguagem) é decisiva e difícil para muitas crianças com

com surdocegueira. Estas crianças apresentarão dificuldades em transpor o uso de gestos convencionados para o uso de símbolos abstratos, visto que, durante anos, foram submetidas à aprendizagem de um sistema de linguagem formal, como a língua de sinais, que corresponde ao nível seis ou sete, sem terem utilizado os símbolos numa correspondência um a um, que equivale ao nível cinco.

Rowland-Campbell (2002), citando Werner e Kaplan (1963), afirmam que “os símbolos convencionados que finalmente substituem esses primeiros símbolos conservam uma relação perceptiva com vestígios do referente concreto, pelo menos na perspectiva da criança” (p.4). Isto significa dizer que os símbolos convencionais vão se aproximando dos padrões considerados conforme as convenções sintáticas da linguagem formal (Cambruzzi, 2007).

Werner e Kaplan (1963), referendados por Rowland-Campbell (2002), acreditam que “a simbolização é um processo cujo fundamento se encontra nas relações entre os bebês, as mães e os objetos ou ações ocorridas no meio ambiente” (p.4). Ressaltam, posteriormente, que o distanciamento físico entre os três elementos (mães, bebês, objetos ou ações) gradativamente aumenta, visto que a fala e os gestos – o que os autores chamam de veículos simbólicos – adquirem características referenciais. Este processo de separação é o que Werner e Kaplan (1963) denominam descontextualização, processo este que ocorre à medida que a criança referencia um objeto ausente através de uma palavra em vez de tocá-lo ou apontá-lo e, a desnaturalização. No processo de desnaturalização, há uma diminuição nas semelhanças materiais - perceptivas - entre símbolos e os seus referentes e, sim uma relação arbitrária à medida que a criança desenvolve um sistema de comunicação que pode compartilhar com o outro. (Cambruzzi, 2007).

Os estudos realizados sobre os níveis de comunicação do indivíduo com surdocegueira são referências para o planejamento de programas de intervenções educacionais para esta população. Portanto, o presente estudo teve como objetivo avaliar os níveis de comunicação de uma aluna

adolescente com surdocegueira para programar, fortalecer e implantar formas de comunicação, tendo como mediadora a mãe.

Método

Participantes

Participaram do presente estudo uma adolescente surdocega com 15a 5m e sua mãe, com 32 anos de idade. A adolescente apresentava Síndrome da Rubéola Congênita – SRC– como causa da surdocegueira, que acarretou em problemas auditivos, visuais e cardíacos. Frequentava uma instituição especializada por ocasião da execução da pesquisa. Aparentemente não demonstrava comprometimento, com exceção da comunicação, considerada de baixo nível de funcionamento que é caracterizada pela comunicação limitada e falta de motivação para interagir com o ambiente. Apresentava visão residual decorrente da Catarata Congênita de grau moderado e Surdez Neurosensorial Bilateral.

A mãe apresentava um nível instrucional correspondente à 4ª série do ensino fundamental. A família era composta por quatro filhos cuja idade varia de 7 a 14 anos, a mãe (32 a) e o pai (40 a) e, residiam na zona rural. Conforme o critério de classificação sócio-econômica Brasil 2008-CCEB 2008, a renda familiar por classe, em valores de 2005, a família pertenceria à classe E, que se caracteriza por uma renda familiar média de R\$276,00.

Local

As sessões para a coleta de dados foram realizadas na residência das participantes: uma construção de alvenaria com sete cômodos (2 salas, 3 quartos, 1 banheiro e 1 copa-cozinha) distribuídos em 50m². O imóvel cedido pelos patrões está localizado na zona rural, da grande Florianópolis, Santa Catarina.

Materiais e equipamentos

Foram utilizados materiais: a) estruturados e disponíveis como o Vocabulário de Língua de Sinais – Kit de Orientações ao Professor (Santa Catarina, 2001) e b) confeccionados especificamente para atender as caracterizações na avaliação

dos níveis de comunicação descrita por Rowland e Stremel-Campbell (2002). A exploração dos conteúdos se deu por objetos de referência, seqüência da atividade, desenhos ou figuras retiradas de propaganda em revistas, encarte de supermercados ou revista de produtos de beleza colada em cartelas, conforme ilustrações 1 a 5.

O objetivo do uso desse material foi partir da visão residual (nível de entrada) para ampliar as habilidades visuais no que tange à busca de informação e parâmetros para a ação com localização nas situações de aprendizagem vivenciadas. Além disso, objetivou-se apreender os conceitos e conteúdos das seqüências de ações comunicativas, tomando como referência as percepções visuais, para a identificação e reconhecimentos dos conceitos embutidos na apresentação gráfica.

Para as filmagens, foi utilizada uma câmera JVC GR-SXM 289 VHS Concorde para registros das cinco primeiras sessões que correspondiam às seguintes atividades: tomar banho, tomar café e lavar a louça, cuja duração média foi de 90 minutos. As filmagens foram transcritas para o registro simples da comunicação entre mãe e adolescente surdocega.

O nível de concordância variou de 75% a 87% durante a pesquisa na identificação dos comportamentos iniciais e a comunicação existente entre a mãe e a adolescente e o seu desempenho nas sessões.

Instrumentos

Inicialmente foram realizados os procedimentos necessários quanto aos cuidados éticos para verificação se o projeto atendia aos ditames da resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Foi aplicado um instrumento para avaliar o nível de comunicação do indivíduo com surdocegueira (Cambruzzi, 2007). Este instrumento é um protocolo com sete categorias comunicativas construídas a partir dos estudos de Rowland e Stremel-Campbell (2002) e entrevistas.

Tais categorias são: comportamentos pré-intencionais, comportamentos intencionais, comunicação pré-simbólica não-convencional, comunicação pré-simbólica convencional, comunicação

simbólica concreta, comunicação simbólica abstrata, comunicação simbólica formal (linguagem).

Coleta de dados

Para a coleta de dados, foi realizado um contato inicial com a família para formalizar o pedido de participação da adolescente surdocega na pesquisa, assim como explicar o objetivo e esclarecer o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que firmassem com a assinatura do documento, a autorização para a participação na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com a mãe da adolescente, em seu ambiente natural e a entrevista inicial foi aplicada a fim de obter um perfil da adolescente, além das facilidades e dificuldades em relação à comunicação, possibilitando uma visão prévia das necessidades primordiais da adolescente. Após a entrevista, foram realizadas filmagens entre o comportamento da mãe e da filha para obter indicadores de como a comunicação ocorria. Ao final da pesquisa, tal instrumento foi reaplicado para verificar qual a sua percepção em relações às mudanças ocorridas no comportamento comunicativo.

Os registros destas observações ocorreram de forma contínua, durante as atividades de vida diária, ou seja, em situações em que a adolescente realizava as atividades

Foram realizadas 15 sessões com as presenças da adolescente e da mãe. A mãe recebeu as orientações pertinentes ao papel de mediadora de como utilizar os cadernos de comunicação e estimulação perceptiva, cartelas com os objetos de referência. Além destes, o Vocabulário de Língua de Sinais: Kit de Orientações ao Professor (Santa Catarina, 2001) como meio para a comunicação, já que esta utilizava gestos icônicos, indicativos e gestos convencionados.

A adolescente no início das atividades, que consistiam em higiene pessoal (banho, escovar os dentes, vestir-se e despir-se), alimentação- hora do café (colocar xícara, pires, talheres a mesa, buscar na geladeira o complemento para colocar no pão) e lavar a louça após o término de tomar café, apresentava um baixo nível de tolerância.

Não havia uma rotina estabelecida em casa e tampouco um parceiro de comunicação, já que a mãe realizava as atividades e apenas usufruía, ou seja, tomava o café e permanecia sem realizar nenhuma tarefa. Convém esclarecer que a comunicação da adolescente surdocega era incipiente e não se comunicava ‘formalmente’ e sim informalmente, com atitudes (ao pegar a xícara e colocá-la na mesa, por exemplo, já produzia uma mudança de postura da adolescente, pois se dirigia à mesa).

Em função desse aspecto, foi necessário instituir uma rotina observando os comportamentos da adolescente e o da mãe. A literatura destaca que o papel das atividades do dia-a-dia é a aproximação com a criança, proporcionando uma experiência agradável por meio da antecipação, que é a forma de comunicar o que irá acontecer e o que se espera dela, e o segredo para que haja sucesso é iniciar com atividades em que a criança mais goste (Rash e Toelle, 2002).

Hallahan e Kaufman (2003), referenciando Milles (1999), Chen et al. (2000), salientam que algumas crianças podem resistir à técnica, pois não gostam da perda de controle das mãos. Entretanto, outras tornam-se passivas, porque ficam esperando pela mão do outro (mão-sobre mão). Milles (1999) revela que uma das principais vantagens do guia *mão-sob-mão* é não ser controlador.

As rotinas são importantes, porque favorecem o desenvolvimento da noção de tempo para que a pessoa surdocega compreenda a passagem do tempo, o que facilita o ensino de conceitos como passado, presente e futuro e, também serve de apoio ao desenvolvimento de habilidades comunicativas. Além desses aspectos, proporcionam apoio emocional e permitem o ensino de conceitos temporais e abstratos. E a consistência na rotina, a estruturação do ambiente natural, proporciona experiências reais e significantes.

Para colocarmos em prática a rotina, a mãe aplicou o processo *mão-sob-mão* para estimulá-la, uma vez que não as executava espontaneamente. Esse processo foi a base para o desenvolvimento das atividades visto que a adolescente surdocega não tomava iniciativa de realizá-las (Hallahan e Kaufman, 2003).

A consistência na apresentação das atividades configurou-se como um alicerce importante no estabelecimento de rotinas úteis. À medida que a adolescente se envolve nas etapas das atividades, ela pode antecipar o que era esperado que fizesse, quando a rotina foi implantada, ou seja, a ser seguida pela adolescente, ao contrário de uma situação sem regras em que o surdocego ficaria passivo. Essa passividade inicial da adolescente surdocega era produto de um ambiente desestruturado pela ausência de rotina e as possibilidades eram nulas. Nesse caso, a mãe não promovia a ação da adolescente e, por desconhecimento não lhe dava tarefas e a filha ficava passiva. Para que houvesse a quebra da passividade, a mãe foi orientada a utilizar como apoio a técnica *guia mão-sob-mão*, desempenhando a tarefa em *co-atividade*, o que promove a segurança, visto que, no início do processo, apresentou rejeição das atividades. Portanto, a estratégia de remediação para as crianças surdocegas que não aceitam o contato é introduzir a técnica *guia mão-sob-mão*. À medida que a adolescente surdocega cumpria uma parte da atividade, era utilizada a técnica *mão-sobre-mão* (pela mãe) estimulando a continuidade na realização de toda a tarefa.

Durante o procedimento da pesquisa, a *co-atividade* foi o processo básico para que a adolescente começasse a fazer as atividades e expressava-se por meio de comportamentos não-simbólicos, como a emissão de sons de diferentes nuances, desde os mais sutis até gritos e variava de curta a longa duração, o que sugeria protesto. Estes comportamentos ocorreram principalmente quando foram implantadas as rotinas - nas cinco primeiras sessões, período este que, coincidiu com a manifestação de desconforto.

As atividades, por serem executadas em contexto natural, associadas à rotina útil, facilitaram o ensinamento e, para concretizá-las, foram utilizados objetos de referência, que são indicadores da tarefa executada, resultando em êxito, pois ela começou entender e antecipar (Bradley & Snow; 2002). Posteriormente, com a aplicação da seqüência da atividade como apoio e, mais tarde, apenas com gestos icônicos, gestos indicativos e ‘caseiros’ ou

seja, convencionados pela mãe e também por meio de Libras.

Esta atitude foi observada e corroborada por Bradley e Snow (2000), quando realçam a rotina como forma de entender o mundo, visto que a previsibilidade é maior, pois quando se sentir confiante, pequenas mudanças podem ser introduzidas. Como consequência, a adolescente estabeleceu a relação entre o objeto de referência com a atividade e, posteriormente, ao ver uma parte da seqüência, teve a iniciativa de efetuá-la sem precisar do mando (Cambruzzi, 2007).

O papel da pesquisadora em relação à adolescente foi o de prestar-lhe apoio por meio de co-participação em parte da atividade, ou seja, direcionando-a para o local para que executasse a atividade e não permanecesse ‘perdida’ nas sessões iniciais, visto que a mãe foi orientada para fazer a intervenção.

A aplicação dos recursos de comunicação como suporte – gestos estabelecidos pela mãe e também gestos icônicos – inicialmente ocorreu de acordo com a atividade. Para se fazer compreender a mãe fez uso dos recursos disponíveis não descartando nenhuma forma de comunicação.

Análise de dados

Quanto à análise dos dados, os comportamentos comunicativos observados nos filmes, referentes aos sete níveis foram contabilizados em frequência simples. Este procedimento foi realizado por dois juízes para fins de fidedignidade. O protocolo foi preenchido individualmente e, durante a análise, no caso de discrepância, a cena foi revista por um terceiro juiz para solucioná-la.

O índice de concordância entre os observadores foi de 87% na identificação das categorias iniciais, já que os comportamentos observáveis (desconforto, fome, dor) eram os pré-intencionais, ou seja, aspectos relacionados com o bem-estar da adolescente. Nas categorias dos comportamentos intencionais, o índice foi 75%, comunicação pré-simbólica convencional, e a pré-simbólica convencional intencional foram, em média, de 78% e, da comunicação de 80 a 84% na

comunicação simbólica concreta e a comunicação simbólica abstrata, respectivamente.

Para a apresentação dos dados coletados, foram confeccionados tabela e gráficos para melhor detectar as mudanças ocorridas durante a análise dos níveis de comunicação entre a adolescente e a mediadora, no caso, a mãe.

Resultados e discussões

Os dados coletados durante as 15 sessões foram sistematizados conforme os níveis de comunicação descritos por Rowland e Stremel-Campbell (2002).

A análise dos dados referente ao comportamento pré-intencional revela uma maior expressividade nas primeiras sessões (1 a 4), cujas frequências variaram de 10 a 25 e, na sétima sessão, corresponde a frequência 18 no número de respostas. A partir da décima sessão, houve uma diminuição destes comportamentos, em função provavelmente da estruturação da atividade como representação apresentada na Figura 1.

Supomos que as mudanças ocorridas devem-se ao fato de que a adolescente foi assimilando e respondendo as modificações efetuadas pela mãe, assim que o ambiente foi estruturado. Essa estruturação, no início, causou estranheza à adolescente, pois estava habituada a receber tudo pronto. Pode-se inferir que em todas as sessões estes comportamentos são manifestados, diminuindo gradativamente, o que significa que a adolescente ainda utilizou comportamentos como movimentos de cabeça, mudanças posturais, expressão facial. Além disso, a adolescente expressa estados relacionados às suas necessidades básicas, como o sentir fome, sentir dor, embora não tenha a intenção de condicionar a resposta do outro, que neste caso é a mãe-mediadora. Segundo Rowland e Stremel-Campbell (2002) “os comportamentos ou reflexos que expressam o estado do sujeito [...] é interpretado pelo observador” (p.12).

Tomando como referência o comportamento intencional - nível 2- constata-se que os dados indicam que um número expressivo de respostas na 2ª sessão (23), na 5ª sessão (20) e na 8ª (22). No que se refere às outras sessões, observa-se certa

regularidade quanto ao comportamento intencional: 12 respostas e, a Figura 2 permite a visualização da frequência dos comportamentos apresentados pela adolescente quanto aos comportamentos intencionais.

Os comportamentos intencionais foram empregados pela adolescente para olhar objetos, ao aproximar-se e afastar, empurrar, estender os braços para pegar algo que lhe é oferecido. Estes dados demonstram que a adolescente utilizou comportamentos intencionais para se fazer compreender e, que muitas vezes, foram acompanhados de expressões vocais de protesto quando lhe era exigida para a realização das tarefas. Estes comportamentos foram expressos quando

da execução das tarefas, principalmente no tomar café, em que a mãe solicitava para cortar o pão, por exemplo, onde protestava bastante. Para amenizá-los, a mãe iniciava co-ativamente o movimento de cortar o pão e, retirava a ajuda, entretanto, podemos considerá-las naturais diante de uma nova vivência, já que estas tarefas eram realizadas anteriormente pela interventora. Podemos observar que ainda mantém as vocalizações de protesto.

Continuando com a análise dos dados, verifica-se que as frequências emitidas no decorrer das 15 sessões variam de 8 respostas, como mostra os dados da sessão 12, e a maior expressão dá-se na segunda sessão, com 20 respostas e, sucessivamente os valores se alternam.

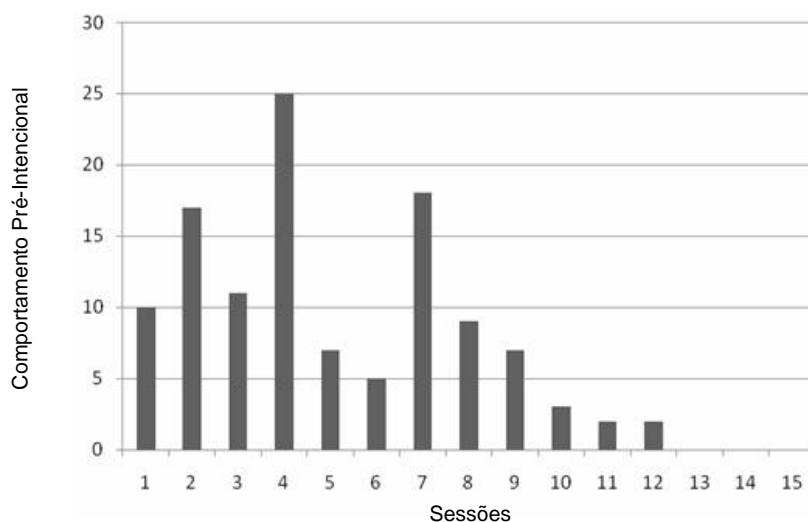


Figura 1 - Comportamentos Pré-Intencionais e Sessões

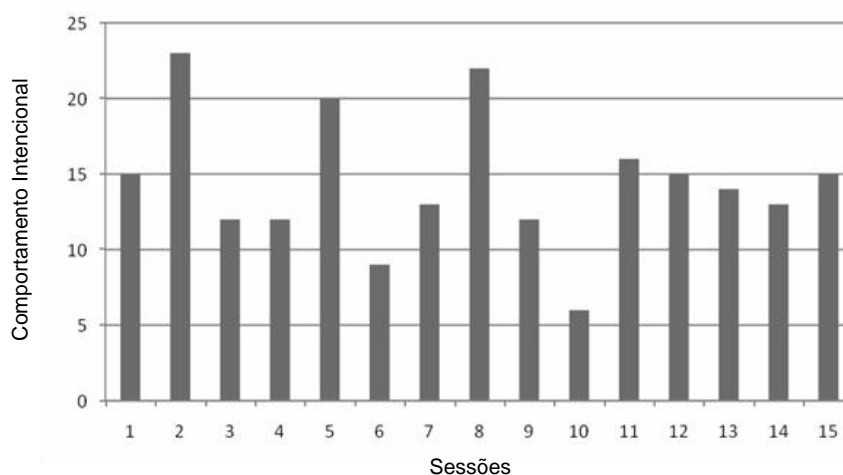


Figura 2- Frequência do Comportamento Intencional e Sessões

Estes dados indicam que a média de respostas manifestadas equivale a 15, significando que esta comunicação é constante nas sessões, como consta na Figura 3.

Em relação à comunicação pré-simbólica não convencional, os dados revelam que a adolescente emite risos e vocalizações, cujo objetivo provavelmente era condicionar o comportamento da mãe. Os risos são espontâneos, indicando que percebe a presença do outro, e mantém contato visual, significando que a adolescente usa a visão para localizar a pessoa, objeto e fixar o olhar em alguém.

Convém ressaltar que a adolescente apresenta competência comunicativa quando faz uso de meios como gritar, emitir sons, vocalizar enquanto executa uma atividade, por exemplo, para provocar uma resposta no mediador e, que são eficazes à medida que é compreendida. Todavia, são meios primitivos ou não-convencionados para comunicar intencionalmente um número limitado de mensagens que não é aceitável em indivíduos mais velhos. Para uma melhor compreensão, citaremos a segunda sessão, na atividade referente ao tomar café (2ª sessão) com o maior índice, significando que a adolescente controla voluntariamente os comportamentos da mediadora, visto que, os seus comportamentos causam uma resposta comunicativa à medida que, são interpretados por ela. Portanto, a

adolescente apresenta competência comunicativa.

Como consequência, já demonstra uma intenção na comunicação, fornecendo pistas para o interlocutor como o contato visual, a persistência e a substituição de meios (Rowland & Stremel-Campbell, 2002).

Outro aspecto a ser enfatizado são os padrões na entonação dos sons e vocalizações ligadas aos gestos naturais, que aconteceram com certa frequência, principalmente durante a execução da atividade - lavar a louça. Tal fato sugere que a adolescente aproveita a repetição de sons para uma retroalimentação da sensação que causa quando da vibração do som. Deste modo, podemos inferir que vocalizar enquanto realiza as atividades é uma forma de fala egocêntrica, conforme explicitado por Rego (1995), neste documento como forma de suporte da atividade.

Podem-se observar os dados coletados quanto ao nível 4 - comunicação pré-simbólica convencional. Revelam que a adolescente estabeleceu uma comunicação com a mãe por meio de padrões motores como olhar, estendendo as mãos para tocar, pegar e manipular objetos com destreza, e usando-os adequadamente, tomando-se em consideração uso e função. Observa-se também que a adolescente já começa a estabelecer a relação entre Sim e Não, mas com inconsistência na sua manifestação, o que ainda suscita dúvidas.

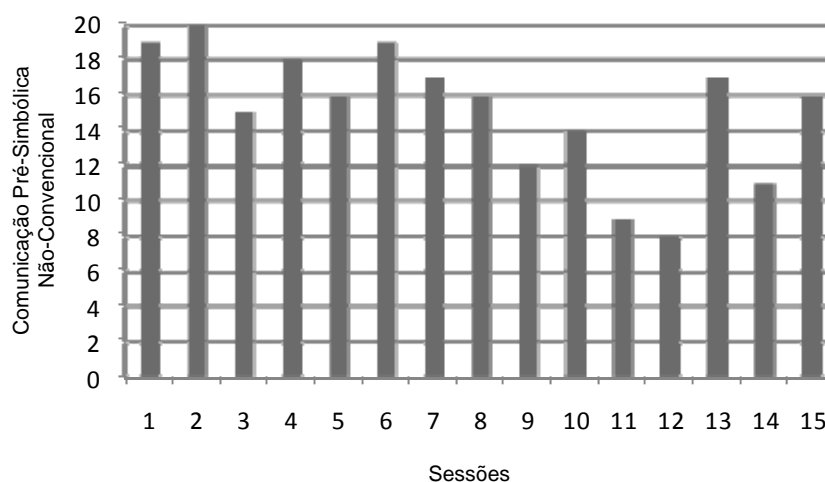


Figura 3 – Frequência da Comunicação Pré-Simbólica Não-Convencional e Sessões

Na atividade tomar café, observamos que a comunicação pré-simbólica convencional é a mais utilizada pela adolescente e, no lavar a louça, começa a reconhecer os sinais de Libras, que trazem em si os conceitos sinalizados pela interlocutora. Os dados podem ser observados na Figura 4.

Em prosseguimento a análises dos dados, de acordo com Rowland e Stremel-Campbell (data), descreveremos a categoria Comunicação Simbólica Concreta como os resultados apontados na Figura 5 nos apontam para a comunicação emitida pela adolescente.

As sessões que tiveram uma maior representatividade em frequência foram a segunda e sexta sessão com 9 respostas, a quinta e a oitava sessões com 8 respostas e com maior incidência de respostas (10) estão manifestadas na sétima sessão.

Percebe-se que iniciou a comunicação simbólica concreta a partir de símbolos e fez associações de representações simbólicas concretas, ou seja, a mãe mediadora utilizou os objetos de referências indicativos do ambiente para significar uma determinada mensagem e, conseqüentemente, a adolescente realizou a(s) tarefa(s).

A frequência da comunicação simbólica concreta manifestada durante a execução das atividades comunicativas demonstra um aumento nos gestos descritivos para o 'vem', 'senta' e, também, um aumento significativo para o uso de símbolos de três dimensões. Em relação aos símbolos de duas dimensões, foram apresentados objetos de diferentes formas como desenhos e fotografias, mas parece se interessar pouco. Ou será que não recebeu totalmente a informação visual e reagiu a ela?

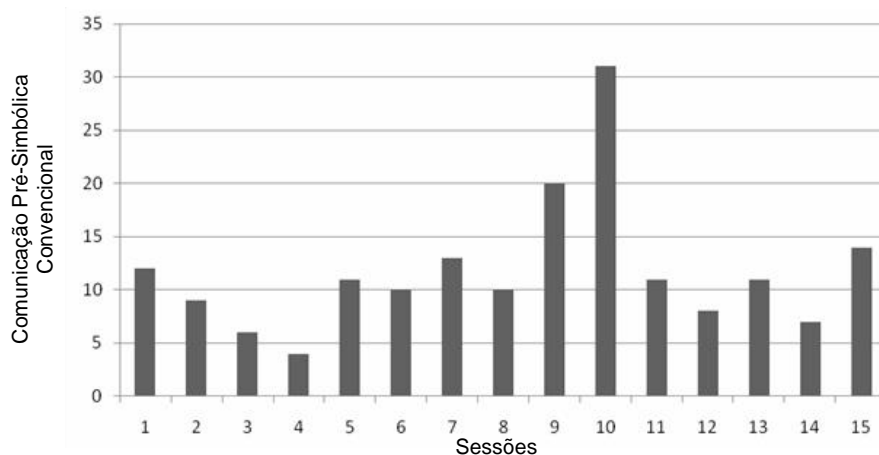


Figura 4 – Frequência da Comunicação Pré-Simbólica Convencional e Sessões

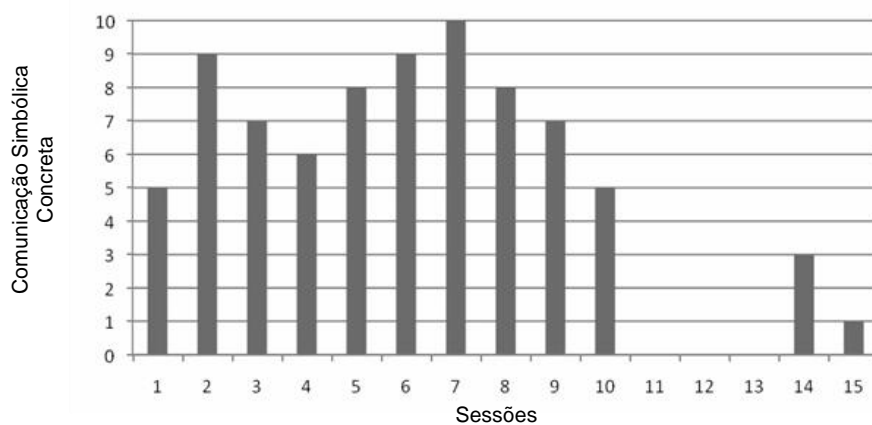


Figura 5 – Frequência da Comunicação Simbólica Concreta e Sessões

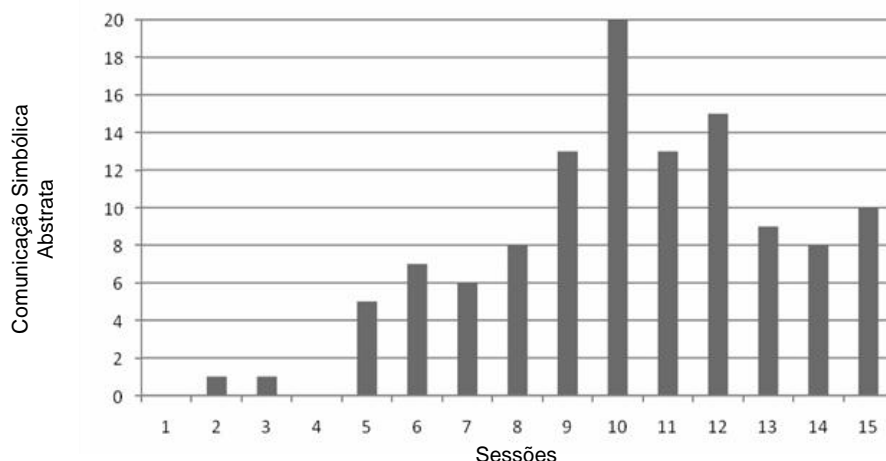


Figura 6 – Frequência da Comunicação Simbólica Abstrata e Sessões

Outro aspecto a considerar é em relação aos desenhos e fotografias que sugerem questionarmos: porque será que as figuras não estão estabelecendo a relação figura / fundo, ou não estão de modo contrastante? Será que o não uso de óculos continuamente desfavorece / interfere na fixação das imagens? Será que tem a visão global da figura? Como estabelecer um programa que estimule a visão e, quais os elementos/parâmetros a serem observados para que garanta uma avaliação mais consistente e, com maior confiabilidade!?

Em relação à comunicação simbólica abstrata – nível 6 - de acordo com Rowland & Stremel-Campbell pode-se observar os dados. Consta-se que há um aumento da frequência a partir da nona sessão até a 12ª sessão.

Nas primeiras sessões (1ª a 4ª), as respostas estão ausentes e, as nas sessões intermediárias (5ª a 8ª) as respostas variam de 5 a 8. Por conseguinte, o aumento é significativo nas sessões seguintes como na 10ª sessão com um número expressivo de 20 respostas, com 13 respostas na 9ª e 11ª sessão e, na 12ª sessão foram manifestadas 15 respostas. A Figura 6 permite uma análise mais adequada da frequência das respostas dada pela adolescente.

Pode-se inferir que a adolescente revela competência quando avança na compreensão de gestos isolados e, como afirmam Rowland e Stremel-Campbell (2000): “Estes símbolos são abstratos na medida em que têm uma relação arbitrária com os referentes; não existe laço algum entre os símbolos e as características

perceptivas do referente, que é uma forma abstrata já que não há relação” (p.19).

A comunicação simbólica abstrata, por sua vez ocorreu à medida que reconhecia os gestos isoladamente da Libras relevantes na sua experiência, além dos gestos icônicos, indicativos e, os gestos convencionados entre ela e a mãe. Imitou alguns sinais, durante a execução das atividades como “comer”, “água”, “banheiro”, “sentar” de acordo com as convenções que regem a comunidade surda e, outros sugerem uma ‘imitação’.

Observou-se que o nível de compreensão da Libras foi maior que a ‘imitação’, pois iniciava um processo de reconhecimento efetivo de gestos isolados e tentava imitá-los, mas ainda não tinha total consciência de como efetuar-lo. Isto indicava que ainda não havia a consciência dos parâmetros da Libras, ou seja, isso quer dizer que a adolescente reproduzia os gestos não observando a configuração da mão e, nem o ponto de articulação, sem sincronia entre eles.

Vale ressaltar, que a mãe em diferentes situações aplicava e aproveitava todas as formas de comunicação, ou seja, mesclada de todos os recursos disponíveis para se fazer entender e ser entendida como cartelas com figuras, desenhos do objeto concreto, cadernos de apoio gráfico.

A comunicação simbólica formal não foi manifestada pela adolescente, visto que não demonstrou nenhuma das formas de comunicação concebidas para tal nível, ou seja, não fez uso de combinações de dois ou mais gestos. Provavelmente, porque está

iniciando um processo de reconhecimento efetivo de gestos isolados e tenta imitá-los, mas ainda não tem total consciência de que seu comportamento fornece condições antecedentes e conseqüentes para que o seu interlocutor possa agir. Todavia, convém salientar que, a configuração das mãos que não apresentava colocação adequada configurou uma mudança significativa entre as primeiras a as últimas sessões.

Considerações finais

O início do processo de comunicação foi deflagrado com a manifestação de engajamento adotado pela mãe-mediadora, porque ela pode atuar diretamente com a adolescente, organizando as rotinas e as executando diariamente.

A adolescente surdocega expressava-se por meio de comportamentos pré-intencional, como a emissão de sons acompanhados de sons com diferentes nuance, desde os mais sutis até gritos e variava de curta a longa duração, o que sugeria protesto. Estes comportamentos ocorreram principalmente quando foram implantadas as rotinas, revelando que a sua manifestação pode ser resultado da insegurança perante a nova situação, - nas cinco primeiras sessões- período este que, coincidiu com a manifestação de desconforto físico e emocional.

A adolescente apresentou indicadores de que estabeleceu uma comunicação pré-simbólica não-convencional à medida que manteve uma relação entre o comportamento e as reações que provocaram em outras pessoas e a fez mantendo contato visual (resíduo visual) e físico com as pessoas. Na comunicação pré-simbólica convencional, empregou gestos como apontar, mostrar por gestos convencionados, ou seja, que expressam significados específicos de acordo com a convenção estabelecida entre a mãe e a adolescente. Posteriormente, com a aplicação da seqüência da atividade como apoio e, mais tarde, apenas com gestos icônicos, gestos indicativos e 'caseiros' ou seja, convencionados pela mãe e também por meio da Libras, houve uma ampliação quanto à comunicação da adolescente com surdocegueira.

Durante as sessões, percebeu-se que a adolescente surdocega iniciou a

comunicação simbólica concreta a partir de símbolos e fez associações, ou seja, a mãe mediadora utilizou os objetos de referências indicativos do ambiente para significar uma determinada mensagem. Conseqüentemente, a adolescente realizou a(s) tarefa(s), já que habitualmente manipula o ambiente por meio dos objetos, estabelecendo o uso e função dos mesmos na atividade; atende as solicitações da mãe para se deslocar-se a outros locais como uma parte a tarefa, como por exemplo, colocar a mesa. Essa foi a base para uma evolução para o estabelecimento do nível seguinte, isto é, o da comunicação simbólica abstrata

Os dados sugerem uma relação do uso da visão residual de forma mais consistente, pois demonstrou interesse ao olhar em direção a pessoas ou objetos, chegando a se aproximar das pessoas e sorrir para elas, por exemplo, bem como para um acontecimento inesperado, ou para deslocar-se no espaço, conseguindo desviar de obstáculos naturais como degraus, móveis e desníveis no terreno. Podemos inferir que o aproveitamento do resíduo visual proporcionou uma maior fixação nas mãos da mãe uma vez que se aproxima e posiciona a cabeça para perceber melhor. Ao canalizar a atenção para a mãe, conseqüentemente, a compreensão das mensagens emitidas através de um código estabelecido entre elas ('gestos caseiros', gestos indicativos, gestos icônicos).

De acordo com a proposta da pesquisa, a aceitação progressiva das orientações e a utilização dos recursos influenciaram na atuação da mãe, como mediadora no processo de aquisição da comunicação. O emprego dos recursos de apoio demonstrou ser fator relevante para a execução da pesquisa, e sua aplicação para o aprendizado da Libras. Desta maneira, esses fatores contribuíram para o aproveitamento de situações no ambiente familiar, pois possibilitou a organização de uma rotina auxiliando, assim, uma maior independência comunicativa da adolescente.

Presume-se que os procedimentos empregados promoveram mudanças na competência comunicativa, pois durante a pesquisa, a adolescente emitiu respostas que perpassaram em todos os níveis e, com aumento de manifestações de comunicação

simbólica abstrata em função da compreensão do aumento no número de gestos (icônicos e Libras). Tomado como parâmetro a própria adolescente, demonstra ter a compreensão do significado real das atividades, uma vez que tem estabelecido a seqüência, as realiza no seu contexto social.

Conclusão

O estabelecimento de rotinas, em contexto natural, com atividades diárias facilitaram a aprendizagem ao fazer o uso de objeto de referência, que é o indicador da tarefa a ser executada, o emprego de vários materiais e o empenho da mãe ao respeitar as orientações contribuiu para o sucesso de algumas aquisições, como: participar do banho de forma mais independente, organizar a mesa para realizar a refeição, tomar café e, principalmente, aproveitar a situação de lavar a louça de forma prazerosa.

Os aspectos assinalados indicam as mudanças significativas no nível de competência comunicativa da adolescente com surdocegueira. Entretanto, há necessidade de que o meio social a auxilie a efetivar as competências adquiridas, dando continuidade à execução das tarefas para a inserção de novas, proporcionando cada vez mais independência e conquistando a autonomia.

Referências

- ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil 2008(2007). Disponível em: <<http://www.slideshare.net/rypax/novos-criterios-2008-classificacao-socioeconomica/>> Acesso em 20 mar 2009.
- Amaral, I. (2002). A educação de estudantes portadores de surdocegueira. Em Elcie F. Salzano Masini (Org.), *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...* (pp. 121-144) Niterói,RJ: Intertexto, São Paulo, SP: Vetor.
- Bradley, H., & Snow, B. (2002). *Making Sense of the world*. Sense: The National Deafblind & Rubella Association: USA.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2003). *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Dificuldade de comunicação e sinalização: surdocegueira / deficiência múltipla sensorial*. 2ª rev. Brasília: MEC, SEESP. (Educação Infantil; 6).
- Cader-Nascimento, F. A. A., & Costa, M^a. P. R. C. (2005). *Descobrendo a Surdocegueira*. São Carlos, SP: EDUFSCar.
- Cambruzzi, R. de C. S. (2002). *A importância da comunicação receptiva e expressiva no processo educacional do surdocego*. Monografia.Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP.
- Cambruzzi, R. de C. S. (2007). *Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega. Construção de significados compartilhados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Cambruzzi, R. de C. S., & Costa, M. P. R. (2006). *Surdocegueira: processo de ensinar e aprender*. Seminário de Educação Inclusiva. UNESCO / SORRI / UNICEF/ MEC/ Prefeitura Municipal de Criciúma. SC- Criciúma.
- Chen, D.; Alsop, L., & Minior, L. (2000) UTAH: Implications for early interventions service to. Deafblind Perspective. Spring, v.7, n.3.
- Dijk, J. van. (1967). The non-verbal child and his world: his outgrowth towards the world of symbols. Yaarverslag Instituut Voor Doven, 1964-1967. Saint-Michielsgestel, Netherlands, Proceedings... Saint-Michielsgestel: [a.n., 1967], pp.73-110.
- Dijk, J. van. (1989). The Saint-Michielsgestel Approach to diagnosis and education of multisensory impaired persons. Sensory impairment with multi-handicap. Em: Warwick'89 European Conference: *Proceedings Current Philosophies and new approaches*. Warwich University, U.K., pp.85-104.

- Dorado, M. G. (2004). Sistemas de comunicación de personas sordociegas. Em P. G. Viñas e E. R. Rey (Coords.), *La sordoceguera: Un análisis multidisciplinar*. (1th ed.; pp. 149-197) Madrid: ONCE.
- Hallahan, D. P., & Kaufman, J. M. (2003). Learners with low incidence, múltiple, and severe disabilities. In: *Exceptional Learners. Introduction to Special Education*. Boston: Allyn and Bacon, 9^a ed., 319 - 402.
- McInnes, J. M., & Treffry, J. A. (1982/1984). *Deaf-blind infants and children: a development guide*. University of Toronto Press. Canada. Reprinted.
- Rash, A., & Toelle, N. (2002) Empezar con Actividades Rutinarias. *Revista VER/OÍR. TSBVI: Otoño*. Nueva Serie para Maestros.
- Rego, T. C. (1995). *VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes. – (Educação e conhecimento).
- Rodbroe, I., & Andreassen, E. (1998). *Starting Communication with deafblind children*. FSDB/SHIA: Sweden, April.
- Rowland, C., & Stremel-Campbel, K. (2002). *Partilhar ou não partilhar gestos naturais convencionados na linguagem emergente de crianças e jovens com deficiências sensoriais*. (J.C.N. Morais, Trad.).
- Santa Catarina (2001). Secretaria de Estado/ Fundação Catarinense de Educação Especial. *Vocabulário em Língua de Sinais: Kit de orientações ao Professor*. Florianópolis, SC: FCEE.
- Serpa, X. (2002). *Ensino à criança surdocega: manual para pais e professores*. (L.Giacomini, Trad.). São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial.
- Smithdas, R. (1981). Psychological aspects of deaf-blindness. Em: WALSHS, S. e Holzenberger, R. Ed. *Undertating and education the deaf-blind/severely and profound handicapped*. Springfield:Charles C. Thomas.
- Turiansky, & Bove, M. (1991). *Desarrollo de la comunicación*. Artículo nº 23. Educación. Traducción: Organización Nacional de Ciegos de España- ONCE.
- Vinãs, P. G. (2004). La educación de las personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. In P.G. Viñas e E. R. Rey (Coords.). *La sordoceguera: Un análisis multidisciplinar* (1th ed.; pp.265-294). Madrid: ONCE.

Enviado em Abril de 2008
Revisado em Março de 2009
Aceite final em Julho de 2009
Publicado em Outubro de 2009

Anexos



Ilustração 1. Objetos de referência & sequência da atividade.

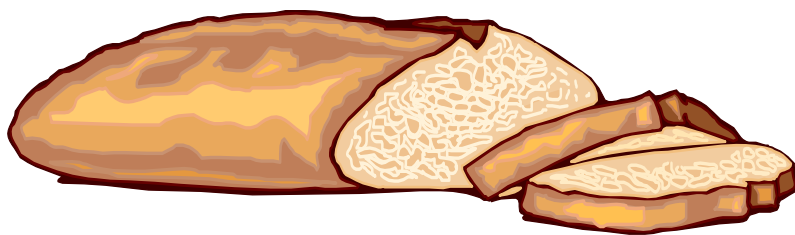


Ilustração 2. Figuras para apoio para a atividade



Ilustração 3. Cartelas com figuras

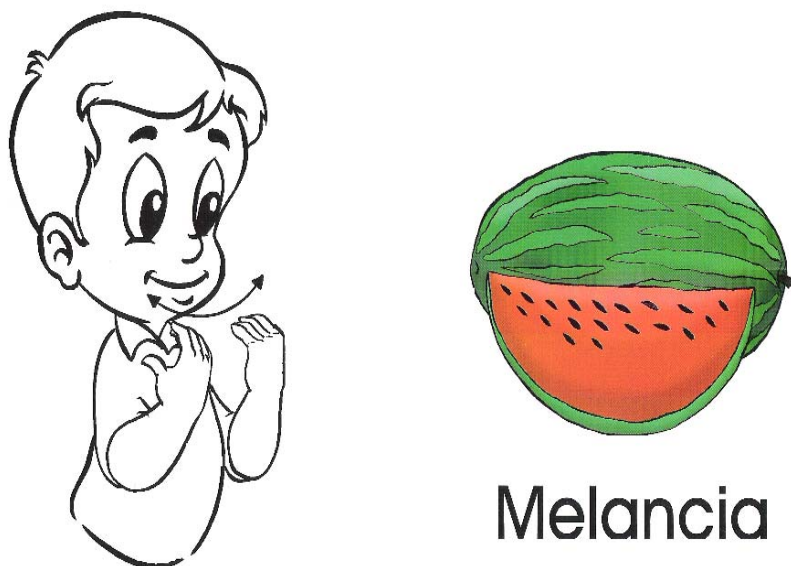


Ilustração 4. Vocabulário em língua de sinais e cartela com a fruta



Ilustração 5. Fotografia de objetos