

8

A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA E PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

Geisa Letícia Kempfer Bock - Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC
Shirley Rodrigues Maia - Universidade de São Paulo - USP
Vula Maria Ikonomidis - Associação Educacional para Múltipla Deficiência - AHIMSA

Com este artigo propomos um breve diálogo sobre os aspectos da comunicação e o seu desenvolvimento, numa ação intencional de instigar profissionais da educação a pensar como proporcionar a participação efetiva dos estudantes com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial no seu percurso acadêmico. Dessa maneira será abordada e contextualizada a organização desses aspectos com vistas às possibilidades de efetivação de estratégias significativas com respeito aos estilos de aprendizagens desses estudantes.

Os desafios para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no atendimento das pessoas com surdocegueira e com as pessoas com deficiência múltipla sensorial geralmente retratam sobre como desenvolver a comunicação, participação desses alunos em sala de aula e como desenvolver conceitos e sair de uma comunicação não simbólica para uma comunicação simbólica. Com isso, apresentaremos aspectos importantes para o trabalho com algumas sugestões de como realizá-lo.

DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

As pessoas com surdocegueira congênita e as pessoas com deficiência múltipla sensorial iniciam sua relação com o ambiente e com as pessoas por meio da Comunicação não simbólica, ou seja, utilizando as Expressões Naturais. Segundo as autoras Andreassen e Rodbroe (2007, p. 46) “as primeiras expressões naturais são aquelas que nascem com a pessoa e que se tornam sociais quando provocam reações de outra pessoa”.

Geralmente parte do adulto/mediador a iniciativa de imitar a pessoa com surdocegueira congênita ou a pessoa com deficiência múltipla sensorial em suas vocalizações, movimento corporais como forma de parecer um diálogo, assim eles podem se apropriar e tornar-se mais competentes na comunicação.

A seguir são apresentadas algumas formas de expressões naturais relatadas pela Equipe de Educação de Lousiana, em 2005, no Guia para trabalho com Pessoas com Surdocegueira e Com Deficiência Múltipla Sensorial:

Comunicação não simbólica: sistemas de comunicação não simbólica são frequentemente individualizados/personalizados para cada pessoa e podem não ser convencionais em sua natureza. A comunicação não simbólica pode ser utilizada em conjunto com formas simbólicas ou isoladamente.

Todas as pessoas fazem uso de formas de comunicação não simbólica com uma variedade de estilos todos os dias. É um método efetivo de comunicação, contanto que esta forma da comunicação tenha uma função definida e conhecida, ou seja, uma intencionalidade comunicativa.

Movimentos dos olhos: fechar os olhos, desviar o olhar, manter contato visual com a pessoa com quem está se comunicando, alternar o olhar da pessoa para o item ou local desejado.

Expressões faciais: sorrir, franzir a testa, fazer careta (contorcer o rosto para indicar dor, insatisfação ou desagrado), mostrar surpresa, mostrar raiva.

Movimentos intensos: movimentar o corpo de forma exagerada, diminuir o movimento corporal durante uma atividade, alterar tônus muscular, alterar a postura e o estado de alerta, alterar a orientação para o parceiro de comunicação, afastar-se, empurrar afastando-se, balançar-se, inclinar-se em direção ao parceiro de comunicação, aproximar-se, alternar proximidade, agitar-se, ficar irrequieto, andar sem rumo, vagar.

Toque: tocar o parceiro, puxar o parceiro, manipular o parceiro ativamente, demonstrar emoção ao parceiro (abraçando, fazendo carinho, empurrando), apontar, tocar a pessoa (gestos de contato), apontar (gestos de distância, sem toque)

Movimentos com objetos: tocar, manipular objetos, atuar sobre os objetos, usar objetos em uma atividade, realizar o movimento do objeto, demonstrar emoção ao objeto (abraçando, fazendo carinho, empurrando).

Ações descritivas: dramatizar a ação desejada (pulando, fazendo movimento de uma bola quicando), dramatizar uma rotina não relacionada com a função, cantar música ou melodia relacionada, realizar uma dança, fazer o movimento relacionado à atividade.

Comportamento-problema: ficar agressivo em relação aos outros, ter comportamento de autoagressão, destruir os materiais, isolar-se dos outros, usar vocalização (não palavras).

Muitas pessoas com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial usam a comunicação não simbólica para tornar suas necessidades conhecidas. Frequentemente, pais ou responsáveis são as primeiras pessoas a dar significado a certas vocalizações e movimentos corporais.

A autora Chen (2006), fazendo referência a crianças com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial, ressalta que a experiência de estar em contato com outro só será significativa se a influência do ambiente promover um impacto profundo no desenvolvimento dessas crianças. Nesse aspecto, ela enfoca a necessidade de centrar um planejamento garantindo uma participação ativa com a família e a escola, para organizar estratégias de modificação nos ambientes nos quais a pessoa passa a maior parte do tempo, bem como de aproveitar as atividades que ocorrem no dia, tornando-as significativas em ações, conhecimento e diálogo entre as crianças e seus familiares, e na escola entre os amigos, o professor e os profissionais do contexto escolar. Ela enfatiza ainda a importância da interação e mediação para essas crianças com o uso dos sentidos, em especial o toque, com a técnica mão sob mão, ou seja, a mão do parceiro de comunicação fica abaixo da mão da pessoa com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial.

As autoras Janssen e Rodbroe (2007, p. 47) em seus estudos com pessoas que possuem surdocegueira congênita e deficiência múltipla sensorial observaram que o desenvolvimento das interações sociais começa com interações diáticas, entre o adulto e a criança. Elas ocorrem nos primeiros meses após o nascimento. O termo “diático” refere-se ao compartilhamento existente entre a criança e o adulto. A interação manifesta-se primeiramente no corpo (movimentos, observação, expressão corporal, cheiro e voz). Estudos microanalíticos de interação precoce entre os recém-nascidos e o adulto mostraram como é importante esses momentos, a sincronia e a reciprocidade na interação diáde de envolvimento mútuo.

Essas autoras mostraram que a interação tem dois estágios ou fases, sendo a primeira fase denominada de intersubjetividade primária, ou seja, a partir da apreciação da “sensação de estarmos juntos” pelos dois parceiros, os atos de comunicação, na forma de movimentos corporais, compõem as emoções que são compartilhadas. É necessário que a interação e o contato sejam estabelecidos e mantidos, tornando-se, assim,

automáticos entre duas pessoas. A segunda fase diz respeito ao jogo interativo, ou seja, quando é possível introduzir um objeto ou um evento do “mundo exterior” na brincadeira (jogo interativo; minha vez, sua vez).

Nesses estudos realizados com pessoas que possuem surdocegueira congênita e com pessoas com deficiência múltipla sensorial, Janssen e Rodbroe (2007) observaram alguns elementos que são fundamentais na construção dessas fases de interação social, sendo eles: a) harmonização e correção, b) reciprocidade, c) revezamento, d) proximidade e atenção mútua, e) ritmo e tempo, f) descoberta e processamento. Essas autoras apresentaram algumas definições referentes a esses elementos, conforme segue:

Harmonização: quando o papel do adulto é de sempre tomar a iniciativa para obter a atenção e o envolvimento da criança, estabelecendo um ritmo e modificando seus atos, de forma coordenada com os sinais emitidos pela criança.

Correção: quando a criança aprende a confiar na disponibilidade desses “adultos” como uma fonte de apoio e conforto emocional.

Reciprocidade: quando o adulto é um ser responsivo aos atos das crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, e é inventivo na criação de brincadeiras que funcionem como eventos sociais, e que sejam bastante previsíveis.

Revezamento: quando há um equilíbrio sutil no revezamento entre os turnos (minha vez, sua vez) entre o adulto e a criança ou criança e a criança, e que cada um deles deixe espaço para que o outro possa agir. Quando é a vez de um dos parceiros agir é ele quem tem o papel ativo da interação, ele é o ator.

Atenção mútua: a atenção mútua é um pré-requisito para que a interação aconteça. A atenção mútua significa que tanto o adulto quanto a criança estão abertos um ao outro, o que fica evidente pela postura e pelas ações.

Proximidade: significa respeitar a variação espacial do outro e suas formas preferidas de abordagem, conhecer de fato a criança, saber como ela gosta de ser abordada, se pelo tato, olfato, movimentos, vibrações ou pelos resíduos visuais e auditivos que possam apresentar.

Ritmo e tempo: quando o adulto parceiro de interação consegue harmonizar uma mudança no ritmo e apoia a fluência no curso da interação. O ritmo mais básico é o ritmo da respiração e o da mudança dos movimentos corporais.

Descoberta e processamento: quando a pessoa com surdocegueira congênita e ou com deficiência múltipla sensorial ainda não desenvolveu o processo de troca de turnos, ou seja, quando o adulto/mediador ainda não conseguiu estabelecer uma conexão com o estudante de minha vez, sua vez, ao realizar um movimento, uma ação ou na participação da atividade. A pessoa com surdocegueira congênita e ou com deficiência múltipla sensorial vai precisar de um parceiro interativo que possa regular o ritmo de forma suave. Quando o parceiro interativo consegue realizar uma mudança em um ritmo já estabelecido, isso pode indicar uma nova iniciativa, ou uma mudança na sua intensidade, ou, ainda, uma mudança no envolvimento afetivo entre ele e a criança ou jovem com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.

PLANEJANDO AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

Conforme Ikonmidis e Maia (2014), ao anteceder o ato comunicativo propriamente dito, existem algumas recomendações a serem seguidas, objetivos a serem atingidos, tais como: num primeiro nível de interação, estabelecer uma relação positiva e de confiança; motivar o interesse da pessoa com surdocegueira e da pessoa com deficiência múltipla sensorial para que participe na interação com os outros; desenvolver a compreensão de que suas ações têm um efeito nas ações dos outros; criar um ambiente motivante que desperte o interesse e anime à interação; e favorecer as expressões emocionais corporais referentes à sua própria experiência.

Tendo alcançado os objetivos do primeiro nível, é possível adentrar nos objetivos do segundo nível, o da comunicação efetiva, que são: propor conhecimento da realidade por meio da exploração e experimentação (interesse pelo mundo, atenção compartilhada); favorecer o desenvolvimento de expressões naturais; propiciar e desenvolver a representação simbólica por meio da negociação de significados; motivar o diálogo (troca de turnos); e desenvolver a capacidade de imitação.

Finalizando o processo de efetivação das ações referente ao segundo nível, que compreende a aquisição de uma linguagem, os nossos objetivos serão: aumentar o vocabulário compartilhado; estabelecer categorias; propiciar a regulação da ação conjunta; favorecer o avanço do sinal natural ao sinal convencional; motivar a capacidade de fazer inferências dedutivas; e desenvolver uma linguagem simbólica.

Os níveis de comunicação se referem ao momento comunicativo em que a pessoa se encontra, ou seja, a maneira em que ela recebe a informação e se expressa. No primeiro nível, a pessoa está centrada em si e não percebe o outro, ou ainda não entende que ela pode usar uma forma para expressar seus desejos e preferências. No segundo nível, a pessoa encontra-se num momento de maior abertura para descoberta e exploração do meio que a cerca. E no terceiro nível, a pessoa está em um momento comunicativo de formalizar sua forma de comunicação, avançando na sua aquisição e no desenvolvimento da linguagem. Com tudo isso entendido e efetivado na relação direta com esses estudantes, novos desafios se fazem necessários

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

A interação social segundo Milles (2004) é o alicerce no qual a comunicação é construída. Todo comportamento é comunicação, se houver um parceiro para recebê-la, pois para que ocorra a comunicação faz-se necessário uma pessoa para enviar a mensagem e outra que possa expressar que a recebeu.

São diversas as razões para comunicar, as quais podem se distinguir entre: informar, direcionar, pedir, recusar, perguntar e comentar. No entanto, a falta de uma participação equilibrada, com troca de turnos, como no caso de ocorrer por longos períodos de tempo, pode resultar numa diminuição da participação ativa da pessoa, como, por exemplo, quando um único sujeito for o emissor por longos períodos.

O adulto que não sabe esperar pelo tempo da pessoa, ou ainda aquele que não consegue seguir as iniciativas desta, pode ocasionar maior passividade dela ou resistência à interação, e isso pode levar ao desenvolvimento de comportamentos de autoestimulação ou de autoagressão.

Vale lembrar que existem alguns passos para que as pessoas possam adquirir a linguagem. Primeiramente devemos expor à pessoa a linguagem, e a produção da linguagem vem logo depois que ela consegue reconhecer a palavra/sinal e compreender (interpreta) seu significado. Somente após isso é que ela estará pronta para começar a utilizá-la, ou seja, produzir linguagem. É um longo processo, tal como segue:

1. Exposição;
2. Reconhecimento;
3. Compreensão;
4. Produção.

Para pessoas com surdocegueira congênita e pessoas com deficiência múltipla sensorial, o aprendizado da comunicação tátil é imprescindível, e nesse momento necessitamos ressaltar o lugar especial que cabe às mãos, tanto para emitir quanto para receber uma informação. As mãos desempenham um papel primordial no desenvolvimento que não se encerra no ato comunicativo propriamente dito, mas servem para explorar o mundo e contextualizá-lo. Portanto, seja cuidadoso com as mãos, pois elas desempenham funções importantes, servem como olhos ao explorar o ambiente, pessoas e objetos; servem de ouvido quando fazemos sinais ou apontamos um objeto de referência; servem também como boca, na qual sua “fala” pode ser transmitida por sinais ou gestos. As mãos também têm a função de autorregulação. Isso ocorre quando a criança precisa de um tempo para processar uma informação ou, ainda, necessita vivenciá-la para interiorizar e refletir sobre o que está acontecendo. Algumas vezes isso pode ser confundido, quando um adulto não possui este entendimento e acredita que a pessoa perdeu o interesse e está tentando se autoestimular. Além de tudo isso, as mãos são ferramentas que auxiliam na alimentação, limpeza, refeição e brincadeira.

Resumindo, as mãos são usadas segundo Milles (2004) como:

- Olhos;
- Ouvidos;
- Voz;
- Autorregulação;
- Ferramentas.

Tudo isso apoia e reafirma a ideia de que a técnica “mão sob mão” é uma das estratégias mais indicadas para se trabalhar no contexto escolar, e que as aprendizagens adquiridas ampliam-se para vida cotidiana, pois:

- Não é controladora;
- Permite à pessoa saber que você está compartilhando a mesma experiência que ela está vivendo no momento;
- Não interfere na exploração que a pessoa está realizando no momento.

A técnica mão sob mão vai influenciar em outro aspecto importante da comunicação, a antecipação. Dessa maneira ela estabelecerá um vínculo de confiança entre o adulto/mediador e a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial, pois proporcionará um trabalho colaborativo ao estar junto para estruturar noções e conceitos de espaço, contexto, pessoas, tempo, etc. O conhecer-algo terá a parceria da mão do adulto, transmitindo segurança na exploração e motivação da atividade.

Antecipar o que irá ocorrer (fatos, lugares e ações...) é a base do desenvolvimento da Comunicação, pois ajuda a estruturar o mundo por meio de ordem de lugar, tempo e de pessoas.

Nessa estruturação de leitura de mundo, localizamos outro aspecto importante para ser tratado aqui, que são os objetos de referência e seu uso cotidiano. Eles são descritos por Ockelford (2002) como objetos que têm significados especiais associados a eles, pois servem para comunicar sobre diversas situações, como, por exemplo, para uma pessoa pode ser o objeto concreto a ser utilizado na ação, ou seja, na hora do almoço ela usa uma colher para se alimentar, e assim o objeto que vai ter um significado da expressão “hora do almoço” será a colher; para outra pessoa esse estágio vencido pode ser uma miniatura, uma figura, ou ainda um símbolo pictográfico da colher.

É importante ressaltar que não são os adultos/mediadores que escolhem os objetos a serem utilizados para cada ação e sim a observação do que é significativo para a pessoa. Ela demonstrará isso ao sentir o objeto de forma tátil, visualmente ou pelo odor que isto representa a ação que ela fará imediatamente ao reconhecer a função do objeto (no caso do exemplo a colher), antecipando assim o momento da hora do almoço.

Outro ponto de destaque é que os objetos de referência têm a função de substituir a palavra, assim eles podem representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou contextos. Eles também possibilitam indicar distanciamento espacial. Por exemplo, pegar a bola na caixa de antecipação na sala de aula indica que o aluno quer fazer educação física no salão de ginástica. Podem ainda significar distanciamento temporal, como passado ou futuro, quando, por exemplo, ao colocar os objetos de referência das atividades já realizadas na “caixa do acabou” e com isso permitir-se referenciar algo que já foi concluído.

Outros aspectos que o objeto de referência pode representar:

Atividades - O objeto a ser selecionado deverá ser significativo para o aluno dentro da atividade, por exemplo: a caneca para tomar o café da manhã, pois o aluno a utiliza para executar a ação.

Horários - É difícil para a pessoa com surdocegueira e para a pessoa com deficiência múltipla entender a princípio o que significam horas. Podemos representá-las por objetos que determinam o tempo, como, por exemplo, uma ampulheta, ou um relógio, quando há reconhecimento da figura ou desenho da atividade na disposição das horas como se fosse ao relógio para indicar o horário do acontecimento ou um objeto que determine a hora, ou a chave da casa para indicar que o período de estar na escola acabou e que é hora de ir para casa. Qualificadores podem ser utilizados para ações, por exemplo, para “sim” e para “não”. O “sim” pode ser representado por um objeto em formato de “X” e o “não” em formato de um “círculo”.

Para representar o espaço, deverá ser selecionado algo significativo do contexto a ser utilizado e fixado na porta de entrada de cada local. Para antecipar os professores ou parceiros de comunicação, é importante que os objetos de referência selecionados sejam algo de uso permanente neles, como uma pulseira, por exemplo. Isto permitirá que, ao usar constantemente e apresentar de forma visual ou tátil a pessoa com surdocegueira congênita ou a pessoa com deficiência múltipla sensorial, a identifique e faz-se necessário que elas mesmas possam manuseá-la.

Dessa forma o uso dos objetos de referência poderá se dar em conjunto com um recurso acessível pedagógico, como, por exemplo, a caixa de antecipação. Nesta, os objetos de referência ficarão armazenados e durante o desenvolvimento das atividades a pessoa com surdocegueira e/ou a pessoa com deficiência múltipla sensorial poderá escolher os objetos que antecipam as ações do presente, passado e futuro, ou que antecipam as pessoas podendo ser distantes ou próximos a eles.

Os objetos podem ser estruturados de acordo com a rotina escolar para realização das atividades, por meio do sistema de calendário. Para Boothroyd e Hampton (2009), os objetos de referência ocupam um lugar distinto no campo mais abrangente da comunicação, oferecendo um meio de autoexpressão simbólica no domínio do tato conforme quadro explicativo a seguir:

Quadro 1 - Nível de Comunicação e Tipos de Comunicação Expressiva

Nível de Comunicação	Tipos de Comunicação Expressiva			
	Vocal	Por gesto/visual (baseado na pessoa)	Por gesto/visual (baseado externamente)	Tato
Não intencional	Chora em resposta à necessidade pessoal	Por exemplo: Arqueia-se para trás por descontentamento	Olha para as coisas	Tateia coisas
Intencional	Chora deliberadamente, vocaliza para mostrar necessidade	Por exemplo: Estica-se para ser pego no colo	Aponta para as coisas	Manipula objetos conscientemente para se comunicar, por exemplo: brinquedo adulto com as mãos para obter brincadeira.
Simbólico	Faz sons pessoais, por exemplo: diz "mmm" Significa "secador de cabelo"	Faz sinais pessoais, por exemplo: bate palmas para "sim"	Aponta para fotos. Rabisca! Desenha.	Usa objetos de referência
Formal	Fala (usando palavras)	Usa sinais convencionais	Aponta para símbolos/palavras. Escreve (letra de forma)	Usa Braille/ ou alfabeto Moon

Fonte: Boothroyd e Hampton (2002).

Além dos objetos referência, ele também ressalta a importância do uso das pistas, ou seja, os recursos utilizados para ampliar e antecipar a comunicação. Eles auxiliam no melhor entendimento do que irá ocorrer e com isso estarem mais preparados para participar nas atividades e nos ambientes.

Isso facilita a compreensão das pessoas com surdocegueira congênita e, ou de pessoas com deficiência múltipla sensorial para realização do que lhe é proposto durante sua rotina e, ou atividade. Elas podem ser percebidas por meio do tato, odor e movimento e podem indicar lugares, pessoas, objetos ou atividades, ou seja, o cheiro do alimento podem indicar hora do almoço, mas também o refeitório, ou cheiro de um creme dental para o momento da higiene, mas também o local da realização desta ação.

Pistas de contexto podem representar lugares. Elas fazem parte do ambiente como cheiro, sons, ou na organização do ambiente ou mesmo os sons de pessoas. Elas podem ser utilizadas de forma concreta, por exemplo, uma bola pode indicar o salão de atividade física.

Pistas de movimentos podem antecipar ações que serão realizadas com a pessoa, como fazer o movimento com as mãos de uma criança com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial imitando um movimento de balançar e em seguida levar para o parque no balanço.

Pistas táteis podem ser estímulos táteis, por exemplo: tocar no ombro para indicar que a pessoa pode colocar a jaqueta. As pistas e os objetos de referências são importantes para pessoas com surdocegueira que apresentam um nível de comunicação básica.

O DIÁLOGO COMO ABORDAGEM EDUCACIONAL

A comunicação só se realiza durante uma intenção social, por isso é importante entender que para pessoas com surdocegueira congênita e pessoas com deficiência múltipla sensorial o desenvolvimento da comunicação só irá efetivamente ocorrer se elas compreenderem que se trata de uma troca de ações e depois de ideias, numa contínua relação entre os parceiros de “escuta e fala”. De acordo com Jansen e Rodbroe (2007), alguns passos são necessários de serem estabelecidos entre o adulto/mediador e as pessoas com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial, a saber:

- Dialogicidade - capacidade fundamental da mente humana em conceber, criar e comunicar realidades sociais com o outro. A confiança só é construída por meio da comunicação e da igualdade/equilíbrio da relação. Aprender a confiar no outro é aprender a confiar em si mesmo, pois confiamos no que o outro confia. Sem confiança não há comunicação equilibrada.
- A Intersubjetividade e a busca pelo reconhecimento - tendência à unificação do eu com o outro. A luta para entrar em sintonia mútua, colocar-se no lugar do outro e ver o mundo por meio da visão deste outro. Em contrapartida, há a luta pelo reconhecimento do outro de que também somos agentes e queremos que ele se coloque em nosso lugar e reconheça nosso ponto de vista.
- Cocriação da Comunicação - negociação de significados dos objetos e gestos ou sinais usados dentro de contextos. Atenção compartilhada mostrando para a criança que estamos “falando” sobre o mesmo tópico (objeto, brincadeira, movimento, etc.).

Para que ocorra um diálogo, Hart (2011) coloca que há a necessidade de “Parceiros de Comunicação Competentes”, para entender e interpretar o que eles querem dizer. Assim é importante sempre ter claro os passos para comunicação e se ela está ocorrendo como: Alerta a criança da sua presença para a atividade que será realizada, introduza a atividade, realize e discuta a atividade e finalmente revejam o que fizeram.

Faça uso do sistema de comunicação que seu aluno utiliza e compreende, pois estes podem manifestar-se de maneiras bastante distintas, a depender das características e habilidades de cada estudante. Vejam algumas possibilidades que podem ser usadas como estratégias: língua de sinais táteis e, ou reduzida, ou seja, no campo visual da pessoa, fala, gestos naturais, expressão facial, linguagem corporal, objetos de referência, figuras, desenho de contornos, escrita, sistema Braille, símbolos pictográficos, cartões de Comunicação Alternativa (podendo conter relevo), fotos e outros, e ainda combine as estratégias sempre que for necessário, buscando a ampliação das habilidades.

Seu aluno também pode necessitar de outros apoios para compreender a comunicação. Você pode: modelar utilizando comunicação coativa, usar técnica mão sob mão/mão sobre mão e procure dar uma pausa/tempo de processamento para resposta, pois cada sujeito tem o seu tempo para codificar e decodificar as informações.

Para o início de uma boa comunicação, aceite a perspectiva de mundo do aluno e facilite o contato face a face, pois a proximidade estimula o intercâmbio e a troca mais efetiva e intencional. Outro ponto fundamental para o desenvolvimento geral da pessoa é aquilo que conhecemos por IMITAÇÃO. A imitação é a fonte da identidade e a partir dela a pessoa observa o adulto, vê a função dos objetos e faz correspondências, sendo também uma fonte de aprendizagem. Com essa observação, aprende a relacionar-se. As pessoas com deficiência múltipla sensorial e com surdocegueira comumente não imitam, cabendo ao adulto ensinar a criança na realização desta. Imitar a criança é a forma mais eficiente de chegar a seu nível e ver o mundo de sua perspectiva. Motive a criança a se comunicar imitando suas ações, iniciando assim uma troca de turnos, e por meio de uma atenção conjunta: mostre interesse real em qualquer coisa que a criança estiver realizando.

OS BENEFÍCIOS DA IMITAÇÃO

A imitação é um excelente primeiro passo para construir uma base sólida de confiança e para atingir a intersubjetividade com reciprocidade e sintonia mútua. De acordo com Milles (2004), os parceiros de comunicação devem atentar para expandir essas habilidades comunicativas e a aquisição de linguagem, permitindo maior abertura na negociação de significados, percebendo que seus movimentos podem trazer os seguintes significados:

- Imitar é um mecanismo poderoso para obter, manter ou recuperar mutualidade interpessoal e ainda atrair atenção.
- Imitar estimula a troca de turnos.
- Imitar permite que os parceiros se reconheçam um no outro (intersubjetividade).
- Imitar mostra que o outro é uma pessoa como eu (confiança e autoconfiança).

Para além da imitação, outra questão imprescindível para um bom desenvolvimento do sujeito com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial é a nomeação do objeto, algo bastante comum no dia a dia de qualquer criança, como, por exemplo, quando uma mãe está dando banho em seu filho pequeno e diz “sinta a água quentinha” ou “como este sabonete é cheiroso”. No entanto a criança com surdocegueira e com deficiência múltipla muitas vezes não tem acesso a essas informações. Nomeie as coisas, porque nomear sistematicamente aumenta a possibilidade de compreensão, assim como conduz ao uso de palavras novas.

ESTRATÉGIAS TÁTEIS

São consideradas estratégias táteis os “métodos planejados e sistemáticos de usar o tato como forma de ajudar a pessoa com deficiência sensorial (múltipla e/ou com surdocegueira) a entender informações e promover a interação e comunicação” (CHEN, 2006, p. 73).

As estratégias devem sempre ser usadas com informações visuais e auditivas, pois é necessário lembrar e respeitar os estilos de aprendizagem dos alunos, assim como lembrar que temos muitas pessoas com surdocegueira ou pessoa com deficiência múltipla sensorial que possuem resíduos visuais e/ou auditivos que podem e devem ser explorados para ter maior eficiência.

ATENÇÃO TÁTIL MÚTUA

As pessoas que não possuem nenhuma necessidade em especial interagem e percebem o que está ocorrendo ao seu redor quando observam os outros em suas ações e assim se envolvem na interação por meio da atenção conjunta.

Quando uma pessoa não consegue utilizar adequadamente seus resíduos visuais e/ou auditivos e também pode apresentar dificuldades neuromotores, ela precisará de um parceiro que planeje como se envolver em interação e atenção conjunta com ela, conforme descrevem Milles e Van Den Tillart (2011).

A atenção tátil múltipla requer ter atenção conjunta, assim teremos que ter uma interação e o compartilhamento da atividade ou de um objeto por meio do tato. O parceiro vai realizar atenção tátil múltipla para acompanhar a pessoa no que ela está fazendo por meio dos seus movimentos. Por exemplo, ao realizar uma atividade de fabricação de bolachas ou pães o parceiro vai realizar a técnica mão sobre mão e vai realizar o movimento de esticar, enrolar junto com a pessoa, isto é o que pode ser chamado de reciprocidade comunicativa entre a pessoa e o parceiro de comunicação.

A atenção tátil mútua é o ponto de partida para o estabelecimento da atenção conjunta, a qual vai possibilitar ampliar a confiança para comunicação.

Para iniciar o toque mútuo primeiramente observe as ações da pessoa no que se refere ao seu comportamento. Fiquem atento às oportunidades para atrair a atenção da pessoa que assim possa compartilhar a atenção tátil múltipla e aos movimentos que a pessoa com deficiência faz com as mãos e os objetos com os quais ela se relaciona. Observe e planeje qual a melhor maneira de colocar suas mãos perto das mãos das pessoas com deficiência sem interromper suas ações e movimentos, ou ainda causar algum tipo de desconforto. Neste momento este toque tem uma função comunicativa. Dentro destas funções podemos destacar os quadros a seguir:

Quadro 2 - Funções da Comunicação

Nº	Funções Comunicativas	Abreviaturas	Definições
01	Pedido de Objeto	PO	"atos ou emissões utilizados para solicitar um objeto concreto desejável"
02	Pedido de Ação	PA	"atos ou emissões utilizados para solicitar ao outro que execute uma ação"
03	Pedido de Rotina Social	OS	"atos ou emissões utilizados para solicitar ao outro que inicie ou continue um jogo de interação social"
04	Pedido de Consentimento	PC	"atos ou emissões utilizados para pedir consentimento do outro para realização de uma ação"
05	Pedido de Informação	PI	"atos ou emissões utilizados para solicitar informações sobre um objeto ou evento"
06	Protesto	PR	"atos ou emissões utilizados para interromper uma ação indesejada"
07	Reconhecimento do Outro	RO	"atos ou emissões utilizados para obter a atenção do outro e para indicar o reconhecimento de sua presença"
08	Exibição	E	"atos utilizados para atrair a atenção para si"
09	Comentário	C	"atos ou emissões utilizados para dirigir a atenção do outro para um objeto ou evento"
10	Autorregulatório	AR	"emissões utilizadas para controlar verbalmente sua própria ação"
11	Nomeação	N	"atos ou emissões utilizados para focalizar sua própria atenção a um objeto ou evento por identificação do referente"
12	Performativo	PE	"atos ou emissões utilizados em esquemas de ação familiares aplicados a objetos"
13	Exclamativo	EX	"atos ou emissões utilizados para expressar reação emocional a um evento ou situação"
14	Reativo	RE	"emissões produzidas, embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa"

15	Não focalizado	NF	"emissões produzidas, embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa"
16	Jogo	J	"atos envolvendo atividade organizada, mas autocentrada"
17	Exploratória	XP	"atos envolvendo atividades de investigação de um objeto particular ou de uma parte do corpo ou da vestimenta do outro"
18	Narrativa	NA	"emissões destinadas a relatar fatos reais ou imaginários, podendo haver ou não atenção por parte do sujeito"
19	Expressão de Protesto	EP	"choro, manha, birra ou outra manifestação de protesto não necessariamente dirigida ao objeto, evento ou pessoa"
20	Jogo Compartilhado	JC	"atividades organizadas e compartilhadas entre adulto e criança"

Fonte: Pansonato (2005, p. 13).

Quadro 3 - Atenção Mútua e suas Funções Comunicativas

Interação	Função Comunicativa
Tommy, que tem um ano de idade, está brincando com as próprias mãos. Sua mãe coloca, cuidadosamente, seus dedos nas costas da mão de Tommy e imita por meio do toque o ritmo dos toques do filho, que passa a seguinte mensagem: "Eu estou vendo que você está brincando com as mãos".	Comentar
Juan, que tem dois anos de idade, está brincando com os sininhos de seu móbile. Sua irmã encosta nos seus dedos e nos sininhos, que passa a mensagem: "Vamos brincar juntos". Eles puxam o sininho, um de cada vez alternadamente.	Convidar ou pedir
Derek, que tem cinco anos, está tocando bateria. Seu amigo coloca as mãos ao lado das suas mãos e assim elas estão em contato e os dois meninos tocam a bateria. A mensagem passada por esse gesto é: "parece divertido, posso tocar também?".	Pedir permissão

Fonte: Chen (2006, p. 78).

Modelagem Tátil

A modelagem tátil envolve a demonstração e o ensino de alguma atividade ou ação para a pessoa com deficiência. Por exemplo, a ação de abrir um pote, o parceiro de comunicação vai colocar a sua mão abaixo da mão da pessoa com deficiência e realizar o movimento de maneira que ela possa percebê-lo e senti-lo para posteriormente realizar a ação de maneira independente, ou seja, a ação a ser desempenhada em diferentes momentos, de acordo com a necessidade e desejo dos sujeitos é modelada anteriormente de maneira colaborativa.

Técnica mão sobre mão

Essa técnica ocorre quando alguém pega as mãos da criança para que se faça alguma atividade. É utilizada principalmente com pessoas com deficiência que não possuem muita reação a uma atividade ou ainda quando a criança irá realizar pela primeira vez e não conhece a atividade.

Técnica mão sob mão

Essa técnica diferencia-se da apresentada anteriormente e ocorre quando alguém põe suas mãos sob (abaixo) as mãos da pessoa com deficiência para que ela conheça o objeto, ou uma pessoa, ou para realizar uma atividade.

Ela é utilizada principalmente com pessoas que possuem deficiência que estão esperando oportunidades para ampliar seu conhecimento sobre o mundo, são interativas nas atividades. De acordo com Barbara Miles (2004)

quando entendi a diferença entre a maneira que uma pessoa com surdocegueira usa suas mãos e a maneira que as pessoas que enxergam usam as dela, comecei a ter mais cuidado ao interagir com as mãos de uma pessoa com surdocegueira. As pessoas que enxergam fazem uso de suas mãos como ferramentas, como meio de interação com o ambiente em que se encontram: pegam objetos, fazem tarefas. Creio que a técnica “mão sobre mão” surgiu do pensamento que as mãos servem como ferramentas e da vontade de ajudar as pessoas a fazer suas tarefas. Para uma pessoa com surdocegueira, no entanto, suas mãos têm que não só servir como ferramentas, mas também tem que ser órgãos sensoriais, elas tem que fazer o papel dos olhos e dos ouvidos e também servir como voz. Como tais, elas precisam ser sensibilizadas para ficarem mais atentas às informações e precisam também ser bastante expressivas para que possam transmitir ideias e emoções. Ao longo dos anos, cheguei à conclusão de que a melhor maneira de ajudar uma pessoa com surdocegueira a desenvolver habilidades táteis refinadas é deixar as mãos livres sempre que possível. Convites mão sob mão para tocar objetos e explorá-los permitem à pessoa com surdocegueira manter o controle de suas mãos e saber como usá-las de maneira eficiente e habilidosa. (MILES, 2004, p. 4)

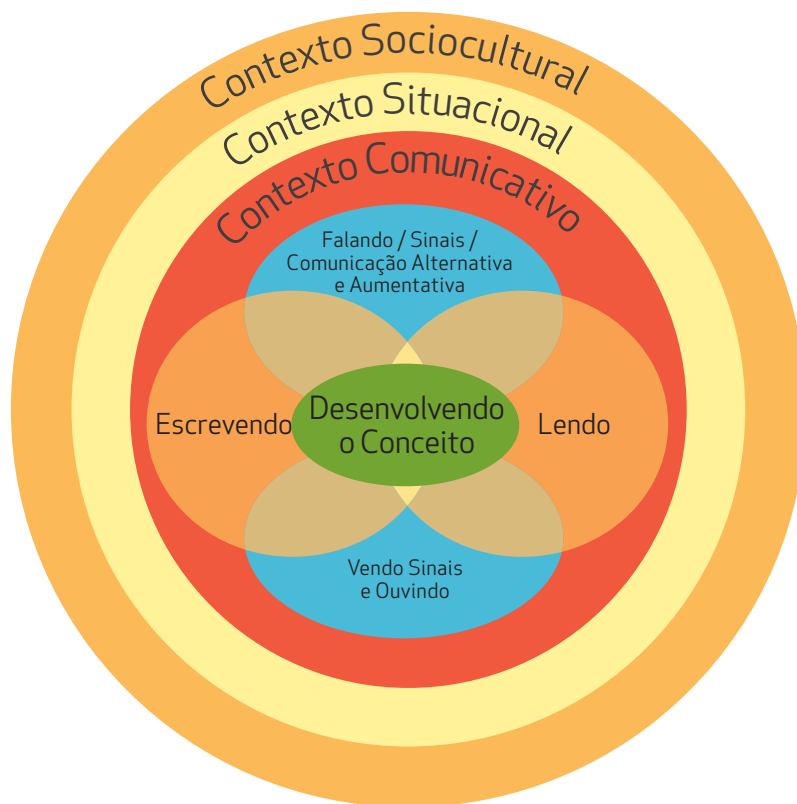
Todos os aspectos de comunicação apresentados neste artigo têm um objetivo maior, o desenvolvimento de conceitos, visto que ao desenvolver conceitos estaremos favorecendo a comunicação e alfabetização, como todas as áreas de desenvolvimento, lembrando que eles são influenciados pelos contextos de vida da pessoa.

Alguns autores como Koppenhaver, et. al. (1995) descrevem esses contextos nos quais a comunicação e alfabetização ocorrem a partir da vivência. O contexto comunicativo inclui as interações linguísticas e não linguísticas de crianças com surdocegueira congênita e/ou com deficiência múltipla sensorial e adultos/mediadores. Esse contexto começa na casa da pessoa com deficiência, por isso a importância de orientar as famílias de como proceder com as informações, antecipação e como usar uma forma de comunicação para ter uma interpretação mais fiel do que estão vivenciando. Assim será possível fazer conexão entre a comunicação desenvolvida (fala, Libras, objetos de referência e outras) e futuramente a escrita.

O contexto situacional refere-se às características físicas do ambiente e aprendizagem na qual vivem essas pessoas, incluindo casa, escola e comunidade. Ele engloba não só contexto comunicativo, mas de forma ampla a disponibilidade da alfabetização e o uso das formas de comunicação e a interação entre o adulto/mediador e a pessoa com deficiência.

O contexto sociocultural engloba os dois contextos mencionados anteriormente. Eles incluem os valores sociais e culturais e os recursos que podem ser utilizados para comunicação e alfabetização. A figura 1 mostra os contextos e as formas de comunicação para chegar ao desenvolvimento de um conceito, assim oportunizando experiências para garantir uma alfabetização significativa às pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.

Figura 12 - Desenvolvimento de conceito (Comunicação e Alfabetização)



Descrição: Imagem composta de diversos círculos sobrepostos. O círculo maior é na cor laranja com a descrição: "Contexto Sócio Cultural". Dentro do círculo laranja há um círculo amarelo com a descrição: "Contexto Situacional". Dentro do círculo amarelo há um círculo vermelho com a descrição: "Contexto comunicativo". Dentro do círculo vermelho estão dois círculos azuis um abaixo do outro. Um tem as descrições: "falando/sinais/comunicação alternativa e aumentativa e o outro "Vem do sinais e ouvindo". Sobrepondo os círculos azuis, na parte central, há dois círculos na cor laranja sobrepostos lateralmente, o da esquerda com a descrição: "Escrevendo", o da direita com a descrição: "lendo". Sobrepondo os círculos laranja na parte central há um círculo verde com a descrição: "Desenvolvendo de conceito".

Fonte: Equipe Técnica do TEXAS-TSBVI (2013).

Finalizando este artigo, não estamos encerrando ou esgotando a temática do AEE para pessoas com surdocegueira ou deficiência múltipla, mas possibilitando um ponto de partida para se pensar o estudo de caso para posteriormente implementar o plano de AEE. Sabe-se que muito ainda há para se pensar e se fazer para que esses estudantes possam estar verdadeiramente incluídos, com acesso ao conhecimento e participação no ensino formal, e esperamos que essas breves orientações possam chegar aos profissionais da educação para auxiliar na organização do processo de alfabetização e escolarização desse público-alvo do AEE, de maneira colaborativa entre sala de aula, Sala de Recursos Multifuncionais, família e demais parceiros.

REFERÊNCIAS

- ANDERSSEN, E.; RODBROE, I. **Avaliação e criação de planos individuais para alunos com surdocegueira**. Tradução Maria Inês Petersen, 1. Ed. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.
- BOOTHROYD, E.; HAMPTON, F. **Objects of reference in practice and theory**: a collection of articles by Keith Park. Tradução de Marcos Goes. [S.l.]: Sense, 2009. p. 10.
- CHEN, D. DOWNING, J. E. Focusing on tactile strategies. In: _____. **Tactile strategies for children who have visual impairments and multiple disabilities**. [S.l.]: AFB Press, 2006. p. 73.
- HART, P. **A paisagem do toque**. Palestra proferida no minicurso Comunicação Tátil na Pré-Conferência da XV Deafblind Conference, São Paulo, 2011.
- IKONOMIDIS, V. M.; MAIA, S. R. **Guia de orientação básica para professores na atuação com pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**. São Paulo, 2014.
- JANSSEN, M.; RODBROE, I. **Communication and congenital deafblindness**: contact and social interaction. [S.l.]: Danish Resource Centre on Congenital Deafblindness, 2007. pp. 46-49.
- KOPPENHAVER, D. A. et. al. **Contextos de intervenção alfabetização precoce para crianças em desenvolvimento**. 1995. pp. 241-274.
- LOUISIANA DEPARTMENT OF EDUCATION, **Deaf-blind guide - fact 3 – communication - spring 2005**. Tradução de Vula Maria. 2008.
- MILLES, B. **Falar a linguagem das mãos para as mãos**: a importância das mãos para a pessoa com surdocegueira. Tradução de Nairo Garcia e Márcia Maurilio Souza. [S.l.]: Centro Nacional Helen Keller, Escola Perkins para Cegos, 2004. p. 04.
- _____; VAN DEN TILLART, Bernadette. **Material cedido no network de Comunicação Tátil**, na XV Conferência Mundial Deafblind Internacional São Paulo, Brasil, 2011
- OCKELFORD, A. **Objects of reference, royal national institute for the blind**. Hilton: Perkins, 2002.
- PANSONATO, R. D. L. **Análise dos Aspectos Pragmáticos da Interação entre Mães e Crianças com Múltiplas Deficiências**. Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas, 2005, p. 13.
- TEXAS SCHOOL TSBVI. **Principais pontos para comunicação e alfabetização de crianças com deficiência visual e múltipla**. Apostila cedida durante visita estágio na Escola para Deficiência Visual e Múltipla, Texas, 2013.