

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESTUDO DESCRITIVO DE UMA PRÁTICA INTERATIVO-REFLEXIVA PARA  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: SUBSÍDIOS PARA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE CRIANÇAS SURDOCEGAS E AQUELAS COM  
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

**por**

**MARCIA REGINA GOMES**

Dissertação apresentada  
como requisito parcial para  
obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

**Rio de Janeiro  
Setembro de 2006**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Defesa da Dissertação:** Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla.

**Elaborada por:** Márcia Regina Gomes

Aprovada pela Banca Examinadora:

Rio de janeiro, 25 de setembro de 2006.

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes  
Orientadora da Dissertação

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosana Glat

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Amélia de Almeida

Para Ruben e Julio, com amor.

Para Neusa Basseto (*in memoriam*), com gratidão.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Nunes, pela oportunidade de trabalho conjunto, pelo respeito às minhas idéias, pelo estímulo decisivo e colaboração técnica para a realização deste estudo.

A Miryam Pelosi, pelos diálogos e companheirismo durante o curso de mestrado.

À Paula, Rosa e Renata, participantes desta pesquisa, pela inestimável contribuição.

Às mães dos meus alunos e a eles próprios, pela confiança que depositam em mim.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, em nome de todos os seus alunos, pais e profissionais pela oportunidade para a realização deste trabalho.

Às colegas do CAAF, Rita, Cláudia, Joana e Suzete pelo apoio e solidariedade durante a jornada do mestrado.

A Monique, pelo estímulo e apoio determinante na fase inicial desta trajetória.

A Tilde e Armando (*in memoriam*), Marlene e Mércia, pelas lições aprendidas durante nossa convivência.

Ao Ruben, meu marido e Julio, meu filho, pela paciência e apoio nos momentos certos.

Às amigas, Vera, Wilma, Silvia, Dolores, Emeli, Ana Videira, companheiras de jornada profissional e pessoal pelo incentivo. Em especial, Ana Griner, pela sua disponibilidade em me substituir durante minha ausência para a realização deste trabalho.

A Marise, pela amizade e carinho durante o percurso deste trabalho.

[...] a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.

EDUARDO GALEANO

## RESUMO

A educação de crianças e jovens surdocegos e aqueles com deficiência múltipla de etiologia congênita representam um grande desafio para professores que trabalham na área da educação especial. Implica na capacidade desses professores em transformar formas individuais, específicas de expressão dessas crianças em interações comunicativas, de maneira a promover o desenvolvimento de suas potencialidades para atuar da melhor maneira possível no ambiente familiar, escolar e comunitário. O objeto deste estudo foi a formação de professores sintonizada com a concepção de educação comprometida com a funcionalidade dos alunos em questão. Os objetivos da investigação foram: a) explorar as características comunicativas das interações de três díades compostas por alunas em formação inicial na graduação em Pedagogia e alunos surdocegos congênitos que funcionam em nível pré-simbólico; b) descrever as concepções das alunas em formação inicial, participantes da pesquisa sobre os alunos com surdocegueira; c) descrever os efeitos de um programa de ensino para formar professores para atuar com crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo utilizando o estudo de caso como suporte metodológico. Participaram da pesquisa três alunas de graduação em Pedagogia da UERJ que interagiram, durante ação formativa, com os alunos surdocegos do programa de atendimento alternativo Florescer do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. Os dados foram coletados a partir de um questionário inicial e entrevistas semi-estruturadas com as alunas de graduação para apreender as suas concepções sobre esses alunos, antes e depois da prática formativa; relatórios escritos pelas participantes sobre suas observações e práticas; gravação em videotape das atividades entre as participantes e os alunos surdocegos; e registros da pesquisadora. A transcrição e análise do processo interativo das díades foi conduzida com base na abordagem de teoria geral dos sistemas proposta por von Bertalanffy (1968), Fogel (1993), Olsson (2004) e Nunes (2005). Os resultados apontaram que o tempo delimitado para a ação formativa não foi suficiente para a construção de conceitos relativos a essa prática e sua aplicação na educação de alunos que não se comunicam de forma simbólica. Houve, no entanto, uma sensibilização das participantes quanto às características dessa população; o que representa o início de um longo processo. Verifica-se que a aquisição de conhecimentos sobre como interpretar e responder adequadamente às necessidades comunicativas desses alunos requer tempo e reflexão dos professores acerca de suas próprias interações com os mesmos. Este estudo indicou que isto parece viável, apenas, através de análises constantes das videogravações das ações interativas com os alunos. Pressupõe-se assim, que o processo de formação de professores se dê de maneira contínua ou permanente por meio de uma prática interativo-reflexiva.

Palavras chaves: surdocego, múltipla deficiência, comunicação, formação de professor.

## ABSTRACT

The education of deafblind children and those with multiple disabilities who were affected by congenital causes represent a challenge for teacher that work in especial education. Imply on teacher's ability to transform unique expression forms of their children in communicative interaction to promote development of their full potential. The subject of this study was the formation of teacher based on education involved with a functional life of their learners. The aims of this investigation were: a) to explore the communicative characteristics of interactions of three dyads comprised by students of graduation in Pedagogia and congenital deafblind learners who were functioning at a presymbolic level; b) to describe the conceptions from the students of graduation in Pedagogia about the learners with deafblindness; c) to describe the effects of a teaching program to instruct teachers who will works with deafblind and multiple disabilities children. This investigation use a case study design of three students of graduation in Pedagogia of UERJ in interaction with deafblind learners from a deafblind program (Centro de atendimento alternativo Florescer-CAAF) of Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. Data collection was carried out by the use of a initial questionnaire and two semi-structured interviews with the students of graduation to seize their conception about deafblind learners, one before the intervention sessions and the last one after all intervention procedure with the students of graduation; reports from the participants about their observation and practices; recording in videotape the activities between participants and deafblind learners and researcher's registry. The transcription and analysis of the dyads interaction process was carried out based on a systems theory approach. This concept considers the human interaction as a continuous process system where both partners continuously and mutually co-regulate their actions (von Bertalanffy (1968), Fogel (1993), Olsson (2004) e Nunes (2005). Analysis of the results this study points out that the time available to practice formative to the students of graduation was not enough to elaborate the concepts about communication needs of deafblind learners. However they could be affected by the characteristics of this population what means the beginning of a long process. The acquisition of knowledge about how to interpret potential communicative signals and to respond contingently to learner's behavior requires time and reflection of the teacher about their own interactions with deafblind learners. It should available only by analysis of their interactive action with learners in activities videotaped. It supposes that the teacher formative process for teaching deafblind learners would be continuous or permanent by means an interactive-reflexive practice.

Key Words: deafblind, multiple disabilities, communication, teacher education.

## SUMÁRIO

	Página
<b>Lista de quadros</b> .....	x
<b>Lista de Anexo</b> .....	xi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>Capítulo I - O Surdocego e o Deficiente Múltiplo</b> .....	20
1.1. Surdocego .....	20
1.2. Características .....	22
1.3. Deficiente Múltiplo.....	28
<b>Capítulo II. Necessidades Educacionais: algumas considerações</b> .....	34
2.1. Família .....	36
2.2. Integração Sensorial.....	39
2.3. Linguagem e Comunicação .....	41
2.4. Currículo Funcional .....	47
<b>Capítulo III - Interação, Comunicação e Linguagem.</b> .....	50
3.1. Interação .....	51
3.2. Comunicação .....	52
3.3. Linguagem .....	53
3.4. Intervenção em Comunicação.....	54
3.4.1 O conceito de intencionalidade como indicador da comunicação .....	57
3.4.2 Funções comunicativas .....	59
3.4.3 Reciprocidade e Sintonia.....	61
<b>Capítulo IV - Concepção de Deficiência e Formação de Professor</b> .....	64
4.1. Concepção de deficiência.....	65
4.2. Formação de Professores. ....	69
4.3. A Escola como um Ambiente Inclusivo para Alunos Surdocegos e aqueles com Múltiplas Deficiências .....	78

<b>Capítulo V - Metodologia</b> .....	81
5.1. Procedimento Geral .....	81
5.2. ESTUDO I - Características, Conhecimento e Concepções das Participantes em relação à Educação de Alunos Surdocegos .....	85
5.2.1. Local e instrumentos. ....	86
5.2.2. Participantes .....	88
5.2.3. Procedimentos do Estudo I.....	88
5.2.4. Análise dos Questionários e das Entrevistas .....	89
5.3. ESTUDO II - Levantamento das Concepções das Participantes no Percurso da Formação .....	97
5.3.1. Local e Instrumentos. ....	98
5.3.2. Participantes .....	99
5.3.3. Procedimentos do Estudo II .....	99
5.3.4. Análise do Estudo II.....	100
5.3.4.1. Análise das notas de campo da pesquisadora durante as supervisões .....	100
5.3.4.2. Análise dos programas de atividades elaborados pelas participantes ao final da formação .....	104
5.3.4.3. Análise dos relatórios escritos pelas participantes sobre as observações da interação da pesquisadora com os alunos surdocegos e de suas próprias interações com os mesmos alunos e notas de campo da pesquisadora.....	108
5.4. ESTUDO III - Análise das Interações das díades.....	113
5.4.1. Participantes .....	113
5.4.2. Local e instrumentos .....	115
5.4.3. Procedimentos do Estudo III .....	115
5.4.4. Procedimentos de Análise das Interações .....	116
<b>Capítulo V - Discussão Final</b> .....	142
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	154
<b>ANEXOS</b> .....	166

## LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Classificação da surdocegueira apresentada por Heller e Kennedy .....	22
Quadro 2 – Resumo dos procedimentos da pesquisa. ....	80
Quadro 3 – Informações sobre as participantes e seus conhecimentos a respeito dos principais conceitos na área obtidos através do questionário .....	87
Quadro 4 – Programa de trabalho elaborado pela participante Renata .....	101
Quadro 5 – Programa de trabalho elaborado pela participante Rosa .....	101
Quadro 6 – Programa de trabalho elaborado pela participante Paula. ....	102
Quadro 7 – Duplas de interação .....	111
Quadro 8 – Exemplo de divisão das interações por episódios. ....	117
Quadro 9 – Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Paula e Mila na cadeira adaptada .....	119
Quadro 10 – Ocorrências das categorias de análise durante a interação entre Paula e Mila no refeitório .....	120
Quadro 11 – Ocorrências das categorias de análise durante as atividades entre Paula e Mila no circuito motor .....	122
Quadro 12 - Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Rosa e Gisela na cadeira adaptada .....	124
Quadro 13 – Ocorrências das categorias de análise durante a interação entre Rosa e Gisela no refeitório .....	126
Quadro 14 – Ocorrências das categorias de análise durante a interação entre Rosa e Ian no circuito motor .....	128
Quadro 15 – Ocorrências das categorias de análise durante interação entre Renata e Mateus na mesa.....	130
Quadro 16 – Ocorrências das categorias de análise durante interação entre Renata e Mateus no refeitório.....	132
Quadro 17 – Ocorrências das categorias de análise durante interação entre Renata e Mateus na confecção de bandeirinhas para a festa junina .....	133

## LISTA DE ANEXOS

	Página
Anexo 1 - Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
Anexo 2 - Permissão para utilização de imagens em vídeo (participantes) .....	163
Anexo 3 – Permissão para utilização de imagens em vídeo (mães dos alunos).....	164
Anexo 4 – Questionário aplicado para as participantes.....	165
Anexo 5 – Roteiro para a entrevista inicial .....	168
Anexo 6 – Resumo das entrevistas iniciais .....	169
Anexo 7 – Resumo das entrevistas finais. ....	173
Anexo 8 – Resumo das notas de campo da pesquisadora durante supervisões.....	178
Anexo 9 – Resumo dos relatórios escritos das participantes sobre as observações das interações da pesquisadora com os alunos e Notas de campo da pesquisadora .....	181
Anexo 10 - Resumo dos relatórios escritos das participantes sobre as suas próprias interações com os alunos e Notas de campo da pesquisadora.....	183
Anexo 11 – Transcrições das interações das três díades .....	188

## INTRODUÇÃO

O campo da Educação se constitui hoje em um dos espaços mais desafiadores de atuação profissional face à imensa variedade de fatores que interferem, direta e indiretamente, na constituição, seleção e aquisição dos saberes necessários à formação da cidadania e do sujeito autônomo, sobretudo no que se refere ao paradigma da inclusão aplicado à realidade escolar.

As grandes transformações que vimos presenciando, tanto na área socioeconômica, quanto na cultura e na tecnologia, nas últimas décadas, vêm afetando a escola e a formação de seus professores. São transformações no mundo do trabalho, da comunicação e principalmente na informação. O mundo está mais rápido, mais complexo, parecendo às vezes que o tempo é pequeno demais para a assimilação desse “oceano de informações”. Inserido neste contexto, como vem reagindo o professor na árdua tarefa de responder a estes novos desafios? Que competências básicas serão necessárias para proporcionar aos seus alunos uma educação mais voltada para a formação integral do cidadão? Como pensar a formação desses professores para o enfrentamento dessas novas questões? Essas e outras indagações têm sido pontos centrais nas discussões, trabalhos e textos de profissionais do ensino que se dedicam à formação inicial e continuada de professores.

A educação, como propõe Delors (1998) no Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, deveria orientar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais:

**aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão[...]supõe antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente[...] a fim de adquirir, de uma maneira mais ampla, competências que o tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe ou no âmbito das diversas experiências sociais; **aprender a viver juntos**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; e finalmente **aprender a ser** via essencial que integra as três precedentes, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar a altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (pgs. 89-102).

No Brasil, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais, trabalho orientado por essa visão, produzido pelas equipes do Ministério da Educação (MEC), assim como outros documentos de orientação curricular e formação de professores. Contudo, de uma maneira geral, o que parece ocorrer ainda é uma grande dificuldade e resistência por parte dos professores, tanto quanto dos dirigentes das escolas, em assimilar as orientações sugeridas por esses documentos no sentido de uma transformação significativa de fato em nossas escolas.

Pensando nessas questões mais gerais que permeiam o campo da Educação é que trago essas reflexões para o campo específico da Educação Especial, sobretudo naquilo que diz respeito à chamada “inclusão” dos alunos com necessidades educacionais especiais à dinâmica da escola regular. Tal fato vem gerando intenso debate na área, colocando em confronto diferentes visões, o que tem trazido maior visibilidade e legitimidade ao campo, sobretudo apontando para novas formas de abordar a educação desses alunos, não mais centradas em perspectivas clínicas de atendimento. Isto parece revelar e afirmar a potencialidade de estudos e pesquisas na área.

O atendimento educacional a crianças e jovens surdocegos ou com múltipla deficiência é ainda pouco conhecido e conseqüentemente, pouco estudado no Brasil. Ainda que se tenha conhecimento de alguns alunos inseridos nas classes especiais da rede pública, a maioria não está inserida no sistema educacional. Apenas freqüentam os centros de reabilitação. Foi por volta dos anos 80 que algumas iniciativas isoladas, localizadas em São Paulo, foram ganhando forma e se constituindo como um espaço educacional para crianças que apresentavam a surdocegueira. Mais recentemente, a partir de 2001, vem se desenvolvendo no Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, através do Projeto de Atendimento Alternativo ao Surdo com outros Comprometimentos, um programa voltado para a educação do surdocego e do deficiente múltiplo, do qual faço parte desde seu início.

Nós, professores que estamos em contato com a Educação Especial muitas vezes nos deparamos com crianças e jovens que, dentre outras coisas, aparentam um distanciamento do mundo que os cercam; chegam à escola com comportamentos que não são apropriados para sua idade; reagem à nossa aproximação de maneira com as quais não estamos acostumados, como por exemplo, os comportamentos auto-estimulatórios. Essas crianças e jovens, principalmente com etiologia congênita, interagem com o ambiente de maneira não

convencional. Para se estabelecer as primeiras interações com essas crianças é necessário identificar nas suas reações, sejam elas musculares, faciais, orais e corporais a expressão de seus sentimentos, protestos, desejos, escolhas, enfim, pistas para que se possam construir sentidos no cotidiano desses indivíduos.

Assim, recorre-se a Castoriadis, para a partir de suas idéias repensar a realidade educacional para esses alunos.

O que isso quer dizer senão tratar os sujeitos como sujeitos, sobretudo ali onde não aparecem e não se vêem como tais; imputar-lhes as suas palavras e os seus sintomas, ao invés de atribuí-los a cadeias causais externas; interrogar seriamente o conteúdo do seu dizer e do seu fazer, ao invés de dissolvê-lo no universal abstrato do anormal (1987: 49).

No geral, o que se observa nos atendimentos às crianças com graves problemas em seu desenvolvimento é uma prática de atividades de vida diária, previamente estabelecida, a partir de um padrão único de valores e costumes, que são desenvolvidas de forma mecânica sem que haja uma relação de afeto, seja ele positivo ou negativo, isto é , que tenha um significado de fato para aquelas crianças. A maioria dos programas, organizados para o desenvolvimento dessas atividades, tem como objetivo principal a “autonomia” - o que não significa a aceção mais estrita do termo - mas restringe-se à questão da independência motora que as crianças possam alcançar nas práticas a elas propostas.

Pensar a educação de crianças e jovens surdocegos ou aqueles com deficiência múltipla como uma prática pedagógica de criação de sentidos é uma tentativa constante de se buscar respostas para as nossas interrogações, que nos indiquem o caminho para a transformação desses sujeitos que pretendemos autônomos.

Nesse sentido, considera-se que as atividades de vida diária, mencionadas nos planejamentos educacionais para essas crianças, são de fundamental importância para o desenvolvimento dos mesmos e o bem estar de suas famílias. Essas atividades, no entanto, devem ser o ponto de partida para fazer com que elas “saíam de si” para as relações com o meio de maneira a melhorar a qualidade de interações com pessoas e objetos ao seu redor, tendo em vista a sua “autonomia”.

Entretanto, cabe aqui a pergunta: de que “autonomia” estamos falando? Será que podemos vislumbrar o mesmo tipo de autonomia a que nos referimos quando é o caso de sujeitos com cognição e os sentidos preservados?

Essa autonomia, no sentido mais estrito de seu termo, é condição de sobrevivência para os indivíduos de uma sociedade. Ela poderá levá-los a se realizarem nas esferas econômica, psicológica, sócio-cultural e/ou política, pois permite que esses indivíduos, se interroguem, reflitam e deliberem com liberdade e responsabilidade. Essa é a idéia de cidadania que se encontra no cerne do discurso educacional, em seus documentos oficiais e textos legais, parecendo haver um consenso de que a educação deve visar à formação de um “cidadão autônomo”.

Sendo assim, de que maneira poderíamos levar para a educação de crianças e jovens surdocegos ou com múltiplas deficiências uma idéia de “cidadania”, que não fique restrita apenas a um conceito de independência motora, mas que possibilite uma relação, de melhor qualidade, com o meio em que vivem? A construção da autonomia desses indivíduos não parece passar pela cognição, visto que essa cognição depende do desenvolvimento da linguagem, que por sua vez estaria seriamente comprometida em consequência das perdas sensoriais significativas para o desenvolvimento humano. Ou mesmo para aqueles que, por uma condição sindrômica, apresentam um déficit cognitivo acompanhado de vários outros comprometimentos.

Entretanto, talvez pudéssemos falar em uma “autonomia sócio-afetiva” para esses sujeitos. Chama-se de “autonomia sócio-afetiva” a capacidade de interagir com o ambiente que esses sujeitos possam vir a desenvolver, se estimulados e mediados por nós professores, ao se relacionarem com as atividades, objetos e pessoas. Ou seja, permitindo-lhes a expressão de seus desejos, protestos, sentimentos, escolhas, de maneira que possam interferir no seu ambiente, exercendo um maior controle sobre o mesmo. A isso, talvez pudéssemos denominar, antes de tudo, de “humanização”, como algo que precede a autonomia.

É preciso enfatizar que a intervenção especializada de um professor é vital para a definição de objetivos de aprendizagem pertinentes e individualizados para esses sujeitos severamente comprometidos. A formação da maioria dos docentes é uma formação que ensina a intervir com base nos “parâmetros curriculares”, “transmitindo” conteúdos

específicos das diferentes áreas do conhecimento que estudaram. Tal prática não condiz com as necessidades específicas dessas crianças com comprometimentos graves em seu desenvolvimento. Nesses casos, no início de suas atividades educacionais, as disciplinas de conteúdo predominantemente acadêmico são as que menos têm importância no currículo individual. As competências pessoais e sociais adquirem uma dimensão a que os docentes, de uma maneira geral, não estão habituados. No entanto, se essas competências não forem trabalhadas, dificilmente se conseguirá êxito educativo para essas crianças e jovens.

O cenário aponta, portanto, para a necessidade de um professor capacitado para se posicionar frente ao desafio de encarar a educação de crianças e jovens surdocegos e/ou com deficiência múltipla não mais como uma prática reabilitacional, baseada em formas e abordagens centradas em perspectivas clínicas de atendimento. Nessa dinâmica, os sujeitos são meros objetos de aplicação de teorias sustentadas na prática da piedade e vitimização dos mesmos. Eles são identificados por meio de nomenclaturas, classificações e diagnósticos que delimitam e determinam *a priori* a existência desses seres e que, portanto, não cabe seu uso na escola.

O desenvolvimento das competências sociais desses alunos deverá constituir-se nos objetivos dos programas de trabalho, com o propósito de possibilitar-lhes a melhoria da qualidade de interações com as pessoas e objetos, por meio de um canal de comunicação mais apropriado para cada caso. Assim, sob esta perspectiva, o professor deverá ter claro que o seu papel diante dessa realidade será o de proporcionar oportunidades para que esses alunos consigam adquirir uma vida mais autônoma possível tanto quanto seu comprometimento físico ou sensorial permitirem.

Segundo alguns autores, *competência social* tem emergido como um constructo central nos estudos do desenvolvimento humano. Não parece haver ainda um significado completo para o termo *competência social*, mas “um acordo de que essa estrutura captura como os indivíduos definem e resolvem a maioria dos problemas fundamentais nas relações humanas” (Hartup, 1983; Sroufe, 1983; Guralnick, 1986, 1990<sup>a</sup>, citados por Guralnick & Neville, 1992, p. 579).

Diante dessa realidade é praticamente impossível trazermos para a prática todas as teorias que aprendemos em nossos cursos de Pedagogia durante os anos de nossa formação, e que é materializada nos planejamentos, planos de curso e nos procedimentos pensados *a*

*priori* indiscriminadamente, como se os alunos dessa ação pertencessem a um todo indiferenciado. Sob esta perspectiva não se discutem as condições concretas enfrentadas pelos diferentes grupos de alunos; parte-se do pressuposto de que a nossa sociedade é homogênea (Canem, 1997).

Neste contexto, muitas são as indagações que se apresentam, principalmente no que se refere ao professor e sua formação; que profissional é esse que terá que romper com a tradicional noção de “transmitir o saber” necessária para seus alunos atingirem uma boa posição na hierarquia social, para:

1. Conceber uma filosofia educativa que pretenda satisfazer as necessidades de cada criança e que lhe seja ensinado conteúdo que efetivamente a ajudará a participar do seu contexto social.
2. Convencer-se de que competência comunicativa é uma construção interpessoal e que, portanto, depende da relação social que se estabelece com o aluno que não se comunica de uma forma convencional.
3. Exibir uma disponibilidade interna de enfrentamento de um movimento que tende à exclusão do sistema educacional daqueles que não puderem atingir o padrão hegemônico na sociedade.

Nóvoa (1995) nos mostra que a formação de professores não pode separar o lado pessoal do profissional, uma vez que esta profissão é impregnada de ideais, afetividade e valores e muito exigente quanto à persistência e ao relacionamento humano.

A formação de professores, pautada nas recentes diretrizes e nas recomendações legais contidas na Lei 9394/96, aponta para uma formação inicial generalista que pouco aborda os aspectos que essa modalidade de educação necessita. A chamada formação continuada passa a ocupar espaço privilegiado na aquisição das competências necessárias ao atendimento desses grupos. O grande desafio, contudo, é formar um professor com abertura suficiente para considerar a singularidade de um aluno com graves comprometimentos de interação com o ambiente e não para tentar buscar um padrão de normalidade no comportamento. Tal posição é corroborada pelo pensamento de Vygotsky (1997), que afirma que:

Uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único[...] e, para o pedagogo, é particularmente importante estar ciente da singularidade deste caminho pelo qual deverá guiar a criança. Essa singularidade transforma o negativo da deficiência em positivo da compensação (p.76)

Sob esta perspectiva, cabe indagar, portanto - Como pensar a formação de futuros professores que irão trabalhar com essa parcela da população? Quais as características necessárias para um professor proporcionar um ambiente de comunicação e aprendizagem significativas para esses alunos? É neste contexto que pretendo situar este trabalho.

Minha motivação em ter como foco de estudo a formação de professores se deve a várias razões, que destaco a seguir. A primeira delas e, acredito a mais urgente é em relação à minha preocupação com os rumos que este programa – atendimento ao surdocego e deficientes múltiplos do Instituto Nacional de Educação de Surdos – possa tomar, em função da carência de professores preparados e disponíveis para trabalhar com essa realidade. A maioria das professoras que pertencem atualmente a este programa no INES estão muito próximas de sua aposentadoria. Um outro ponto, igualmente importante é a procura por serviços educacionais no INES de um número cada vez mais expressivo de famílias de crianças que apresentam outros comprometimentos associados à surdez. Essas crianças e jovens ficam aguardando em fila de espera a oportunidade de vagas para seu ingresso, o que pode levar algum tempo se depender da saída de algum aluno já matriculado.

O terceiro ponto motivador da condução desse projeto foi a necessidade de contribuições a partir de estudos e pesquisas sobre ações educativas que vão de encontro com as necessidades desses alunos. Esses subsídios visariam atender as necessidades dessa área, proporcionando a chance desse segmento da população ser inserido no processo educacional de uma forma mais apropriada.

Por último, como fator agregador das questões acima, se refere ao importante papel que o INES desempenha como Centro de Referência na área da Surdez ao proporcionar ações formativas para professores e outros profissionais na educação de surdos. Mais recentemente, o INES vem sendo solicitado a prestar consultorias técnicas para professores de escolas, em várias regiões do país, na área da surdez associada a outros

comprometimentos, ou seja, surdocegos e os deficientes múltiplos. Além disso, o INES tem como função a disseminação de novos conhecimentos na área.

Assim sendo, os objetivos deste estudo são:

- a) Descrever os efeitos de um programa de ensino para formar professores para atuar com crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla;
- b) Descrever as concepções das alunas em formação inicial sobre os alunos com surdocegueira e aqueles com deficiência múltipla;
- c) Explorar as características comunicativas das interações de três díades compostas por alunas em formação inicial na graduação em Pedagogia e alunos surdocegos congênitos que funcionam em nível pré-simbólico.

Neste sentido, a apresentação desta dissertação foi organizada em seis capítulos. No capítulo I, intitulado - O surdocego e o deficiente múltiplo - procurou-se trazer algumas definições e distinção entre os termos apontando algumas características dessa população, visando situar o leitor quanto ao perfil desses alunos.

No capítulo II - Necessidades Educacionais: algumas considerações - tentou-se destacar os aspectos mais importantes discutidos por autores relacionados ao desenvolvimento do processo educacional de alunos surdocegos e deficientes múltiplos.

O capítulo III trata, mais especificamente, do referencial teórico sobre os conceitos interação, comunicação e linguagem e suas implicações no processo educativo de crianças que não se comunicam de uma forma simbólica.

No capítulo IV, apresentou-se um referencial sobre concepção de deficiência, formação de professores e escola como um ambiente inclusivo para esses alunos.

O capítulo V refere-se à forma como foi delineada a investigação. A apresentação dos dados foi subdividida em três estudos com suas respectivas análises: Estudo I- Características, Conhecimento e Concepções das Participantes em relação à Educação de Surdocegos; Estudo II - Levantamento das Concepções das Participantes no Percorso da Formação; e Estudo III - Análise das Interações das Díades.

Finalmente, no capítulo VI faz-se uma discussão final sobre a análise de cada um dos estudos relacionados à literatura de apoio.

# CAPÍTULO I

## O SURDOCEGO E O DEFICIENTE MÚLTIPLO

### 1.1. DEFINIÇÃO

O termo surdocego se refere à pessoa que possui uma perda parcial ou total de ambos os canais sensoriais (visão e audição). Uma das primeiras definições oficiais que aparecem na literatura sobre surdocegueira que possui um caráter primariamente educacional, com ênfase na educação especial, é a que foi promulgada pela lei federal americana e que rege a Educação Especial (*Individuals with Disabilities Education ACT [IDEA]*), citada por Miles e Riggio [1999, p.22]) diz:

O termo “crianças com surdo-cegueira” se refere a crianças e jovens que têm deficiências auditiva e visual, cuja combinação causa tal severidade na comunicação e em outros aspectos do desenvolvimento e do aprendizado que sua educação exige serviços de educação especial, diferentes daqueles oferecidos para crianças surdas, crianças cegas ou com incapacidade severa, para atender suas necessidades educacionais devido às deficiências concomitantes. (PL101-476, 20 USC, Chapter 33, Section 1422[2]).

Outras definições surgiram a partir de então. Encontrar uma definição que contemple todos os significados que a surdocegueira contém é uma tarefa difícil. A diversidade de combinações relativas à época de aquisição e a intensidade de cada uma das perdas sensoriais (visão e audição) pode acarretar necessidades muito individuais. Algumas dessas definições serão apresentadas neste tópico.

Ao contrário da definição proposta pela lei americana, o grupo britânico Liaison, de serviços prestados aos surdocegos, citado por Amaral (2002), não se preocupa em mencionar os aspectos educacionais, ao invés disso, procura ampliar o universo dos indivíduos com surdocegueira - os congênitos e os adquiridos - e algumas questões relacionadas a eles:

Consideram-se pessoas surdocegas aqueles que apresentam graves deficiências visuais e auditivas que resultam em problemas de comunicação, informação e mobilidade

O grupo deverá incluir pessoas com dificuldades severas visuais e auditivas de nascença ou adquiridas em tenra idade, e as que adquiriram a deficiência na vida adulta.

Deve igualmente incluir pessoas que, sofrendo deficiência em um sentido, estão no estágio inicial de uma dificuldade secundária com prognóstico de deterioração com o tempo.

Deve ainda incluir aquelas pessoas cujo grau de dificuldade de visão ou audição é difícil de avaliar, mas que funcionam como deficientes visuais e auditivos (Amaral, 2002, p. 123).

De acordo com McInnes e Treffry (1997), o surdocego “não é um surdo que não pode ver ou um cego que não pode ouvir [...], mas se constitui numa condição única [...] de privação multisensorial a quem foi negado o uso efetivo e simultâneo de dois sentidos distais” (p.xiii). Essa privação interfere de forma significativa na relação que o indivíduo estabelece com o ambiente.

A surdocegueira é, portanto, uma condição cuja combinação das perdas parcial ou total dos dois canais sensoriais de distância (visão e audição) produzem graves problemas de comunicação e em outros aspectos do desenvolvimento e conseqüentemente na aprendizagem (Miles, 1999).

Para marcar o caráter único desta deficiência, isto é, de que a surdocegueira não é a somatória da surdez e da cegueira e sim de natureza única em função da perda de dois sentidos importantes para apreensão dos conceitos e significados do mundo, a *International Association for the Education of Deafblind*, atualmente conhecida como *Deafblind International (DBI)*, em 1991, resolveu adotar a grafia da palavra sem o hífen, **surdocega** ou **surdocegueira**. Contudo, é bastante comum encontrarmos na literatura referente ao tema, a grafia surdo-cega.

Para esta dissertação, será assumida a grafia da palavra sem o hífen, ou seja, surdocega.

## 1.2. CARACTERÍSTICAS

As pessoas consideradas surdocegas apresentam características que variam muito de acordo com: fatores que levaram a essa condição, manifestações e conseqüências da combinação das deficiências, ambientes familiar, social e cultural, recursos do atendimento clínico, escolar e outros serviços que estes indivíduos e suas famílias necessitam. Essa diversidade impede que seja traçado um perfil único desses sujeitos em função das necessidades individuais tão distintas, tanto quanto de suas potencialidades e habilidades. Assim, de acordo com McInnes e Treffry, “o único ponto comum entre aqueles que pertencem ao grupo de pessoas com surdocegueira é que todos têm algum grau de privação de seus sentidos de distância” (1997, p.2).

A surdocegueira pode ser classificada de acordo com a época de aquisição e a intensidade das perdas; essas duas categorias permitem um leque de possibilidades no universo dos surdocegos. Segundo Heller e Kennedy, citados por Cormedi (2005, p.31), a surdocegueira pode ser classificada segundo três aspectos: época de aquisição, intensidade e condição, apresentados no quadro abaixo:

<b>Época de Aquisição</b>	<b>Intensidade</b>	<b>Condição</b>
Surdez congênita e cegueira adquirida	Deficiência auditiva e cegueira	Estável
Surdocegueira congênita	Deficiência auditiva e visual	Progressiva
Surdez adquirida e cegueira congênita	Surdez e deficiência visual	Temporária
Surdocegueira adquirida	Surdocego	

Quadro 1 – Classificação da surdocegueira apresentada por Heller e Kennedy (1994, p.8) citados por Cormedi (2005)

Sob o ponto de vista sensorial, Miles e Riggio (1999, p.24) dividem em quatro categorias a população de surdocegos:

- ◆ Aqueles que são totalmente surdos e cegos
- ◆ Aqueles que são totalmente surdos e com deficiência visual
- ◆ Aqueles que têm perda auditiva e são totalmente cegos
- ◆ Aqueles que fazem uso de resíduo visual e auditivo

Muitas pessoas chamadas de surdocegas podem ter visão suficiente para se mover em seus ambientes, reconhecer pessoas e familiares, ver pessoas usando a língua de sinais a uma pequena distância e, talvez, ler a escrita ampliada. Outras têm suficiente audição para reconhecer sons familiares, entender alguma fala ou desenvolver a própria fala. Sob a perspectiva de um enfoque mais atual, poderia se dizer que o que caracteriza essa população não é a quantidade ou a intensidade dessas perdas sensoriais, mas sim **como o indivíduo reage funcionalmente diante da privação sensorial**. Tal posição é corroborada pelo pensamento de Vygotsky (1997) que destaca a natureza social como fundamental para o processo de compensação da deficiência e não a natureza biológica desse processo.

Para que se possa ter uma noção bastante geral sobre o impacto que a privação de dois canais sensoriais de distância (visão e audição) importantes para a percepção do mundo que envolve uma pessoa, faço uma breve consideração sobre cada um desses sentidos na sua relação com o meio.

Sabemos que, para o ser humano, a audição é um dos principais canais de informação. Os problemas que advêm de sua falta não se limitam apenas à ausência da fala. Traz como consequência questões relativas à formação de conceitos e capacidade de abstração, à personalidade, aos sentimentos de identificação e à integração social (Fernandes, 1989), caso a pessoa não seja exposta a uma língua desde tenra idade. Os primeiros anos de vida de uma criança determinam sua visão de mundo externa e interna. Essa construção de mundo é determinada principalmente pela carga social que ela traz nas primeiras interações com a mãe (Goldfield, 1997).

Segundo Sacks, (1998), a surdez pré-linguística é potencialmente mais devastadora do que a cegueira, pois:

[...] ela pode predispor a pessoa, a menos que isso seja prevenido, à condição de ficar praticamente sem língua [...] Os surdos sem língua podem de fato ser como imbecis - e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua (pg.32).

No caso da pessoa surda é no visual que ela vai buscar toda a relação com o mundo exterior. Quanto às pessoas cegas, ou com perda visual severa, é a audição, quando bem estimulada, que funcionará como o sentido de distância que vai permitir ao indivíduo buscar a relação com o meio ao seu redor.

A visão é o sentido que nos põe em contato com o meio ambiente de uma forma global. A perda desse sentido implicará na necessidade de uma reorganização perceptiva na criança. Tudo que é percebido pela visão terá que ser adquirido por meio de experiências táteis-cinestésicas, olfativas, gustativas e auditivas. A criança cega não é capaz de apreender os objetos em sua totalidade, ela precisará explorar parte por parte para formar a imagem do todo, e isso se dará por meio da manipulação dos mesmos. As informações que recebe ficam limitadas, por não conseguir perceber a profundidade, a complexidade ou a totalidade que são a essência do objeto (Lowenfeld, 1981).

Sob o ponto de vista biológico, a cegueira traz mais prejuízo que a surdez, pois, segundo Vygotsky:

No nosso mundo está mais organizado como fenômeno visual do que sonoro. Quase não existem funções biológicas importantes que sejam alteradas pela surdez; com a cegueira, em contrapartida, se perde a orientação espacial e a liberdade de movimentos, quer dizer, a função animal mais importante (1997,pg.107).

Por outro lado, a surdez no homem o isola, o priva da linguagem, o desconecta do contato social que se apóia na linguagem. Comparativamente à pessoa surda, a pessoa cega como unidade social se encontra numa posição mais favorável (Vygotsky, 1997, p.107).

Dessa forma, pode-se supor que se uma criança com perda visual severa vê somente parte das coisas ou as vê como uma neblina e ainda não tem nenhum apoio verbal para distinguir o que vê, seu mundo pode resultar num caos. As informações que a criança recebe dos possíveis resíduos visuais e auditivos podem chegar tão distorcidas do ambiente que se configurarão em um problema complexo em seu desenvolvimento. Tais problemas

se constituirão nos desafios a serem enfrentados pelos familiares das crianças, professores e escolas e pelos próprios surdocegos. McInnes e Treffry (1997, p.2) apontam os seguintes problemas que decorrem da privação multisensorial em crianças:

- Necessidade de uma habilidade para se comunicar, significativamente, com seu ambiente,
- Percepção distorcida do mundo,
- Necessidade de uma habilidade para antecipar eventos futuros ou o resultado de suas ações,
- Privação de muitas das motivações extrínsecas,
- Problemas médicos que levam a sérios atrasos no desenvolvimento,
- Possibilidade de serem rotulados como “retardados” ou “emocionalmente perturbados”,
- Exigência de se desenvolver em um único estilo de aprendizagem para compensar suas múltiplas desvantagens,
- Ter uma dificuldade extrema em estabelecer e manter relações interpessoais.

Para Miles e Riggio (1999), os surdocegos têm como prioridade a comunicação e a necessidade de uma perícia educacional específica que os ajude a alcançar o melhor de seu potencial comunicativo. As crianças com resíduo funcional de visão e audição precisarão ser ensinadas a usar esse potencial e integrar o *input* sensorial responsável pelas informações temporais, direcionais e simbólicas.

As informações apreendidas através dos canais sensoriais de distância prejudicados precisarão ser apoiadas por outras recebidas pelos sentidos remanescentes mais proximais como o tato, o olfato, o paladar, bem como dos chamados sentidos esquecidos; vestibular, responsável pelo equilíbrio e proprioceptivo, responsável pela posição do corpo no espaço.

No que se refere à questão lingüística, a população de surdocegos pode ser classificada, ainda, em dois grandes grupos, que determinarão os procedimentos necessários para a intervenção. Ela pode ser pré-lingüística, quando ocorre por causa congênita ou anterior à fala. E pós-lingüística quando a pessoa adquiriu a surdocegueira após a aquisição de uma língua, seja oral ou de sinais (Cormedi, 2005).

Uma das causas mais frequentes da surdocegueira pós-lingüística é a Síndrome de Usher, cujo problema congênito causa, na maioria das vezes, a surdez e a perda progressiva da visão, podendo levar à cegueira. Nesses casos, a intervenção foca-se na manutenção da língua com a qual o indivíduo interagiu com familiares e amigos até então, seja ela oral ou de sinais. O tato, nestes casos, é o canal sensorial de acesso à informação e a língua de sinais, a forma de comunicação mais apropriada.

A comunicação se dá na maioria das vezes utilizando-se a técnica mão-sobre-mão, onde a pessoa surdocega aprende a “ler” a língua de sinais em suas próprias mãos, isto é, o canal sensorial pelo qual receberá as informações do ambiente será o sentido tátil de seus dedos, e, conseqüentemente se expressará por meio da língua de sinais. Portanto, língua de sinais e destreza tátil são imprescindíveis para o aprendizado e o contato social dessa população. Podemos citar ainda, o Tadoma, técnica muito refinada, que exige muito treino e disciplina, utilizada por alguns surdocegos que desenvolveram a fala antes de perderem sua audição, e que mais tarde perderam sua visão. Essa é uma técnica que exige muita sensibilidade tátil da pessoa surdocega, pois compreende o posicionamento leve de suas mãos sobre os órgãos orofaciais da pessoa que está falando, detectando por meio do sentido tátil de seus dedos o ponto, o modo de articulação e vibrações dos fonemas emitidos pelo falante (SENSE, 2006).

Muitas crianças surdocegas apresentam outros comprometimentos que não se restringem apenas à privação dos dois sentidos de distância - visão e audição e suas conseqüências, mas podem envolver, dependendo da causa que originou tal condição, prejuízos neurológicos, cognitivos, motores e de saúde que vão interferir sobremaneira em seu desenvolvimento. Para exemplificar tal grupo, McInnes e Treffy (1999) destacam a Síndrome da Rubéola Materna (SRM), doença causada por um vírus que afeta o feto quando contraído pela mulher grávida, principalmente, se a infecção ocorrer no primeiro trimestre da gravidez. Em geral, os olhos, ouvidos, coração, sistema nervoso central e o cérebro parecem ser especialmente mais suscetíveis aos efeitos desse vírus. Os autores citam, ainda, alguns comportamentos característicos das crianças em combinação com os problemas visuais e auditivos. Esses comportamentos se constituem, basicamente, por uma incapacidade para se comunicar, o que provoca uma grande frustração e se traduz em transtornos de conduta como isolamento, comportamentos auto-estimulatórios, auto-

agressão, agressão a outros, dificuldades na alimentação sólida, demora no controle do esfíncter, alternância entre sono e vigília. Além de condutas reativas a certas texturas em contato com seu corpo devido à baixa tolerância da sensação tátil.

Causas diversas, de origem genética (síndromes) determinam condição semelhante para outras crianças (Miles, 2000). Segundo artigo publicado pela Sense <sup>1</sup> (2003), a Síndrome da Rubéola Congênita não é mais a maior causa da surdocegueira na Inglaterra, devido ao resultado dos programas de vacinação em meninas em idade escolar em 1970, e, em 1988, com a introdução do programa de vacina Tríplice (sarampo, caxumba e rubéola) no Reino Unido. Tem aumentado o número de crianças com deficiências sensoriais acompanhadas de incapacidades múltipla por outras causas. David Brown, citado no mesmo artigo, assim escreve:

Em 1983, Chris Best da Sense publicou um levantamento de crianças surdocegas no Reino Unido. Isto mostrou que nos dois anos anteriores, o número de crianças com Síndrome da Rubéola Congênita pareceu estar diminuindo ao mesmo tempo em que crianças com outras incapacidades devido a outras causas estavam aumentando [...] Pesquisas de profissionais da América do Norte, Europa Ocidental e Austrália têm confirmado mudanças nesta população [...] Marianne Riggio, acompanhando esta população em toda região da Nova Inglaterra, em 1992, produziu resultados semelhantes[...]” (Brown, 1997 citado por Sense, 2006)

Em recente estudo piloto, realizado por Silva e colaboradores<sup>2</sup>, no qual foram feitas avaliações retrospectivas de 88 alunos atendidos no CAAF, entre os anos de 2000 e 2004, os quais apresentavam em comum a surdez associada a outros comprometimentos, indicou que: 33 deles tinham etiologia indefinida ; 27 tinham a rubéola congênita; 7, 6 e 2 alunos exibiam meningite, prematuridade e citomegalovirus respectivamente. Outros fatores como, sífilis congênita, toxoplasmose, hereditariedade, síndrome Wolf-Hishorne, dentre

---

<sup>1</sup> Sense Touching People's Lives é uma das maiores organizações do Reino Unido para crianças e adultos surdocegos ou com distúrbios associados. Também trabalha com pessoas com deficiências físicas, dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento.

<sup>2</sup> O estudo foi desenvolvido pelo Dr Eduardo Jorge Custódio da Silva, médico e pesquisador do Instituto Fernandes Figueira com a colaboração da equipe do Centro de Atendimento Alternativo Florescer - CAAF do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES e teve como objetivo levantar as características dos alunos atendidos neste centro.

outras, foram identificados em apenas um aluno cada, totalizando assim o restante dos alunos avaliados.

O estudo revelou que as infecções congênitas, especialmente a rubéola, estão presentes como a principal causa no diagnóstico clínico desses sujeitos, fato que pode ser explicado pela presença dos defeitos no nervo auditivo e no globo ocular. No entanto, esses dados podem estar superestimados, pois muitos desses diagnósticos não apontam a causa do problema que gerou tais características. A confirmação é feita através do exame de sangue, cuja taxa viral indica a presença do vírus (Silva, Pinto, Lima, Maia, Silva, Lima, Fulco, Gomes, Oliveira, Lima, Griner e Pimenta, 2005, p.5-6).

Da mesma forma que os dados de outros países, este estudo aponta, ainda, para uma “crescente população de risco com correspondente ampliação de expectativa de vida”, em função de fatores diversos. Isto tem se dado devido ao avanço da medicina fetal e neonatal e a maior disponibilidade de serviços especializados para esses casos (Silva e cols. 2005, p.4).

Em sua dissertação, Cormedi (2005) menciona autores como Huebner, Prickett, Welch e Joffe (1995) e Miles e Riggio (1999) que descrevem a ocorrência de problemas concomitantes à surdocegueira como os já mencionados. Indivíduos com essa associação são considerados surdocegos com outras deficiências. Outros autores se referem a essa população como pessoas com incapacidade múltipla (Orelve e Sobsey, 1996); multideficientes (Amaral, Duarte, Nunes, Gonçalves e Saramago, 2004) e como múltiplos deficientes sensoriais (MEC, 2003).

### **1.3. DEFICIENTE MÚLTIPLO**

Neste estudo optou-se por tratar o tema sobre deficiência múltipla separadamente do surdocego, face à diversidade de síndromes genéticas que vem sendo relacionadas como fator causal no nascimento de um grande número de crianças com perdas visuais e auditivas associadas a outros problemas, conforme dito acima. Dessa forma pretendeu-se marcar a

condição única da dupla perda sensorial na população de surdocegos em relação aos deficientes múltiplos.

A expressão deficiência múltipla é usada para caracterizar pessoas que têm duas ou mais deficiências associadas. A mesma expressão varia muito entre aqueles que estudam ou trabalham diretamente com essas pessoas, pois a associação das diversas deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o desenvolvimento de um indivíduo produz condições bastante heterogêneas.

A conceituação sobre deficiência múltipla adotada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação – SEESP aponta a possibilidade de diferentes associações de deficiências, porém, verifica-se a ênfase no aspecto funcional no que diz respeito à comunicação e à interação social:

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (2003, pg.11)

Nesse caso, a criança surda e com atraso mental pode ser considerada com deficiência múltipla, assim como uma criança com deficiência visual e física. As duas deficiências associadas em cada caso independem uma da outra e são consideradas primárias. No entanto, em ambos os exemplos o que importa é o funcionamento global dessas crianças e como se relacionam com o ambiente. No que diz respeito à educação, essas crianças poderão ter necessidades bem diversas, uma com necessidade fundamentalmente lingüística, de acesso à comunicação, e outra não necessariamente.

Já em outro fascículo da mesma publicação, cujo tema é Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira e Deficiência Múltipla, a SEESP faz uma distinção entre surdocegueira e a múltipla deficiência sensorial. Para o primeiro termo utiliza-se da conceituação dada por McInnes e Treffry (1997) destacada no início deste capítulo, e quanto ao segundo assim descreve:

Considera-se uma criança com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como o sistema tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor) (2003 p.11).

Esta definição de caráter puramente sensorial não se preocupa com o aspecto funcional e não menciona a questão educacional como a definição anterior, bem como não se refere à comunicação e interação social, as quais são afetadas pela privação sensorial dos dois sentidos de distância, como visto anteriormente. A definição parece preocupar-se com o alocamento e a distinção das pessoas que têm em comum a combinação dos déficits visual e auditivo associados a outros comprometimentos físicos, emocionais, cognitivos e de saúde também citados por Miles e Riggio (1999).

Para Orelove e Sobsey o termo “crianças com incapacidade múltipla” (*children with a multiple disabilities*) é usado para se referir a:

[...] indivíduos com: 1) retardo mental que requer extensivo ou suporte permanente, e 2) com um ou mais significativos déficits sensoriais ou motor ou, ainda, necessidades especiais de saúde [...] Por causa das combinações de suas necessidades físicas, médicas, educacionais e sociais, crianças com múltiplas incapacidades apresentam um imenso desafio para os profissionais responsáveis por sua educação (1996, p.1).

Os autores utilizam essa definição, que destaca o “retardo mental” como um aspecto principal associado aos déficits sensoriais, motores, além dos problemas de saúde, para pontuar a variedade de necessidades que essas crianças trazem para a educação. Consideram esses indivíduos como um importante subgrupo de estudantes, normalmente, chamados de “pessoas com severas incapacidades” na literatura profissional de Educação Especial.

Com a finalidade de reunir o maior número de definições referentes ao termo múltipla deficiência com diferentes enfoques e combinações das deficiências, apresenta-se a

definição contida nas normas orientadoras das Unidades Especializadas em Multideficiência, elaborada pelo Ministério da Educação de Portugal, que distingue multideficiência e surdocegueira congênita:

Consideram-se alunos com multideficiência os que apresentam acentuada limitação no domínio cognitivo associado à acentuada limitação no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão e audição) e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações dificultam a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem ( pg.15)

Observa-se que essa definição assemelha-se à definição exatamente anterior no que se refere ao aspecto cognitivo estar associado ao motor e/ou sensorial e que não considera, por exemplo, a associação dos domínios motor e sensorial apenas. No entanto, traz uma definição específica para os surdocegos congênitos:

Consideram-se alunos com surdocegueira congênita os que apresentam combinações de acentuadas limitações na audição e visão que causam dificuldades únicas, nomeadamente em termos de comunicação com implicações ao nível da compreensão do mundo ao seu redor e da interação com os outros e com o ambiente físico. Estas limitações têm graves implicações no seu desenvolvimento. Podem ter ou não acentuadas limitações em outros domínios. (p.15)

Conforme o já exposto, a múltipla deficiência tem, hoje, caracterizado um grupo crescente de indivíduos (Orelove e Sobsey, 1996), cuja condição é resultado de acidentes genéticos e de anomalias congênitas que a despeito de seus graves problemas de saúde , a medicina neonatal com todo seu aparato tecnológico, tem conseguido salvar. Segundo esses autores, tal condição apresenta “quase sempre duas ou mais características” (p.2), tais como:

*Restrição dos movimentos* – A constatação orgânica mais freqüentemente identificada nas múltiplas incapacidades é a paralisia cerebral . A marca da paralisia cerebral está nos movimentos desordenados e postura [...] Muitas dessas crianças, na verdade, têm movimento voluntário que é limitado tanto na qualidade quanto na quantidade, tornando-os

com dificuldade ou impossível de caminhar livremente em seus ambientes ou mudar de posição [...] ( Campbell, 1987, citado por Orelove e Sobsey,1996)

*Deformidades ósseas* – Muitas crianças com deformidade física nascem com, ou mais comumente, desenvolvem incapacidades físicas secundárias às suas incapacidades primárias como resultado do dano cerebral [...](Campbell, 1989; citado por Orelove e Sobsey, 1996)

*Desordens Sensoriais* – Além de experimentar dificuldades no movimento, estudantes considerados com múltiplas incapacidades têm maior probabilidade de apresentar perda visual e auditiva que outras pessoas com severas incapacidades [...]

*Convulsões* – [...] a prevalência de desordens de ataque é de 16% em crianças com retardo mental e de 25% em crianças com paralisia cerebral (Wallace,1990; citado por Orelove e Sobsey,1996). Embora os ataques sejam freqüentemente controlados por medicação [...] podem resultar, em contrário, efeitos colaterais tanto psicológicos quanto comportamentais.

*Pulmão e Controle da Respiração* – Em grande parte devido às deformidades musculares e no esqueleto, crianças com múltiplas incapacidades tem grande risco de problemas respiratórios e de pulmão. Tais problemas ocorrem freqüentemente durante as refeições, quando os estudantes têm problemas com os alimentos na boca e de deglutição. Outras crianças podem acumular excessivo muco ou outras secreções na via aérea e pulmão, obstruindo a respiração normal. Outros, podem ainda apresentar sistema respiratório subdesenvolvido[...]

*Outros Problemas de Saúde* – Em geral , crianças com múltiplas incapacidades são menos saudáveis que outras crianças [...] (Thompson e Guess,1989; citados por Orelove e Sobsey,1996)

Surdocegos e deficientes múltiplos, portanto, se assemelham pela presença de duas ou mais deficiências. No que se refere à definição, o primeiro grupo pode estar contido no grupo de deficiência múltipla quando a privação multisensorial estiver associada a outros problemas. Entretanto, o que caracteriza os surdocegos é a prevalência da privação dos dois canais sensoriais – visão e audição - podendo ou não estar associada a outras deficiências, tornando-os inábeis para se comunicar e desenvolver interação social. Esta incapacidade pode estar presente na maioria dos múltiplos deficientes, porém, se a perda auditiva não for considerada primária, eles poderão desenvolver a linguagem por meio de métodos alternativos e ampliados para efetivar a comunicação.

Para as crianças que apresentam privação multisensorial associada a outros comprometimentos, como é o caso dos surdocegos congênitos, o desenvolvimento da linguagem estará seriamente comprometido. Segundo van Dijk (citado por Writer, 1987), “algumas crianças nunca chegam a ser consciente dos valores simbólicos da língua” (p.3). Entretanto, elas poderão se comunicar se forem desenvolvidas formas comunicativas tanto expressivas como receptivas ajustadas ao seu canal sensorial mais apropriado. O movimento e o uso de objetos concretos são, em geral, as formas mais adequadas para o início do estabelecimento de uma comunicação entre o surdocego e o adulto.

De uma maneira geral, a dificuldade em estabelecer relacionamentos sociais está presente nesses sujeitos. Tal característica pode levá-los a quadros de isolamento e desenvolvimento de comportamentos estereotipados. Esta suposição é corroborada por Downing e Eichinger:

Estes indivíduos têm pouca idéia de como estabelecer relacionamentos, que habilidades sociais são necessárias ou como agir em público. Alguns desses jovens podem estar voltados para dentro de si mesmos, com comportamentos característicos por causa de sua inabilidade em obter estimulação necessária (1996 p.2).

A ausência de uma forma apropriada de linguagem receptiva e expressiva limita a capacidade de interação dos surdocegos e múltiplos deficientes nas atividades naturais do dia a dia, o que faz com que o acesso à informação e a ampliação do conhecimento sejam reduzidos. Para isso é necessário então que se estabeleçam metas e objetivos educacionais específicos de acordo com as potencialidades e necessidades comunicativas de cada criança.

Assim sendo, foram considerados neste estudo os termos surdocego para crianças que apresentam déficits visual e auditivo e deficiência múltipla para aqueles que apresentam a surdocegueira associada a outros comprometimentos. Em ambos os grupos destacam-se a interação social e a comunicação como pontos de preocupação durante todo o processo educativo.

## CAPÍTULO II

### NECESSIDADES EDUCACIONAIS: algumas considerações

Partindo do pressuposto de que a surdocegueira e a deficiência múltipla não se caracterizam pelo somatório de duas ou mais deficiências, mas sim pelo nível de desenvolvimento, pelas possibilidades funcionais de comunicação, interação social e de aprendizagem, entende-se que esses aspectos é que determinarão as necessidades educacionais dos indivíduos que as possuem.

A perspectiva educacional inclusiva para os alunos com deficiência múltipla apontada pelas publicações da Secretária de Educação Especial do MEC (2003) se baseia em um enfoque sociológico e relacional conforme mostra a seguir:

[...] as questões de desvio, estereótipos e preconceitos, comportamentos, atitudes e expectativas são analisadas no contexto da totalidade de vida, na qual os participantes alunos, pais, professores e comunidade escolar estão envolvidos mutuamente num sistema relacional mais amplo (SEESP, p.11).

Nesse sentido a educação de crianças e jovens surdocegos e aqueles com deficiência múltipla deve se pautar nas reais necessidades desses alunos visando o desenvolvimento de suas potencialidades e aquisição de competências para atuar da melhor maneira possível no ambiente familiar, escolar e comunitário.

A abordagem sociológica e relacional é a base para a elaboração de programas funcionais ou ecológicos mais efetivos para a educação de alunos surdocegos e os que apresentam múltipla deficiência (Brown, Certo e Gruenewald, 1979; Eichinger, Downing e Houghton, 1990; Baine, 1991; Goetz, 1995; Orelove e Sobsey, 1996; Eichinger e Downing, 1996; Amaral, 2004, citados por Cormedi, 2005)

Corroborando com o pensamento nesta perspectiva educacional, a Secretaria de Educação Especial do MEC (2003) destaca que os programas educacionais voltados ao atendimento de crianças com deficiência múltipla e surdocegos elaborados pela Fundação Hilton Perkins (EUA), pelo Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual e Múltipla (ICEVI-1992), pelo Swedish Handicap Institute (SHI) e pelo Instituto Bartiméus (Holanda) recomendam uma proposta pedagógica com abordagem ecológica voltada à modificação do meio e participação ativa da família e do sistema comunitário.

A abordagem ecológica, segundo a mesma publicação, envolve a criança em sua família, os valores pessoais, a cultura, o meio social, a escola e os recursos comunitários disponíveis para oferecer apoio e suporte nas interações, no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O programa baseado em uma abordagem social e ecológica tem como foco central o processo de interação, comunicação e relação da criança e sua família e leva em conta as necessidades, desejos, interesses e prioridades dos alunos e de seus familiares.

Considerando a complexidade das combinações das necessidades físicas, médicas, educacionais e sócio-emocionais, crianças com incapacidade múltipla representam um imenso desafio para os professores responsáveis por sua educação. Elas, muitas vezes, necessitam de acompanhamento e apoio de um ou vários especialistas tais como: médico, enfermeiro, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e educador especial. O programa funcional ou ecológico prevê a modalidade transdisciplinar de planejamento em equipe, ou seja, os profissionais que têm relação com o aluno compartilham conhecimentos sobre suas respectivas especialidades sob uma concepção holística na condução de um mesmo objetivo na educação de cada criança.

O modelo de planejamento transdisciplinar é centrado na criança e as decisões são tomadas por todos os elementos da equipe. Dessa forma, a responsabilidade sobre o processo educativo do aluno é partilhada por todos, cabendo ao professor e aos pais o papel de impulsionar sua educação (Smith e Levack, 1996, citados por Nunes, 2001)

No Centro de Atendimento Alternativo Florescer - CAAF do INES é o professor quem recebe as informações e orientações dos profissionais disponíveis na instituição ou fora dela para coordená-las e aplicá-las em sua prática pedagógica.

O conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental ou social, influencia o desenvolvimento das crianças, a forma como elas funcionam nos diferentes ambientes e o modo como aprendem. A combinação desses fatores é que determinará as necessidades específicas de cada criança no processo educacional. Assim o que pode ser útil para uma criança não será para outra, portanto, o programa educacional é individualizado.

Na literatura sobre o tema, sobretudo, nos guias de desenvolvimento, há advertências para que: a) as sugestões de abordagens e atividades sejam seguidas apenas para nortear o desenvolvimento de um programa específico de intervenção e não ser utilizadas como uma prescrição a ser seguida integralmente; b) se considere que não há uma fórmula única aplicável para todos os surdocegos e os deficientes múltiplos, cada indivíduo é único (Orelove e Sobsey, 1996; McInnes e Treffry, 1997; Miles e Rigio, 1999).

Com base nas concepções acima, pretende-se destacar, a seguir, os pontos mais freqüentemente abordados por autores que se dedicam ao estudo do desenvolvimento de crianças e jovens surdocegos e aqueles com deficiência múltipla para a elaboração de um programa educacional funcional ou ecológico individualizado. Os pontos a serem discutidos são: Família, Integração Sensorial, Comunicação e Currículo.

## **2.1. FAMÍLIA**

A concepção funcional ou ecológica na elaboração de um programa individualizado para os surdocegos e os deficientes múltiplos considera os pais como parceiros do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. As famílias trazem informações cruciais para o início da intervenção com a criança e para o planejamento futuro da mesma.

Esta perspectiva se baseia na convicção de que a unidade familiar é de vital importância para qualquer indivíduo e considera-a como o primeiro e principal suporte para

crianças, e que, na maioria das vezes, se constitui na única conexão com o mundo (Samaniego e Muñoz, 2004).

Se por um lado, a família quando solicitada a participar do processo educativo de seus filhos poderá beneficiar-se de aspectos importantes quanto à maneira mais adequada para apoiá-los na integração da dinâmica familiar; por outro, o programa deverá prever o apoio ao próprio grupo familiar. Esse apoio inclui o estímulo à formação de vínculos com outros pais de crianças com deficiências, a criação de associações de pais e grupos de defensoria e luta pelos direitos dessas crianças (SEESP, 2003).

A família, segundo Minuchin (citado por Palácios 2002) é:

um sistema interativo dinâmico composta por um grupo de indivíduos cujas vidas estão inter-relacionadas de maneira que as alterações em um membro têm efeitos dinâmicos e recíprocos em todos os demais , de maneira que cada indivíduo reage às mudanças dos outros ( pg. 170)

Partindo deste princípio, a autora ressalta que os serviços de intervenção precoce se baseiam no enfoque centrado na família, cuja perspectiva está nos interesses do sistema familiar, na luta por entender e atender a criança com múltipla deficiência, em seus ambientes naturais e como membro da família (Palacios, 2002).

Com base nesta concepção, dentre os procedimentos de ingresso do aluno em um programa de atendimento ao surdocego e múltiplo deficiente no CAAF, encontros com a família extensivos a outras pessoas que se relacionem diretamente com o aluno estão previstos durante o percurso escolar do mesmo. Estes encontros têm como objetivo traçar o que denominamos de “perfil do aluno”, ou seja, procura-se levantar o repertório de comportamentos a partir do ponto de vista de cada membro da família, bem como favorecer sua participação na avaliação da criança. Esse repertório inclui características e interesses do aluno, atividades de que gosta e do que não gosta de participar, o que lhe dá prazer ou medo , como se comunica com as pessoas de seu grupo familiar, além dos desejos e sonhos da família em relação ao futuro do filho, a partir dos quais serão estabelecidas as prioridades educacionais para o mesmo.

Cormedi (2005) refere-se a procedimento semelhante sobre o levantamento do repertório do aluno em seu estudo como “mapa de comunicação”. Menciona, também, o termo inventário ecológico.

Riggio (1999) nos alerta que toda família possui diferentes necessidades, valores e expectativas para seus filhos, assim como nós, os profissionais, temos as nossas próprias normas e expectativas. Entretanto, se queremos dar oportunidade de aprendizado a essas crianças, devemos examinar cuidadosamente nossos princípios e padrões sociais próprios e lembrar que a criança, antes de tudo, é membro de sua família e buscar uma harmonia entre esses valores.

A autora ressalta, ainda, que essa abordagem permite o empoderamento de cada família na medida em que é solicitada a participar do planejamento de seus filhos, respeitando os valores e desejos de cada uma delas. Os pais, portanto, são valorizados como parte importante da equipe responsável pela educação de seus filhos.

Contudo, em uma revisão bibliográfica sobre o envolvimento de pais no Plano Educacional Individualizado (*Individual Educational Plans-IEPs*)<sup>3</sup>, Turnbull e Turnbull (citados por Carney e McCormick, 1996) ressaltam que “embora alguns pais sejam participantes ativos, a maioria deles não é” (p.452). Os autores listaram algumas barreiras para a participação dos pais nos IEPs tais como: problemas logísticos, problemas de comunicação, falta de entendimento sobre o sistema educacional, sentimento de inferioridade e dúvidas sobre a incapacidade de suas crianças. Eles examinaram, também, os problemas que os professores tinham identificado na elaboração conjunta de programas educacionais dos alunos, dentre eles a apatia dos pais e falta de treino dos profissionais em colaborar com os mesmos. Pesquisas, na década de 90, apontaram a necessidade de treinamento para professores e outros profissionais na área de colaboração com as famílias (Lewis, Marine e Van Horn, 1992; citados por Carney e McCormick, 1996).

A participação ativa da família é fundamental para o processo educacional dos alunos porque contribui com informações importantes sobre as potencialidades, possibilidades,

---

<sup>3</sup>Individual Educational Plans – IEPs tem por finalidade traçar um caminho dentro do sistema educacional americano para cada criança com necessidades específicas, garantido por lei (Individual with Disabilities Education Act-IDEA). Essa lei prevê ainda um plano de serviço individualizado para a família (Individualized Family Service Plan-IFSP), cuja deliberação permite que os pais contribuam, ou no mínimo, revejam, concordem ou discordem com o programa individualizado de suas crianças (Carney e McCormick, 1996).

necessidades e dificuldades de seus filhos. A colaboração de pais e profissionais na elaboração de um programa de atendimento para crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla, centrado nas circunstâncias familiares e nos desejos para seus filhos, se constitui em uma necessidade educacional básica para garantir o desenvolvimento dessas crianças.

## **2.2. INTEGRAÇÃO SENSORIAL**

O desenvolvimento sensório-motor se dá através das primeiras sensações captadas pelos órgãos sensoriais do ser humano e se expressam pela sua atividade motora. As informações captadas pelos vários sentidos são processadas pelo cérebro com a função de organizar o comportamento e a interação bem sucedida com o ambiente.

Os sentidos assumem inegável importância nas relações que a criança estabelece com o mundo, principalmente no início do seu desenvolvimento, pois é aí que se forma o alicerce para todas as suas futuras aquisições. As experiências vividas por pessoas com deficiências visual e/ou auditiva são diferentes daquelas que têm sua visão e audição preservadas. Para aqueles que enxergam e ouvem, a integração das informações recebidas por meio das vias sensoriais ocorrem sem que haja uma consciência disso.

As sensações captadas do ambiente contam com uma série de receptores que lhe são próprios e para cada sensação há receptores específicos. Machado (2000) cita Sherrington que propõe uma classificação dos receptores no organismo humano, considerando sua localização, em três categorias: 1) interoceptores, espalhados pelas vísceras e vasos, responsáveis, por exemplo, pela sensação de fome e sede; 2) proprioceptores se localizam nos músculos, tendões, articulações, ligamentos e no labirinto, responsáveis pela posição do corpo e movimento no espaço; 3) exteroceptores, localizados na superfície externa do corpo, responsáveis pela sensação de calor, frio, tato, pressão mecânica, luz e som.

McInnes e Treffry (1997) se referem aos cinco sentidos – visão, audição, tato, olfato e paladar e os classificam como segue: 1) sentidos de distância – visão e audição; 2) distância intermediária – olfato; 3) sentidos próximos - tato e paladar.

Outros autores mencionam ainda os sentidos proprioceptivo e vestibular, os quais são responsáveis pela posição corporal e equilíbrio (MEC, 2003).

Os sentidos da visão e audição são frequentemente chamados de sentidos de distância porque nos dão informação sobre o que está ocorrendo ao nosso redor. O tato, paladar e equilíbrio são os sentidos próximos, pois nos dão informação somente sobre o que está acontecendo naquele momento e até onde os braços alcançam. Já o olfato capta informação à distância intermediária.

Sobsey e Schein (1996) ressaltam que a criança com perda de somente um dos sentidos de distância pode exibir problemas de comunicação, mobilidade e de aprendizagem, entretanto, com a perda de dois deles, muitos aspectos da vida serão afetados.

Crianças com privação multisensorial precisam captar o máximo de informação possível por meio de seus resíduos visuais ou auditivos, tornando-os funcionalmente associados à utilização dos outros sentidos. O tato, quase sempre, será o principal canal de entrada das informações que vem do ambiente para essas crianças. Existe uma relação direta entre o uso do tato e as possibilidades comunicativas nas pessoas surdocegas uma vez que suas mãos será o instrumento de comunicação através do qual poderão estabelecer relações com as outras pessoas ao seu redor (Samaniego, 2004). Já para os deficientes múltiplos que apresentam problemas motores, outras vias sensoriais de acesso à informação deverão ser observadas.

Samaniego (2004) ressalta que ainda que o tato seja o canal mais importante para o acesso à informação para as pessoas surdocegas, ele tem suas próprias limitações fisiológicas no que se relaciona à percepção do todo do objeto, bem como aos conceitos de perspectiva, relações de tamanho e descrições de informações visuais para quem nunca teve visão.

Ainda que o termo surdocego possa sugerir a ausência total da visão e audição, muitas crianças possuem resíduos em ambos os sentidos, mas ainda assim apresentam dificuldade em processar as informações que chegam por essas vias, bem como de outros sentidos. Crianças com privação multisensorial podem apresentar problemas com o equilíbrio, movimentos limitados e super ou baixa sensação tátil (McInnes e Treffry , 1997). De

acordo com Deuce (2006), crianças surdocegas parecem sofrer uma maior disfunção sensorial com dificuldades em processar e integrar as informações recebidas de todas as modalidades sensoriais.

Crianças com privação multisensorial raramente vão aprender a usar os seus sentidos por elas próprias. Elas necessitam de uma avaliação cuidadosa no que se refere aos seus canais sensoriais viáveis para o desenvolvimento de um programa educacional voltado para o uso mais funcional possível dos resíduos visuais e auditivos, associado ao uso dos sentidos do tato, olfato, propriocepção e vestibular.

## **2.2 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**

A comunicação é a base sobre a qual se estabelece o desenvolvimento da pessoa como parte integrante de uma sociedade. O estabelecimento das relações sociais está condicionado à utilização de um código comum que permite o desenvolvimento de uma interação entre dois ou mais indivíduos. Crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla de etiologia congênita não aprendem a se comunicar de forma convencional, eles precisam aprender outros sistemas de comunicação que lhes permitam ter acesso ao meio e estabelecer relações com os outros.

A comunicação se constitui, portanto, na dificuldade mais importante apresentada pelas crianças e jovens surdocegos e para os deficientes múltiplos, já que ela interfere significativamente em todos os outros aspectos da vida desses sujeitos. O desenvolvimento da comunicação e a aquisição da linguagem constituem, portanto, no fio condutor de todo o processo educativo.

Assim sendo, o principal objetivo na educação dessas crianças é promover, tanto quanto possível, o potencial individual para participar da realidade cultural na qual se desenvolvem. Subjacentes a esse objetivo estão os desenvolvimentos cognitivo, comunicativo e lingüístico, ajustados ao sistema perceptivo da criança.

Um princípio básico na educação de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla é promover um ambiente reativo mais do que diretivo. As pessoas envolvidas com

essas crianças compõem uma parte importante deste ambiente e, portanto, devem proporcionar situações que sejam estimulantes para a criança interagir com ele, solucionar problemas e se comunicar em um nível apropriado (McInnes e Treffy, 1997) .

Olson, Miles e Riggio (1999) relacionam outras características de um ambiente reativo para encorajar a comunicação como segue:

- Ambiente respeitoso no que se refere às especificidades das crianças com incapacidade múltipla – “Nós precisamos realmente querer conhecer a pessoa – como pensa e se comunica - e então responder de uma maneira que ela possa entender” ( pg.79) ;
- Ambiente receptivo no sentido de que as pessoas devem estar conscientes das tentativas de comunicação por parte da criança e responder imediatamente de um modo e nível que possam ser entendidas pela mesma - “Uma boa posição em relação à criança nos permitirá estar afinados sobre o que ela está comunicando por meio de seu movimento do corpo ou de suas mãos, mudanças no tônus muscular , respiração e expressão facial”(pg.80)
- Ambiente mutuamente interativo significa a criança, realmente, compartilhar uma atividade com o professor ou outro adulto, ou, ainda, com outras crianças, de maneira que ela tenha oportunidades para a prática de tomada de turno, fundamento da comunicação;
- Ambiente dotado de oportunidade de escolha, o ambiente deve favorecer e encorajar a criança a fazer escolhas nas inúmeras possibilidades de sua rotina diária;
- Ambiente que ofereça compensação para as perdas sensoriais. Isto se refere à acessibilidade dos surdocegos e dos deficientes múltiplos ao contexto onde a comunicação ocorre por meio de seus sentidos remanescentes - resíduo visual , auditivo, tátil e olfato.

Uma das principais abordagens projetadas especificamente para estudantes surdocegos foi a de Jan Van Dijk e seus colaboradores, criada como um veículo para favorecer o diálogo entre a criança e o mundo exterior nos anos 60 e 70. Desde então vem sofrendo sucessivas modificações e ampliações para sua aplicação com a população com múltiplas deficiências. Essa abordagem, cujo enfoque é baseado no movimento, estabelece

que as experiências motoras constituem o fundamento de toda aprendizagem e considera que a comunicação com o mundo é interpessoal e evolui a partir das interações com o ambiente e com as pessoas que o habitam (Writer, 1987).

A autora assinala que o enfoque baseado no movimento se esboça numa seqüência aproximada de níveis de comunicação ao longo do qual a criança progride no desenvolvimento de sua consciência simbólica por meio de atividades funcionais, isto é, atividades que tenham sentido para a vida das crianças, centradas em experiências do seu dia a dia. Contudo, ela nos alerta de que algumas vezes esses níveis são interpretados como uma hierarquia de atividades isoladas que se realizam em lugares determinados, ao invés de ser um veículo prático para melhorar o nível de resposta da criança nos diversos ambientes da mesma.

De acordo com Writer (1987), Amaral (2002), MEC (2003) , os principais níveis de comunicação que constituem a abordagem de Van Dijk são seis :

- Nutrição – é o desenvolvimento de um vínculo acolhedor, de segurança entre a criança e a outra pessoa;
- Ressonância – o adulto e a criança se movem juntos estabelecendo assim um diálogo corporal em espaços limitados. Sopers (citado por Writer, 1987) define a ressonância em termos de “movimentos rítmicos que reverberam na criança quando se interrompe subitamente um estímulo agradável” (pg.14). Neste nível, é possível introduzir alguns gestos indicativos marcando o início e o término da atividade e o adulto deve estar atento às indicações dadas pela criança em relação à sua aceitação ou rejeição do estímulo.
- Movimentos co-ativos – são os movimentos que a criança faz ao lado de um modelo infantil ou adulto. Embora esses movimentos sejam feitos ao mesmo tempo entre o adulto e a criança, há um pequeno distanciamento físico entre ambos. Algumas crianças, neste nível, precisam de uma indução física, pistas táteis, ou gesto indicativo do movimento para que o iniciem. O objetivo deste nível é fazer com que a criança, gradativamente, venha se percebendo como um ser diferenciado das pessoas e objetos do ambiente, ampliando assim sua ação motora no espaço e conseqüentemente sua comunicação.

- Referência não- representativa - neste nível a criança já possui uma idéia de si em relação ao ambiente, a comunicação poderá ser intermediada através de objetos concretos de referências das atividades e ambientes. Fieber (citado por Writer, 1987) aponta três comportamentos básicos que as atividades neste nível pretendem suscitar: 1) reconhecimento e indicação das partes do corpo; 2) atitudes sinalizando os objetos e; 3) maior distância no tempo e espaço entre a criança e o adulto.
- Imitação – a criança reproduz um modelo de ação do adulto. Ela é estimulada a ter iniciativas e a executar sua atividade sozinha. Stillman e Battler ( 1984) listam quatro aspectos fundamentais em que devem centrar-se as atividades relacionadas com o comportamento imitativo: 1) compreensão pela criança da correspondência entre suas ações e as ações dos outros; 2) capacidade de representação das qualidades dinâmicas das ações observadas; 3) capacidade do educador de empregar a imitação como instrumento para mostrar à criança como deve realizar as ações; 4) capacidade da criança para ampliar suas imagens mentais dos eventos vistos, ouvidos e/ou sentidos .Writer (1987), sugere que as atividades de imitação se realizem com objetos cujos componentes motores sejam óbvios e que tais atividades devem estar enquadradas dentro da rotina diária das crianças.
- Gestos Naturais - são as representações motoras do modo com o qual a criança utiliza, normalmente, um objeto ou participa de um evento. Van Dijk (citado por Writer,1987) afirma que “os gestos naturais se desenvolvem a partir das experiências das crianças com as qualidades motoras dos objetos e eventos”. O adulto deve observar como a criança interage espontaneamente com tais objetos para determinar os gestos que lhe serão naturais.

No que se refere ao desenvolvimento dos níveis mais simbólicos de comunicação na abordagem de Van Dijk, Writer (1987) destaca o processo de desnaturalização e descontextualização dos gestos naturais usados pelas crianças em suas rotinas cotidianas, e os define como:

A desnaturalização supõe uma modificação gradual do gesto natural através de indicações táteis e modelados para convertê-los em um sinal estandardizado.

A descontextualização consiste no desenvolvimento de antecipações e imagens mentais por parte do aluno. Este processo permite ao aluno pedir objetos e ações fora de seus contextos

naturais, por exemplo, pedir alimento quando tem fome, e não só quando a comida está na sua frente (p.19).

Crianças com incapacidade múltipla freqüentemente não usam a fala ou qualquer outra forma de linguagem para se comunicar. Contudo quando imersos em contextos e rotinas familiares, eles se comunicam por meio de forma que incluem o movimento, sorriso e manipulação dos objetos (Siegel-Causey e Guess, 1989, citados por Amaral 2003).

Entretanto, não é uma tarefa simples passar de um movimento corporal para uma comunicação por gestos e/ou por sinais acompanhando a seqüência dos níveis de comunicação citados acima. Esse processo requer diferentes recursos para facilitar a incorporação dos significados que leva à generalização e à formação de conceitos, portanto à linguagem.

É necessário considerar cuidadosamente as formas com as quais são transmitidas as informações para a criança, pois elas permitirão com que antecipe os acontecimentos de seu ambiente, o que possibilitará um maior controle sobre o mesmo. Essas formas de comunicação serão determinadas a partir do nível de funcionamento da criança.

Alguns autores que se dedicam a esta área denominam as formas através das quais são transmitidas as informações para os alunos de pistas de informação e as classificam como: naturais, de movimento, táteis, de objetos, gestuais e de imagens (Nunes, 2001; Amaral, Duarte, Nunes, Gonçalves e Saramago, 2004; e Cormedi, 2005).

- Pistas naturais – fazem parte do contexto natural no qual a criança se encontra, por exemplo, o cheiro e o som do ambiente. São pistas naturais que ocorrem no local e durante as atividades da criança.
- Pistas de movimento – se referem aos movimentos de uma ação executados junto com a criança indicando o que fazer, por exemplo: movimento para tirar a calça; movimento para levar a colher à boca para comer; movimento para abrir a porta.
- Pistas táteis – são estímulos táteis específicos feitos no corpo da criança, expressando uma mensagem determinada, por exemplo, um toque no pé indicando que é para tirar o sapato.
- Pistas de objeto - são os objetos que normalmente são usados pelas crianças em suas atividades diárias. Esses objetos podem representar atividades, pessoas ou lugares.

O uso da pista de objeto representa um instrumento importante na mediação da relação dessas crianças com o meio e requer uma progressão na sua utilização que trataremos mais adiante.

- Pistas gestuais – se referem aos gestos com a representação motora de uma ação, incluindo as expressões corporal e facial, realizados no campo visual para aquelas crianças que possuem algum resíduo visual ou na mão daquelas que tiverem maior dificuldade de visão.
- Pistas de imagem – são os desenhos, fotografias, contorno dos objetos ou símbolos gráficos que podem representar ações, pessoas, eventos e locais. A pista de imagem pode ser vista como um intermediário facilitador da comunicação entre o objeto de referência concreta e a linguagem.

Cabe ressaltar que o uso das pistas de informação depende da capacidade cognitiva e visual da criança e de sua possibilidade tátil. Além disso, podem ser utilizadas diferentes pistas em uma mesma situação, por exemplo, pista gestual e de imagem.

A apresentação dos objetos concretos pressupõe, segundo os autores acima, uma progressão do nível mais concreto para o mais abstrato e pode ser alterada de acordo com o desenvolvimento da criança. São apresentados como se segue (Nunes, 2001; Amaral e cols, 2004 e Cormedi, 2005):

- Objeto real – é o objeto usado pela criança em uma determinada atividade. Exemplo: caneca em que toma o leite
- Objeto concreto – um objeto que tenha a mesma função que o real, mas que não seja utilizado na atividade. Exemplo: uma outra caneca.
- Representação parcial do objeto concreto – Por exemplo, a asa da caneca ou um pedaço da bóia utilizada na piscina.
- Objetos miniaturas – São mais complexos de serem utilizados pelos surdocegos devido a dificuldade perceptiva das miniaturas, em geral empregados com aqueles que apresentam melhor capacidade visual e cognitiva.

As autoras sugerem ainda, que à medida que a criança vai respondendo positivamente ao objeto apresentado, ou seja, consegue antecipar o acontecimento seguinte, o professor poderá organizar esses objetos em um sistema de calendário das atividades que acontecerão

no dia da criança na escola. Os objetos iniciais poderão ser substituídos por outros objetos da mesma atividade na medida em que a criança vai incorporando seus significados, permitindo assim a generalização e o aumento de vocabulário.

Cormedi (2005) acrescenta que o passo seguinte ao uso dos objetos concretos seria a utilização de cartões com o contorno do objeto, o desenho desse objeto, além de fotos, figuras, palavras escritas, palavras em braille, ou seja, a utilização de pistas de imagem no sentido de uma progressão para um nível mais simbólico de comunicação.

Esses cartões poderão representar ainda as pessoas com as quais a criança se relaciona e os locais onde se darão as atividades, dispostos em seu calendário. Isto favorecerá a sua organização quanto ao tempo, lugar e pessoas nas atividades de seu dia. O calendário possibilitará ainda, comentários sobre as atividades do dia, a escolha das atividades pela criança, bem como favorecerá a compreensão do significado dos objetos nele contido e a ampliação do seu repertório lingüístico.

## **2.4 CURRÍCULO FUNCIONAL**

Currículo se refere ao conteúdo a ser ensinado. As propostas curriculares que norteiam a elaboração dos planejamentos dos alunos das escolas regulares não se aplicam para a realidade educacional de alunos surdocegos e aqueles com deficiência múltipla. Definir o que deverá ser ensinado, no entanto, deve estar baseado numa série de valores que dizem respeito ao papel da educação – Para que o aluno deverá ser preparado?

Nesse sentido, Coll faz uma definição de currículo mais detalhada:

A explicitação do projeto que preside e guia as atividades educacionais escolares, precisando as intenções em que se encontram em sua origem e proporcionando orientações sobre o plano de ação para levá-las a cabo. Com este propósito, a elaboração curricular inclui informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar (citado por Giné e Ruiz, 1995, p.299).

No entanto, outras questões se fazem necessárias na elaboração de um currículo quando se trata de crianças com características singulares como os surdocegos e os

múltiplos deficientes. Orelove e Malatchi (1996) acrescentam: *Porque ensinar? Quem será ensinado? Onde e quando será ensinado?* (p.381-2)

Segundo os autores, o processo para a elaboração do currículo se constitui nas respostas a cada uma das perguntas acima para os seguintes itens: a) determinar potencialidades e interesses dos alunos, bem como sonhos e desejos dos pais; b) determinar as capacidades e os desafios para a criança; c) definir os desafios a serem enfrentados; d) listar as atividades baseadas em metas e objetivos; e) determinar o planejamento individual do aluno; f) determinar as estratégias individuais de ensino; desenvolver estratégias para a avaliação.

Cormedi (2005) em sua revisão sobre as propostas curriculares para surdocegos e múltiplos deficientes aponta dois modelos básicos; o desenvolvimentista e o funcional (Brown, 1979,1989; Ford, 1989; Eichinger, Downing, Houghton, 1990; Baine, 1991,1996; Jong, Raemaekers e Zambone, 2002).

De acordo com a autora, o modelo de currículo desenvolvimentista é baseado na seqüência do desenvolvimento de crianças que não apresentam deficiências. Esse modelo compreende as áreas do desenvolvimento motor grosso e fino, comunicação, cognição, atividades de vida diária, atividades pré-acadêmicas e acadêmicas, pré-vocacional e vocacional, sócio-afetivo, sensorial (visão e audição).

Dentre as implicações levantadas pela autora na aplicação de um currículo desenvolvimentista para alunos surdocegos e aqueles com deficiência múltipla, destacam-se:

[...] freqüentemente resultam no ensino de habilidades isoladas que não são úteis ou significativas para os alunos quando estão em ambientes naturais do seu cotidiano.

[...] Algumas habilidades podem não ser aprendidas, fato que dificulta o progresso para o próximo nível (Eichinger, Downing e Houghton, 1990, citados por Cormedi, 2005, p.78).

A seqüência de habilidades [...] pré-requisitos para os estágios posteriores do desenvolvimento [...] pode acarretar que os alunos mais velhos não sejam instruídos de acordo com sua idade cronológica, mas de acordo somente com sua idade mental (Brown, Certo e Gruenewald, 1979, citados por Cormedi, 2005, p.79).

No que se refere ao currículo funcional, Eichinger, Downing e Houghton (citados por Cormedi, 2005) ressaltam que este tem como objetivo definir as habilidades prioritárias que o aluno necessita para funcionar em ambientes de seu cotidiano com vistas à sua independência no futuro. Tais habilidades se caracterizam por serem funcionais, significativas e apropriadas para sua idade cronológica.

O modelo funcional é também conhecido como ecológico, pois considera fundamental a avaliação do ambiente social do aluno. Cormedi (2005) considerou quatro áreas de domínio que compõem o currículo funcional e ecológico em seu estudo: Casa, Escola, Comunidade, Trabalho e Lazer. Assinala que as atividades de vida diária, comunicação e linguagem e de orientação e mobilidade, devido ao caráter essencial no processo ensino aprendizagem desses alunos, estão inseridas em cada uma das áreas acima e não vistas separadamente na elaboração do mesmo.

Os tópicos apresentados neste capítulo constituem a base na qual a pesquisadora se apóia para a elaboração dos programas educacionais e procura conduzir sua prática junto aos alunos surdocegos e com os deficientes múltiplos no CAAF/ INES. Esses alunos fazem parte do grupo de sujeitos da presente pesquisa.

## CAPÍTULO III

### INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM.

As crianças surdocegas congênitas e aquelas com deficiência múltipla se expressam por meio de movimentos, expressões faciais, e vocalizações, dependendo de sua experiência sensorial, para se conectarem com o ambiente. Elas, em geral, não aprendem a se comunicar de forma simbólica por si mesmas, como acontece com as crianças com desenvolvimento dito normal. As crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla precisam ser ajudadas a transformar suas ações em atos comunicativos por interlocutores competentes, capazes de inferir significados e responder às ações das crianças de forma coerente e perceptível para as mesmas.

A negociação de significados nas ações entre os parceiros até chegar a significados compartilhados por ambos é um processo complexo que constitui o desenvolvimento da comunicação.

Segundo Olsson e Granlund (2003), para se realizar uma intervenção efetiva em comunicação com pessoas que funcionam em nível pré-simbólico é necessário se definir claramente os objetivos e a natureza dessa intervenção. Baseiam-se na perspectiva apontada pela Organização Mundial de Saúde (2001) para a elaboração desses objetivos e consideram “incapacidade comunicativa” como:

[...] uma condição humana caracterizada pela limitação funcional em expressar necessidades, sentimentos e intenções, além da dificuldade em participar completamente nas trocas de informações e nas relações sociais (Olsson e Granlund, 2003, p.301)

Sob essa perspectiva, os autores se referem à classificação dos objetivos em quatro dimensões: a) estrutura e função do corpo; b) atividade; c) participação; e d) fatores ambientais que servem como barreiras ou facilitadores.

A intervenção conduzida nesta direção pressupõe o desenvolvimento de uma comunicação funcional por meio de formas próprias ajustadas à possibilidade perceptiva de cada criança, com vistas a uma participação ativa em seus ambientes, tanto quanto seus impedimentos físicos e sensoriais permitirem.

Assim sendo, neste capítulo pretendo fazer uma revisão dos três conceitos fundamentais - interação, comunicação e linguagem e suas implicações no processo educativo de crianças surdocegas congênitas e aquelas com deficiência múltipla que trazem como problema central a inabilidade comunicativa em função de suas características físicas, sensoriais e motoras.

### **3.1 INTERAÇÃO**

Com base na literatura, muitos são os termos usados para se referir ao início da comunicação pré-simbólica, também chamada de não-verbal entre a criança e um adulto, tais como: interação, interação social, interação interpessoal, interação diádica e comunicação (Olsson e Granlund, 2003). Com frequência esses termos são usados como permutáveis ou mesmo como sinônimos (Olsson e Granlund, 2003; Viñas, 2004).

Para Viñas (2004), o termo interação se refere ao efeito de algo sobre algo e, a interação social se refere à mudança no comportamento de alguém como consequência da ação de seu interlocutor. A autora observa que não se sabe exatamente se o interlocutor tem a intenção de modificar algo com seu comportamento, se queria produzir o que produziu, nem se capta a reação do outro como este realmente espera, ou ainda se o interlocutor simplesmente reage de uma maneira arbitrária que pode ou não gerar no outro uma nova reação.

Olsson e Granlund (2003) sugerem que há sempre uma interação intrapessoal ao nível do corpo, significando que diferentes fenômenos ou funções estão interagindo na pessoa. A forma como essas interações se dão depende das características individuais de cada um. Os autores se referem a estudos no domínio da comunicação que mostram que certas características, como: habilidade motora, desenvolvimento intelectual e o uso dos sentidos, interagem e têm um impacto na capacidade comunicativa da pessoa (Granlund, Olsson & Karlan, 1991; Guess, Rues, Roberts & Siegel-Causey, 1993; Sonksen, Levitt e Kitinger, 1984), bem como o uso da tecnologia assistiva para compensar funcionalmente as limitações da visão, audição e função motora podem interferir na interação interpessoal (Butler, 1986; Schweigert e Rowland, 1992).

Outras formas de interação são definidas a seguir: a) interação pessoa - objeto, ou seja, quando a criança manipula o objeto e este, na sua forma e função, pode afetar a criança; b) interação entre a pessoa e seu meio social que é definida como interação social, o que significa que a pessoa é afetada por e afeta outras pessoas, sem que haja, necessariamente, um contato explícito, bastando apenas estar no mesmo espaço; c) quando o comportamento de uma pessoa está relacionado, diretamente, ao comportamento de outras pessoas, isto é denominado de interação interpessoal, ou interação diádica quando há somente duas pessoas envolvidas no processo (Olsson e Granlund,2003)

### **3.2 COMUNICAÇÃO**

Comunicação é troca de idéias ou informações. McCormick e Schiefelbusch (1984) acrescentam que a comunicação inclui a codificação de uma mensagem para estimular o significado na mente de outra pessoa e uma decodificação precisa da intenção do outro. Para os autores, então, a característica da comunicação está no “vínculo da troca de idéias e intenções” (p.4)

Para Orelove e Sobsey (1996) comunicação é “um processo complexo de troca de informações que os indivíduos usam para influenciar o comportamento de outros” (p.253). A comunicação compreende uma variedade de comportamentos tais como: escrita, fala/língua de sinais, gestos, expressão facial, linguagem corporal, contato físico e outros. Os autores ressaltam, ainda, que as habilidades comunicativas são essenciais para o desenvolvimento e a manutenção das relações sociais, de aprendizagem e vida em comunidade; é a reunião de quase todas as necessidades humanas.

Em outros termos, Viñas (2004) resalta que a comunicação é o efeito da interação social mediante um processo de análise e comparação por parte de ambos os interlocutores das mensagens produzidas por eles. A autora observa que:

A interação se produz facilmente porque até a mais passiva das pessoas chega a interagir se o interlocutor for hábil, porém, para que esta interação chegue a ser social e logo comunicativa deve ser interessante para a pessoa a ponto de incitá-la a participar e a provoque intencionalmente, de forma que sua ação, que já teria um sentido comunicativo,

possa ser captada por seu interlocutor e o anime a continuar com a interação (cap.6 CD-ROM)

A autora afirma ainda – “A comunicação precisa da interação e inclui a interpretação de símbolos (signos, ações...) que têm um significado negociado e compartilhado” (cap.6 CD-ROM). É, portanto, por meio do acordo entre os interlocutores na negociação das ações e seus significados que se estabelecerá a base da interação comunicativa e do processo de comunicação.

### **3.3 LINGUAGEM**

Linguagem é definida por Bloom e Lahey, citados por McCormick e Schiefelbusch (1984), como “sistema convencional de sinais arbitrários que representam idéias sobre o mundo para fins comunicativos” (p.4). Os sinais a que se referem podem ser os sinais da Língua de Sinais ou palavras. Os autores esclarecem que fala e comunicação não são sinônimos de linguagem.

A linguagem é o resultado de uma necessidade comunicativa entre indivíduos de uma mesma realidade cultural. Ela pressupõe um sistema de signos, independentes de sua modalidade perceptiva e a capacidade para estabelecer relações entre o objeto e sua representação.

A concepção sócio-interacionista de Vygotsky considera a linguagem como constituidora do sujeito. É na relação que estabelece com o outro que a criança se constitui como ser humano; adquire cultura, valores e conhecimento dentro de um contexto sócio-histórico.

A linguagem, conforme expressa Viñas:

[...] resulta da combinação estruturada, de acordo com as regras previamente definidas, dos signos ou símbolos que representam significados compartilhados, com o objetivo de comunicar uma mensagem. Deve ser interpretada como um sistema de elementos (sinais, signos ou símbolos) que sejam relevantes comunicativamente porque remetem a objetos ou aspectos que eles representam (2004,cp.6,CD-ROM).

Na opinião de Miles (1999), a linguagem não é somente uma forma, mas é parte da comunicação. Linguagem é comunicação simbólica e tem certas características que a forma não-simbólica não tem. É usada para se referir a eventos passados e futuros, e a conceitos e idéias que não tem uma realidade física concreta. Para a autora, com a linguagem nossa capacidade de pensamento aumenta e torna-se mais complexa, aumentando a possibilidade de se ter diálogos expandidos com as pessoas.

Viñas conclui que:

A aquisição de elementos simbólicos ou signos e suas combinações para o desenvolvimento de uma linguagem estão ligados ao conhecimento da realidade social, à possibilidade de interação social, à capacidade de representação e também à intenção de se comunicar (2004, cap.6, CD-ROM)

Amaral, citada por Cormedi, 2005, sugere que crianças e jovens com deficiência múltipla podem até vir a se comunicar por meio da fala, porém na maioria dos casos, a linguagem como meio simbólico, representa um objetivo a longo prazo, nem sempre alcançável, por isso é que formas mais concretas de comunicação devem ser implementadas (p. 56).

### **3.4 INTERVENÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

A literatura especializada aponta que a comunicação compreende uma variedade de caminhos nos quais a pessoa é conectada com seu ambiente antes mesmo da linguagem formal existir, por meio de um complexo sistema de conexões não verbais (Van Djik, 1968; Orelove e Sobsey, 1996; McInnes e Treffy, 1997 Miles (1999); Olsson e Granlund, 2003; Viñas, 2004; Cormedi, 2005).

Em geral, as crianças e jovens surdocegos ou aqueles com deficiência múltipla apresentam uma série de problemas que decorre da inabilidade para se comunicar e que se traduzem em transtornos de conduta como: isolamento, comportamentos auto-estimulatórios, auto-agressão, agressão a outros, para citar alguns. Van Djik (1968) observa

que o surdocego habita um mundo de sensações táteis, de vibração, em um universo de movimentos profundamente estereotipados. Suas experiências e significados são limitados e ele não demonstra muito interesse pelo mundo exterior. Orelove e Sobsey (1996) salientam que apesar de muitas crianças com múltiplas incapacidades serem incapazes de se comunicar por meio da fala, “elas podem expressar seus desejos e necessidades se forem dadas condições especiais e se as pessoas envolvidas neste processo estiverem sintonizadas com o comportamento e a personalidade dessas crianças” (pg.3). Para McInnes e Treffy (1997) um pressuposto básico em um programa para crianças com privação multisensorial é de que “uma comunicação significativa pode ser desenvolvida através de uma interação significativa com o ambiente” (pg.8).

Para algumas dessas crianças seu mundo se estende até onde seus dedos alcançam; para outros, as experiências serão mais próximas ainda, devido à incapacidade motora. Mas apesar disso, Bloom (1990) ressalta que todos os indivíduos, independentemente de suas dificuldades (cognitivas, físicas e/ou sensoriais) têm a capacidade para desenvolver competência comunicativa se forem dadas a eles oportunidade para se comunicar. Os conceitos e significados sobre o mundo vão depender **do que** e **do com quem** eles terão a oportunidade de estar fisicamente em contato. Esse contato se dará por meio de seu canal sensorial viável, seja ele o tato, a audição ou visão, através do qual se estabelecerá uma forma de comunicação apropriada para cada caso. O adulto, nesses casos, será o mediador da criança com o meio, cabendo-lhe estimular, organizar e dar pontos de referência na relação da criança com o ambiente. Caso contrário, ela ficará isolada e não terá a oportunidade de crescer e aprender.

A comunicação implica em interações com pessoas e objetos, envolve ações, sons, gestos, posturas, expressões corporais...- é o modo como o ser humano se comunica. O comportamento motor usado para responder aos estímulos recebidos pode ser tão sutil como uma piscada de olho ou um movimento respiratório mais profundo ou expressão facial ou então ser tão explícito como a palavra falada ou língua de sinais. Goldbard, (1994); Jácono, Carter e Hook, (1998); Mar e Sall, (1999) citados por Olsson (2004) afirmam que os parceiros de comunicação com crianças com múltiplas incapacidades precisam se adaptar a outros tipos de expressão. A interpretação dos sinais não-verbais é uma tarefa complexa (facilitada talvez para aqueles que participam do convívio diário da

criança) devido à dificuldade em associar o comportamento ao seu significado e à sua intenção comunicativa (Harding, 1983; Jácono et al., 1998, citados por Olsson, 2004).

Um ato comunicativo que expressa uma mensagem pode consistir de muitos comportamentos diferentes, organizados em diferentes configurações (Weinberg, Gianino e Tronick, 1989, citados por Olsson, 2004). Neste caso, a observação atenta às reações da criança surdocega ou com deficiência múltipla diante de um estímulo é crucial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, levando-se em conta, evidentemente, suas limitações e usando-se diferentes formas de comunicação. Tais formas de comunicação incluem o uso de objetos concretos (tridimensionais) que representam as atividades da criança que funciona em nível pré-simbólico, o desenho dessas atividades, fotografias, gestos naturais e gravuras, bem como os sistemas mais simbólicos como a língua de sinais ou a fala.

Diante desse quadro muitas vezes nos perguntamos - Como começar a nos comunicar com essa criança, se ela não pode ver e ouvir e ainda tem pouca independência motora? Como me aproximar para interagir, se ela me recusa? Essas e outras perguntas fazem parte de nossos questionamentos iniciais ao primeiro contato com tais crianças. Miles é categórica ao dizer que “nossa responsabilidade é prover um ambiente rico em conversação e não simplesmente dar um vocabulário básico de sobrevivência para essas crianças” (1999, p.56).

Estudos desenvolvidos por Björk-Akesson, Brodin, Wilder e Granlund a respeito de adaptação mútua entre pais e crianças com incapacidades e por Yoder e Feagans, sobre atribuições de significados pelos pais às pistas sutis de suas crianças, ambos citados por Olsson (2004), indicaram que tanto os profissionais como os pais de alunos da educação infantil “solicitam mais informações sobre como se comunicar e brincar com crianças com múltiplas incapacidades”(p.229). Segundo a autora, essas solicitações podem indicar que os cuidadores não somente querem ser capazes de interpretar as necessidades e sentimentos de suas crianças como também ampliar sua comunicação com eles.

Orelove e Sobsey (1996) apontam cinco princípios básicos em que é baseado um programa adequado de intervenção para o ensino de habilidades comunicativas para crianças com múltiplas incapacidades e seus parceiros de comunicação: a) Princípio da maximização, sugere que a intervenção deve apontar em direção ao aumento na frequência

de uma comunicação apropriada e a utilização de todos os modos viáveis para a criança; b) da funcionalidade, também conhecida como pragmática, preocupa-se com a consequência social; c) da individualização, que se refere a uma avaliação específica de cada criança e suas necessidades ambientais, além de uma consideração do contexto para determinar a intervenção e suporte adequado; d) da mutualidade, a qual prevê que toda a comunicação necessita de no mínimo duas pessoas; e f) da normalização, que considera que os modelos ensinados para outras pessoas na comunidade devem ser os mesmos para crianças com incapacidade múltipla, a menos que uma modificação, em particular, para determinados casos seja justificada como um benefício inequívoco para o indivíduo.

### **3.4.1 O CONCEITO DE INTENCIONALIDADE COMO INDICADOR DA COMUNICAÇÃO**

Um tema relevante na intervenção em comunicação para comunicadores pré-simbólicos é o grau de importância que se atribui à intencionalidade. Goldbard (1994); Ogletree, Wetherby e Wesling (1992), citados por Olsson e Granlund (2003), sugerem que habilidades comunicativas de um comunicador pré-simbólico são frequentemente descritas como não intencionais, pré-intencionais ou intencionais, indicando que a pessoa é mais ou menos consciente de que seus comportamentos afetam outra pessoa. Para Olsson e Granlund (2003), intenção “é uma condição interna cujas conclusões são feitas a partir de representações externas” (p.304), revelada através do comportamento das pessoas. Os autores esclarecem que as evidências externas para a intencionalidade estão baseadas no repertório de comportamento de pessoas com desenvolvimento normal. Contudo, afirmam que “a ausência desses sinais não pode ser considerada como prova de comunicação não intencional para as pessoas que têm desenvolvimento atípico” (Granlund e Olsson, 1999; Grove, Bunning, Potter e Olsson 1999, citados por Olsson e Granlund, 2003, p.304-5)

De acordo com Stamp e Knapp (citados por Olsson e Granlund, 2003), estudiosos parecem concordar em quatro pontos no que se refere à questão da intencionalidade na comunicação:

- (1) existem múltiplos níveis ou graus de consciência;
- (2) mais de uma intenção pode ocorrer durante um ato comunicativo;
- (3) intenção comunicativa pode estar ligada a vários estágios

de consciência; e (4) tanto a consciência quanto a intenção podem mudar durante o processo de comunicação (p.306)

No que se refere aos níveis de consciência em uma intenção, Olsson e Granlund (2003) distinguem como segue:

**1) inconsciência de qualquer intenção** - [...] é uma questão de intenção do organismo mais do que da mente. O corpo como um sistema reage e a intenção seria então manter ou restaurar o equilíbrio do sistema.

**2) objetivo intencional** - Esse nível implica na possibilidade de conduzir o seu próprio comportamento em direção a um objetivo específico. Isto é uma simples cadeia de causa e efeito e há somente um alvo de cada vez, que pode ser para um objeto ou uma pessoa [...]

**3) consciência intencional dos meios** – Nesse nível há a possibilidade de combinar intenções em direção a um objetivo ( um objeto ou outra pessoa), isto é, usar uma ferramenta para alcançar o objetivo[...] a consciência ou o uso do parceiro como um meio para alcançar um objetivo é essencial (Bates, Benigni, Bretherton, Camaione e Volterra,1979;Bretherton e Bates,1979; Motley,1986; Ogletree et al.,1992)[...]. Neste nível de consciência a comunicação é freqüentemente referida como comunicação intencional.

**4) consciência intencional do parceiro** – Há uma diferença entre usar o parceiro como um meio para se atingir um objetivo (nível 3) e ver o parceiro como alguém que pode entender suas próprias intenções (p.305-6).

Em um estudo conduzido com alunos não verbais, Souza e Nunes (2004) sinalizam que as estratégias para efetivar a comunicação puderam ser categorizadas segundo a intencionalidade em: atos intencionais (intenção claramente explicitada), atos pré-intencionais (intenção identificada pelo efeito produzido no interlocutor) e atos indicativos de intencionalidade, segundo classificação de Wetherby e Prizant, (1992). Estes atos indicativos de intencionalidade são aqueles demonstrados por: (a) alternância de olhar entre o objetivo e o interlocutor; (b) persistência na sinalização até conseguir o objetivo; (c) mudança na qualidade do sinal até atingir o objetivo; (d) uso de sinais ritualizados ou convencionais dentro de um contexto específico; (e) espera pela resposta do interlocutor; (f) finalização do sinal quando o objetivo é atingido; e (g) indicação de satisfação quando é atingido o objetivo e insatisfação quando não atinge no objetivo.

### 3.4.2 FUNÇÕES COMUNICATIVAS

Funções comunicativas referem-se às intenções aparentes ou aos efeitos aparentes sobre o interlocutor, em consonância com o desejado (McCormick e Schiefelbusch, 1984).

Estudos sobre a comunicação em um contexto social enfatizam a natureza funcional da comunicação para alcançar objetivos por meio da interação social (Donnelam, Mirenda, Mesaros e Fassbender, 1984; Doss e Reichle, 1991, citados por Orelove e Sobsey, 1996). Isto significa que há uma preocupação maior nos efeitos que esta comunicação produz em outras pessoas do que no conteúdo (semântico) ou na forma (sintaxe) da mensagem. Um foco pragmático sugere maior ênfase na função (porque a criança comunica?) do que estrutura (como a criança comunica?).

Apesar disso, Olsson e Granlund (2003) apontam que em vários estudos com comunicadores pré-simbólicos o foco tem sido o uso de comportamentos comunicativos intencionais em termos de diferentes funções comunicativas e regras de discurso, isto é, mais na performance individual da ação comunicativa do que na interação entre pessoas ou na participação em relações sociais. Nesses casos, os autores alertam que uma definição limitada de comunicação, cujos critérios de intencionalidade sejam aqueles adotados para crianças com desenvolvimento normal pode considerar muitas crianças pré-simbólicas como não comunicadoras. Este procedimento poderia retardar o acesso desses sujeitos a uma intervenção em comunicação mais apropriada.

As funções intencionais mais freqüentemente estudadas foram: (a) comportamento regulador, no qual o parceiro serve como meio para que o outro parceiro atinja seu objetivo que consiste na iniciativa ou resposta a pedidos, demandas ou protestos; (b) interação social, na qual o contato próximo com o outro parceiro é por si só o objetivo nas rotinas sociais, acolhimento ou atenção da outra pessoa para si; (c) atenção conjunta, cujo objetivo é dividir experiências sobre um mesmo objeto, atividade ou evento. Nas duas últimas funções, a pessoa pode ter o papel de iniciar ou responder a ação além de manter a comunicação como um discurso. Nesses estudos os comportamentos comunicativos consistiam de atividades motoras tais como: fixação do olhar, expressões faciais, movimentos corporais, gestos, apontar, ou atividade verbal como as vocalizações, além das manipulações de objetos e suas seqüências de ações.

De uma maneira geral, os dados desses estudos revelaram que crianças com desenvolvimento normal apresentaram na grande maioria dos atos comunicativos a função de atenção conjunta, ao passo que as crianças com atraso intelectual exibiram em grande proporção os atos comunicativos que serviam de comportamentos reguladores. Crianças com comprometimento intelectual iniciavam mais e respondiam menos que as crianças com desenvolvimento normal. Esta constatação pode ser justificada pelo fato de que as crianças com atraso intelectual se utilizavam mais dos comportamentos reguladores para atingir seus objetivos, ou seja, tinham a função clara de solicitar algo, porém não respondiam com a mesma frequência às iniciativas de seus parceiros. Enquanto que o grupo de crianças com desenvolvimento normal teve uma distribuição melhor de iniciativas e respostas, ou seja, trocavam experiências sobre o tema da interação (Ogletree, Wetherby e Westling, 1992, citados por Olsson e Granlund, 2003, p.307).

Um outro aspecto indicado por esses estudos foi que crianças com deficiências físicas, as quais mostraram comunicação intencional tinham menos atenção conjunta que as crianças com desenvolvimento normal (Cress, Shapley, Linke, Clark, Elliot, Batels e Aaron, 2000, citados por Olsson e Granlund, 2003, p.308), o que pode ser explicado pela dificuldade que essas crianças tinham de estabelecer contato visual, o qual é um importante indicador de intencionalidade.

Em contraste, estudos desenvolvidos sobre a forma e função comunicativa com crianças com múltiplas deficiências (Olsson e Granlund, 1993; 1994, citados por Olsson e Granlund, 2003, p.308) mostraram que a atenção conjunta constituiu-se em grande parte das funções comunicativas usadas, no entanto, a iniciativa pelas crianças no discurso foi encontrada com menor frequência.

Os autores esclarecem que o contraste entre as constatações dos estudos se deve pela diferença na operacionalização das variáveis observadas. Por exemplo, no caso do estudo de Ogletree, somente os comportamentos identificados como intencionais foram observados, que os definiu como sendo atos motores /vocais dirigidos ao adulto e respostas esperadas. Para determinar se o ato estava sendo dirigido para o adulto, a criança precisava mostrar no mínimo um dos seguintes comportamentos: (1) dar/mostrar objetos; (2) tocar o adulto; (3) usar um gesto isolado ou vocalização enquanto olha o adulto; (4) gesto e vocalização enquanto olha o adulto. Já no estudo de Olsson e Granlund foi registrado como

ato comunicativo qualquer comportamento que o cuidador tivesse respondido, de onde se concluiu que a maioria dos comportamentos mostrados pelas crianças, neste estudo, estava abaixo do critério considerado com um significado intencional. Isso indica, conforme os autores, a importância do foco da intervenção na participação e na interação interpessoal mais do que a performance das atividades e habilidades comunicativas.

Considerando que competência comunicativa é uma construção interpessoal e que, portanto, depende de ambos os parceiros em uma díade (Dunst & Wortman Lowe, 1986; Light, 1989), a abordagem da teoria geral de sistema (von Bertalanffy, 1968 e Fogel 1993, citados por Olsson, 2004) propõe que a interação humana deveria ser considerada como um sistema de processo contínuo onde os parceiros se adaptam um ao outro e, mutuamente co-regulam seus comportamentos. Esse processo consiste, portanto em pessoas envolvidas, sem fixá-las a um papel específico (emissor e receptor) no discurso onde várias mensagens e intenções são trocadas durante o processo de transmissão. A relação entre as respostas dos parceiros de comunicação mais do que as características dessas respostas tomadas isoladamente é que constitui o elemento-chave deste processo, o foco está, portanto, na sequência interacional entre os membros da díade em relação mútua e interdependente (von Bertalanffy, 1968; Fogel, 1993; Olsson, 2004; Nunes, 2005).

### **3.4.3 RECIPROCIDADE E SINCRONIA**

Crianças que apresentam a combinação de deficiências sensoriais, motoras e cognitivas geralmente não usam a fala ou qualquer outra forma para se comunicar. Entretanto quando imersas em contextos familiares elas se expressam por meio de movimentos, expressões faciais ou manipulando objetos (Siegel - Causey e Guess, 1989, citados por Amaral, 2003).

O desafio na intervenção em comunicação está na transformação dessas formas particulares de expressão em interações comunicativas com as pessoas com quem convivem. Isto depende, em grande parte, da capacidade do parceiro de comunicação da criança em interpretar e responder no momento em que esses comportamentos são emitidos.

Estudos mostram que, enquanto pais de crianças com desenvolvimento normal respondem espontaneamente aos comportamentos não simbólicos de seus filhos, pais de crianças com atraso no desenvolvimento têm mais dificuldade em interpretar e responder aos sinais enviados por suas crianças (Walden e Knieps, 1996; Clarck e Seifer, 1983, citados por Amaral 2003). Da mesma forma, crianças com deficiências podem reagir de maneira não apropriada às iniciativas de seus pais por terem problemas em interpretar os sinais emitidos por eles (Odom, 1983; Walden e Knieps, 1996, citados por Amaral, 2003).

Um outro aspecto destacado nos estudos aplicados em crianças com deficiência múltipla é a antecipação de comportamentos comunicativos em uma interação. Siegel-Causey e Downing, (1988), citados por Amaral (2003), sugerem que essas crianças não prevêem esses comportamentos na relação com o outro como as crianças não simbólicas com desenvolvimento normal. Este aspecto traz implicações na quantidade e qualidade das respostas do parceiro de comunicação dessas crianças, assim como na possibilidade de uma troca comunicativa sintonizada. Nesse caso, existe uma tendência dos interlocutores das crianças com deficiência múltipla em assumir a responsabilidade em iniciar e controlar as trocas interativas (Hanzlik e Stevenson, 1986; Mahoney e Robenalt, 1986 citados por Amaral 2003), não dando o tempo necessário para que a criança tenha o seu turno na interação.

Tronick (1980) ressalta que quando as ações estão coordenadas apropriadamente em uma interação, a seqüência de atos comunicativos emitidos por cada um dos parceiros adapta-se à antecipação do comportamento do outro. O autor afirma, ainda que “essa combinação mútua dos atos comunicativos e antecipação dos comportamentos do outro é a base da regulação conjunta na interação” (p.146). Contudo, adverte que se as ações comunicativas não estiverem coordenadas temporalmente, poderá haver uma interrupção na interação.

Uma interação sincronizada implica na reação a uma ação inicial em um momento apropriado, ou seja, ao ser produzido um estímulo direcionado à criança, o adulto precisa esperar por alguma resposta a esse estímulo para dar continuidade à troca interativa. Da mesma maneira, o adulto precisa responder de forma significativa às ações emitidas pelas crianças no momento em que elas se manifestam.

Amaral (2003) menciona três aspectos apontados na investigação de Siegel-Causey (1988) sobre as características de interação entre as mães e bebês surdocegos:

a) sensibilidade se refere à capacidade do cuidador interpretar e responder aos comportamentos singulares das crianças; b) tempo se refere ao momento apropriado para responder às ações das crianças uma vez que essas ações, muitas vezes, não são entendidas pelo cuidador como comunicativas; e c) contingência e antecipação das respostas dos cuidadores desenvolvem um senso de sucesso nas tentativas de comunicação das crianças.

Quando as ações se dão de forma coordenada em uma atividade conjunta, ambos os parceiros desenvolvem expectativas sobre o comportamento do outro (Green, Gustafson e West, 1980, citados por Odom, 1984). Caso contrário, quando o interlocutor não dá uma pausa entre suas ações para permitir que a criança responda, ou seja, quando não é dado o turno da criança na interação, estará eliminando a possibilidade de uma interação recíproca.

## CAPÍTULO IV

### CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A importância que a teoria sócio-histórica de Vygotsky tem para a educação é um fato consolidado. Seus postulados constituem a base para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem em grande parte de nosso sistema educacional, a despeito da forma como instituições ou indivíduos empregam esses princípios.

A base do pensamento de Vygotsky está no fato de que as relações sociais se configuram como parte essencial da constituição humana. Isto é o que permite ao homem sair de um estágio primitivo de comportamento para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural (Oliveira 2002). Subjacente a essa concepção de desenvolvimento humano está o princípio da mediação. A relação do homem com o mundo se dá através do outro por meio de signos.

Vygotsky e seus colaboradores preconizam a idéia de que aprendizado e desenvolvimento são inter-relacionados e combinados. E os mesmos postulam a necessidade de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança é capaz de fazer com ajuda.

A distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial na criança foi denominada por Vygotsky como a Zona de Desenvolvimento Proximal. É entre esses dois níveis que se constitui o processo pedagógico; na identificação do desenvolvimento real na criança e a promoção de seu desenvolvimento potencial com a ajuda de alguém mais competente.

É, portanto, no espaço da relação entre o professor e o aluno que o processo ensino-aprendizagem se dá. Para que esse processo se estabeleça de forma efetiva são necessárias novas formas de relacionar-se com o mundo, através de comunicações semióticas entre os pares. O outro e os signos são os mediadores desse processo.

#### 4.1. Concepção de Deficiência

Essa abordagem teórica traz contribuições muito importantes para a educação de crianças e jovens surdocegos e aqueles com múltipla deficiência. Neste caso, dado o alto grau de comprometimento no desenvolvimento dessas crianças, muitas vezes, elas não são consideradas como alunos. São, em geral, concebidas como crianças que não podem aprender além de algumas habilidades básicas de seu dia a dia de uma maneira mecânica imposta pelo déficit orgânico. Ou ainda, como participantes de atendimentos clínicos que visam à reabilitação de determinados órgãos considerados defeituosos desvinculados de experiências sociais.

Sob a perspectiva de Vygotsky, Oliveira (2002) afirma que:

[...]a deficiência não está nos limites do funcionamento orgânico ou biológico, mas depende, em grande medida ou, talvez, até de forma determinante, do social, das experiências socioculturais que são oferecidas para essas crianças (p. 32)

Apoiada na perspectiva vigotskiana, Leite (2004) considera que “as posturas adotadas pelo professor, na sua relação com o aluno, é que irão determinar ou não a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento” (p.137).

Diante deste cenário entende-se a importância que a concepção sobre a deficiência em si e sobre os indivíduos que a possuem, por parte de seus pares mais competentes, exerce na dinâmica pedagógica do contexto escolar. A concepção dos professores pode revelar tanto expectativas positivas quanto negativas em relação ao aluno, dependendo de como enxerga as possibilidades desses sujeitos. É ela que vai determinar o sucesso ou não do processo ensino-aprendizagem.

Carlota (2004), ao relacionar a prática da docência como parte das condições estruturais regulamentadas pela instituição educativa, não vê como vincular as regras institucionais às condições subjetivas da interação professor aluno, já que nessa interação ocorrem mediações de cunho pessoal. A esse respeito, Severino (citado por Carlota, 2004) aponta a existência de mediações objetivas na intermediação do processo da ação educativa, mas explica que elas pressupõem uma participação subjetiva, carregada de

intenção do educador. Para Carlota (2004) “a formação desse profissional em todos os âmbitos, deve ser o ponto central dos estudos de educação” (p.36).

A mesma autora sugere que as concepções contêm uma série de informações assimiladas que nem sempre estão conscientes nas pessoas. As crenças e suposições construídas por associações verbais, impregnadas de sentimentos sobre os sujeitos que possuem uma deficiência influenciam os discursos e ações.

Para reforçar esse aspecto, Martins (2006) recorre a Mittler ao ressaltar que as atitudes e medos das pessoas que se deparam com aqueles que apresentam uma ou mais deficiências se constitui no maior obstáculo para as mudanças internas de cada um, com vistas à superação e ao aprimoramento da ação educacional junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. A autora mostra ainda que há uma tendência para subestimar esses alunos e superestimar o defeito, as dificuldades que podem enfrentar e os desapontamentos que podem ocorrer se “falharem”.

Em uma revisão da produção científica a respeito de concepções de pais e profissionais acerca dos indivíduos com deficiências não se encontrou estudos específicos sobre aqueles com múltipla deficiência ou surdocegueira. Porém, o tema é abordado nos estudos sobre inclusão de alunos que apresentam outras deficiências, bem como estudos que tratem da concepção dessas deficiências (Manzini, 2006). A incidência desses estudos parece recair em sua grande maioria na área da deficiência mental (Mendes, Nunes e Ferreira, 2002; Manzini, 2006; Bueno, 2006).

A partir de um levantamento da produção discente dos programas de pós-graduação em educação, Mendes, Nunes e Ferreira (2002), identificaram 81 estudos sobre atitudes e percepções de pais e profissionais acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, produzidos entre 1982 e 1999. A população alvo desses estudos se constituiu em mais da metade pela deficiência mental, seguida pela deficiência auditiva, distúrbios de conduta, com destaque para o autismo infantil e deficiência física (paralisia cerebral). Os demais estudos versaram sobre a condição genérica de deficiência.

Dentre os vários aspectos levantados neste estudo, destacam-se a percepção negativa e desatualizada dos educadores sobre as possibilidades educacionais destes alunos e suas necessidades específicas e a demanda para programas de formação inicial e continuada para os profissionais que lidam diretamente com alunos com necessidades especiais.

Os estudos encontrados sobre surdocegueira, modalidade relativamente recente na educação especial, e deficiência múltipla foram: a) O de Cormedi (2005), cujo objetivo era o de buscar referências de currículo nessa área, norteado pela abordagem sócio-interacional; e b) O de Cader-Nascimento (2003) sobre a intervenção realizada com duas alunas surdocegas à luz da teoria de consciência simbólica de van Dijk. Ambos os trabalhos não fazem referência acerca das concepções que as pessoas que atuam junto a esses alunos têm sobre estes.

Em outro estudo, realizado por Amaral (2003) cujo objetivo era o de analisar a interação entre crianças com deficiência múltipla e seus professores, mostra a dificuldade do professor em reconhecer seus alunos como parceiros de comunicação no processo educativo, devido às características comunicativas não verbais dos mesmos.

Dessa forma, buscaram-se referências sobre o tema em diferentes populações da educação especial.

Oliveira (2002) em seu estudo sobre as representações sociais sobre educação especial e deficiência faz uma revisão das obras que se voltam para ação e o pensar de professores e demonstra que o pensar do professor é marcado por concepções provenientes do conhecimento científico e do senso comum (Ferreira,1994; Kassar,1995; Mendes,1995; Magalhães,1997; Anversa,1997; Leite,1997; Guimarães, 2000). Destaca-se no estudo de Kassar (1995) a falta de clareza dos conceitos básicos que deveriam sustentar a prática cotidiana na sala de aula.

Já o estudo de Leite (1997) aponta para uma transformação no processo de construção de novos conhecimentos e novas ações educacionais por meio da formação continuada dos professores. A autora, em parte de seu estudo, faz uma análise proveniente das entrevistas realizadas com 23 professores da rede pública de ensino de Marília, todos habilitados em alguma área de deficiência (auditiva, física, mental ou visual) sobre o conceito de deficiência. Os dados revelaram que: treze professores possuem uma concepção individual da deficiência, ou seja, relacionam o mau funcionamento geral, ou em alguns aspectos específicos ou, ainda, o desvio de um padrão social dos alunos a uma falha ou limite dos mesmos; sete professores trazem elementos que não são intrínsecos ao indivíduo, ou seja, apresentam uma concepção psicossocial da deficiência, considerando os efeitos dos fatores sociais, emocionais ou educacionais no desenvolvimento do aluno, porém, ainda

localizando o problema no plano pessoal; e três professores concebem a deficiência como algo que não está instalado na pessoa, depende da audiência, ou seja depende da relação que estabelece com o outro.

A autora explica que a concepção interacionista sugere que a deficiência não se relaciona diretamente com o atributo, depende da audiência e, portanto, não é universal nem definitiva. Pode ser transitória, contingencial. Apóia-se em Oliveira (1996) para ajudar a compreender o fenômeno da deficiência nesta abordagem e diz:

[...] apesar da especificidade de cada deficiência, é no contexto social, no processo de inter-relacionamento entre pessoas com deficiência e pessoas comuns que surge a noção de desvio e o rótulo de deficiente (p.194)

No estudo de Carlota (2004), cujo foco era a concepção de professores sobre deficiência, a autora identifica na análise das entrevistas posições difusas e conflitantes em relação às concepções dos sujeitos do estudo. Ela sugere que esses posicionamentos tendem a uma concepção de desenvolvimento pré-estabelecido, que se situa entre a tentativa de reconhecimento de progressos no desenvolvimento do aluno com deficiência e a certeza de encontrar limites que o impedirão de ultrapassá-los. Identifica-se aí o atributo na limitação do indivíduo imposto pela deficiência. Aparecem, contudo em outras entrevistas os atributos externos, já mencionados no estudo de Leite (1997).

Destaca-se nessa investigação, o aparecimento do atributo da funcionalidade, ou seja , quando o professor qualifica o aluno pela sua capacidade, ele acredita no que o aluno tem de potencial para atingir o máximo de sua funcionalidade no processo ensino-aprendizagem. A autora refere-se à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2003), que pauta o desempenho do aluno na descrição de seu envolvimento em uma situação ou experiência vivida no contexto real, o que denomina de modelo social funcional. Acrescenta que “ao desenvolver sua ação de acordo com o **modelo social funcional**, o professor leva seu aluno a tomar parte ou ser incluído” (p.109, grifo meu).

As concepções não são estáticas. Podem ser transitórias, transformadas no contato com o conhecimento através da reflexão. Ou, podem, até mesmo coexistir, conforme nos mostra Carlota (2004) citando Amaral (2002), visto que “parecem depender do tipo e do

nível de informação que as pessoas adquiriram ao longo da vida” (p.45). Não se trata aqui de mudanças apenas no discurso das pessoas, mas em suas ações com os alunos que apresentam deficiências.

Vários são os desafios no percurso do profissional de ensino, quando em contato com uma realidade educacional tão diversificada e complexa, como é o caso dos alunos que apresentam deficiências múltiplas. Embora toda a responsabilidade não se concentre nele, seu bom desempenho é fundamental nesse processo. Uma reflexão constante, mais apurada, durante todo o processo educativo quanto à forma com que esses alunos funcionam no ambiente é necessária no sentido de uma mudança quanto à maneira de percebê-los e atuar pedagogicamente.

#### **4.2. Formação de Professores**

Partindo-se do princípio que concepções positivas geram crenças otimistas que se refletem nas ações destinadas a superar supostos obstáculos e que, concepções negativas geram baixas expectativas que se manifestam em ações conformistas, a formação de professores, certamente, tem papel determinante na formação conceitual destes.

O impacto que as deficiências física, sensorial ou cognitiva, individualmente ou associadas, acarreta na funcionalidade da criança frente ao ambiente físico e social, requer competências exclusivas na direção do processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais. Há que se criar meios de garantir o processo reflexivo dos professores durante sua atuação junto aos seus alunos.

Martins (2006), ao se referir à inclusão escolar dos alunos com deficiência nas salas regulares, revela que a forma como a formação inicial de professores vem se dando não contempla as necessidades apontadas pela diversidade do alunado das escolas no que se refere a um aprofundamento teórico-prático. De igual modo, os cursos de formação continuada de pequena duração, “de uma maneira intensiva, padronizada e, muitas vezes, sem que se tenha desenvolvido uma sondagem sobre as reais necessidades dos docentes”(p.26), não estão provocando mudanças significativas e necessárias na visão dos professores e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica. Para isso sugere que a formação deve:

[..].ser percebida como um continuum de ações , que envolve a estruturação de um conjunto sistemático de procedimentos, de maneira a promover a aquisição de novos saberes e competências. É imprescindível ir além dos cursos meramente informativos, dos “treinamentos”[...] (p.26, grifo do autor)

De igual modo essa preocupação deve-se ter em relação àqueles professores que irão se dedicar às classes especiais ou de apoio, previstas pela lei, para os alunos que não tiverem condições de participar, num primeiro momento ou até mesmo definitivamente, das aulas coletivas do ensino comum. Tais alunos, como é o caso dos surdocegos congênitos e os deficientes múltiplos, na maioria das vezes, não se relacionam de uma maneira convencional com o ambiente, suas necessidades educacionais são diversas e muito específicas, requerendo a presença de um adulto para intermediar essa relação e ensinar comportamentos que não tiveram a oportunidade de aprenderem por si próprios. Podem e devem, porém, participar de outras atividades sociais da escola acompanhados do adulto.

A partir da análise de 419 teses e dissertações desenvolvidas pelos programas de pós-graduação em educação e psicologia em universidades brasileiras sobre educação especial, Ferreira, Souza, Nunes, Mendes e Glat (2002) identificaram que 68 tematizaram a questão da formação de recursos humanos em geral. Dentre essas, apenas 33 trabalhos abordaram a formação do educador, propriamente dita, os quais indicaram resultados preponderantemente negativos, desde as questões curriculares até as percepções dos profissionais egressos, denotando falta de contextualização do conhecimento acadêmico dentro da realidade profissional vivida. Incluem-se aí a precariedade ou até a inexistência de programas regulares de formação continuada.

A formação de professores pautada nas diretrizes e recomendações legais contidas na Lei 9394/96 e as questões postas pelas diretrizes curriculares por meio da Resolução CNE/CP nº1, de 18/02/2002 apontam para uma formação generalista, que pouco aborda os aspectos específicos que a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais exige. Contudo na LDBEN/96, em seu art.59 e reiterado pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 estão previstos “ professores com especialização adequada [...] para atendimento especializado[...]” ( p.19).

Segundo a Resolução 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica prevê que a especialização deve se dar de duas formas:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Res. 2/01, art. 18 § 3º).

Em um breve panorama sobre educação especial e inclusão escolar, Jesus e Baptista (2005) apontam alguns estudos produzidos no Brasil. Dentre eles destacam-se os estudos de Bueno sobre os processos de escolarização e seletividade escolar e deficiência e processo de escolarização. O primeiro estudo revela que “[...] os índices de fracasso se abatem de maneira muito mais marcante sobre as crianças das chamadas camadas populares [...]”(p.20). Com relação ao segundo, os autores destacam como questão fundamental a realização contínua e sistemática de investigações sobre as dificuldades específicas das diferentes deficiências, a origem social desses alunos e as próprias formas de escolarização às quais são submetidos.

De igual modo, Padilha (citada por Jesus e Baptista 2005) centra parte de suas discussões sobre o tema inclusão/exclusão escolar, problematizando os nexos com as propostas de educação especial. A autora considera, ainda, as condições/experiências pedagógicas que têm caracterizado o atendimento dos alunos com “necessidades educacionais especiais”, numa “educação inclusiva”, a partir do debate sobre o que se passa no interior da escola.

Mendes, Ferreira e Nunes (2003) relatam que as teses e dissertações sobre as questões relativas à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais têm revelado a necessidade de se rever os programas de formação inicial e continuada de professores e mencionam a importância de incluir esse tema na formação do professor do ensino comum.

Reconhecem-se, no entanto, os limites que a formação inicial de professores possui para atender as exigências atuais no sentido de transformar as escolas em ambientes inclusivos para esses alunos. Parte desta transformação requer profissionais que atendam às

necessidades educacionais específicas dos diferentes grupos de indivíduos com deficiências. A formação continuada ou permanente passa a ocupar um espaço privilegiado de aquisição de competências necessárias ao atendimento a esses grupos.

Ressalte-se que as competências aqui sugeridas objetivam a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla, que tem como desafio o desenvolvimento de linguagem e de uma comunicação significativa. Tais aquisições constituem-se no fio condutor de todo o processo educativo desses alunos, que tem como objetivo o desenvolvimento dos aspectos importantes e necessários para condução de suas vidas com o maior nível de independência possível, tanto quanto os seus comprometimentos físicos, sensoriais e cognitivos permitirem.

Para Perrenoud (1999), construir competência significa identificar os conhecimentos pertinentes de interferência para agir na prática. É, portanto, na atitude reflexiva sobre a prática, que o professor construirá a sua competência pedagógica, ou seja, no contato com a prática de formação de um pensamento reflexivo do professor (Nóvoa, 1995; Schön, 1995; Zeickner, 1995).

Carlota (2004) refere-se à Schön ao mostrar que a formação do professor deve incluir a reflexão a partir da prática real para a ela voltar. Para se compreender a ação sobre a qual se reflete, precisa-se analisá-la à luz de algum referente que lhe dê sentido, ou seja, a partir das próprias experiências ou da informação que já possui.

Schön centra sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva nas seguintes idéias: **conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação**. Campos e Pessoa (1998) esclarecem a distinção entre essas idéias: Conhecimento na ação se refere ao conhecimento “espontâneo, intuitivo, experimental” (p.196). A reflexão na ação tem relação direta com a ação presente, ou seja, com o conhecimento na ação; ao se refletir sobre a ação, pode-se descrever um conhecimento que está implícito nas ações. A reflexão sobre a reflexão na ação sugere um distanciamento da ação presente para a reflexão, o que pode gerar uma explicação verbal para a ação passada e influir nas ações futuras.

Alarcão (citada por Carlota, 2004) mostra que Schön reconhece que a idéia de **reflexão sobre a ação** pode não ocorrer de forma tão distinta da reflexão na ação.

Gómez (1995), no entanto, diz que a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação podem ser consideradas como “a análise que o indivíduo faz *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação [...] . E que “a reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação a situação problemática e o seu contexto”(p.105).

Campos e Pessoa (1998) enfatizam que apesar da produção teórica de Schön se referir à formação de profissionais de outras áreas que não especificamente à formação de professores, ela influenciou a composição do pensamento de outros teóricos como, por exemplo, K. Zeichner. Este autor por sua vez, faz uma crítica a Schön por tratar a atividade reflexiva como um processo solitário, ressaltando que a atividade reflexiva se dá na relação dialógica com outros profissionais, portanto como uma prática social.

Geraldi, Messias e Guerra (1998) chamam a atenção para o uso dos termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo*; afirmando que se tornaram *slogans* de reforma de ensino e da formação de professores. Zeichner nos chama a atenção para “a armadilha da ilusão do desenvolvimento docente através da reflexão e para a vagueza com que esse termo é usado” (p.249).

As autoras acima, pautadas na concepção de Zeichner, listam algumas implicações ou pressupostos para a formação de professores:

- A constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
- A formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
- Cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- É importante que o processo de reflexão ocorra em um grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- A reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural. (p.248/9)

Gómez (1995) considera que os conhecimentos acadêmico, teórico, científico ou técnico só podem ser considerados instrumentos de processos de reflexão se forem integrados nos esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo professor quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. Para o autor, o professor defronta-se com situações diversas para as quais as respostas serão

igualmente diversas e não pré-elaboradas no seu dia-a-dia. Na prática profissional, o diálogo com a realidade em que atua cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. Ressalta-se ainda que:

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como lugar de aprendizagem e de construção do *pensamento prático* do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação (p.110).

Estes pressupostos nos remetem à formação inicial, quanto ao seu limite para o desenvolvimento profissional, sobretudo, para os professores que exercerão sua prática docente com os alunos surdocegos e os múltiplos deficientes, bem como com os alunos com outras deficiências. Entretanto, Carlota (2004) sugere que a formação inicial pode ter um caráter preventivo, sensibilizando o professor para a diversidade encontrada na população de pessoas com deficiência, estimulando o potencial do mesmo para as exigências da profissão docente. A formação continuada como um espaço para a resolução dessas exigências adquire especial relevância e destaque para a formação de professores para a educação especial.

Nascimento (1998) nos mostra que a formação continuada se constitui de:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos por instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (p.70).

No que se refere às estratégias na formação de professores, Schön (citado por Carlota, 2004) sugere que o processo exige a capacidade de interpretação, de compreensão do outro, além da capacidade de questionamento. Essas idéias, segue a autora, “não serão contempladas se na formação desses professores ocorrer apenas *“treinamento...”*, cuja preocupação está em apenas transmitir informações técnicas - metodológicas de ação educativa”.

Pelosi (2006) mostra que diversos outros termos são utilizados para se referir à formação contínua, dependendo da concepção teórica que a fundamente, a região, o país ou

outros fatores: capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação em serviço, especialização, treinamento, formação permanente e outros. A autora faz uma rápida distinção dos termos acima baseada em Prada, segundo as idéias que podem envolver cada um deles na concepção de um modelo empregado na formação continuada.

Enquanto Nóvoa (citado por Nascimento, 1998) classifica esses modelos em dois grupos: os modelos estruturantes organizados a partir de uma lógica técnica e científica e os modelos construtivistas, Chantraine-Demilly (1995) identifica quatro deles na formação contínua: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativo-reflexiva, e os define como:

As formas universitárias - profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; a *forma formativa - contratual* comercial ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; o *modelo interativo - reflexivo* - os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração coletiva de saberes profissionais; a *forma escolar* - pessoas contratadas por uma instância dispendo de violência simbólica legítima (Bourdieu, 1971) transmitem aos formandos um conjunto de saberes.(p.145)

Para Nascimento (1998), o modelo interativo-reflexivo mostra-se mais eficiente porque suscita menor resistência dos professores à medida que esses são chamados a colaborar a partir de sua prática. Permitindo, além disso, a resolução dos problemas de maneira autônoma e a criação de novos conhecimentos profissionais.

Candau (1996) contribui com a discussão ao fazer uma crítica à perspectiva clássica da formação continuada de professores. Nessa perspectiva a ênfase é dada nos espaços considerados tradicionalmente como *locus* de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. A universidade e outros espaços com ela articulados é o *locus* privilegiado de 'reciclagem' do professor.

A autora ao reagir à concepção clássica de formação continuada, propõe três teses de investigação, que sintetizam os principais pontos de consenso entre os profissionais de educação:

- O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus da* formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.
- Todo o processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
- Para um adequado desenvolvimento de formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, as necessidades e os desafios são diferentes e os processos de formação continuada não pode ignorar esta realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas [...] (p.143)

Assim como Nóvoa (1995), entende-se que a formação do professor “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos técnicos, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção **permanente** de uma identidade pessoal.” (p.25). E que, portanto, vai além da instrumentalização do conhecimento, como planejar, executar e avaliar, mas apontem para a mudança conceitual além da prática pedagógica.

Sabemos, contudo, que uma educação eficiente e de qualidade não se limita apenas ao domínio metodológico do professor e à abordagem conceitual que o sustenta, mas depende de uma transformação de outro âmbito, do sistema educacional. Corroborando com esse pensamento, Nóvoa (1995) nos mostra que:

[...] nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, para falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (p.29).

Mendes (2006) nos mostra que a consultoria colaborativa tem ascendido tanto como uma estratégia de formação continuada quanto para “solucionar problemas diversos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais” (p.34). A autora sugere que consultoria é mais semelhante a uma parceria, na qual ambos os membros (consultor e consultante) desempenham importantes papéis de

liderança, alguns dos quais são compartilhados e outros são desempenhados individualmente.

Consultoria colaborativa é definida por Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (citados por Mendes, Toyoda e Bisaccione, 2006) como:

[...] um processo interativo que habilita pessoas com diversas competências para gerar soluções criativas para mutuamente definirem os problemas. O resultado é valorizado, alterado e produz soluções diferentes daquelas que membros de uma equipe poderiam produzir independentemente. A maior consequência da consultoria colaborativa é fornecer programas abrangentes e efetivos para estudantes com necessidades especiais dentro do mais apropriado contexto, por isso os possibilitando alcançar a máxima interação construtiva com seus pares não diferentes. ( p.2)

Mendes (2006) refere-se a três estudos recentes que foram desenvolvidos sobre trabalho colaborativo; dois deles tinham como objetivo explorar em contextos inclusivos as possibilidades de ensino colaborativo (Zanata, 2004; Capellini, 2004) e o terceiro de consultoria colaborativa (Mendes e Toyoda, 2004). Menciona ainda, estudos anteriores que tratam, predominantemente, do desenvolvimento profissional dos professores para atender à diversidade presente nas escolas e de pesquisa (Passos, 1999; Magalhães e Celani, 2000; Dickel, Colussi, Bragagnolo e Andreolla, 2002; Lacerda, 2002; Detsch e Gonçalves, 2002; Silva, 2002, Mizukami e cols, 2002).

O estudo desenvolvido por Mendes e Toyoda (2006) sobre o modelo de consultoria colaborativa envolveu a participação de dois pesquisadores como supervisores e estudantes de graduação de diferentes cursos de áreas afins, que por sua vez atuaram no papel de colaboradores de treze diferentes equipes de consultorias às escolas. O trabalho colaborativo se deu em duas diferentes instâncias: na reunião de supervisão na universidade, envolvendo o coletivo dos estudantes colaboradores; e na escola, com visitas semanais de um membro de cada equipe às salas de aulas onde se encontravam os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo as autoras os resultados indicaram que a troca de experiências entre os colaboradores e as escolas, principalmente com as professoras e diretoras, pode ser avaliada como rica e produtiva. O intercâmbio de informações entre os envolvidos facilitou o

desenvolvimento de medidas de resolução dos problemas que foram encontrados no decorrer das atividades. Esses resultados, portanto, parecem indicar que o modelo de consultoria colaborativa tem potencial para a resolução de problemas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de contribuir para o processo de formação de seus professores.

### **4.3. A Escola como um Ambiente Inclusivo para Alunos Surdocegos e Aqueles com Deficiência Múltipla: algumas considerações**

Em geral, crianças surdocegas e aqueles com deficiência múltipla apresentam necessidades bastante diferentes daquelas que costumamos ver inseridas em salas de aulas. A expectativa dos profissionais da educação, dos familiares e da sociedade em geral é de que essas crianças, uma vez dentro da escola se tornem leitores, escritores, bem como conhecedores dos números e suas operações matemáticas e outros conhecimentos que favoreçam a participação ativa e autônoma no contexto social a que pertencem.

Crianças surdocegas ou com deficiências múltiplas congênitas podem apresentar dificuldade em adquirir linguagem simbólica (van Dijk,1968; Amaral, 2002), condição necessária para a aquisição dos conhecimentos referidos acima. No entanto, elas podem e devem adquirir outros conhecimentos, mais práticos de suas experiências de vida real, que não tiveram a oportunidade de aprender por si só. Esse conhecimento prático favorecerá uma relação de melhor qualidade no contexto ao qual estão inseridas, por meio de outras formas de comunicação a fim de levá-las a uma vida mais independente tanto quanto possível. Isto se constitui no trabalho pedagógico com esse grupo de alunos.

Quanto a isso, Kauffman (2003) sugere que alguns alunos com necessidades educativas especiais precisam aprender coisas diferentes das que compõem o currículo das escolas e não apenas aprender esse currículo de forma diferente ou num local diferente.

Embora esses alunos não respondam socialmente de forma convencional às atividades de uma sala de aula comum, tanto quanto às propostas curriculares nela existente, eles se beneficiam do ambiente social ( Olsson,2004) . Eles apresentam certas características que dependem de uma pessoa que faça a intermediação entre ela e o ambiente de forma a

atender as suas especificidades educacionais, que, geralmente, não se constituem das atividades acadêmicas.

Lieberman (2003), ao referir-se às pessoas com limitações significativas, questiona a importância que as atividades acadêmicas terão na vida desses alunos e defende diferentes serviços em função da diversidade das necessidades dos mesmos:

Existem muitas formas significativas de alcançar uma qualidade de vida que vá coincidir com os desejos pessoais, as quais pouco ou nada têm a ver com o desempenho acadêmico (p.96)

O autor, ressaltando que muitas dessas necessidades não podem ser atendidas nas classes regulares, acredita que elas possam ser atendidas nas escolas inclusivas que disponham de estratégias alternativas que promovam o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais:

Mudar a natureza da escola proporcionando currículos funcionais e fomentando o sucesso seria um grande passo para minimizar o impacto de uma desvantagem acadêmica (p.97).

No âmbito da legislação educacional brasileira, a Constituição Federal de 1988 (CF 88) delibera que, para a efetivação da educação como “direito de todos”, prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (arts. 206 e 208, respectivamente, do cap.III, seção I). Com a reiteração desse princípio de direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN 96), na qual em seu Art. 58 no parágrafo 1º estabelece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996,p.19). E, no Art.59 especifica que, dentre outros itens, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...] ( Brasil,1996, p.19)

A Resolução CNE/CEB nº2 de 2001 (Res. 2/01) que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, consolida as exigências previstas pela LDBEN, das quais se destaca o seu Art.3:

[...] Educação Especial, uma modalidade de educação escolar com um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.” ( Res 02/2001, art.3, p.01)

A Resolução assegura, ainda, a criação de classes especiais nas escolas para o atendimento, em caráter transitório, de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas e que demandem de ajudas e apoios intensos e contínuos; contudo, esses alunos devem voltar ao atendimento inclusivo sempre que possível.

Assim, pautada nesses princípios legais e teóricos abordados neste capítulo, é que acredito que uma escola possa de fato se caracterizar em um ambiente inclusivo para alunos surdocegos e aqueles com deficiência múltipla. Esses princípios compreendem tanto o acolhimento e reconhecimento dessas crianças como alunos, quanto o oferecimento de suporte necessário para garantir condições de reflexão permanente aos professores acerca de suas concepções e elaboração teórica sobre suas práticas com esses alunos.

## CAPÍTULO V

### METODOLOGIA

O objeto deste estudo é a formação de professores sintonizada com a concepção de educação comprometida com a funcionalidade dos alunos surdocegos e aqueles com múltipla deficiência. Os objetivos da investigação foram: a) descrever os efeitos de um programa de ensino para formar professores para atuar com crianças surdocegas e as com deficiência múltipla; b) descrever as concepções das alunas em formação inicial, participantes da pesquisa sobre os alunos com surdocegueira; c) explorar as características comunicativas das interações de três díades compostas por alunas em formação inicial na graduação em Pedagogia e alunos surdocegos congênitos que funcionam em nível pré-simbólico.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo utilizando o estudo de caso como suporte metodológico, conforme descrito por Yin (2003). Os dados que compuseram o estudo foram coletados a partir de diferentes fontes, como questionário, entrevistas, observação direta e das videograções das interações das duplas. O autor acima ressalta que a utilização de diferentes instrumentos de coleta permite a triangulação dos dados no sentido do desenvolvimento de uma linha de investigação convergente. André (1986) considera o uso do estudo de caso como estratégia de pesquisa muito adequada no campo educacional por se tratar de um estudo detalhado de um determinado universo com limite muito definido. O enfoque interpretativo se mostra mais adequado para esses casos, pois, segundo Smith (1983), essa abordagem toma a posição do sujeito-sujeito na relação com o assunto, entende os fatos e valores como intrinsecamente imbricados e por fim procura a compreensão desses fatos.

#### **5.1. Procedimento Geral**

Como procedimento geral foi feito um convite às alunas da graduação do curso de Pedagogia da UERJ, ao final do ano letivo de 2004, para participarem da pesquisa. Foram

então selecionadas as que entraram em contato com a pesquisadora no início do ano de 2005. O mesmo convite foi feito à professora que acabara de ser lotada no Centro de Atendimento Alternativo Florescer e que iniciaria o curso de Pedagogia da UERJ nesse ano de 2005.

Inicialmente, foi realizada uma reunião com as participantes para apresentação do projeto e esclarecimentos gerais dos procedimentos, que constaram do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo1), assinado pelas mesmas, pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa. Assinaram também, uma permissão para a utilização de imagens em vídeo (Anexo 2). Da mesma forma, porém em outro momento, as mães dos alunos surdocegos também assinaram esta permissão (Anexo 3).

O quadro 2, abaixo, apresenta um resumo dos procedimentos aplicados durante o percurso da prática formativa que serão detalhados em seguida.

<b>Procedimentos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Número de Sessões</b>	<b>Total</b>
<b>Questionário</b>	<b>Renata</b>	25/02/05	20'	1	
	<b>Rosa</b>	25/02/05	20'	1	
	<b>Paula</b>	25/02/05	20'	1	
<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Renata</b>	28/02/05	40'	1	
	<b>Rosa</b>	01/03/05	48'	1	
	<b>Paula</b>	01/03/05	30'	1	
<b>Aulas teóricas</b>	<b>Re/Ro/Pa</b>	02/02/02 04/02/05 07/02/05	4 h 4 h 4 h		12 h
<b>Observações</b>	<b>Renata</b>	01,22,29,31/03 05,12/04	1:30 h/dia	6	9 h
	<b>Rosa</b>	14,21,28/03 04,11,18,25/04	1:30 h/dia	7	10:30h
	<b>Paula</b>	07,14,21,28/03 04,18,25/04	1:30 h/dia	7	10:30h
<b>Intervenção</b>	<b>Renata</b>	03,17/05 02,07,23,28/06 05/07	1:30 h/dia	7	10:30h
	<b>Rosa</b>	09,30/05 06,20,27/06 05/07	1:30 h/dia	6	9 h
	<b>Paula</b>	02,09,16,30/05 06,20,27/06 04/07	1:30h/dia	8	12 h
<b>Supervisão</b>	<b>Renata</b>	01,29/04; 13/05;03/06;01,/07	4 h/dia	5	20 h
	<b>Rosa</b>	18/03; 01,29/04; 13,20/05; 10/06; 01,08/07	4 h/dia	8	32h
	<b>Paula</b>	18/03; 01,29/04; 06,13,20/05; 03,10/6; 01,08/07	4 hs/dia	10	40h
<b>Entrevista Final</b>	<b>Renata</b>	12/07/05	20'	1	
	<b>Rosa</b>	19/07/05	45'	1	
	<b>Paula</b>	19/07/05	11'	1	

Quadro 2 – Resumo dos procedimentos

O questionário, aplicado no primeiro encontro, tinha como objetivo obter informações pessoais sobre as participantes, assim como seu conhecimento sobre os conceitos básicos utilizados na área: surdocegueira, deficiência múltipla, comunicação alternativa e currículo funcional. Essas informações subsidiariam o planejamento das aulas teórico-práticas da capacitação (Anexo 4).

Em seguida foi realizada a entrevista individual nas dependências do CAAF, com local e horário definidos pelas próprias participantes. As entrevistas versavam sobre as experiências na área e as expectativas quanto ao trabalho com esses alunos com o objetivo de apreender as concepções das mesmas em relação aos alunos surdocegos (ver roteiro da entrevista no Anexo 5).

A ação formativa, propriamente dita ocorrida no primeiro semestre do ano de 2005, envolveu três encontros consecutivos onde foram ministradas aulas expositivas sobre a caracterização e necessidades educacionais desses alunos, acompanhadas de vivências e apresentação de vídeos contendo a interação da pesquisadora com os alunos surdocegos. Em seguida, procedeu-se à observação *in loco* pelas participantes da interação dos alunos surdocegos com a pesquisadora (que era também professora dos alunos) em atividades variadas. Nessa etapa se deu o primeiro contato das participantes com os alunos surdocegos.

Por fim as participantes interagiram com os alunos em algumas atividades de rotina, sessões estas que foram gravadas em videotape e analisadas em supervisão semanal com as mesmas. As atividades foram definidas em conjunto com as participantes depois das observações de alguns atendimentos da pesquisadora com os alunos em diferentes atividades da rotina dos mesmos e analisadas em supervisão como parte dos procedimentos da capacitação. Procurou-se, de uma maneira geral, filmar o percurso de toda atividade desde o seu início até o final, o que gerou uma variação de tempo para cada uma das participantes, assim como o total de filmagens de cada uma devido à frequência irregular de alguns alunos (vide quadro 2). Para cada atividade desenvolvida com o aluno surdocego foi solicitado às participantes um relatório sobre suas impressões em relação à mesma.

Cabe esclarecer que as supervisões ocorreram semanalmente durante todo o percurso da prática formativa e tiveram como objetivo a continuidade das discussões suscitadas pela

observação das videogravações das interações, a fim de proceder às orientações necessárias para as intervenções futuras.

Como atividade de encerramento da ação formativa, solicitou-se às participantes um programa de trabalho com a criança ou o jovem surdocego com quem mantiveram contato neste período segundo a concepção de educação prevista para esses casos.

No final do semestre (julho/2005) foi realizada uma última entrevista individual, no CAAF, com data e horário marcado pelas participantes. Uma pergunta aberta relacionada às concepções sobre esses alunos e suas necessidades educacionais norteou o encontro.

Os dados coletados durante os procedimentos específicos da pesquisa foram divididos em três estudos: Estudo I - Características, Conhecimento e Concepções das Participantes em relação à Educação de Alunos Surdocegos; Estudo II - Levantamento das Concepções das Participantes no Percurso da Formação; Estudo III - Análise das Interações das Díades.

## **5.2. Estudo I - Características, Conhecimento e Concepções das Participantes em relação à Educação de Alunos Surdocegos**

O objetivo deste estudo foi o de comparar o conhecimento e as concepções das participantes em relação à educação dos alunos surdocegos e aqueles com múltipla deficiência antes e depois da prática formativa.

Para Thiollent (1982), questionários e entrevistas são considerados como técnicas de observação direta pelo fato de estabelecerem um contato efetivo com as pessoas implicadas no problema investigado (pg.32). O uso das entrevistas foi baseado no pressuposto de Cannel e Kahan, citados por Robson (1993), que a definiu como uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a oferecer informações pertinentes para um determinado objeto de pesquisa e centrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Foi aplicado um questionário no primeiro encontro com perguntas relativas aos dados pessoais das participantes, assim como conhecimentos sobre os conceitos básicos utilizados na área da educação de surdocegos e múltiplos deficientes (Anexo 4). Foram realizadas

duas entrevistas semi-estruturadas, sendo uma delas no início da prática formativa e outra no final, cujo objetivo foi o de apreender as concepções sobre esses alunos e sua educação. Os dados do questionário e da entrevista inicial subsidiaram o planejamento das aulas teórico - práticas da formação.

### **5.2.1. Local e Instrumentos**

O Centro de Atendimento Alternativo Florescer-CAAF, do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES foi o local onde se realizou a coleta dos dados para o estudo em questão. O Centro de Atendimento Alternativo Florescer é um projeto que teve seu início em 2001, devido à grande procura por atendimento educacional a crianças surdas com outros comprometimentos que não apresentavam condições de acompanhar a escolaridade formal dos alunos surdos, ou seja, necessitavam de um atendimento específico em função de suas características. As modalidades de atendimento neste centro são: a) grupal, para os alunos com surdez (comprovada por exame apropriado) associada a problemas motores, cognitivos e sensoriais que possuem um grau de independência e competência comunicativa que permitem o relacionamento uns com os outros e de participação em outras atividades oferecidas às turmas de alunos surdos; exigem, contudo, uma escolaridade mais voltada para sua funcionalidade; b) individual, para os alunos surdocegos e aqueles com deficiência múltipla com alto grau de dependência na relação com o ambiente necessitando do vínculo inicial com um adulto e de um programa individualizado para o estabelecimento de uma forma de comunicação apropriada; no entanto, sempre que possível são realizadas atividades junto a outras duplas de interação.

O CAAF possui cinco salas, sendo duas delas amplas para atendimento grupal, equipadas com três mesas grandes que podem ser agrupadas ou separadas de acordo com o número de alunos do grupo ou a atividade programada, além de armários, quadro negro e murais. Uma sala grande para os atendimentos individuais ou em duplas dos surdocegos e deficientes múltiplos está equipada com dois calendários de objetos concretos para a rotina específica de cada uma das crianças, materiais e objetos com diferentes texturas, cores e sons ( ex: caixa com areia, potes grandes e coloridos com pedrinhas de diferentes tamanhos e cores, brinquedos de causa e efeito com luzes som e vibração) dispostos em estantes,

uma mesa com cadeiras pequenas e uma cadeira grande adaptada para determinadas atividades, além de uma rede de tecido, armário e um computador. Uma outra sala, denominada de circuito motor, é utilizada com crianças pequenas, cujo mobiliário compreende uma piscina de bolas coloridas, uma cama elástica, um banco sueco, almofadas em módulos triangulares de diferentes cores que se fecham formando um círculo colorido, um escorrega e um vestibulador. Há também uma sala pequena para atendimento individual de crianças pequenas com dificuldade motora, equipada com cadeira adaptada, mesa e cadeira infantil, além de objetos e brinquedos apropriados para as mesmas.

Com exceção desta última sala, as outras todas possuem uma única janela fechada com vidro que dá para um corredor interno que leva para quatro banheiros ao final do mesmo; um para os deficientes motores e aqueles alunos que precisam ser acompanhados nesta atividade, outro para os alunos mais independentes, separados por gênero, um para os professores e funcionários e o último com chuveiro e espaço para banho e troca de roupa. A entrada dos alunos se dá por uma porta, localizada em uma das duas alamedas do instituto, diretamente para a sala de administração do setor e de reuniões dos funcionários, equipada com uma mesa grande com cadeiras, dois computadores, geladeira e um arquivo, além do armário e telefones.

Trabalhavam no setor, por ocasião da pesquisa, cinco professoras concursadas com no mínimo 14 anos de tempo de serviço no Instituto e uma professora recém chegada no setor, participante deste estudo, com menos de um ano de trabalho, além de uma professora de educação física que dedicava parte de sua carga horária ao atendimento aos surdocegos e uma inspetora de alunos que auxiliava as professoras nos deslocamentos de alunos nas atividades externas e de higiene. O CAAF contava também com a colaboração da psicóloga e da assistente social do Instituto para as avaliações e estudos de casos dos alunos indicados para este programa.

A coleta de dados foi feita através de um questionário inicial, cujo roteiro encontra-se no Anexo 4, impresso em papel. Para as entrevistas utilizou-se um áudio gravador e um roteiro com as perguntas que nortearam o encontro. A fita foi em seguida transcrita *verbatim*. A aplicação do questionário e das entrevistas foi realizada nas dependências do Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF).

### **5.2.2. Participantes**

Participaram deste estudo, três alunas de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, denominadas na pesquisa de **Renata, Rosa e Paula**. Tinham 21, 40 e 23 anos de idade, respectivamente, por ocasião dos procedimentos iniciais da pesquisa. A participante Renata estava iniciando o primeiro período de Pedagogia e fora aprovada em concurso público em 2004 para integrar o quadro de professores do INES, porém, só em 2005 começou a trabalhar no Centro de Atendimento Alternativo Florescer, sendo então convidada a participar da pesquisa. Ela não havia tido, porém, nenhum contato com os alunos surdocegos até iniciarmos os procedimentos específicos da pesquisa com as outras participantes. As duas últimas, Rosa e Paula estavam cursando o 6º e 8º períodos, respectivamente, no início do primeiro semestre de 2005; Rosa não trabalhava e Paula era bolsista de extensão da UERJ. As participantes Renata e Rosa tiveram como formação anterior o curso normal ao nível de ensino médio, alguma experiência de trabalho com crianças surdas e algum contato com crianças com outras deficiências, ambas tinham feito curso de Língua Brasileira de Sinais. Já a participante Paula, por ter feito o ensino médio, desconhecia a área até ter tido contato com a disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia. Portanto, as três participantes nunca haviam tido contato com crianças surdocegas ou com múltiplos deficientes com comprometimentos graves no seu desenvolvimento.

### **5.2.3. Procedimentos do Estudo I**

Após o contato das participantes com a pesquisadora, demonstrando o desejo de participar da pesquisa, foi marcado um primeiro encontro onde se apresentou o projeto e os esclarecimentos sobre os procedimentos específicos do mesmo. Nesse mesmo encontro, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo1), foi distribuído o questionário impresso com as perguntas relativas a dados pessoais das participantes e de conhecimentos sobre conceitos utilizados na área (Anexo 4). Nesse mesmo encontro foi marcada a data e local para a entrevista inicial com cada uma das participantes de acordo com suas preferências e conveniências.

Ao iniciar as entrevistas, a pesquisadora lembrava a finalidade do estudo e informava os procedimentos usados, principalmente com relação à gravação e a transcrição da mesma. Esse primeiro contato permitia um maior relaxamento por parte das participantes para que pudéssemos então ligar o gravador. De uma maneira geral, ao ligar o gravador era solicitado à participante que falasse sobre sua experiência ou sobre sua opção na área de educação, ou ainda na educação de crianças com algum tipo de deficiência. Procurou-se criar um clima confortável e aberto no decorrer da entrevista e quando oportuno introduzia-se uma questão do roteiro para incentivar o aprofundamento das idéias (anexo 5).

De acordo com Minayo (citado por Carlota, 2004), a qualidade da relação mantida entre o pesquisador e o entrevistado no momento da entrevista, ocasião em que emergem aspectos relativos à afetividade, à existência, ao cotidiano, bem como às próprias experiências, determinam a qualidade dos dados e, conseqüentemente, o êxito da investigação.

No final da formação (julho/2005), após todo o percurso previsto nos procedimentos específicos do estudo, foi novamente marcado um encontro individual com cada participante, com data e local de acordo com suas possibilidades para realizar a segunda e última entrevista. Esta entrevista procedeu a partir de uma pergunta geral relativa às suas impressões em relação à formação propriamente dita e às suas experiências com as crianças no decorrer da mesma. Algumas questões foram introduzidas no transcorrer da entrevista no sentido de clarear alguns pontos da fala da participante, mas, de uma maneira geral, procurou-se deixar fluir o discurso das participantes.

As entrevistas iniciais tiveram duração variada entre 30, 40 e 48 minutos e as finais entre 11,20 e 45 minutos.

#### **5.2.4. Análise dos Questionários e das Entrevistas**

Os dados brutos do questionário que visavam a obtenção de informações sobre as participantes e seus conhecimentos na área foram dispostos no Quadro 3, abaixo.

<b>Participantes</b>	<b>Renata</b>	<b>Rosa</b>	<b>Paula</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Local de trabalho (atual)</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos	Não trabalha	Bolsista extensão da UERJ
<b>Formação</b>	Curso Normal (2º grau) Graduação em Pedagogia – 1º período	Curso Normal ( 2º grau) Graduação em Pedagogia – 6º período	Graduação em Pedagogia – 8º período
<b>Outros Cursos</b>	Libras Capacitação em Interdisciplinaridade	Libras Braille	Inglês e Informática
<b>Conhecimento sobre:</b>			
<b>Criança surdocega</b>	Criança com algum grau de comprometimento na visão e audição	Criança que não ouve e não enxerga, porém pode ter diferentes graus de surdez e cegueira.	Crianças que não enxergam e não ouvem como as crianças normais
<b>Múltiplo deficiente</b>	Algumas noções básicas, mas não tem conhecimento na área pedagógica.	Nunca teve contato com o múltiplo deficiente.	Nada. Ouviu falar muito pouco na faculdade. As disciplinas de Educação Especial se focam em uma única deficiência
<b>Comunicação Alternativa</b>	“São formas alternativas para nos comunicarmos com o mundo. Não envolve necessariamente a fala, a audição e a escrita “.	“É uma alternativa para o professor interagir com a criança, por meio de cartões , pranchas..., e a mesma com amigos e família”.	São “criptogramas” “Papéis com desenho e o seu nome escrito embaixo”, usado com crianças que não oralizam.
<b>Currículo funcional</b>	“ Nunca ouvi nada a respeito, mas acho que é um currículo que prioriza a aprendizagem funcional, ou seja uma educação para a vida. Dar conhecimentos que permitam a criança viver dentro de sua realidade...”	“Nunca ouvi falar, o que sempre ouço é o termo aprendizagem funcional...”	“Nunca ouvi falar, mas acho que é ensinar aquilo que realmente é importante para a criança e o seu convívio na sociedade”
<b>Principal objetivo na educação dessas crianças</b>	-“Permitir que ela tenha acesso e contato com o mundo.” - “Deixar que a criança se supere dentro de seus próprios limites” -“Incentivá-la a progredir dentro do que ela acha importante para si mesma”	- “Desenvolvimento da autonomia, permitir que essas crianças tenham uma vida mais digna, um pouco menos dependente...”	- “Ajudá-la no convívio com a sociedade, ensinar o básico para que possa se conhecer” - “Ter uma participação na vida dos seus”

**Quadro 3 - Informações sobre as participantes e seus conhecimentos a respeito dos principais conceitos na área obtidos através do questionário.**

Com relação aos conceitos sobre surdocego, múltipla deficiência, comunicação alternativa e currículo funcional, as três mostraram ter um conhecimento intuitivo a respeito dos mesmos, sem que tivessem tido a oportunidade de uma reflexão maior sobre o assunto. Este dado permitiu que as aulas teórico-práticas que aconteceram logo após as primeiras entrevistas fossem planejadas a partir das necessidades das participantes.

No que diz respeito ao objetivo na educação de crianças surdocegas e as com múltiplas deficiências suas respostas revelaram idéias de senso comum quanto às suas expectativas em relação a essas crianças, uma vez que não haviam tido contato com essa população até o momento, como pode ser visto nas respostas abaixo:

Renata – *“Permitir que ela tenha acesso e contato com o mundo”*

Rosa – *“Desenvolvimento da autonomia, permitir que essas crianças tenham uma vida mais digna, um pouco menos dependente [...]”*.

Paula – *“Ter uma participação na vida dos seus”*

Observa-se que algumas respostas sugerem uma conotação subvalorizada quanto às expectativas na educação dessas crianças, como - *Ajudá-la no convívio com a sociedade, ensinar o básico para que se possa conhecer* (Paula). Ou ainda, uma idéia difusa no que diz respeito aos objetivos de educação para essas crianças alcançarem uma autonomia e contato com o mundo – *Deixar que a criança se supere dentro de seus próprios limites* (Renata).

Esta concepção pode ser notada também na entrevista inicial (anexo 6) quando se referiram ao que consideram relevante na educação de crianças com graves comprometimentos nos seus desenvolvimentos. Suas falas apontaram para uma independência das mesmas localizadas, basicamente, nas atividades de vida diária, como se estas atividades tivessem um fim em si mesmas e não vistas como uma experiência de aprendizagem capaz de levá-las ao desenvolvimento da comunicação e de outras áreas.

A este respeito Rosa afirmou que – [...] *dar a essa criança qualidade de vida, mais autonomia para ela poder tomar banho, poder tentar se comunicar com outra pessoa [...] o básico, mudar uma roupa [...] pegar uma blusa e colocar [...]*. Ou ainda, na fala de Paula – [...] *educar para a criança se virar com ela, saber cuidar dela, como pedir coisas que ela quer, ali, naquele pequeno mundo [...] o familiar [...] mais próximo dela [...]*. Contudo, as

três participantes mencionaram a comunicação dessas crianças como um aspecto importante na educação das mesmas.

Observa-se também uma preocupação em respeitar a condição e o tempo que essas crianças possam vir a necessitar para a aprendizagem, com a expectativa de *melhorar o que precisam, adaptar [...], mas respeitando o limite de cada uma* (Renata). Tendo como parâmetro uma criança sem deficiência, as participantes sugerem uma visão normalizadora da deficiência da criança surdocega, cujo objetivo é estar na escola para aprender o que tradicionalmente se aprende em uma escola – ler, escrever e contar, como mostra a fala da participante Paula:

*[...] educar a criança a se virar com ela, saber quem ela é[...] para depois começar uma alfabetização, para depois pensar numa leitura de livros, uma interpretação [...] pensar que ela pode até chegar a ser como uma criança normal, mas não é com a mesma rapidez que uma criança normal que ela vai chegar a algum objetivo que se tenha.*

Com relação ao papel do professor na educação de crianças com múltipla deficiência, as participantes mencionaram a sensibilidade como um aspecto importante no relacionamento do professor com essas crianças no sentido de estar aberto aos sinais que as mesmas emitem para que pudessem se relacionar com elas. Por exemplo, na afirmação de Paula:

*[...] a função do professor é caminhar com aquela criança [...] ela vai te mostrar como lidar com ela [...] o professor tem que estar ligado [...]tem que perceber as deixas[...]*

Referem-se, também, à necessidade do professor reconhecer o seu limite de conhecimento para a atuação nessa área, conforme menciona Renata:

*[...] vamos juntos, eu e a criança, descobrir uma forma de melhorar o modo de vida (da criança) [...] humildade em reconhecer que não é o dono da*

*verdade (o professor)[...] isso vem do gostar da criança, do gostar do que faz[...].*

Além disso, a colocação acima faz referência à disponibilidade interna do professor diante do desafio de ensinar crianças, cujas privações sensoriais impedem que se relacionem de uma forma convencional.

Renata e Rosa mostraram-se muito ansiosas com relação ao contato que teriam com as crianças surdocegas por não as conhecerem, por não saberem como se comunicavam. Estavam, portanto, inseguras quanto à possibilidade de sucesso nas interações com as mesmas em atividades que visavam à aprendizagem, como pode ser notado na fala de Rosa:

*[...] eu não faço a mínima idéia! [...] como sentir só com o tato [...] minha grande curiosidade é saber como essas crianças pensam [...] não tem como se comunicar[...] saber o que ela deseja?[...] não é uma coisa simples, é um sistema milagroso, né?[...] como elas aprendem com tantas restrições?[...]*

Demonstraram, contudo, um desejo de conhecer e aprender como se relacionar com as crianças e descobrir um caminho para o aprendizado. Paula, mais contida, revelou apenas que desejava que desse certo e que a criança aprendesse.

Após cinco meses de prática formativa, foi realizada a entrevista final com as participantes onde tiveram oportunidade de discorrer sobre suas experiências ao longo desse processo (anexo 7).

Os dados mostraram concepções bastante diferenciadas entre as participantes no que diz respeito às suas experiências. No depoimento de Renata (anexo 7), por exemplo, observou-se muita emoção ao relatar seus sentimentos em relação a essa experiência e que podem ser resumidos em quatro pontos, como seguem: a) sentimento de frustração, por não poder aplicar o que se conhece de educação na realidade dessas crianças; b) não concepção do aluno surdocego como um parceiro de comunicação; c) falta de identificação com o trabalho e com as crianças; d) indisponibilidade para lidar com as atividades de vida real da criança como uma experiência de aprendizagem.

Rosa, ao contrário, embora com muitas inquietações com relação ao como ensinar e o que ensinar, mostrou-se interessada em continuar o trabalho para buscar essas respostas. Destacam-se os seguintes pontos em relação à sua fala: a) observação de iniciativas discretas de comunicação do aluno, assim como respostas comunicativas; b) dúvidas em relação **ao que** e **em como** propor uma atividade; c) dificuldade em traçar objetivos para as atividades; d) insegurança na possibilidade de desestruturação da criança no contato com algo diferente daquilo que já conhecia; e) dúvidas quanto a iniciar uma comunicação com essas crianças.; f) tempo curto para o entendimento do processo.

Paula, mais objetiva nas suas respostas, demonstrou certo encantamento com os caminhos possíveis no desenvolvimento dessas crianças, que antes desta pesquisa, não conhecia. Sua entrevista final pode ser assim pontuada: a) indicação de que sua maior dificuldade foi a comunicação; b) percepção de que essas crianças têm um potencial, que elas conseguem aprender; c) possibilidade de se comunicar de outras formas; d) necessidade de se desvencilhar de certos paradigmas de educação e preconceitos em relação a essas crianças.

As três participantes consideraram bom o processo pelo qual foram sendo colocadas em contato com as crianças, primeiro com informações gerais sobre as mesmas, depois observando a pesquisadora interagindo em atividades da rotina dos surdocegos e por último, elas próprias interagindo com essas crianças. No entanto, Rosa foi a única que mencionou o período curto de tempo para um aprofundamento no processo.

Rosa e Paula mencionaram o fato de não se sentirem preparadas para encarar o desafio de iniciar um contato com uma criança surdocega que não tivesse, minimamente, uma forma de comunicação e uma estrutura de rotina de trabalho. As duas participantes se referem ao fato de que os alunos com os quais interagiram durante a prática formativa já estavam acostumados à rotina escolar e com uma comunicação inicial estabelecida com a pesquisadora. Quanto a isso, Paula ressalta que a presença da pesquisadora, durante todo o processo, foi um apoio para os momentos que considerou mais difíceis no contato com a aluna, com a qual desenvolveu algumas atividades. Renata por sua vez, se mostrou desmotivada.

Cabe lembrar que a pesquisadora interagiu com as crianças surdocegas durante quatro anos ao longo dos quais foi sendo construído uma forma de comunicação com

cada uma delas. Essa comunicação se dava por meio de gestos indicativos ou contextualizados no ambiente de interação a partir de uma rotina de atividades diárias. A manutenção de um ambiente estruturado favorecia a antecipação dos acontecimentos pela criança permitindo-a ter um controle maior sobre o mesmo, diminuindo assim seus comportamentos estereotipados.

O resumo das transcrições das entrevistas pode ser visualizado nos anexos 6 e 7.

Uma análise comparativa entre as entrevistas iniciais com as finais mostrou que o processo de formação, que teve sua duração limitada - cinco meses, possibilitou, apenas, uma sensibilização das participantes no que se refere à existência de crianças com privação multisensorial e suas possibilidades comunicativas. Duas das participantes mostraram-se abertas a essas possibilidades, não se referindo, contudo, aos conhecimentos específicos necessários para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e de aprendizagem. Ao contrário, revelaram uma inquietação em saber como se dá esse processo e dúvidas na possibilidade de aprendizagem dessas crianças, como pode ser observado na fala de Rosa na entrevista final:

*[...] não sabia que elas existiam, quer dizer, que elas existiam eu até sabia, mas não sabia como elas eram trabalhadas [...] porque pra mim ficava [...] da pessoa ir do posto de saúde e voltar para casa [...] Ensinar esses lances de conceito que a gente acha muito natural, para eles não funciona [...]*

Ao ser perguntada se achava que eles conseguiam aprender, respondeu:

*Em um primeiro momento não. Porque dependendo de como a família traz para a gente [...] você tem que orientar para eles viverem com qualidade né? [...].*

A declaração acima parece sugerir que a palavra “aprender”, na visão da participante se restringe os conteúdos convencionais ensinados nas escolas, aquilo que considera “ensinar conceitos” (na afirmação anterior), como se esses conceitos estivessem desvinculados das experiências reais vividas pelos alunos. Está subentendida aí a idéia de

que o ensino desses conteúdos seja realizado após aquisição de comportamentos necessários para a execução de atividades básicas na vida da criança, que na sua visão, deveriam ser ensinados pela família, a despeito de toda sua complexidade. A participante não concebeu que essas atividades fazem parte do contexto pedagógico pelo fato de serem tanto uma prioridade nas necessidades desses alunos, quanto funcionais na vida dos mesmos.

Rosa revela ainda, suas dúvidas em relação ao processo de formação:

*[...] Eu acho que você tem que saber um pouco de gestos, gestos significativos [...] como é que eu vou falar com eles? Você foi quem me ensinou como eu comandava para eles sentarem, como eu comandava para eles abaixarem [...] Mas, eu vim zerada com isso! Eu não sabia como é que [...] eu não tive tempo para perceber isso, né? Mas como você cria isso (gestos) neles? Como você buscou isso (os gestos) para se comunicar? Eu não sei. Fiquei assim sem saber, como é que a gente faz, como é que a gente pensa nisso [...]*

Um outro aspecto importante que pode ser levantado nesse percurso é de que esse tempo de formação permitiu a uma das participantes, durante o contato com essa realidade educacional, revelar sua indisponibilidade para trabalhar com essas crianças, as quais considerava como incapazes de responder e sua opção em buscar uma realidade onde pudesse aplicar os conhecimentos adquiridos em seu curso Normal do ensino médio. Isto pode ser notado em alguns trechos da transcrição da entrevista de Renata, a seguir:

*[...] você tem uma idéia do que é educação, do que você quer fazer e você acaba lidando com uma realidade completamente diferente, acho que isso é um pouco frustrante.*

*[...] Frustração de não ter a resposta, de me dirigir para um ser humano que não faz nada, assim do tipo que não te responde, não brinca, não dá um sorriso [...] você está fazendo uma brincadeira com ele, e ele nem entende que é uma brincadeira [...] nem entende que você está ali, entendeu?*

*[...] eu não consegui me adaptar, me identificar com as crianças, me identificar com o trabalho, eu não sei [...]*

Observa-se que a participante, talvez premida pelo seu vínculo de trabalho com a Instituição, reconheceu a sua dificuldade na interação com os alunos surdocegos e demonstrou o seu desejo em trabalhar com outros alunos com os quais pudesse sentir-se mais motivada. As outras duas participantes tinham uma relação diferente com a Instituição, no caso, o INES, ou seja, apenas o compromisso com a pesquisa que tinha um caráter complementar à formação inicial em Pedagogia que vinham cursando por ocasião da ação formativa.

Quanto ao tema da formação inicial, a participante Paula menciona o caráter generalista do curso de Pedagogia, com um contato superficial com as deficiências mais conhecidas nas disciplinas de Educação Especial. Destacou a importância de sua participação neste estudo, o que a levou refletir sobre as práticas com crianças sem deficiência, como mostra o trecho a seguir:

*[...] a experiência foi muito importante [...] porque eu não tinha conhecimento dessas crianças e eu acho que muita gente não tem [...] por mais que você esteja fazendo faculdade de Pedagogia, você não tem um aprofundamento, né? Na Educação Especial, então, a gente só sabe mesmo sobre algumas deficiências, tipo autismo, paralisia cerebral, down, mas muito por cima. A gente não tem um aprofundamento em nada. Então essa experiência foi muito importante, não só para saber lidar com essas crianças, mas para saber lidar com outras também, porque através do currículo e do que a gente fez aqui, eu pude perceber que dá para utilizar o que a gente utiliza aqui [...] Tanto para os pequenininhos na educação infantil quanto com os jovens e adultos.*

### **5.3. Estudo II - Levantamento das Concepções das Participantes no Percorso da Formação.**

Neste estudo utilizou-se a técnica de observação direta cujo objetivo centrou-se na exploração das concepções das participantes na pesquisa durante o percurso da formação afim de proceder às orientações necessárias para suas intervenções junto aos alunos surdocegos e acompanhar o processo de construção dos conceitos necessários para a educação dessas crianças. Segundo Robson, esta técnica permite a observação *in loco* do que as pessoas fazem e escuta o que dizem, portanto, diminui a possibilidade de artificialidade (1993, p.191).

Os dados que constituíram esse estudo foram coletados a partir dos relatórios escritos pelas participantes sobre suas observações das interações da pesquisadora com os alunos surdocegos e de suas próprias interações com esses alunos. Além das notas de campo da pesquisadora sobre os assuntos tratados na supervisão e dos respectivos programas de atividade elaborados pelas participantes ao final da prática formativa. Todos os registros escritos foram colocados de forma resumida em quadros dispostos nos anexos 8, 9 e 10.

Acredita-se, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que as notas de campo da pesquisadora e os relatos escritos pelas participantes se constituam em dados suplementares importantes aos das entrevistas e das análises das interações, permitindo ao investigador desenvolver uma idéia mais consistente das concepções das participantes em relação ao objeto investigado.

### **5.3.1. Local e Instrumentos**

As supervisões aconteceram em uma sala de aula disponível no dia e horário previsto para o encontro, localizada nas dependências do Centro de Atendimento Alternativo Florescer - CAAF. Os atendimentos aos alunos realizados pela pesquisadora e observados pelas participantes, bem como as suas próprias interações com os mesmos ocorreram na sala de atendimento aos alunos surdocegos e na sala, que denominamos de Circuito Motor, ambas localizadas dentro das dependências do CAAF, bem como na piscina, localizada no setor de Educação Infantil e no refeitório. A piscina e o refeitório localizam-se nas proximidades do CAAF, separados, apenas, por uma alameda dentro do Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado no bairro de Laranjeiras.

Para as supervisões utilizou-se um equipamento de vídeo imagem que pertencia ao CAAF, constituído por uma televisão Philco 20' e um vídeo cassete da mesma marca, onde foram reproduzidas as fitas cassetes com filmagens tanto das interações da pesquisadora com os alunos surdocegos quanto das interações das participantes com os mesmos alunos. Para as filmagens das interações das participantes com os alunos utilizou-se uma Handycam Vídeo 8 da marca Sony. Os demais materiais e objetos utilizados durante as interações das participantes com os alunos surdocegos pertenciam ao local onde se davam as atividades, com exceção dos objetos de referência das atividades que seriam executadas, levadas pelos alunos surdocegos da sala de atendimento inicial até o local onde se daria tal atividade.

### **5.3.2. Participantes**

Participaram deste estudo três alunas de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, denominadas na pesquisa de **Renata, Rosa e Paula**. Maiores detalhes encontram-se no Estudo I.

### **5.3.3. Procedimentos do Estudo II**

As supervisões ocorreram uma vez por semana, desde o início da pesquisa. Esses encontros se deram em conjunto, ocorrendo, em alguns deles, a ausência de uma ou outra participante. Maiores detalhes poderão ser vistos no quadro 2 deste capítulo. Para o primeiro encontro foi acordado que veríamos uma filmagem que continha uma seqüência de atendimentos de uma determinada aluna surdocega desde o seu início, passando por várias etapas de comunicação com a pesquisadora até aquele momento. Isto foi proposto com a intenção das participantes compreenderem o conteúdo teórico dado nas aulas anteriores e favorecer suas observações e questionamentos. A partir de então, os encontros focalizaram as observações e dúvidas que traziam de suas próprias experiências com os alunos e das videograções de suas interações. No último encontro foi solicitado às participantes que elaborassem um programa de trabalho para o aluno surdocego com quem

interagiram baseadas na perspectiva educacional que havíamos trabalhado durante a formação.

À medida do possível, a pesquisadora registrava por escrito os pontos principais que emergiram na discussão; quando não, procedeu as anotações ao final dos trabalhos daquele dia, dada a dificuldade da tomada de notas no momento em que mediava a discussão. Um resumo com as anotações mais importantes foi apresentado em um quadro que pode ser visto no anexo 8.

Foi solicitado às participantes que fizessem um relatório, por escrito, de suas experiências diárias no contato com os alunos surdocegos, onde registrassem seus pareceres com relação às atividades que eram desenvolvidas, dificuldades, impressões, questionamentos e sentimentos. Os dados foram dispostos nos quadros de resumos do anexo 9 e 10, com os principais registros feitos pelas participantes, além das notas de campo da própria pesquisadora.

Foi, também, solicitado um relatório escrito com suas considerações, ao final do estudo, sobre o processo de formação propriamente dito.

#### **5.3.4. Análise dos Dados do Estudo II**

A análise deste estudo foi dividida em três itens em função das diferentes fontes de dados que compõem o mesmo: 1) notas de campo da pesquisadora durante as supervisões (quadro de resumo no anexo 8); 2) programas de atividades elaborados pelas participantes no final das supervisões; 3) relatórios escritos pelas participantes sobre as observações da interação da pesquisadora com os alunos surdocegos (quadro de resumo do anexo 9) e de suas próprias interações com os mesmos alunos, bem como as notas de campo da pesquisadora sobre as interações das participantes com os alunos (quadro de resumo do anexo 10).

##### **5.3.4.1. Análise das notas de campo da pesquisadora durante as supervisões**

Os dados levantados a partir dos registros feitos nas supervisões pela pesquisadora durante a ação formativa das participantes (anexo 8) mostraram que os temas mais

freqüentemente abordados foram relativos a: a) Comunicação com os alunos surdocegos; b) Planejamento de atividades; c) Papel pedagógico dessas atividades. Alguns trechos dos registros de cada tema serão destacados a seguir:

- Comunicação com os alunos surdocegos;

Rosa apresentou relatório de observação com as dúvidas sobre os comportamentos e seus significados do aluno que observou; Características comunicativas; formas de comunicação (18/03/05)

Paula satisfeita com a atividade no refeitório; houve uma boa interação; Atividade estruturada à qual Mila responde com ações claras de intencionalidade; Possibilidades de ampliação da comunicação que esta atividade proporcionava (20/05/05)

Avaliação das atividades filmadas; Supervisão produtiva pelo envolvimento das duas participantes; Aspectos relacionados ao desenvolvimento da comunicação; Necessidade de ampliação das ações para que haja maior oportunidade de comunicação (03/06/05)

Foram pontuadas as possibilidades de comunicação e as formas que poderiam ser utilizadas na interação com a aluna; Identificou na filmagem ações comunicativas da aluna que haviam passado despercebidas no momento da interação; Foram feitas observações sobre o tempo necessário para que os alunos dêem suas respostas ou tenham iniciativas (10/06/05)

Ressalta-se aqui que o tema sobre comunicação perpassou todos os outros assuntos trazidos para discussão pelas participantes durante as supervisões. Isto mostra que este tema é percebido pelas participantes como o fio condutor do processo educativo. Sobre comunicação, procurou-se abordar diferentes aspectos, tais como: a) identificar, interpretar e responder às ações dos alunos; b) favorecer a iniciativa do aluno; c) usar formas

apropriadas de comunicação; d) desenvolver função comunicativa nos alunos; d) observar turno de interação; e) interagir de forma sincrônica de acordo com a necessidade do aluno; e) criar tópicos de conversação e; f) estabelecer rotina para a antecipação .

- Planejamento das atividades funcionais:

Renata menciona dificuldade em pensar atividades que estejam de acordo com a idade do aluno e que ao mesmo tempo tenham uma função (01/04/05)

Orientação à Renata sobre as possibilidades de ampliação da atividade no refeitório com Mateus; definição dos objetivos e estruturação do ambiente(29/04/05)

Análise da filmagem da primeira interação de Paula com Mila, onde a participante se viu nessa interação apenas reproduzindo um modelo de atividade que havia observado, sem que tivesse claro o objetivo da mesma e as possibilidades comunicativas da criança (06/05/05)

Paula insatisfeita com a atividade que desenvolveu com a aluna; ficou sem rumo. Não conseguiu conduzir a situação por não saber o que fazer naquele espaço. (13/05/05)

Renata ao ser perguntada sobre o objetivo e a continuidade que daria para a experiência de saída para um passeio ao Zoológico com o aluno respondeu: “era para sair sem sua mãe e de estar perto de outros alunos” e que não sabe o que planejar pois “não tem certeza do que ele viu” ( 13/05/05)

Na medida em que o tema sobre o que ensinar e como ensinar surgia a partir das falas a respeito das observações das participantes de suas próprias interações com os alunos, procurou-se abordar os seguintes aspectos: a) uso de atividades significativas baseadas nas

experiências de vida real dos alunos; b) objetivos claros quanto ao que fazer, como fazer e para que fazer; c) atividades apropriadas de acordo com a idade cronológica do aluno; d) comunicação como um meio e um fim no desenvolvimento das atividades.

- Papel pedagógico das atividades funcionais para os alunos;

Paula – Questiona-se sobre o papel que exerce com essas crianças - *Não consigo ver como é esse trabalho [...] Como se faz isso? [...] vou ensinar a ler e escrever? [...] O que fazer com a criança? Qual é o objetivo?*

Rosa - Fala do desafio em romper com os modelos educacionais que conhece –*[...] trabalho de tentativas[...] não se tem uma receita, cada criança tem necessidades diferentes[...] não temos o controle do que elas pensam. Não conhecemos os seus pensamentos [...]*

Renata - *A gente não está só distraindo a criança, a gente tem que ter objetivos, por exemplo com Mateus, a atividade no refeitório é o que melhor conseguimos fazer [...] Eu espero menos do que ele pode me dar.*

Os trechos acima evidenciam um questionamento quanto ao papel pedagógico que desempenham nas atividades que são desenvolvidas com os alunos, por não fazerem parte dos conteúdos previstos na escola. Verifica-se que as participantes externaram tais questionamentos desde os primeiros contatos com os alunos em atividade. Percebe-se, porém, que esse tema estava subjacente tanto nas dificuldades apontadas por elas ao proporem atividades que fossem baseadas nas experiências de vida real dos alunos, quanto nas avaliações de algumas atividades que haviam feito com os mesmos. Nota-se, por exemplo, na fala de Renata a pouca clareza quanto ao seu objetivo pedagógico para a visita ao Zoológico com o aluno Mateus – “*era para (Mateus) sair sem sua mãe e de estar perto de outros alunos*”. Neste caso, algumas das perguntas que surgiram para ajudar na elaboração de um plano de ensino em torno dessa experiência foram: – Por que e para que o aluno precisa sair sem sua mãe e estar perto de outros alunos? Qual seria o papel do

professor nesta atividade? Esperava-se, dessa forma, identificar as possibilidades que a atividade oferecia para uma aprendizagem funcional.

Os aspectos relativos ao papel pedagógico das atividades funcionais foram abordados em todas as discussões durante as supervisões com as participantes, pois implicava nas suas interações com os alunos. Tais aspectos se referiam a: a) competência social como fator primordial na educação de crianças com deficiência múltipla que se comunicam de forma não simbólica; b) educação preocupada com o desenvolvimento do potencial do indivíduo para a funcionalidade no seu contexto social; c) identificação de modelos de educação tradicional, incluindo suas metodologias e técnicas que não contemplam as necessidades desses alunos.

Verifica-se que o tempo que tivemos para a abordagem mais aprofundada dos aspectos acima, em 10 supervisões, pareceu, num primeiro momento, não ter sido suficiente para que as participantes os incorporassem e aplicassem na elaboração de um planejamento de uma atividade à luz dos conceitos que havíamos discutido até então.

#### **5.3.4.2. Análise dos programas de atividades elaborados pelas participantes ao final da formação.**

Os programas de trabalho elaborados por Renata, Rosa e Paula, ao final da formação foram dispostos nos quadros 4, 5 e 6, respectivamente, apresentados abaixo:

#### **Atividade com Mateus**

Visita à biblioteca:

Objetivo Principal: Apresentar sinais novos e sinais já conhecidos num ambiente mais rico em estímulos que permitam vivências diversificadas.

Outros Objetivos: Perceber a presença de outras pessoas no local e interagir com elas. Reconhecer figuras de animais, pessoas ou outras coisas que façam parte de seu cotidiano.

Perceber e responder a sinais usados nas histórias contadas.

Representar, por meio de desenho, vivências neste ambiente.

Desenvolvimento:

Ir com as crianças a biblioteca, esperar por elas, caminhar entre elas.

“Ouvir” a estória apresentada pelo instrutor surdo.

Repetir os sinais dando ênfase, para que possa observá-los.

Apresentar, após a estória, figuras que pertencem ao contexto do texto apresentado... tentando que ele faça relação, reproduza o sinal e represente graficamente o objeto.

#### **Quadro 4 – Programa de trabalho elaborado pela participante Renata**

#### **Planejamento de uma atividade**

Atividade: Soprar bexiga

Objetivo Geral: Interagir com o objeto e com o professor

Objetivos Específicos: Desenvolver as percepções visuais, auditivas, táteis, gustativas e a coordenação motora; Melhorar a atenção; Ampliar a forma de comunicação com o aluno;

Metodologia:

O aluno sentado no cadeirão, iniciar a atividade oferecendo uma bexiga vazia (objeto de referência da atividade) ao aluno. Deixá-lo: tocar, provar, aproximar o objeto ao olho... Esses comportamentos surgem de forma espontânea. Em seguida, a professora enche a bexiga e deixa o aluno experimentar novamente (tocar, provar, ver...) a bexiga com outra forma. A professora esvazia a bexiga e faz o som correspondente deixando a bexiga ziguezaguear no ar ou deixando o ar tocar seu corpo evitando a face da criança, observando sempre se o aluno acompanha os movimentos da bexiga, sua atenção e se ele está desfrutando da atividade. Sinalizar com gestos para a criança: “mais”, “muito bem”, “felicidade”, “acabou a atividade”; gesticular com as mãos o movimento de ziguezague da bexiga no ar emitindo o seu som. Observar as iniciativas da criança: se pega, leva à boca, se solicita às mãos do professor,...

Repetir o processo e/ou criar novas situações com a bexiga, conforme o andamento da atividade e durante o tempo definido pelo professor como suficiente.

Recursos: Cadeirão e bexigas coloridas.

Avaliação: Por meio da observação e participação do aluno no desenvolvimento da atividade.

#### **Quadro 5 – Programa de trabalho elaborado pela participante Rosa**

### **Planejamento**

A atividade deve ser feita no final do dia, pois este brinquedo pode desestabilizar a criança.

Atividade: Trabalho com a bola que bate e brilha

Objetivo geral: Comunicação através do objeto (pois utiliza o objeto sozinha).

Objetivos específicos: atenção, vocabulário, movimento.

Coordenação: Apertar, rolar, bater, mover a bolinha de um lado para o outro.

Estimulação visual: Se acompanha a bolinha de um lado para o outro; se observa quando eu escondo a bolinha; se observa o brilho da bolinha.

Integração sensorial: Rolar a bolinha pelo corpo (pois a bolinha possui uma textura diferente)

Comunicação: O objeto de referencia da atividade será a própria bolinha. Ela me pedirá para levantar a parte da frente da mesa segurando a ponta desta para que eu levante, sentará na cadeira.

Movimentos: de rolar a bola será na pele dela e quando quiser mais incentivarei o movimento da bola de cima para baixo no braço. Apertar, abrir e fechar a mão.

Comentários: muito bem cosquinha na barriga; de novo bater com dois dedos na mão dela; Acabou o sinal de acabou na mão dela e o guardar a bolinha em outro lugar para que ela perceba que a atividade acabou.

#### **Quadro 6 – Programa desenvolvido pela participante Paula**

Observa-se que os programas de atividades elaborados pelas participantes como última etapa da pesquisa referem-se às estratégias que pretendiam utilizar nas suas interações com os alunos – Soprar *bexigas*, *Bola que bate e brilha* e *Visita à biblioteca*. Os planos de Rosa e Paula sugeriram suas preocupações com o desenvolvimento da comunicação dos alunos, apontando alguns gestos que poderiam ser introduzidos durante a interação e o cuidado nas observações das reações dos mesmos quanto às possibilidades que a atividade oferecia. Nota-se, portanto, que as participantes mostraram-se mais atentas quanto a esses aspectos nas suas interações. Ressalta-se, contudo, que o processo desenvolvimento comunicativo desses alunos envolvia outras características que iam além do emprego dos gestos para que houvesse uma troca interativa.

Já no plano de Renata, verifica-se falta de clareza quanto à sua proposta com objetivos que se contrastavam, por exemplo – “Perceber a presença de outras pessoas [...]” ou “Reconhecer figuras de animais, pessoas [...]”. Se a participante partia do princípio de que o aluno não “percebia” as pessoas ao seu redor, como seria possível reconhecer uma pessoa através de uma imagem? Ou, então, o aluno reconhecer figuras de animais, com

muitos dos quais poderia não ter tido uma experiência real? Além disso, os procedimentos para o desenvolvimento da atividade pareceram pautar-se mais na capacidade do aluno de apreender estímulos externos, por si só, independentemente da intervenção da participante – “Ir (Mateus) com as crianças a biblioteca, esperar por elas, caminhar entre elas”, ou “Ouvir” a estória apresentada pelo instrutor surdo. A participante, neste caso, não demonstrou conhecimento quanto às necessidades reais de seu aluno.

Um outro aspecto a ser destacado nos planos é o de que em nenhum deles houve preocupação quanto ao desenvolvimento de atividades baseadas em experiências reais de vida dos alunos, ou seja, experiências que favorecessem o aprendizado de comportamentos que fossem relacionados às suas próprias necessidades. E que, além disso, pudessem ser realizados em outros contextos, possibilitando a generalização de seu aprendizado.

As atividades que Rosa e Paula elaboraram tinham um efeito visual que facilmente captaria atenção dos alunos (brilho, cor e movimento). Contudo, particular atenção deveria ter sido dada ao desenvolvimento das funções comunicativas nas mesmas. Caso contrário, o emprego desta estratégia teria como resultado a auto-estimulação visual pelo aluno, cuja intenção na relação com o adulto seria a de utilizá-lo como um meio para atingir seu objetivo sem que houvesse uma interação comunicativa de fato.

Ressalta-se, ainda, que os planos parecem refletir uma visão tradicional de ensino, cuja preocupação centrou-se no desenvolvimento de aspectos motores e perceptivos, desvinculados de necessidades específicas dos alunos e de seus contextos reais, mostrados pela ênfase nos objetivos específicos dos planos, por exemplo - *Desenvolver as percepções visuais, auditivas, táteis, gustativas e a coordenação motora* (Rosa).

Ainda que os planos tivessem sugerido a comunicação como um dos objetivos, eles não apresentavam características específicas para o desenvolvimento deste processo. Por exemplo, o programa apresentado por Paula, cuja atividade era brincar com uma bola que bate e brilha tinha como objetivo - *Comunicação através do objeto*. Essa atividade não pareceu estimular a aluna a aprender comportamentos diferentes daqueles que já conhecia, ou seja, levar a mão da professora a manipular o objeto de maneira a produzir a luz ou o brilho e com isso satisfazer uma necessidade bastante comum nesses alunos, a de estimulação visual.

Os programas de atividades apresentados indicaram que as participantes não tinham, ainda, uma consciência clara de que todo aprendizado que se pretendesse alcançar dependia da oportunidade e da qualidade das trocas comunicativas em atividades que sintonizadas com as necessidades específicas dos alunos. No entanto, elas mostraram-se sensibilizadas quanto a algumas características importantes para o início deste processo.

#### **5.3.4.3. Análise dos relatórios escritos pelas participantes sobre as observações da interação da pesquisadora com os alunos surdocegos e de suas próprias interações com os mesmos alunos / notas de campo da pesquisadora**

Os relatórios escritos sobre as observações das participantes das interações da pesquisadora com os alunos surdocegos, bem como os relatórios sobre as suas próprias interações foram, basicamente, relatos cursivos das atividades, onde, algumas vezes, pontuavam suas impressões e dificuldades. Nem todos os relatórios foram apresentados pelas participantes até o final de nossos trabalhos. O resumo dos relatórios, então, foi complementado com as notas de campo da pesquisadora, dispostos em quadros dos anexos 9 e 10.

Os relatos mostraram que as participantes, ao primeiro contato com os alunos surdocegos, não tinham uma idéia clara de como essas crianças se comportavam, se relacionavam e principalmente quanto às suas possibilidades comunicativas. Renata por exemplo, demonstrou pouca expectativa em relação ao aluno com o qual interagiria; porém, ao ter o primeiro contato sentiu-se aliviada pelo fato do aluno ser independente em alguns comportamentos como mostra sua fala – *Fiquei surpresa (confesso aliviada) ao ver que Mateus comia sozinho. Ele fez tudo sozinho [...] minha atuação foi apenas dizer o que ele tinha que fazer.* Renata menciona também o fato de Mateus usar e responder a alguns sinais isolados de Libras.

Rosa fez uma observação pouco clara quanto às suas primeiras impressões, onde relacionou os comportamentos do aluno a comportamentos normais de qualquer criança ao mesmo tempo em que mencionava os comportamentos estereotipados do mesmo. Já Paula descreveu positivamente as ações de Mila referindo-se ao fato de a criança antecipar

algumas ações. Entretanto, as três participantes mostraram-se surpresas ao perceber que os alunos surdocegos apresentavam resíduo visual funcional.

No decorrer das observações, no entanto, dúvidas quanto aos comportamentos estereotipados dos alunos e como interpretá-los foram questões recorrentes.

À medida que foram interagindo com os alunos surdocegos, foram ressaltadas em suas observações a dificuldade de comunicação e a proposição de atividades que fossem diferente daquilo que eles vinham fazendo. Por exemplo, a tentativa de Rosa de desenvolver uma atividade, onde pudesse relacionar os conceitos de quente/frio de outros objetos (uma garrafa com água gelada e uma toalha aquecida) com a comida que estava sendo servida no almoço. A participante considerou a atividade, segundo suas palavras, “um desastre” por entender que sua expectativa estava além daquilo que a aluna podia dar, como segue:

*Quando estava desenvolvendo a metodologia, percebi que Flavia não respondia da forma que eu esperava [...] Percebi isso quando coloquei em suas mãos uma garrafa com água gelada e tentei fazer gestos que simbolizavam o sentir frio com o corpo [...].*

A participante, no entanto, não mencionou como verificaria o resultado dessa proposta. A reflexão que fez sobre sua atuação após a atividade baseou-se na experimentação tátil das diferentes temperaturas e não mostrou como essa experiência poderia se constituir de um tópico de conversação que tivesse função para a aluna. A participante, portanto, não demonstrou a apreensão dos conceitos sobre comunicação e o seu papel na aprendizagem, como segue - *Cometi muitos erros ao desenvolver a atividade. Se eu tivesse ousado em levar Flávia até a geladeira e o banho-maria, talvez ela tivesse aproveitado melhor o conceito [...].* Este tipo de análise sugeriu, também, o vínculo a um modelo tradicional de ensino, que a despeito de sua eficácia, é utilizado como estratégia de ensino-aprendizagem nas escolas regulares com crianças que falam e que não têm déficits sensoriais.

Um outro ponto importante nas observações foi a resistência na utilização de outras formas de comunicação de maneira a favorecer e ampliar a conversação com o aluno.

Renata, mais precisamente, questionava o uso de cartões, como uma dessas possibilidades, por entender que Mateus usava e respondia a alguns sinais isolados de Libras, contudo, suas observações referiram-se a comportamentos muito básicos de Mateus, como mostra o relatório abaixo:

*Hoje fiz o sinal de lavar as mãos (que a pesquisadora fez para ele junto com o cartão) e ele foi ao banheiro. O que me leva a pensar que não precisa do cartão*

- *Foi ao banheiro e lavou as mãos.*
- *Procurou o brinquedo Genius na caixa ( o que significa que ele sabia que estava guardado ali, pois sempre o colocava lá)*
- *Lambeu a pilha*
- *Eu disse para não lambe a pilha. A expressão dele pareceu corresponder. Acho que entendeu.*
- *Reconhece as formas de encaixar*
- *Faz tentativas.*

Este relato, também, não apresentou ações que demonstrassem uma interação de fato. A participante baseou-se em alguns ‘comandos’ em sinais, os quais o aluno respondeu indicando conhecer o seu significado, porém não se constituiu em uma troca interativa. Os registros da pesquisadora mostraram várias observações quanto à relação baseada em comando e resposta da participante com o aluno surdocego.

Renata de uma maneira geral, conduzia as atividades com o aluno fazendo o sinal de Libras daquilo que era para ser feito, sem que dessa a oportunidade para que se estabelecesse uma conversação relacionada ao assunto que propunha, ou seja, utilizasse outras formas de comunicação para tentar ampliar os comportamentos comunicativos do aluno.

De uma maneira geral, os relatos da participante Renata denotaram pouca expectativa em relação ao aluno ao pontuar fatos corriqueiros da vida do mesmo que possuía relativa independência em suas atividades diárias, sem que fizesse uma avaliação quanto a outras possíveis necessidades do aluno. Este dado pode ser observado ainda, em outra ocasião, quando propôs ao aluno empilhar peças de madeira e que seriam assopradas ao final, para

derrubá-las. Não se observou a finalidade dessas propostas, principalmente, quanto às possibilidades comunicativas que esta atividade poderia suscitar no aluno e conseqüentemente o desenvolvimento de seu aprendizado.

Rosa, ao contrário, mostrou super estimar os resultados pretendidos com a sua atividade, conforme revela seu relato abaixo:

*- Ofereci vários objetos à Flávia, o que pode ter causado confusão e desorganização da aluna. Foi pura inexperiência, apesar de perceber alguns comportamentos de atenção e desfrute na atividade, não comuniquei nada com a Flávia. Eu esperava muito de Flávia. Acredito na sua potencialidade, só não compreendi, ainda, como oferecer o máximo de experiências possíveis à Flavia respeitando tantas limitações (físicas, biológicas, sociais...) [...]*

Nota-se no relato acima, a preocupação quanto à possibilidade de desorganizar a criança com quem estava interagindo, ou, ainda, conforme Paula, de levar a criança a isolar-se e buscar seus movimentos estereotipados durante as atividades, como mostra o trecho abaixo:

*- [...] Em um momento da brincadeira, ela ficou sozinha e parada, entrei em desespero, pois comecei a pensar que ela poderia cair em movimentos repetitivos (estereotipados) e eu não queria isso [...]*

Rosa e Paula referiam-se às suas inseguranças quanto a diversificar as atividades que haviam observado na interação da pesquisadora com os alunos surdocegos, mantendo-se, portanto, fiéis ao modelo observado. Este fato teve como conseqüência a manutenção excessiva de um mesmo foco de atenção com os alunos, sem observar o tempo de resposta dos mesmos às suas iniciativas, ou mesmo as indicações dos alunos sobre como queriam se relacionar com aquele objeto, ou ainda, com qual objeto queriam se relacionar. Não havia, portanto, uma troca interativa de fato na proposta apresentada pelas participantes. Elas tornavam-se repetitivas em suas iniciativas interacionais, sem muita diversificação nas interações, além de pouca clareza quanto a seus objetivos nas atividades propostas. Isto

fazia com que seus alunos mostrassem seu desinteresse, expressando-se por meio de comportamentos estereotipados, choro, recusa e outros.

Contudo, após algumas análises da vídeo-gravação de suas interações, elas mostraram uma reflexão crítica de suas ações nas atividades, por exemplo quanto à quantidade de estímulos apresentados e à dificuldade em esperar pelo tempo da criança responder a esses estímulos, como mostra o trecho a seguir:

*-Em meus pensamentos, Flávia iria soprar bexiga, escolher um objeto dentre os que ofereci e ter a atenção nas atividades [...] não soube esperar que ela me desse alguma resposta . Estava muito ansiosa em oferecer atividades e não respeitei o tempo de sua resposta [...]*

Paula, em uma das poucas vezes em que colocou suas dificuldades em seu relato, mostrou-se reconfortada com o fato de poder conversar com a pesquisadora logo após uma atividade em que se sentiu angustiada com os problemas de interação com a criança. A participante se referiu à presença da pesquisadora durante sua interação com o aluno e a possibilidade de conversar com a mesma ao final da atividade. Esta situação, se por um lado se constituiu, algumas vezes, como um fator de inibição para as participantes, por outro, era bem-vinda pela possibilidade de avaliação de suas dificuldades. Em geral, nas conversas individuais que tínhamos após as atividades, eram indicadas as maiores dificuldades e apresentavam-se sugestões sobre formas possíveis de comunicação com aquele aluno, tomada de turno na conversação, observação sobre determinados comportamentos e seus possíveis significados, dentre outras.

Como resultado deste estudo, verificou-se que questões relacionadas à comunicação e à elaboração de atividades que fossem significativas para os alunos constituíram-se nos aspectos mais complexos de apreensão pelas participantes ao longo desta formação.

As principais questões levantadas pelas participantes em seus registros, durante a etapa de observação e interação, foram: a) conhecimento das necessidades reais dos alunos surdocegos; b) dificuldade no entendimento dos comportamentos dos alunos (identificar, interpretar e responder a esses comportamentos); c) dificuldade em propor atividades que fossem funcionais para os alunos em outros contextos ( atividades de experiência de vida

real); d) dificuldade em usar diferentes formas de comunicação; d) dificuldade no compasso da interação (super estimulação sem esperar pela resposta do aluno, ou não responder às iniciativas do mesmo); e) dificuldade em favorecer a iniciativa do aluno; f) desenvolvimento de atividades desvinculadas da comunicação e g) utilização de estratégias de ensino aprendizagem comuns ao ensino de crianças que falam.

Podemos concluir que os encontros (dez de supervisão, sete de observação e sete de atuação direta com a criança) não foram suficientes para a construção de conceitos relativos a essa prática e sua aplicação na educação de alunos surdocegos que se comunicam de forma não simbólica. Entretanto, acho importante sinalizar aqui que houve uma sensibilização das participantes quanto às características dessa população. Talvez essa seja a primeira etapa de um longo processo de aprendizagem.

#### **5.4. Estudo III – Análise das Interações das Díades**

O presente estudo teve como objetivo analisar as interações e suas características comunicativas de três díades compostas por alunas em formação inicial na graduação em Pedagogia e alunos surdocegos congênitos que funcionavam em nível pré-simbólico.

##### **5.4.1. Participantes**

Participaram do estudo três alunas de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, denominadas na pesquisa de **Renata, Rosa e Paula**. Maiores detalhes encontram-se no Estudo I.

Também fizeram parte deste estudo quatro alunos surdocegos, regularmente matriculados no programa do Centro de Atendimento Alternativo Florescer - CAAF, no INES, denominados por **Mila, Gisela, Ian e Mateus**. Tinham respectivamente, 6, 7,8 e 12 anos de idade por ocasião da pesquisa. Os quatro alunos tinham como fator etiológico a síndrome da rubéola congênita; em três alunos com comprovação por exame clínico. Todos possuíam resíduo visual funcional e foram diagnosticados com surdez profunda, porém não confirmados pelas observações nos atendimentos. Mila, Gisela e Ian dependiam

do adulto em tarefas básicas como se vestir, usar toalete e tomar banho. As duas meninas alimentavam-se com alguma independência, porém necessitavam de assistência. Já Ian possuía muita dificuldade para alimenta-se.

Suas brincadeiras eram próprias e isoladas do contexto, restringiam-se a objetos que pudessem prover estimulação visual. Não se interessavam por outras crianças, buscando, contudo, o adulto quando desejavam algo. Comunicavam-se por meio de gestos indicativos, por exemplo, levando a mão da pessoa que estivesse mais próxima para alcançar um objeto de seu interesse ou executar uma ação como abrir a porta. Além disso, expressavam-se por meio de expressões faciais, movimentos, vocalizações, choro e outros sinais.

Mila, dos três alunos, foi a que demonstrou maior organização em relação às atividades de sua rotina na escola, antecipando as mesmas e fazendo suas escolhas, graças à sua assiduidade na escola. Isto não ocorreu com Gisela e Ian, que exibiam ainda, comportamentos instáveis. Ambos demonstravam, contudo, satisfação ao chegarem na escola.

Mateus era um jovem independente no desempenho da maioria das atividades do seu dia a dia, sendo capaz de ajudar sua mãe em atividades domésticas. Muito interessado em perceber os detalhes de objetos no ambiente; exibia curiosidade em desmontar e remontar aparelhos que encontra o que em geral faz com sucesso. Muito atento ao ambiente, comunicava-se por gestos, muitas vezes incompreensíveis para muitas pessoas, porém, sempre dirigido a alguém e com alguma intenção. Desde seu ingresso na escola, vinha aprendendo alguns sinais isolados de Libras que utilizava para se relacionar com outras pessoas, embora, ainda mais dirigidos para os adultos do que para os jovens de sua idade.

Todos os alunos utilizavam sua capacidade visual para se relacionar com o ambiente acompanhada da habilidade tátil, mais do que a capacidade auditiva.

Os quatro alunos foram por mim atendidos no programa de atendimento ao surdocego e para os com deficiência múltipla, sendo os três mais novos desde o início do programa, em 2001, e o mais velho desde 2003. Todos tinham, portanto, estabelecido um vínculo com a pesquisadora.

#### 5.4.2. Local e instrumentos

As interações das participantes ocorreram na sala de atendimento aos alunos surdocegos e na sala que denominamos de Circuito Motor, ambas localizadas nas dependências do Centro de Atendimento Alternativo Florescer - CAAF, bem como na piscina, localizada no setor de Educação Infantil e no refeitório. A piscina e o refeitório localizam-se nas proximidades do CAAF, separados, apenas, por uma alameda dentro do Instituto Nacional de Educação de Surdos, já mencionados no Estudo II.

Para as filmagens das interações de cada participante com a criança utilizou-se uma filmadora Handycam Vídeo 8 da marca Sony, cujas fitas foram em seguida copiadas em três fitas VHS. Cada uma das fitas continha a seqüência de interações de cada uma das díades. Os materiais e objetos utilizados nas interações das participantes com os alunos surdocegos pertenciam ao local onde se desenvolveram as atividades.

#### 5.4.3. Procedimentos do Estudo III

Foi acordado, inicialmente, que cada uma das participantes observaria todos os alunos surdocegos para depois, então, serem definidas as duplas de interação de acordo com a conveniência de cada uma quanto aos horários de atendimentos dos alunos. A partir da escolha pelas participantes de seus parceiros na interação, foram estabelecidas as díades de interação, como mostra o quadro a seguir:

<b>Participantes</b>	<b>Alunos surdocegos</b>
<b>RENATA</b>	<b>MATEUS</b>
<b>ROSA</b>	<b>IAN /GISELA</b>
<b>PAULA</b>	<b>MILA</b>

**Quadro 7 – Duplas de interação**

A escolha pelas participantes da primeira atividade que fariam com os alunos se deu na semana anterior ao início de suas interações com os mesmos. As atividades puderam ser escolhidas dentre aquelas que faziam parte da rotina do aluno com quem interagiriam.

Após as filmagens, as fitas compatíveis com a Handycam (8mm) foram copiadas em fitas VHS individuais contendo toda a seqüência de interação de cada participante com o seu parceiro.

Tais seqüências foram então transcritas através da técnica de registro contínuo de comportamentos, que consiste em dentro de um período ininterrupto de tempo de observação, registrar os comportamentos emitidos na situação, obedecendo à seqüência temporal em que eles ocorreram (Danna e Matos, 1986). Os comportamentos de cada membro da díade foram transcritos em um quadro de duas colunas: à esquerda os comportamentos da participante e à direita os do aluno surdocego. Foram transcritos em geral, os 10 minutos iniciais ou finais de cada atividade, dependendo do tempo da atividade e da descontração das duplas em suas interações. Ocorreram, no entanto, algumas transcrições mais prolongadas, quando se julgou necessário.

#### **5.4.4. Procedimento de Análise das Interações**

Foram analisadas três transcrições de sessões de cada participante, sendo uma sessão do início do estudo, uma do meio e outra do final. Estas transcrições estão apresentadas no Anexo 11.

Procedeu-se à interpretação dos dados em relação ao processo comunicativo com base na abordagem de teoria geral dos sistemas proposta por von Bertalanffy e Fogel, citados por Olsson (2004) e Nunes (2005). Segundo esses autores, o conceito de sistema não está restrito a descrever relações complexas entre elementos materiais, podendo ser igualmente aplicado a qualquer entidade que envolva componentes interativos, como o processo comunicativo. Estudos de comunicação interpessoal têm freqüentemente focalizado na forma como a mensagem é codificada, transmitida e então decodificada de um modo linear (emissor---receptor). Esta concepção linear é uma simplificação do que realmente acontece na interação humana. Além disso, ela não é funcional para descrever o processo interativo

em díades que envolvam o indivíduo com deficiências múltiplas (Fogel,1993, citado por Olsson,2004).

Assim sendo, a análise da interação não irá focalizar as respostas individuais de cada membro da díade isoladamente, fora do contexto, mas sim na seqüência interacional dos membros em relação mútua e interdependente.

Os conceitos utilizados neste estudo serão apresentados a seguir:

- **Ato ou Comportamento Comunicativo**: refere-se a uma ação ou comportamento emitido por um membro da díade, indicando a intenção de afetar o comportamento do parceiro ou função comunicativa (Iacono, Carter, Hook, 1998, citados por Nunes, 2005).
- **Função comunicativa** : refere-se à intenção aparente de um membro da díade ou aos efeitos desejados e/ou produzidos no seu interlocutor (McCormick e Schiefelbusch, 1984, citados por Nunes 2005)
- **Ato intencional**: refere-se a uma ação ou comportamento claramente dirigido a um objetivo.
- **Ato indicativo de intencionalidade**: refere-se a uma ação ou comportamento emitido por um membro da díade produzindo um efeito no interlocutor, interpretado como tendo uma função comunicativa. Estes atos indicativos de intencionalidade foram identificados segundo a classificação de Wetherby e Prizant (1992) para crianças pré-lingüísticas no capítulo 3 deste trabalho.
- **Episódio de interação da díade**: Inicia-se com uma ação comunicativa, ou seja, quando um comportamento verbal, não verbal ou misto (gesto acompanhado de emissão oral) emitido por parte de uma das pessoas que compõe a díade produz algum efeito sobre o interlocutor resultando em uma resposta verbal ou não verbal , estabelecendo assim um foco comum de atenção entre ambos. Exemplo:

*Paula - Fricciona os dedos na bola azul, produzindo som, enquanto segura a bola vermelha.*

*Mila - Observa/ acompanha com a mão e olha.*

*Paula - Movimenta as bolas na frente de Mila.*

*Mila - Afasta a cabeça/ vocaliza (parece reclamar que quer o som)*

- **Iniciativa Interacional**: Constitui-se no primeiro comportamento verbal ou não verbal da seqüência interativa, emitido por um dos parceiros da díade com o objetivo de afetar o comportamento do outro membro da díade. Exemplo:

*Rosa - Pega o rolo vermelho/posiciona-o na frente de Ian*

*Ian - Olha para o rolo/ sorri/ vocaliza.*

- **Resposta Interacional**: Constitui-se na resposta verbal, não verbal ou mista, de um dos parceiros da díade àquele que iniciou a ação comunicativa, a partir do estabelecimento de um foco comum. Exemplo;

*Rosa - Pega o rolo vermelho/posiciona-o na frente de Ian*

*Ian - Olha para o rolo/ sorri/ vocaliza*

- **Episódio interativo efetivado e não efetivado**: Considera-se o episódio interativo efetivado quando o comportamento verbal, não verbal ou misto iniciado por um dos parceiros da díade produz um efeito em seu interlocutor sob a forma de uma resposta verbal, não verbal ou mista. Um episódio interativo termina de duas formas: a) quando o foco comum de atenção entre os parceiros, que pode ser um objeto específico ou um evento, é substituído por outro foco comum; b) quando o parceiro iniciador após resposta do interlocutor, dirige sua atenção para outra pessoa ou evento no ambiente. Será considerado como **episódio interativo não efetivado** quando não ocorrer qualquer resposta do interlocutor em relação ao iniciador da interação. Exemplos:

### 1) Episódio efetivado

*Rosa – Palmeia o rolo vermelho atrás de Ian*

*Ian - Observa/posiciona-se de frente para o rolo vermelho*

*Rosa – Afasta-se*

*Ian – Afasta o rolo azul que ficou nas suas costas com uma mão/ outra mão sobre um olho/ olha para o rolo vermelho*

### 2) Episódio não efetivado

*Rosa – Aproxima novamente o rolo azul das costas de Ian*

*Ian – Continua olhando para o rolo vermelho*

- **Extensão do episódio interativo:** Um episódio interativo efetivado pode ser classificado quanto ao número de elos comunicativos . Um elo compreende o comportamento do sujeito iniciador da interação dirigido ao parceiro da díade e a resposta deste ao iniciador. Exemplo:

### 1) Episódio de um elo

*Mateus - Após ter comido o último grão do prato, colocou os talheres sobre o mesmo/ afastou-o/olhou para Renata*

*Renata – Aponta o prato e a pia.*

### 2) Episódio de mais elos

*Paula - Esvazia a bola vermelha/ dá na mão de Mila*

*Mila - Recusa a bola verm/ vocaliza/ sorri/ olha para a bola azul na outra mão de Paula.*

*Paula – Observa/ segura a bola azul na frente de Mila.*

*Mila - Aproxima o rosto da bola azul.*

*Paula - Afasta a bola azul do rosto de Mila/ aproxima a bola vermelha vazia*

*M - Pega a bola azul/ aproxima da boca*

*P – Deixa esvaziar a bola azul.*

A topografia dos comportamentos refere-se à ação comunicativa observável dos membros da díade, ou seja, ao tipo específico de comportamento usado para iniciar a interação ou para responder a esta iniciativa. A descrição desses comportamentos é apresentada abaixo:

- Vocalização - refere-se a qualquer tipo de sonorização produzida pelas cordas vocais, sem articular palavras, como forma de expressar algum sentimento. Podem ser: sons guturais, gemidos, murmúrios, balbucio, choramingo, choro ou vocábulos não compreendidos.
- Verbalização - refere-se à sonorização da expressão simbólica através da língua falada.
- Ação – refere-se a uma manifestação no corpo do indivíduo em resposta a algum estímulo

- Reação Motora - refere-se aos movimentos corporais, de mudança de postura, não claramente identificados como intencionais, mas que indicam alguma intencionalidade pelos efeitos causados no interlocutor.. Envolve a mudança de inclinação de cabeça, contração muscular do corpo (espasmos), movimento do olhar.
- Expressão facial – refere-se às alterações faciais ocorridas durante o ato comunicativo como forma de iniciar ou responder a um comportamento do parceiro. Compreende o sorriso, contração do olho ou da face, abertura da boca, piscar de olhos.
- Resposta tátil - refere-se à busca de informação sobre o objeto ou pessoa que media a interação através do contato da mão, da face, da boca ou de qualquer outra parte do corpo.
- Toque - refere-se a um ato gestual feito por um dos membros da díade em alguma parte do corpo do interlocutor, usado para chamar a atenção do parceiro do. Pode-se dizer que é intencional. De uma maneira geral é usado pelo adulto na tentativa de chamar a atenção do aluno.
- Olhar - refere-se ao contato visual que um sujeito da díade estabelece com o objeto que media a interação ou para uma parte do corpo do interlocutor buscando informação ou expressando um desejo. Este comportamento sugere uma consciência do ato a partir do estabelecimento do foco comum.
- Resposta gustativa – refere-se à busca de informação sobre o objeto que media a interação através da língua.
- Gestos indicativos – referem-se aos gestos de apontar ou dirigir o olhar do interlocutor para um determinado local ou objeto.
- Gestos – referem-se a gestos significativos, contextualizados, convencionados na relação com a criança em situações de atividades de seu dia a dia.
- Sinal - refere-se aos sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) emitidos isoladamente. Por exemplo: o sinal de comer - movimento das pontas dos dedos na região da boca - pode tanto significar a ação de comer, como também, o local onde se come ou o utensílio com o qual se come.

- Língua de Sinais – refere-se ao uso sistemático da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação.
- Resposta auto-estimulatória - refere-se ao comportamento estereotipado que os alunos realizam na interação com o interlocutor. Esses comportamentos sugerem, em geral, a expressão de algum desejo, contrariedade ou insegurança em relação ao contexto da atividade.

Para mapear o processo de interação, cada uma das transcrições foi, então, dividida em episódios interativos efetivados, ou seja, quando um dos parceiros produziu alguma ação para a qual o outro reagiu. Considerou-se o término do episódio de interação quando um dos parceiros desistia, ou mudava de foco. Contudo, a tentativa de definir um episódio, foi feita a partir de uma decisão subjetiva do que foi considerada uma interação entre a díade, uma desistência ou quando a criança mudava o seu foco, com base no conhecimento da pesquisadora dos comportamentos dos alunos surdocegos, participantes deste estudo.

Podia ocorrer, ainda, um episódio não efetivado, isto é, quando havia uma iniciativa por parte de um dos membros da díade que não produzia efeito no interlocutor.

Assim, cada atividade constituiu-se de números diferenciados de episódios. Para cada episódio foi, então, indicado o tema principal da negociação, ou seja, o foco de interesse na interação pelos interlocutores na díade e sua extensão em números de elos. Como mostra o exemplo do quadro 8 abaixo, de um trecho de uma transcrição dividido em episódios.

Episódios	Renata (participante)	Mateus (aluno surdocego)
[...] 5º EPISÓDIO	Toques no ombro de M para chamar sua atenção/ repete o sinal de “sentar”	
		Puxa a cadeira / observa taitilmente um parafuso solto da cadeira
	Observa / aguarda	
		Olha para R enquanto toca o parafuso
	Coloca sua mão para verificar onde M está mexendo/ Faz Sinal “ sentar”	
	Puxa a cadeira / senta-se	
Interrupção	Afasta-se para pegar a comida de M	
		Aguarda/ movimentos de cabeça e braços/ tentativas para focalizar R
6º EPISÓDIO	Aproxima-se/ dá o prato com comida para M	
		Pega o prato/ coloca-o sobre a mesa
	Toque na perna de Mateus para aproximar a cadeira da mesa	
		Movimenta a cadeira / come
	Afasta-se/olhando para M	
		Come olhando para o prato/ pega a faca
	Observa afastada/ olha para outra direção	
Interrupção		Balancia a cabeça mastigando a comida
Não respondido	Aproxima-se/ Toca-o nas costas/ Em LS e Verbalizando “ Comer....feijão.....arroz....”	
		Olha para o prato/Não vê os movimentos das mãos de R

**Quadro 8 – Exemplo da divisão por episódios de negociação**

O exemplo acima mostra uma seqüência de episódios de negociação para a execução de uma atividade no refeitório. Assim, por exemplo, o 5º episódio mostra a negociação para sentar-se (tema principal) constituída de três elos de interação. No 6º episódio, os parceiros de comunicação negociam a ação de comer (tema principal), constituída de quatro elos comunicativos. Nos dois episódios, portanto, a díade atinge um consenso na

negociação. No entanto, há uma interrupção entre as duas negociações e outra na sequência do 6º episódio, além de um episódio não respondido. A transcrição de todos os episódios está apresentada no anexo 11.

A partir de então se procedeu à análise de cada um dos episódios de negociação efetivados quanto às categorias abaixo relacionadas:

- **Sintonia (SNT)** - refere-se à possibilidade dos elementos de uma díade estarem em um mesmo canal de comunicação, na mesma “onda”, tanto no sentido físico quanto psicológico, ou seja, de estarem abertos à interação com o outro.
- **Sincronia (SCR)** – refere-se à reação por parte do interlocutor a uma ação inicial no momento apropriado, ou seja, ao ser produzido um estímulo direcionado à criança, o adulto precisa esperar por alguma resposta a esse estímulo para dar continuidade à troca interativa. Da mesma maneira, o adulto precisa responder de forma significativa às ações emitidas pela criança no momento em que elas se manifestam. As ações devem se dar de maneira coordenada temporalmente (Tronick, 1980 e Odom, 1983).
- **Reciprocidade (RCP)** – refere-se à propensão que um dos parceiros de uma díade tem em responder à iniciativa do outro e de contar com a resposta deste à sua emissão. Quando as ações dos parceiros se dão de forma coordenada temporalmente, eles desenvolvem expectativas sobre o comportamento do outro (Tronick, 1980 e Odom, 1983).
- **Autonomia (AUT)** - implica no favorecimento de oportunidades dada pelo adulto para a criança ter iniciativas na interação.
- **Utilização de diferentes formas de comunicação (UFC)** - implica no uso, pelo adulto, de diferentes formas de comunicação, estimulando os canais sensoriais funcionais do aluno (visão,tato,audição), de maneira a garantir o acesso ao que está sendo comunicado.
- **Perda de oportunidades de comunicação (POC)** – refere-se a ações comunicativas dos alunos que não foram respondidas pelo adulto, possivelmente porque este não interpretou como comunicativo o comportamento do aluno.
- **Interação favorece a aprendizagem (IFA)** - implica nas oportunidades de aprendizagem que as interações proporcionam nas atividades

Os dados levantados, quanto às categorias acima, de cada uma das participantes nas atividades desenvolvidas, serão detalhados logo após os respectivos quadros resumos.

### **Interação Paula e Mila – Atividade na cadeira adaptada**

<b>Episódios</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>
SNT (sintonia)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
SRC (sincronia)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
RCP (reciprocidade)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
AUT (autonomia)	Não	Não	Não	Não	Não	Não
UFC (formas de comunicação)	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
POC (perde oportunidade de comunicação)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
IFA (interação favorece aprendizagem)	Não	Não	Não	Não	Não	Não

**Quadro 9 – Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Paula e Mila na cadeira adaptada**

A atividade desenvolvida pela participante Paula com a aluna Mila se constituiu de seis episódios de interação. Cada um desses episódios compreendeu um grande número de elos comunicativos, ou seja, um dos parceiros iniciava uma ação dirigida ao seu interlocutor e era respondida por este na negociação do tema em questão. Isto pode ser demonstrado pela frequência com que a dupla se manteve sintonizada em todos os episódios da atividade. Isto é, elas estavam abertas à interação para o tema proposto.

Ainda que se tenha observado uma interação recíproca em todos os episódios, as ações executadas ao longo dos mesmos não favoreceram o desenvolvimento da autonomia na aluna e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Verificou-se no transcorrer dos episódios que a participante tinha como objetivo, apenas, estimular visualmente a aluna com as bexigas coloridas, não dando oportunidade para que a mesma as explorasse de sua própria maneira, isto é, por meio de seus canais sensoriais remanescentes, ou, ainda, que a desafiasse a fazer solicitações que não se restringissem a levar a mão do adulto para aquilo que era desejado. Para isto seria necessário o conhecimento e a utilização de outras formas de comunicação viáveis para essa aluna.

Uma outra observação durante esta atividade foi que a participante se orientava, basicamente, a partir das solicitações de Mila, expressas pela ação de levar a mão de Paula para aquilo que desejava. Paula raramente propunha uma variação dessas ações de maneira a favorecer a aprendizagem de um comportamento específico para expandir o ato comunicativo. Isto pode justificar, por exemplo, o fato de não ter sido possível identificar um tema específico para a negociação do episódio 6.

Notou-se que o jogo que se estabeleceu na interação da díade, demonstrado pela repetição constante dos mesmos estímulos pela participante, e por sua vez na insistência da aluna em levar o objeto à boca, não indicaram uma preocupação com o processo comunicativo. Da mesma forma, observou-se a pouca objetividade nas propostas apresentadas pela participante, uma vez que o estímulo visual sem estar acompanhado de um desafio cognitivo que levasse a aluna ao entendimento da função daqueles comportamentos, poderia reforçar os comportamentos auto-estimulatórios, bastante comuns nesses alunos.

A interação nesta atividade caracterizou-se mais pela formação de vínculo do que por objetivos de aprendizagem, visto que se tratava da primeira interação entre a dupla de interação.

### Interação Paula e Mila - Atividade no Refeitório

Episódios	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
SNT (sintonia)	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
SRC (sincronia)	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
RCP (reciprocidade)	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
AUT (autonomia)	Não								
UFC (formas de comunicação)	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
POC (perde oportunidade de comunicação)	Sim								
IFA (interação favorece aprendizagem)	Não								

Quadro 10 – Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Paula e Mila no Refeitório

A atividade no refeitório compreendeu nove episódios de interação, cada um dos quais com diferentes números de elos comunicativos. Embora o tema central desta

atividade fosse a alimentação, propriamente dita, foram revelados vários subtemas nos quais ocorreram negociações entre os interlocutores.

Observou-se uma inconstância quanto à sintonia, sincronicidade e reciprocidade nos episódios mostrados no quadro 10. Nos episódios 1 e 5, as ações da díade mostraram-se combinadas no tempo para a negociação da colocação do leite na caneca. As iniciativas da aluna nesses episódios foram claras para a participante que respondia de imediato, o que levou a um consenso na negociação. Porém, no 6º episódio, ainda que a participante reagisse às iniciativas de Mila, ela não conseguiu entender o significado de tais iniciativas (colocar mais leite na jarra que estava vazia, na cozinha), fazendo com que a negociação não chegasse a um consenso.

Nos demais episódios não houve uma coordenação entre as ações de Paula e Mila nesta atividade. Isto pareceu estar relacionado à dificuldade de cada um dos parceiros de comunicação interpretar as ações do outro quanto ao seu significado. Por exemplo, no episódio 2, o tema de negociação foi a colocação do pão sobre o prato que Mila colocara sobre a mesa. Paula tentou comunicar isto se utilizando apenas de gesto indicativo (aponta o pão e o prato) e verbalizando “Aqui não... aqui”. Não obtendo resposta de Mila, a participante levantou-se, executou a ação junto com a aluna, presumindo que estava dando um modelo, não se certificando, contudo, de que Mila naquele momento estivesse atenta e entendendo o significado desta ação.

Situações semelhantes ocorreram nos episódios 7,8 e 9, quando a participante utilizou a estratégia de ressonância para apresentar modelos de ações que pretendia ampliar na atividade, por exemplo, a retirada dos utensílios da mesa e sua lavagem. Contudo, a forma como conduziu os movimentos dessas ações foram muito diretivas sem que tivesse garantido a atenção de Mila para o ato que estava sendo executado. Por exemplo, ao apresentar o modelo de ação em conjunto com a aluna, Paula poderia ter dado uma pausa para aguardar a resposta de Mila para essa ação antes de dar prosseguimento à ação seguinte.

Verificou-se que o desconhecimento quanto à funcionalidade dos sentidos da visão e tátil da criança e de suas características comunicativas fez com que Paula utilizasse, de maneira não muito clara, as indicações sobre aquilo que estava comunicando para a aluna. Paula ao dirigir Mila nos movimentos da ação que pretendia ensinar não se certificou de

que ambas estivessem em sintonia na interação. Dessa forma as ações se deram de maneira descoordenadas, não permitindo a possibilidade das iniciativas e das respostas da aluna à ação inicial da participante.

As estratégias de ressonância e mão-sobre-mão são utilizadas com alunos surdocegos para ensinar movimentos de ação desconhecidos pelos mesmos. Estes movimentos poderão, posteriormente, ser transformados em gestos contextualizados assim que o professor perceber que o movimento está sendo feito sem resistência e compreendido pelo aluno. Caso contrário, o uso dessa estratégia sem a consciência do aluno para aquilo que está fazendo, poderá reforçar uma atitude bastante comum nessas crianças, que é a de buscar o adulto para alcançar seus objetivos. O emprego equivocado dessas estratégias pode reforçar a dependência da criança pelo adulto na resolução de seus problemas, não contribuindo para o desenvolvimento de uma comunicação adequada e de aprendizagem.

#### **Interação entre Paula e Mila - Atividade no Circuito Motor**

<b>Episódios</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>7°</b>	<b>8°</b>	<b>9°</b>	<b>10°</b>	<b>11°</b>
SNT (sintonia)	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
SRC (sincronia)	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
RCP (reciprocidade)	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
AUT (autonomia)	Não	Não									
UFC (utiliza formas de comunicação)	Não	Não									
POC (perde oportunidade de comunicação)	Sim	Sim									
IFA (interação favorece aprendizagem)	Não	Não									

**Quadro 11 – Ocorrências das categorias de análise durante as atividades de Paula e Mila no circuito motor.**

Na sala do circuito motor foram desenvolvidas atividades motoras com os alunos surdocegos em brinquedos infantis variados, como escorrega, pula-pula, piscina de bolas coloridas, bolas de diversos tamanhos, rolos, triciclo e outros. Esses brinquedos ficavam dispostos próximo à parede, numa seqüência que contornava a sala, facilitando o

mapeamento e o deslocamento pelos alunos no espaço. A organização do ambiente de maneira a dar pontos de referência ao aluno surdocego para antecipar suas respostas é princípio básico nos programas de atendimento. É necessário que o professor conduza as atividades de maneira clara e objetiva, informando o que sucederá na sala com indicações das ações que se realizarão em determinado brinquedo.

A aluna surdocega, neste caso, era uma criança que se expressava, em geral, com iniciativas claras de intencionalidade neste espaço, contudo, não executava a ação por si mesma. Ela demonstrava sua intenção dirigindo o adulto para aquilo que desejava, utilizando expressão facial, vocalização e movimentos corporais.

Diante da variedade de possibilidades que esse espaço proporcionava, observaram-se na atividade onze episódios de negociação, em muitos dos quais a dupla de interação co-regulavam suas ações com ações do outro parceiro, buscando um acordo mútuo para o tema proposto. Por exemplo, no episódio 3, Mila focalizou o escorrega e se dirigiu para ele, posicionando-se na escada. Paula se aproximou e a ajudou a subir os degraus e descer a rampa do escorrega, apoiando-a pelos braços. Verificou-se que assim que Mila iniciou esta ação e demonstrou sua insegurança para subir a escada, Paula imediatamente reagiu, apoiando Mila na subida e descida do escorrega. Paula, ainda, demonstrou esta reação na interação, quando fez um leve toque no peito de Mila e falou “*Muito bem!!*”, como uma resposta de incentivo à atitude de Mila.

As ações dirigidas para um mesmo foco e em que cada membro está propenso a responder à iniciativa do parceiro estiveram presentes nos demais episódios de negociação nesta atividade, com exceção do 5º episódio, onde não foi possível identificar o tema da negociação, embora parecesse que ambas aguardassem uma pista da parceira de comunicação, sem, contudo, chegarem a um acordo.

No entanto, verificou-se, ainda, que a participante perdeu muitas oportunidades de comunicação na atividade, não proporcionando um ambiente de aprendizagem. Por exemplo, no episódio 3, descrito acima, Paula percebendo o interesse de Mila escorregar, ao invés de simplesmente apoiá-la na subida dos degraus, poderia ter aproveitado esse momento para informar a aluna, por meio de gestos em seu corpo ou na mão da aluna sobre as ações que se sucederiam naquela atividade. Isto possibilitaria a expansão da comunicação entre a dupla, cujo canal se encontrava aberto para a recepção das ações do

parceiro. Os gestos das ações poderiam se transformar, no futuro, em gestos significativos para a aluna.

Ressalta-se o 11º episódio pela constituição de um número muito grande de elos comunicativos (26 elos) em uma mesma interação; contudo, um olhar mais atento mostrou a pouca clareza nas propostas de ações da participante com relação à utilização do rolo vermelho por Mila. A aluna, após sua passagem pelos diversos brinquedos da sala não demonstrou muito interesse pelos mesmos; pareceu decidida a ter o rolo para brincar de uma maneira própria (deitada no chão, estimulando-se visualmente), ou seja, isolando-se do contato com a participante. Paula, por sua vez, demonstrou insegurança ao lidar com esta situação, insistindo em prover estímulos excessivos durante muito tempo, sem que tivesse qualquer significado funcional para a aluna.

Notou-se, portanto, que o desconhecimento de estratégias específicas para a manutenção de uma interação comunicativa com a aluna nos episódios, bem como a falta de clareza quanto ao propósito das atividades naquele espaço impossibilitaram que a interação tivesse um resultado positivo quanto ao processo de aprendizagem e de comunicação com a aluna.

### **Interação entre Rosa e Gisela - Atividade na cadeira adaptada**

<b>Episódios</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>
SNT (sintonia)	<b>Sim</b>	Não	Não	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
SRC (sincronia)	Não	<b>Sim</b>	Não	Não	Não	Não
RCP (reciprocidade)	Não	Não	Não	Não	Não	Não
AUT (autonomia)	Não	Não	Não	Não	Não	Não
UFC (utiliza formas de comunicação)	Não	Não	Não	Não	Não	Não
POC (perde oportunidade de comunicação)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
IFA (interação favorece a aprendizagem)	Não	Não	Não	Não	Não	Não

**Quadro 12 – Ocorrência das categorias de análise durante a atividade de Rosa e Gisela na Cadeira Adaptada**

A divisão por episódios de tentativas de negociação desta atividade se deu em função das diferentes propostas que Rosa apresentou para Gisela no decorrer da mesma e dos indícios de respostas da aluna à iniciativa da participante. Assim, a atividade foi dividida

em seis episódios, nos quais se verificou a inconsistência de negociação sintonizada durante a atividade, aparentemente, causada pela ausência de respostas da participante às iniciativas de Gisela. A atividade transcorreu sem que fosse possível observar uma troca mútua de ações entre esta díade..

As propostas de Rosa sugeriram que ao apresentar um modelo de ação com um determinado objeto, havia uma expectativa de que pudesse ser “imitado” e executado pela aluna, como por exemplo, assoprar a bolha de sabão. No entanto, Rosa, não deu o tempo necessário para que Gisela explorasse o objeto apresentado e reagisse à essa iniciativa (episódio 1). O cheiro do líquido com o sabão, assim como os respingos no braço da aluna despertaram na mesma o interesse em explorá-lo por meio de seus sentidos tátil, olfativo e gustativo, visto que não tinha visão suficiente para ver a bolha de sabão que se formava quando a participante assoprava. Contudo, observou-se, neste episódio que ambas estavam em sintonia, ou seja, estavam voltadas para o mesmo foco de interesse, porém, com ações descoordenadas.

A interação neste episódio ocorreu, portanto, nas tentativas de Rosa fazer com que Gisela olhasse a formação das bolhas de sabão e, esta, por sua vez, na tentativa de explorar e entender o significado do que se estava propondo. Este episódio terminou, certamente, sem haver um consenso na negociação. Rosa trocou de objeto que iria intermediar a interação, sem que fosse dada uma pista indicando a finalização do uso do tubo de sabão. Acrescenta-se aqui, o fato de que Gisela, no momento em que a participante deixou o tubo sobre a mesa e procurou por outro objeto, pegou-o e fez um leve movimento em direção à Rosa, que não percebeu e mostrou em seguida a bexiga amarela, cuja ação era, também, assoprar.

Situações semelhantes ocorreram nos episódios 4, 5 e 6, quando a aluna demonstrou uma iniciativa de ação na primeira oportunidade dada pela participante, mas não foi respondida pela mesma, por já ter mudado a sua proposta.

Observou-se que Rosa preocupava-se, basicamente, com apresentação de diversos objetos, procurando um que despertasse maior interesse na aluna para alcançar seu objetivo que, supostamente, é o de *aprender a assoprar*. A participante, no entanto, não deu o tempo necessário para que a mesma processasse as informações recebidas e demonstrasse uma reação à sua iniciativa para então apresentar novo estímulo. O *aprender a assoprar*,

certamente, não fazia parte das prioridades de aprendizagem da aluna, no entanto, a atividade, poderia desencadear um processo comunicativo, caso fossem consideradas aspectos relativos ao processo do desenvolvimento da comunicação tais como: uso de formas apropriadas de comunicação para a aluna, tempo para a iniciativa ou resposta pela aluna; possibilidade de escolha pela aluna e identificação, interpretação e respostas adequadas às ações da aluna.

### **Interação entre Rosa e Gisela - Atividade no Refeitório**

<b>Episódios</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>
SNT (sintonia)	Não	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
SRC (sincronia)	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
RCP (reciprocidade)	Não	Não	Não	Não	<b>Sim</b>
AUT (autonomia)	Não	Não	Não	Não	Não
UFC (utiliza outras formas de comunicação)	Não	Não	Não	Não	Não
POC (perde oportunidade de comunicação)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
IFA (interação favorece a aprendizagem)	Não	Não	Não	Não	Não

**Quadro 13 – Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Rosa e Gisela no refeitório**

A interação no refeitório entre a dupla em questão foi dividida em cinco episódios. Tentou-se retirar um tema específico para cada um deles em função das propostas apresentadas pela participante, uma vez que a aluna apresentou conduta passiva no decorrer da atividade, porém com respostas às iniciativas de seu interlocutor.

Rosa mostrou-se insegura na condução da atividade. Já no 1º episódio, assumiu uma postura muito diretiva, não estabelecendo com a aluna uma interação comunicativa. Gisela, simplesmente, acompanhou a participante que a conduzia para a mesa aonde iria alimentarse.

Ressalta-se que na seqüência houveram episódios não respondidos por Rosa que ausentou-se por aproximadamente três minutos para buscar a comida e os objetos que usaria na atividade (ver transcrição completa no anexo 11 ). Gisela, por várias vezes, manifestou-se por meio de comportamentos como olhar, movimentos de cabeça e,

principalmente choro, os quais foram interpretados como seu desejo pela presença da participante ou da comida. Verificou-se que Rosa não deu nenhuma pista sobre o fato de que se ausentaria para pegar a comida e buscar os objetos que utilizaria na atividade. A participante ao se afastar, apenas fez um leve toque no peito de Gisela e verbalizou “espera”, o que, certamente, não foi compreendido pela mesma. Isto gerou uma instabilidade emocional na aluna, que é bastante suscetível a alterações de sua rotina e que se refletiu em toda atividade.

A filmagem teve que ser interrompida, neste momento, para que a pesquisadora pudesse intervir na dinâmica da atividade para acalmar a aluna e possibilitar o prosseguimento da interação de Rosa e Gisela.

Novamente, na passagem do episódio 3 para o 4, Rosa afastou-se sem qualquer indicação para Gisela, o que fez com que voltasse a chorar. Porém esta situação foi mais facilmente contornada por Rosa quando apresentou a caneca de suco.

Ainda que as negociações nos episódios 3, 4 e 5 tivessem ocorrido de maneira sintonizada, com respostas às iniciativas da aluna, a expectativa da participante desde o início da atividade era o de relacionar a sensação térmica do pano quente e da garrafa gelada com os alimentos que a aluna comeria naquele momento. Por exemplo, no episódio 4, Rosa se aproximou com a caneca de suco, observada pela aluna, mas ao invés de oferecer o suco, aproximou a garrafa com água gelada do braço da aluna para associá-la ao suco gelado. A aluna, por sua vez, reagiu com choro, pois sua expectativa era de que fosse beber o suco. Aproximou, no entanto o olhar da garrafa para verificar do que se tratava, mudando em seguida para a caneca com o suco. Rosa, por sua vez, levou sua mão até a caneca, o que fez com que Gisela imediatamente pegasse a caneca para beber o suco. A participante, nesse caso, não aproveitou a oportunidade para encorajar a iniciativa da aluna de maneira que pudesse fazer sua escolha sobre as opções que havia dado ( suco ou garrafa com água gelada). O suco e a garrafa de água gelada poderiam se constituir em um tópico de conversação onde a aluna fosse desafiada a empregar as funções comunicativas básicas como por exemplo, pedidos e negativas. Para isso seriam necessárias estratégias que ajudassem Gisela entender de que maneira ela poderia expressar essas funções comunicativas, ou seja, a forma de comunicação mais apropriada para que se estabelecesse uma interação comunicativa de fato.

No entanto, a proposta da participante, naquele momento, pareceu que era a de *ensinar* os conceitos de quente e frio, associados a uma situação natural de aprendizagem para a aluna.

As respostas da participante, geralmente, não correspondiam ao que Gisela estava querendo comunicar. No episódio 3, a aluna afastou seu prato para o centro da mesa indicando que não queria comer. Entretanto, manteve-se sentada à mesa, muito provavelmente, aguardando o suco que seria a ação seguinte e da qual gostava muito. Rosa, por sua vez, persistia na condução da ação de dar comida na boca da aluna, a despeito do fato desta ação ser bastante inapropriada para a mesma, uma vez que a aluna era totalmente independente no ato de comer. Houve assim uma discordância entre o desejo de ambas em grande parte da interação o que não favoreceu uma troca interativa prazerosa na atividade e conseqüentemente não se criou um ambiente favorável de aprendizagem.

A atividade no refeitório é incorporada na rotina do aluno na escola, cuja função é desencadear várias outras ações que vão sendo estabelecidas na ampliação da mesma. A alimentação faz parte das experiências de vida real da criança, cujo significado é, em geral, mais fácil de ser alcançado pelo aluno, não se restringe, portanto a satisfazer uma necessidade fisiológica da criança, mas possui, sobretudo, um caráter pedagógico na aprendizagem de comportamentos que possam conduzir a aluna para uma vida mais independente.

### **Interação Rosa e Ian      Atividade no Circuito Motor**

<b>Episódios</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>7°</b>	<b>8°</b>
SNT ( sintonia)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não	<b>Sim</b>	Não	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
SRC (sincronia)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não	<b>Sim</b>	Sim	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
RCP (reciprocidade)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não	Não	Não	Não	Não	Não
AUT (autonomia)	Não							
UFC (utilização de outras formas de comunicação)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não	Não	Não	Não	Não	Não
POC (perde oportunidade de comunicação)	<b>Sim</b>							
IFA (interação favorece a comunicação)	Não							

**Quadro 14 – Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Rosa e Ian no Circuito Motor**

Na interação entre Rosa e Ian no circuito motor foram observados oito episódios, cujos temas variaram entre o escorrega, os rolos vermelho e azul e os bambolês. Notou-se que os episódios 1 e 2 se constituíram de um número considerável de elos comunicativos, dado que pode ser justificado pelas possibilidades que a atividade proporcionava em termos de ações combinadas entre os parceiros de comunicação. Por exemplo, no episódio 1, Rosa fez o gesto de “escorregar” na mão do aluno, ao qual ele respondeu dirigindo-se para o escorrega. Ian demonstrou conhecer o seu significado, bem como antecipou as ações seguintes desta atividade sem que fosse necessário informá-lo a respeito. Rosa respondeu às iniciativas de Ian colocando-se ao seu lado, reforçando-as.

Ações semelhantes ocorreram nos episódios 2 e 7, cujo tema também foi o escorrega, com alguma variação; no episódio 2, Rosa desceu o escorrega junto com o aluno e no 7, a participante deixou que o aluno executasse as ações sozinho. Esta atividade era bem conhecida pelo aluno, que a executava com relativa independência. No entanto, verificou-se que as ações comunicativas restringiram-se a alguns gestos indicativos, já conhecidos pelo aluno nesta atividade. Nos episódios, cujo tema era o escorrega, a negociação aconteceu de forma coordenada devido à clareza das etapas necessárias para se executar a ação tanto pela participante, quanto pelo aluno. No entanto, a ação limitou-se a um comando para o aluno iniciar a ação, não dando oportunidades para o desenvolvimento de outras funções comunicativas, como informar, solicitar, comentar ou reforçar.

Rosa não empregou estratégias que permitissem o uso de formas comunicativas que possibilitassem o desenvolvimento de uma conversação sobre esse tema. Um exemplo poderia ser o uso de objetos concretos que representassem cada um dos brinquedos da sala, para que pudesse escolher um dentre aqueles que gostaria de brincar, sem que fosse necessária a indicação pelo gesto da participante. ..

Já, os episódios 4 e 8 referiram-se a temas que, basicamente, estimulavam visualmente o aluno – rolo vermelho brilhante e bambolês coloridos. Esses objetos não possuíam função prática de forma que ele os usava de uma maneira muito peculiar, movimentando-os diante de seus olhos, não se interessando muito por outras possibilidades, caso fossem apresentadas.

Nos episódios 3, 5 e 6 verificou-se que, apesar das tentativas de Rosa em responder a algumas iniciativas de Ian, elas não foram bem sucedidas, o que pode ser explicado pelos

interesses específicos de cada um dos parceiros que não foram interpretados adequadamente pelo interlocutor. No episódio 3, por exemplo, Rosa ao perceber a proximidade de Ian das almofadas coloridas procurou uma ação sobre as mesmas, o aluno, contudo, insistiu em seus movimentos estereotipados. Esses movimentos poderiam significar tanto uma recusa para o que estava sendo proposto quanto o tempo necessário para o processamento das ações da atividade anterior (escorrega). Nesse caso, seria necessário que a participante aguardasse um tempo para que o aluno indicasse, por meio de suas ações, o seu desejo, a sua escolha para a ação seguinte e assim solicitasse à Rosa, ou seja, que fosse permitido ao aluno o seu turno na comunicação.

No episódio 5, por exemplo, Rosa apresentou o rolo azul de tecido, propondo uma ação com o mesmo depois de ter brincado com o rolo vermelho, este mais estimulante para o aluno por causa da cor vibrante e seu brilho. Ian se recusou, afastou-se do rolo azul, porém, manteve o olhar no rolo vermelho. Rosa respondeu ao comportamento do aluno palmeando o rolo vermelho, mudando em seguida para o rolo azul, o que fez com que o aluno se afastasse novamente. Aqui se verificou, novamente, a falta de oportunidade dada ao aluno para responder a um estímulo antes de apresentar outro.

### **Interação entre Renata e Mateus - Atividade na mesa da sala de aula**

<b>Episódios</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>7°</b>	<b>8°</b>	<b>9°</b>
SNT (sintonia)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
SRC (sincronia)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
RCP (reciprocidade)	<b>Sim</b>	Não	Não	Não	Não	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
AUT (autonomia)	Não								
UFC (utilização de outras formas de comunicação)	Não								
POC (perde oportunidade de comunicação)	<b>Sim</b>								
IFA (interação favorece a comunicação)	Não								

**Quadro 15 - Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Renata e Mateus na mesa**

A atividade na mesa da sala de aula tem como objetivo desenvolver ações que exijam do aluno maior concentração e o desafio cognitivamente na construção do conhecimento. Esse momento permite que o aluno possa associar os comportamentos adquiridos nas diversas experiências realizadas a jogos simbólicos ou a símbolos gráficos, além de favorecer o exercício da memória, repassando as ações por meio da comunicação funcional. As atividades na mesa devem ser criativas a ponto de despertar o interesse do aluno para o propósito das mesmas. Elas devem ser significativas, isto é, façam parte das experiências do aluno de maneira a relacioná-las a uma função, conduzindo assim para uma consciência mais simbólica da comunicação.

Para isso, é importante que se leve em conta a idade cronológica do aluno no sentido de proporcionar atividades cujos comportamentos sejam adequados à idade do mesmo e que sejam valorizados por outras pessoas de seu contexto social.

O aluno surdocego em questão era um jovem que possuía um potencial comunicativo, relacionava-se por meio de gestos, que claramente denotavam uma intencionalidade e com alguns sinais isolados de LIBRAS aprendidos durante a sua permanência na escola. Isto sugere um nível de consciência simbólica que deve ser considerada nas estratégias empregadas pelo professor no sentido de ampliar seus atos comunicativos.

Entretanto, o objeto escolhido por Renata para esta atividade foi um jogo de empilhar, depois de ter perguntado ao aluno em Libras – *“O que vamos fazer?”*. O que foi respondido, prontamente, por Mateus, em sinal - *“comer”*. Renata fez o gesto de “não” com a cabeça e em Libras *“comer depois, senta aí”*, apontando a cadeira. Mateus olhou para a cadeira. Logo em seguida, a professora pediu para que o aluno acendesse a luz, o que também foi respondido adequadamente por Mateus, mudando assim o foco de negociação entre ambos. Este relato referiu-se ao 1º e 2º episódios e exemplifica a congruência entre as ações da participante e do aluno, permitindo um foco compartilhado entre a dupla, caracterizando assim uma interação sintonizada, com respostas, recíprocas, claramente dirigidas à iniciativa do parceiro de comunicação.

Esse ritmo na interação pode ser observado na maioria dos episódios da atividade. Contudo, a atividade em si não suscitava desafios para o aluno, tanto para os atos comunicativos com a sua parceira, quanto para os comportamentos necessários na execução da mesma. O jogo proposto por Renata não pareceu interessante, era monótono. A

participante sugeriu, apenas, como variação ao ato de empilhar, assoprar as pilhas construídas com as peças para derrubá-las, para então, novamente, empilhá-las (episódios 4 e 6). Mateus respondeu às sugestões da participante. No entanto, por diversas vezes, tentou um contato com a pesquisadora que filmava naquele momento (ver transcrição, anexo 10). Esta atividade, claramente, não estava de acordo com as necessidades educacionais do aluno.

### Interação Renata e Mateus – Atividade no refeitório

Episódios	1°	2°	3°	4°	5°	6°
SNT (sintonia)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
SRC (sincronia)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
RCP (reciprocidade)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
AUT (autonomia)	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
UFC (utilização de outras formas de comunicação)	Não	Não	Não	Não	Não	Não
POC (perde oportunidades de comunicação)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
IFA (interação favorece a comunicação)	Não	Não	Não	Não	Não	Não

**Quadro 16 - Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Renata e Mateus Atividade no refeitório**

A atividade combinada com a participante em supervisão anterior foi a preparação do refeitório para o almoço junto com outros alunos do CAAF. Este fato deveria ser comunicado a Mateus no início da atividade, de maneira a justificar as ações que seriam executadas por ele naquele local, estabelecendo-se assim um tópico de conversação. Os colegas não chegaram a tempo, o que fez com que Mateus almoçasse sozinho.

Entre a preparação e o almoço, a atividade foi dividida em 6 episódios, cada um dos quais com um tema específico de negociação. Verifica-se que em todos os episódios houve uma sintonia entre a dupla, com respostas mútuas às ações do interlocutor que os levaram a um consenso em cada uma das negociações.

Entretanto, no decorrer de toda a atividade a participante perdeu oportunidades para ampliar a comunicação com o aluno. Por exemplo, no 1º episódio a participante negociou a distribuição dos utensílios sobre a mesa sem que fosse informado ao aluno para quem eles estavam destinados. Renata não deu oportunidades para introduzir outros assuntos na

conversação com o aluno que não estivessem apenas relacionados com a colocação dos utensílios sobre a mesa. Ou, então, no 2º episódio, quando Mateus terminou de dispor os talheres sobre os respectivos aparadores, olhou para Renata como se aguardasse o próximo comando e Renata apenas trocou a posição de alguns talheres que o aluno havia disposto. Neste caso a participante perdeu oportunidade para desenvolver uma conversação sobre o ocorrido, informando e o desafiando cognitivamente sobre o que havia feito (ver transcrição no anexo 11).

Observou-se que o aluno executou suas ações com relativa independência desde que a professora desse o comando inicial, o que pode ser previsível para a aprendizagem inicial das etapas dessa atividade. As negociações, contudo, mostraram uma conduta bastante diretiva nas ações da participante, não favorecendo uma troca comunicativa efetiva com o aluno e portanto de sua aprendizagem.

O planejamento minucioso das etapas da atividade, com clareza de seus objetivos, bem como o conhecimento de estratégias para estender e ampliar a comunicação contribuem para um resultado positivo na execução das atividades e conseqüentemente na aprendizagem do aluno.

### **Interação entre Renata e Mateus – Bandeirinhas para a festa Junina**

<b>Episódios</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>
SNT (sintonia)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não
SRC (sincronia)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
RCP (reciprocidade)	Não	<b>Sim</b>	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não
AUT (autonomia)	Não	Não	Não	<b>Sim</b>	Não	Não
UFC (utilização de outras formas de comunicação)	Não	Não	Não	Não	Não	Não
POC (perde oportunidade de comunicação)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
IFA (interação favorece a comunicação)	Não	Não	Não	Não	Não	Não

**Quadro 17 - Ocorrências das categorias de análise durante a atividade de Renata e Mateus - Bandeirinhas para a Festa Junina**

A confecção de bandeirinhas foi proposta pela participante, uma vez que todo o setor estava envolvido com os preparativos para a festa junina que aconteceria nos próximos

dias. Mateus vinha participando de algumas atividades coletivas, tendo como referência a própria Renata que o acompanhava nas mesmas. Contudo, ela não havia planejado com antecedência o local e material adequado para a execução de tal atividade, bem como definido qual seria seu objetivo no que se referia ao aprendizado do aluno.

O local tinha muito estímulo visual, movimento de pessoas e outras interferências, bem como a disposição do material sobre a mesa estava inadequada para seu funcionamento visual.

Contudo, foi possível observar a negociação de seis temas durante a atividade que se dividiram em; modelo daquilo que se esperava que o aluno fizesse; Mateus passou a cola na bandeirinha; Renata passou a cola e Mateus cola no barbante ; Mateus passou a cola e cola no barbante; grampeador e tentativa de recomeçar a atividade.

Ainda que em todos os episódios houvesse um canal aberto para a negociação, verificaram-se poucas oportunidades de interação comunicativa. As ações pareceram cumprir uma regra de procedimento apenas, ou seja, executar a tarefa de colar as bandeirinhas no barbante. Isto pode ser mostrado nos episódios 2,3 e 4, quando Mateus se deteve, observando a seqüência de bandeirinhas coladas no barbante. Mais claramente, nota-se no episódio 3, a dúvida do aluno em atender a uma indicação de Renata para colar uma bandeirinha azul ao lado de outra azul; por fim decidiu-se por dar um espaço entre uma e outra , mantendo uma coerência com o que estava observando (ver transcrição anexo 11). Estas observações, no entanto, são mais claramente mostradas na filmagem da atividade.

A participante, portanto, perdeu várias oportunidades para a aprendizagem do aluno. Sua interação limitou-se em dar um modelo para ser seguido pelo aluno sem que fosse desafiado a solucionar alguns problemas que apareceram na execução da atividade.

## **Resultados**

Os dados levantados nas análises das interações mostraram que a dificuldade em estabelecer uma comunicação significativa com os alunos surdocegos esteve presente na interação de cada uma das díades e foi recorrente nas três atividades desenvolvidas por cada uma delas durante o período de formação.

Observou-se que, embora tenha havido muitos episódios de negociação em que os parceiros de comunicação estivessem compartilhando o mesmo foco de atenção, onde eles alteravam seus comportamentos em relação a ação de seu interlocutor, raramente conseguiam manter ou estender essa comunicação. As participantes, de uma maneira geral, preocupavam-se em super estimular os alunos com diferentes objetos na tentativa que respondessem às suas expectativas, sem que fosse dada oportunidade para que os mesmos respondessem ou iniciassem a comunicação. As participantes demonstraram dificuldade em interpretar as mensagens que os alunos emitiam por meio de seus comportamentos pouco convencionais.

No que se refere às ocorrências quanto às ações sincronizadas em alguns episódios de interação, ressalta-se que essas ações se deram muito mais pelas iniciativas ou respostas das participantes dirigidas ao aluno do que pela oportunidade dada por elas para as iniciativas ou respostas destes. Isto pode justificar algumas ocorrências em que não foi verificada a reciprocidade na interação. Nestes episódios, os alunos pareceram reagir apenas a uma ação da participante, não demonstrando uma expectativa em relação ao comportamento do interlocutor.

Verificou-se também que na maioria dos episódios em que a dupla de interação manteve um canal aberto de negociação com trocas mútuas de ações se referiram as atividades conhecidas dos alunos e que, portanto, tinham uma independência relativa na sua execução, como por exemplo, comer e escorregar. Naquelas atividades onde se prolongavam as iniciativas da participante em estimular visualmente o aluno com objetos coloridos, brilhantes, vibrantes e com cheiro ( bexigas, bolha de sabão , rolo vermelho), verificou-se pouca oportunidade de comunicação nas interações.

Ressalta-se que em todas as atividades, as interações não favoreceram a aprendizagem dos alunos. Por um lado pela dificuldade das participantes em priorizar a real necessidade de aprendizagem dos mesmos e, por outro, pelo desconhecimento de que toda aprendizagem passa pelo processo de comunicação.

Ainda que as participantes tentassem usar alguns gestos ou indicações de ações com os alunos, a ênfase se dava na verbalização, com exceção de Renata que se comunicava por meio da Libras com o seu aluno. Em todos os casos, portanto, não se verificou a utilização de outras formas de comunicação que garantissem o desenvolvimento

do processo comunicativo dos alunos. As participantes mostraram-se diretivas na condução das atividades, sem que fosse dada a oportunidade aos alunos de iniciar e executar algumas atividades por si próprios.

Finalmente, as participantes demonstraram, ainda, dificuldade em se planejarem com antecedência para as atividades que seriam desenvolvidas, no sentido de estabelecer objetivos para as mesmas, o que interferiu nas suas interações com os alunos. Verificou-se que em algumas atividades, como por exemplo, no circuito motor e na cadeira adaptada, as participantes mostraram-se indecisas sobre o que fazer no espaço, quando já haviam percorrido todos os brinquedos ou tinham sido apresentados os objetos de que dispunham para as atividades nos respectivos locais. Isto fez com que se repetissem nas mesmas propostas, cujo fim era a ação pela ação.

## CAPÍTULO VI

### DISCUSSÃO FINAL

Os objetivos do presente estudo foram: a) descrever os efeitos de uma ação formativa para professores para atuar com crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla; b) descrever as concepções das alunas de Pedagogia sobre os alunos com surdocegueira; c) explorar as características comunicativas das interações de três díades compostas por alunas em formação inicial na graduação em Pedagogia e alunos surdocegos congênitos que funcionavam em nível pré-simbólico.

Esta investigação se subdividiu em três estudos: Estudo I - Características, conhecimento e concepções das participantes em relação a educação de surdocegos; Estudo II- Levantamento das concepções das participantes no percurso da formação; e Estudo III- Análise das interações das díades.

No que se referem às concepções, as participantes revelaram, inicialmente, idéias marcadas tanto pelo senso comum quanto pelo conhecimento científico empregadas, freqüentemente, no discurso quanto ao objetivo educacional de uma maneira geral. Essa concepção me pareceu previsível uma vez que as participantes eram alunas em formação inicial de Pedagogia e apresentavam pouca ou nenhuma experiência como profissionais de ensino, sobretudo, com alunos surdocegos e múltiplos deficientes. Concepções dessa natureza foram demonstradas na revisão de literatura feita por Oliveira (2002), cujos estudos se voltaram para a ação e o pensar dos professores (Ferreira, 1994; Kassar, 1995; Mendes, 1995; Magalhães, 1997; Anversa, 1997; Leite, 1997; Guimarães, 2000).

Entretanto, algumas enunciações das participantes exibiam uma conotação subvalorizada, expressadas pelas suas expectativas quanto aos fins da educação desses alunos quando se referiram a – “[...] tenham uma vida mais digna, **um pouco menos dependente** [...]” (Rosa, grifo meu). Ou – “[...] ensinar **o básico** para que possam se conhecer” (Paula, grifo meu). Ainda que essas idéias pareçam difusas, denotam pouca expectativa em relação ao desenvolvimento das crianças na medida em que as participantes não conheciam os alunos, não sabiam quais eram suas características nem como se comportavam nos ambientes. Estas expectativas pareceram ter sido geradas a partir de seus

próprios conceitos que os termos surdocego ou deficiência múltipla sugerem. Uma idéia cujo limite se encontra no déficit orgânico. Se para alguns uma deficiência representa um limite para se atingir o desenvolvimento pleno, para muitos outros, duas ou mais deficiências associadas representam, na melhor das hipóteses, a possibilidade de aprenderem não mais que alguns comportamentos básicos que os tornem minimamente independentes em seus contextos familiares.

De acordo com a premissa de Vygotsky (1997) - “O que decide o destino de uma pessoa, em última instância, não é a deficiência em si mesma, mas suas conseqüências sociais, sua realização psicossocial” (p.19). Diversos autores se referem a importância de se determinar as necessidades educacionais desses alunos a partir de uma análise no contexto da totalidade de vida dos mesmos, nos seus inter-relacionamentos com outras pessoas em um ambiente (Brown,Certo e Gruenewald,1979; Eichinger,Downing e Houghton,1990; Baine,1991; Goetz,1995; Eichinger e Downing,1996,citados por Cornedi,2005 e Orelve e Sobsey ,1996; Oliveira, 2002; MEC,2003; Leite 2004; Amaral,2004).

O ponto de vista de que essas crianças podem aprender apenas “o básico” para que se tornem “um pouco menos dependentes”, pode ter um efeito limitante na exploração das potencialidades e nas reais possibilidades dessas crianças . A concepção cristalizada e pouco flexibilizada do conhecimento, identificada no estudo de Oliveira (2002), poderá restringir a oportunidade de conhecimento, justificada pela condição do sujeito. Segundo a autora, que se baseou em estudos desenvolvidos por Ferreira (1994), Kassir (1995 e 1999), Padilha (1997) e Tomasini (1998), isto aparece de forma contundente e complexa na educação especial, principalmente na área da deficiência mental.

Os dados revelaram que a visão de escola e ensino-aprendizagem das participantes esteve pautada no modelo tradicional, o qual se baseia na seqüência do desenvolvimento de crianças que não apresentam deficiências para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos previstos no processo educacional. No entanto, demonstraram uma preocupação em respeitar a condição e o tempo necessário que essas crianças pudessem precisar para a aprendizagem de tais conteúdos; prerrogativa, supostamente, baseada pelo discurso comum acerca das deficiências.

Observou-se nas falas das participantes e em suas práticas no percurso da ação formativa que havia uma expectativa quanto ao ensino dos conteúdos convencionais após a

aquisição de comportamentos necessários para a execução de atividades básicas do dia a dia da criança. Ainda pautadas no discurso educacional comum, questionaram o papel pedagógico no ensino de tais comportamentos, sugeriram que os mesmos deveriam ser ensinados em casa, cabendo à escola o desenvolvimento dos conteúdos que lhe são próprios, estabelecidos pelos parâmetros curriculares nacionais. Essas expectativas se traduziram, por exemplo, no planejamento de atividades que visavam o desenvolvimento de aspectos perceptivos e motores desvinculados do desenvolvimento do processo comunicativo dos alunos e de seus contextos reais. As participantes, portanto, não demonstraram conceber que as atividades de experiência de vida real se constituem na base para o desenvolvimento da comunicação e de aprendizagem. Essas atividades fazem parte do contexto pedagógico de alunos surdocegos e aqueles com deficiência múltipla pelo fato de serem tanto uma prioridade nas necessidades atuais desses alunos, quanto funcionais para a vida futura dos mesmos.

Quanto a isso, autores que se dedicam a essa área têm afirmado que a perspectiva educacional para os alunos com múltipla deficiência deve se pautar no ensino de habilidades que sejam prioritárias para a funcionalidade dos mesmos em seus contextos sociais de acordo com suas idades cronológicas (Orelve e Malatchi, 1986; McInnes e Treffry, 1997; Miles e Riggio, 1999; Nunes, 2001; Amaral 2004; Cormedi, 2005).

Amaral (2003) se baseia em Cripe e Venn (1977), Miles e Riggio (1999) e Downing (1999) ao ressaltar que a intervenção educacional centrada em experiências de vida real é a base para o desenvolvimento da comunicação e de aprendizagem e que seu uso na intervenção com crianças com deficiências múltiplas está fundamentado em alguns pressupostos: a) são experiências que têm um significado particular no contexto familiar e comunitário da criança e, portanto, proporcionam um contexto de interação; b) essas experiências fornecem um significado mais fácil a ser alcançado pela criança quando estão relacionadas com as necessidades da mesma; c) por fazerem parte da vida normal da criança, as experiências de vida real têm maior possibilidade de generalização da aprendizagem; d) suas conseqüências são claras o que favorece o entendimento do processo pelo aluno.

Neste estudo, a análise das interações das participantes com os alunos sugeriram que elas não tiveram tempo suficiente para incorporar em suas práticas a idéia de que o ambiente, as atividades e pessoas proporcionavam o conteúdo para conversação quando apoiadas nas experiências de vida real (Amaral,2003).

Subjacente à visão tradicional de ensino-aprendizagem demonstradas pelas participantes estava a perspectiva normalizadora da deficiência, a qual prevê que o aluno, em questão, passe por etapas próprias daqueles que, teoricamente, teriam sua visão, audição e cognição preservadas, sem que fosse considerada a maneira pela qual essas crianças constroem a interação com o ambiente que as cercam.

Questões relacionadas à elaboração das atividades que fossem significativas para os alunos e promotoras da comunicação foram recorrentes e se constituíram nos problemas mais complexos durante a prática formativa das participantes. As estratégias utilizadas por elas durante suas interações com os alunos surdocegos se restringiram ao modelo observado na interação da pesquisadora com os mesmos alunos, sem que demonstrassem apreensão dos aspectos específicos relativos a cada um desses tópicos na condução de suas interações analisadas e discutidas, através das vídeograções, durante as supervisões.

Os aspectos relativos ao planejamento das atividades que pautaram as discussões nos encontros com as participantes compreenderam: a) conhecimento das necessidades reais do aluno de acordo com seu contexto sociocultural; b) estabelecimento das prioridades de aprendizagem dos alunos de acordo com a idade cronológica; c) elaboração de atividades funcionais, ou seja, que permitissem que o aluno as executasse em diferentes contextos; e, principalmente, d) atividades que favorecessem a interação social e o desenvolvimento da comunicação. Tais aspectos constituem a elaboração de um programa funcional ou ecológico proposto por diversos autores para educação de crianças com comprometimentos graves em seu desenvolvimento (Orelove e Sobsey,1996; Orelove e Malatchi, 1996; McInnes e Treffry,1997; Miles e Rigio,1999; Nunes, 2001,Amaral e cols, 2004 e Cormedi ,2005).

A pouca variação das propostas durante as atividades, bem como a permanência por longos períodos nos mesmos estímulos, principalmente nos visuais, mostrou a pouca clareza que as participantes tinham quanto aos seus objetivos de comunicação na execução

das mesmas. Essa conduta, muitas vezes, fazia com que houvesse uma super estimulação, tanto pelos movimentos dos objetos na frente da criança, quanto pela variação de objetos com a mesma finalidade, ou seja, o movimento; sem que fossem dadas oportunidades para o estabelecimento de uma troca interativa de fato com os alunos.

O estudo sobre interação entre mães e bebês surdocegos, desenvolvido por Siegel-Causey, citados por Amaral (2003), mostra que, algumas vezes, cuidadores superestimulam bebês surdocegos pela vocalização contínua não criando pausas necessárias para que estes possam responder ou iniciar a comunicação. Dessa forma, cuidadores assumem total controle da situação, diminuindo a possibilidade de se desenvolver uma interação recíproca (Tronick, 1980 e Odom, 1984).

Saber exatamente o que fazer com o aluno, como desenvolver a atividade e qual a finalidade da mesma exigiria das participantes, por um lado, conhecimentos sobre as características próprias da criança quanto às suas potencialidades, interesses, capacidades, prioridades de aprendizagem, bem como as expectativas de sua família (MEC, 2003, Amaral e cols, 2004; Cormedi, 2005). Por outro, um conhecimento teórico mais aprofundado sobre as características comunicativas de interação com esses aprendizes, bem como estratégias específicas para o desenvolvimento de formas de comunicação pré-lingüística de acordo com a capacidade perceptiva dos mesmos (Amaral, 2003). Estes conhecimentos parecem imprescindíveis para transformar as interações entre o adulto e uma criança surdocega que funciona em nível pré-simbólico em uma comunicação funcional, suscitando no aluno o desejo de executá-la novamente de maneira que soubesse o que pedir, como pedir ou negar, ou seja, promovendo oportunidades para desenvolver as funções comunicativas básicas relacionadas ao nível de comunicação inicial.

Pelo fato da comunicação constituir-se tanto em um meio como um fim no processo educativo desses alunos, vários tópicos sobre o tema foram abordados durante todo o percurso da prática formativa das participantes e compreenderam: a) identificar, interpretar e responder às ações dos alunos; b) favorecer a iniciativa do aluno; c) usar formas de comunicação ajustadas à capacidade perceptiva dos alunos; d) desenvolver função comunicativa; e) estabelecer turnos de interação; f) promover interação sincronizada de acordo com as necessidades do aluno; e) criar tópicos de conversação e; f) organizar rotina para a antecipação. Tais aspectos foram considerados a partir dos resultados do estudo

sobre a interação entre professores e crianças com deficiência múltipla realizado por Amaral (2003).

No entanto, uma análise mais detalhada das características comunicativas nas interações das três díades mostrou que as intervenções no processo formativo das participantes não causaram grandes efeitos na qualidade de suas interações com os alunos durante a pesquisa.

Verificou-se nas ocorrências das categorias de análise dos episódios de negociação entre as díades uma variação das interações sintonizadas, sincronizadas e recíprocas. Estas características presentes em uma interação favorecem o desenvolvimento da autonomia do aluno e de sua aprendizagem, desde que sejam considerados os aspectos próprios relativos a cada uma delas, principalmente no que se refere ao uso de formas alternativas de comunicação. Caso contrário, muito provavelmente, a interação ficará prejudicada em função das perdas de oportunidades de comunicação que possam surgir nessa interação.

O maior problema centrou-se no compasso das interações entre as díades, onde o excesso de estímulos e a dificuldade em identificar e responder aos comportamentos comunicativos não convencionais dos alunos se refletiram na negociação entre os interlocutores durante as atividades. Para Sigafos, Woodyatt, Keen, Tait, Tucker, Roberts-Pernell Pittendreighn, citados por Amaral (2003), professores precisam identificar os comportamentos como atos comunicativos em potencial e selecionar o que melhor favorece o desenvolvimento da comunicação. A autora verificou em seu estudo que professores frequentemente perderam oportunidade de comunicação pela dificuldade em identificar e responder aos comportamentos dos alunos como comunicativos.

No geral, as participantes deste estudo mostraram mais iniciativas na interação do que os alunos; na grande maioria das vezes não forneceram o tempo necessário para que os alunos respondessem e outras não atenderam a uma ação expressada pelos mesmos. Esta conduta não proporcionou a oportunidade para expandir as iniciativas dos alunos nas interações, que exigiam estratégias específicas para, por exemplo, encorajar a escolha pelo aluno ao serem propostas alternativas dentro de uma atividade. Também, seria necessário um tempo de espera para que o aluno se manifestasse por meio de um movimento depois que fosse iniciada a interação com o interlocutor (Tronick, 1980; Odom, 1984; Amaral, 2003).

O conhecimento das características do aluno é fundamental para que se proporcionasse pausa de acordo com as suas necessidades para a possibilidade de resposta à ação iniciada pela participante. Algumas vezes, o aluno necessitava de um tempo maior para o processamento de certos estímulos, que podem se manifestar após um período maior de tempo e de maneira diferente daquelas a que estamos acostumados. Na medida em que o aluno, por sua vez, obtinha uma reação de seu interlocutor para uma ação expressada por ele, possivelmente, tornaria a manifestar-se novamente, desde que estivesse motivado para isso.

O desenvolvimento deste círculo, embora baseado em estudos cuja descrição se refira à interação mães e bebês com desenvolvimento normal (Tronick, 1980), é aplicado e considerado fundamental no processo de aquisição de habilidades comunicativas na interação entre crianças surdocegas e seus parceiros de comunicação (Siegel-Causey, e cols., citados por Amaral, 2003)

Tronick (1980) se refere à sincronia na interação entre mães e bebês como um caso especial de regulação conjunta dos atos comunicativos, pois considera:

Primeiro, a linguagem não é ainda parte da interação. Segundo, os participantes (da interação), provavelmente, não compartilham o mesmo domínio temporal. Eles estão em diferentes níveis de desenvolvimento.

Amaral (2003) cita Seligman (1975) ao reforçar que “o encorajamento da iniciativa no aluno proporciona o desenvolvimento de escolhas e previne o desamparo aprendido” (p.22), ou seja, a utilização do adulto pela criança como um meio para atingir seus objetivos.

Um outro aspecto importante que interferiu no engajamento das interações entre as díades foi o uso de formas de comunicação ajustadas à capacidade perceptiva do aluno. Ainda que as participantes, algumas vezes, utilizassem gestos indicativos ou alguns gestos contextualizados na interação com o mesmo, a ênfase se dava na verbalização, com exceção de uma das participantes que se comunicava por meio da LIBRAS com o seu aluno. Contudo, os usos dessas formas não garantiram a apreensão pelo aluno daquilo que estava sendo comunicado, pois isto dependia do canal sensorial, priorizado pelas participantes, pelo qual eram transmitidas as mensagens. O tato quase sempre é a principal

via de acesso à informação dessas crianças, mas que pode e deve estar associado à utilização de outros sentidos, dependendo de suas necessidades comunicativas (Nunes, 2001; Amaral, Duarte, Nunes, Gonçalves e Saramago, 2004; Samaniego, 2004 e Cormedi, 2005).

Ainda com relação a esse aspecto, as participantes não utilizaram, apropriadamente, formas de comunicação que fazem parte do repertório comunicativo próprio de alunos que funcionavam em nível pré-simbólico, tais como movimento e uso de objetos ( Van Dijk, 1968; Amaral, 2003) para facilitar e ampliar as possibilidades comunicativas com os mesmos. Ou, ainda o emprego de símbolos gráficos relacionados com a atividade que estava sendo executada, como era o caso do aluno Mateus, o qual apresentava capacidade visual e cognitiva compatíveis com um nível intermediário entre comunicação com objetos concretos e a linguagem (Nunes, 2001, Amaral e cols, 2004 e Cormedi, 2005).

A variação das ocorrências quanto à sintonia, sincronia e reciprocidade nas interações das díades parecem estar associadas às ações dos alunos que tinham um objetivo intencional (Olsson e Granlund, 2003) ou aquelas indicativas de intencionalidade (Wetherby e Prizant, 1992). As atividades em que ocorreram ações recíprocas compunham etapas cujas finalidades eram conhecidas pela participante, faziam parte da rotina do aluno e eram do interesse do mesmo, de maneira que este antecipava suas ações de maneira clara e era, prontamente, respondido pela mesma. Isto, entretanto, não ocorreu em outros episódios. Tal ocorrência pode estar relacionada tanto ao fato da participante não ter compreendido o significado da ação do aluno, quanto por não perceber ou não dar o tempo necessário para as respostas do mesmo, não viabilizando assim uma troca de ações recíprocas.

Por outro lado, ainda que as negociações estivessem se dando de uma maneira sincrônica, a interação não proporcionou a ampliação ou a manutenção dos atos comunicativos entre as díades. As ações restringiram-se aos comandos dados pelas participantes para iniciar uma ação, ou nas respostas das mesmas para uma iniciativa dos alunos, sem que fosse proporcionada oportunidade para o desenvolvimento de outras funções comunicativas além daquelas que já conheciam, como, no caso dos alunos menores, a ação de levar a mão do adulto para conseguir aquilo que desejavam. Esta função denominada por Olsson e Granlund (2003) de comportamento regulador consiste nas

iniciativas de pedidos por parte do aluno, poderia ser conduzida de maneira que a díade compartilhasse as experiências sobre o mesmo objeto ou evento que mediava a interação, ou seja, desenvolvessem a função de atenção conjunta (Olsson e Granlund 2003) de maneira que estabelecessem tópicos na interação que desse suporte para a conversação entre a díade.

A atenção compartilhada envolve uma série de outras ações por parte dos interlocutores para manutenção do foco em comum entre os mesmos e requer formas alternativas para expressar as diferentes funções, além de exigir oportunidades comunicativas para desenvolver e diversificar o uso dessas funções (Amaral, 2003)

A função comunicativa está diretamente relacionada à intencionalidade ou aos efeitos aparentes causados no interlocutor conforme afirmam McCormick e Schiefelbusch, (1984), isto pode justificar, portanto, a ocorrência, na maioria dos episódios de negociação, de ações mútuas, coordenadas apropriadamente entre a díade composta pela participante Renata e o aluno Mateus, que se comunicava por meio de expressões faciais e corporais, as quais mostravam claramente uma intencionalidade; ao mesmo tempo, este aluno respondia às iniciativas da professora de maneira apropriada. Esta característica comunicativa do aluno possibilitou a interpretação pela participante das ações do mesmo. Entretanto, este aspecto não foi garantia para que a interação promovesse o desenvolvimento de sua comunicação e de aprendizagem, pois a participante não empregou estratégias específicas para a ampliação dos atos comunicativos do aluno, ou seja, não favoreceu uma conversação onde surgissem oportunidades para o aluno aprender a comunicar mais sobre o evento que tinham como foco.

Neste estudo, observou-se que as participantes, em geral, tiveram dificuldade em ampliar e manter os turnos de conversação com seus alunos. Fato demonstrado pela permanência prolongada nos mesmos estímulos por um lado, e na frequência com que apresentavam novos estímulos, por outro. Além disso, elas não davam o tempo necessário para a resposta ou não atendiam a uma iniciativa em potencial dos mesmos. Dessa forma, as participantes não permitiram que outros temas surgissem na interação com o aluno que dessem suporte para uma conversação, ou seja, não possibilitavam novos conteúdos sobre o que conversar. Isto implicou na limitação de novas aprendizagens pelo aluno durante as interações. Mundy e Willoughby (citados por Amaral, 2003) salientam que os conteúdos de

conversação podem estar centrados em torno de um objeto, uma pessoa ou evento e requerem atenção compartilhada pelos interlocutores na interação, os quais trocarão informações fornecidas pelos próprios objetos e informações trazidas pelos parceiros na conversação.

Cabe mencionar, novamente, que atividades significativas baseadas nas experiências de vida real são estratégias importantes para proporcionar tópicos de conversação em uma interação com os alunos que apresentam deficiências múltiplas (Amaral, 2003).

Amaral (2003) reforça ainda que a maximização das ações comunicativas com o aluno depende, essencialmente, da capacidade do professor de apreender e selecionar oportunidades significativas na sua interação com o mesmo, assim como detectar a melhor forma para se comunicar com ele em um dado ambiente.

As participantes deste estudo, todavia, mostraram-se preocupadas em melhorar a qualidade de suas interações com os alunos sempre que se auto avaliavam a partir das videogravações das interações com os mesmos. Ao final da formação, pode-se perceber uma sensibilização das mesmas quanto às características desses alunos, reveladas pelas entrevistas finais e relatórios escritos das mesmas.

No entanto, o tempo disponível para a incorporação e mesmo de aprendizagem de comportamentos mais sintonizados com as respostas e características desses alunos foi muito pequeno para que tais mudanças se refletissem em suas práticas com os alunos durante a pesquisa, considerando, ainda, que as três participantes tinham experiência restrita na profissão docente.

Para ressaltar as características relacionadas ao papel do professor no desenvolvimento das habilidades comunicativas em alunos com deficiências múltiplas, recorro, mais uma vez a Amaral, que as resumiu como segue:

a) capacidade em considerar os aprendizes com deficiências múltiplas como seus parceiros de comunicação (Miles e Riggio, 1999); b) capacidade de identificar e interpretar os sinais comunicativos potenciais do aluno (Sigafos, Woodyatt, Keen, Tait, Tucker, Roberts-Pernell Pittendreighn, 2000); c) capacidade para responder contingentemente aos comportamentos dos alunos (Siegel-Causey e Guess, 1988); d) capacidade para proporcionar experiências significativas que darão suporte para o desenvolvimento da comunicação e de aprendizagem (Miles e Riggio, 1999; McLetchie e Riggio, 2002; Cripe e Verne, 1997) [Amaral, 2003. p.4]

Estas características, no entanto, depende da concepção que se tenha acerca da deficiência e do processo ensino-aprendizagem. Acredita-se que uma concepção pautada no atributo da funcionalidade (Carlota, 2004), ou seja, na crença de um potencial do aluno para desenvolver ao máximo sua funcionalidade através das relações sociais é que permitirá ao professor incorporar tais características. Assim o desenvolvimento de atitudes positivas com relação à capacidade desses alunos de participar no processo de aprendizagem faz parte do processo de formação de professores.

Entretanto, a construção da concepção desses aspectos constitui uma tarefa complexa e requer tempo e supervisão para aprender a responder às necessidades comunicativas desses alunos (Jansen, citada por Amaral, 2003), além disso, é necessária experiência no uso de algumas formas de comunicação compatíveis com o nível de comunicação pré-simbólica para o adulto tornar-se fluente nesta interação (Kaizer e Goetz, citados por Amaral, 2003).

Acho importante sinalizar que o fato das participantes mostrarem-se movidas pelo desejo de melhorar suas interações com os alunos apontou para o reconhecimento de algumas possibilidades que esses alunos tinham quanto ao seu desenvolvimento. Tal fato me leva a crer que esse seja o primeiro passo no sentido da transformação de suas concepções iniciais, geradas a partir das informações trocadas no grupo de trabalho sobre as características dessa população e, sobretudo, a partir das reflexões de suas próprias intervenções, por meio das videogravações.

Diante deste dado, apoiada pela minha própria experiência na concepção dos aspectos relativos ao desenvolvimento da comunicação e aprendizagem desses alunos, considero que a construção desses conceitos só será possível num processo contínuo de reflexão das ações na prática para a ela voltar (Shön, 1995). Destaca-se, contudo, que esse processo não se dá de forma individual; é necessário que ocorra em um grupo para que se estabeleça uma relação dialógica no sentido de se reconstruir a prática (Gómez, 1995; Nóvoa, 1995; Zeichner, 1995; Geraldi e cols, 1998). Pressupõe-se com esta constatação que a formação desses professores deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos mesmos e das escolas (Nascimento, 1998).

Além disso, os resultados deste estudo parecem indicar a necessidade de um elemento no grupo de professores com conhecimentos sobre as características e necessidades

específicas desses alunos para facilitar e acompanhar o processo do desenvolvimento das habilidades necessárias para a atuação desses professores com os alunos em questão. A proposta deste trabalho em grupo de professores é que se dê de forma colaborativa, onde cada elemento traz a sua contribuição de maneira a “solucionar problemas diversos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”, conforme menciona Mendes (2006,p.34).

Acredita-se que, ainda que este estudo se referisse às alunas de graduação em Pedagogia e que a prática formativa tenha se limitado cinco meses, os subsídios aqui levantados poderiam ser empregados, apropriadamente, na formação continuada ou permanente de professores que atuam com alunos surdocegos e aqueles com deficiência múltipla nas instituições de ensino.

Espera-se que as contribuições apontadas nesta dissertação possam se constituir no foco de novos estudos aplicados na formação em serviço de professores em instituições escolares, sobretudo, as que pertencem à rede pública. São delas que estão chegando ao Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES as solicitações para uma ação formativa de professores que estão se defrontando, cada vez mais, com alunos que apresentam deficiência múltipla em suas salas de aula.

Estudos e pesquisas que se refiram à ação educativa com alunos surdocegos e aqueles com deficiência múltipla são escassos, bem como estudos sobre suas características e necessidades específicas. Talvez, em parte, isso se deve à heterogeneidade dessa população, mas também pela descrença de que esses alunos possam aprender e se desenvolver.

Finalmente, deixo aqui expressada minha preocupação e o desejo em continuar minha investigação, principalmente na área de formação de professores, no sentido de contribuir para que cada vez mais essas crianças possam vir a participar de um contexto educacional que vá de encontro às suas necessidades comunicativas e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E, F.S. (org). **Do sentido... pelos sentidos... para os sentidos...: Sentidos das pessoas com deficiência sensorial**. Niterói, Intertexto. São Paulo: Vetor Editora. 2002. p.122-144

\_\_\_\_\_. Analyzing teacher/child interactions: what makes communication successful? Deafblind International. Mammouth. **DBI Review**, v.32, July-Dec, 2003, p.12-18.

\_\_\_\_\_. DUARTE, F.; NUNES, C.; GONÇALVES, A.; SARAMAGO, A.R. **Avaliação e Intervenção em Multideficiência**. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica, 2004.

ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (49): 1984, p. 51-54.

BLOOM, Y. Objects Symbols: A communication option – The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children. **Monographic séries** – number 1. Austrália: Noth Rocks Press, 1990.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Estudos de Caso. In: \_\_\_\_\_. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução a teoria e aos métodos**. . Tradução M. A Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994, p.89-97.

BRASIL. LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal do MEC. SEESP-Secretaria da Educação Especial. Legislação Específica/ Documentos internacionais. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 21 de junho de 2006.

BRASIL RESOLUÇÃO CNE/CEB N<sup>o</sup>2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal do MEC. SEESP - Secretaria da Educação Especial. Legislação Específica/ Documentos internacionais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf). Acesso em 21 de junho de 2006.

BRASIL RESOLUÇÃO CNE/CEP N<sup>o</sup>1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica. Portal do MEC. SEESP - Secretaria da Educação Especial. Legislação Específica/ Documentos internacionais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_b.pdf). Acesso em 21 de junho de 2006.

BUENO, J.G.S. A produção discente do PEPG em Educação: história, política, sociedade (PUC/SP) no campo dos processos de escolarização, desigualdades sociais e deficiências (2004/2006). In: **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**, 2, 2006, Vitória. Anais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. 1 CD-ROM

CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A. **Implementação e Avaliação empírica de programa com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora**. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de São Carlos, 2003.

CAMPOS, S. e PESSOA, V.I.F. Discutindo a formação de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI D. e PEREIRA, E.M.A.(orgs) **Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)**. Mercado de Letras, 1998, p.183-206.

CANDAU, V.M. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: Reali, A.M. e Mizukami, M.G. (orgs). **Formação continuada de professores: tendências atuais**. São Carlos. Edufscar, 1996, p.141-152.

CANEN, A. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, V.M. (org). **Magistério: Construção Cotidiana**. 2 ed. Petrópolis: Editoras Vozes, 1998, p. 205-236.

CARLOTA, M.S. **A Deficiência como Fenômeno Social: categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor**. Tese de Doutorado do Departamento de Metodologia de Ensino defendida na Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARNEY, I.H. e McCORMICK, M.G. Working with Families. In: ORELOVE, F. P. e SOBSEY, D. (orgs) Educating **Children with Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach**. 3th ed. Baltimore. Paul H. Brooks Publishing Co., 1996.p.451-476.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.139-158.

CASTORIADIS, C. Epilegômenos a uma teoria da alma que não se pode apresentar como ciência: In: \_\_\_\_\_. **As Encruzilhadas do Labirinto 1**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.39-85.

CORMEDI, M.A. **Referências de Currículo na Elaboração de Programas Educacionais Individualizados para Surdocegos Congênitos e Múltiplos Deficientes**. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

DANNA, M. F. e MATOS, M.A. O registro do Comportamento. In: \_\_\_\_\_. **Ensinando Observação: uma introdução**. São Paulo. Edicon. 1986, cap.5, p.57-67.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatórios para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo, Editora Cortez; Brasília DF, 1998.

DEUCE, G. Sensory integration dysfunction in deafblind children. DBI Review. Disponível em; [http://deafblindinternational.org/standard/review\\_i.html](http://deafblindinternational.org/standard/review_i.html) Acesso em 21 de junho de 2006.

DOWNING, J.E; EICHINGER, J. Educating students with diverse strengths e needs together: Rationale and assumptions. In: DOWNING, J.E. **Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms:practical strategies for teachers.** Baltimore. Paul H. Brookes Publishing. 1996.p.2

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos.** Rio de Janeiro. Agir. 1989.

FERREIRA, J.R., SOUZA, M.I., NUNES L.R.O.P., MENDES, E.G., e GLAT, R. Teses e dissertações de educação e psicologia: formação de recursos humanos para educação especial. **Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia.** v.10, n 3, 2002 ,p. 249-259.

GERALDI, C.M.G.; MESSIAS, M.G.M.e GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI D.; PEREIRA, E.M.A.(orgs) **Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)** .Mercado de Letras, 1998, p.237-274.

GINÉ, C. e RUIZ, R. As adequações curriculares e o projeto de educação do Centro Educacional. In COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1995, p.295-306.

GOLDFIELD, M. **A criança surda.** São Paulo. Plexus. 1997

GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.100-114.

GURALNICK, M. J. e NEVILLE, B. Designing Early Intervention Programs to Promote Children's Social Competence. In: Guralnick, M.J (org) **The Effectiveness of Early Intervention** Baltimore : Paul Brooks. 1997, p.579-610

JESUS, D.M. e BAPTISTA, C.R. Educação Especial, Pesquisa e Inclusão Escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D.M. BAPTISTA, C.R.e VICTOR, S.L. (orgs) **Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções**. Vitória, Edufes, 2006, p.13-37.

KAUFFMAN, J.M. Conferir coerência à educação. In: CORREIA, L.M. (org). **Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora. 2003, p.155-205.

LEITE, L.P. Educador Especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE/FFC-UNESP Publicações, v.10, n2, p.131-142, Maio/Ago. 2004, p.131-142

LIEBERMAN, L.M. Preservar a Educação Especial... para aqueles que dela necessitam. In: CORREA, L.M. (org). **Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora.2003, p.89-107.

LOWENFELD, B. **The psychoanalytic contribution to the understanding of early development of blind children**. AFB, NY. 1981

MACHADO, A. **Neuroanatomia funcional**, 2 ed. São Paulo. Atheneu, 2000.

MANZINI, E.J., Que tipo de conhecimento as pesquisas de pós-graduação têm fornecido sobre a inclusão? In: **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**, 2,2006, Vitória. Anais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. 1 CD-ROM

MARTINS, L.A.R., Formação de professores numa perspectiva inclusiva; algumas considerações. In: MANZINI, E.J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p.17-27.

McCORMICK, L. e SCHIEFELBUCH, R. An introduction to language intervention. In: McCORMICK, L. e SCHIEFELBUCH, R (Eds) **Early language intervention; an introduction**. Columbus. Charles E. Merrill Publishing. 1984, p.3-33

McINNES, J.M. e TREFFRY, J.A. **Deaf-Blind infants and children: a development guide**. Toronto, University of Toronto Press, 1997.

MENDES, E.G., NUNES, L.R.O.P., FERREIRA, J.R. Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. **Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**, v.10, n. 2, 2002, p.121-134.

MENDES, E.G., NUNES, L.R.O.P., FERREIRA, J.R. Integração/Inclusão: O que revelam as Teses e Dissertações em Educação e Psicologia. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org) **Inclusão Educacional: Pesquisa e Interfaces**. Rio de Janeiro, Livre Expressão, 2003.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: In MANZINI, E.J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p.29 -41.

\_\_\_\_\_ ; TOYODA, C.Y.e BISACCIONE, P. S.O.S. Inclusão Escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória. Anais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. 1 CD-ROM

MILES, B. e RIGGIO, M. Understanding Deafblindness. In: MILES, B. e RIGGIO, M. (Eds) Remarkable **Conversations: A guide to developing meaningful communication with**

**children and young adults who are deafblind.** Boston: Perkins School for the Blind, 1999. p.22-37.

\_\_\_\_\_. What is Communication? In: MILES, B. e RIGGIO, M. (Eds) **Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind.** Boston: Perkins School for the Blind, 1999.p.10-19

\_\_\_\_\_. Conversation: The essence of communication. In: MILES, B. e RIGGIO, M. (Eds) **Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind.** Boston: Perkins School for the Blind, 1999.p.56-75

\_\_\_\_\_. Overview on Deafblindness. DBILINK. Monmouth. 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e prática da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** Brasília, v.4, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e prática da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial.** Brasília, v.6, 2003.

NASCIMENTO, M. G. Formação Continuada de Professores: Modelos, Dimensões e problemática. In CANDAU, V.M. (org). **Magistério: Construção Cotidiana.** 2 ed. Petrópolis: Editoras Vozes, 1998. p. 69-89.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: \_\_\_\_\_ (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NUNES, C. **Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência: guia para educadores.** Lisboa. Ministério da Educação Departamento de Educação Básica, 2001.

NUNES, L. R. **Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para indivíduos com deficiência.** Projeto de Pesquisa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro, 2005.

ODOM, S. L. The development of social interchange in infancy. In: GARWOOD, S.G. e FEWELL, R.R. **Educating handicapped infants; issues in development and intervention.** Maryland, Aspen Publication 1983. p.215-254

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: O ponto de vista de alunos e professores.** Tese de Doutorado da Faculdade de Filosofia e Ciência, defendida na Universidade Estadual Paulista. Campus Marília. São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, C.B. (org) **Constituição da República Federativa do Brasil.**3 ed. Rio de Janeiro, Roma Vitor Editora, 2003.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico.** São Paulo, Editora Scipione, 2004.

OLSON, K.; MILES, B. e RIGGIO, M. Environments that encourage communication. In: MILES, B. e RIGGIO, M.(eds). **Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind.** Boston: Perkins School for the Blind, 1999. p.78-93.

OLSSON, C. & GRANLUND, M. Presymbolic Communication Intervention. In: SCHLOSSER, R (org) **The efficacy of augmentative and alternative communication.** San Diego: Academic Press, 2003.p.299- 322

\_\_\_\_\_. Dyadic interaction with a child with multiple disabilities: A system theory perspective on communication. **Augmentative and Alternative Communication**, 20 (4). 2004. p 228-242

ORELOVE, F. P. e Malatchi, A. Curriculum and Instruction. In: ORELOVE,F.P. E SOBSEY,D.(orgs) **Educating Children with Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach.** 3th ed. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., 1996.p.377-409

\_\_\_\_\_ e SOBSEY, D. Designing transdisciplinary Services In: \_\_\_\_\_ (orgs) **Educating Children with Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach.** 3th ed. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., 1996.p.1-33

PALACIOS, A. C. Intervenção precoce e liderança da família: reflexões sobre as características da intervenção em crianças com múltipla deficiência. In: MASINI E, F.S. (org). **Do sentido... pelos sentidos...para os sentidos...: sentidos das pessoas com deficiência sensorial.** Niterói, Intertexto. São Paulo, Vetor Editora. 2002, p.169-174.

PELOSI, M.B. **Ação integrada dos professores itinerantes e dos terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar: uma parceria das Secretarias de Educação e de Saúde do município do Rio de Janeiro utilizando a tecnologia assistiva.** Qualificação da Tese de Doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, F. (coord). **Unidades Especializadas em Multideficiência: normas orientadoras.** Lisboa. Ministério da Educação. 2005. CD-ROM

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROBSON, C. Interviews and questionnaires. In: \_\_\_\_\_. **Real World Research: A Resource for social Scientists and Practitioner- Researchers.** Oxford, Blackwell, 1993, cap.9, p.227-268

RIGGIO, M. Developing partnerships with families. In: MILES,B.e RIGGIO, M. (eds). **Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind.** Boston: Perkins School for the Blind, 1999, p.40-53.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo. Companhia das Letras. 1998

SAMANIEGO, M.V.P. Implicaciones de la sordoceguera en el desarrollo global de la persona. In: VIÑAS, P.G. e REY, R.R. ( coord.) **La Sordocegueira: Un analisis multidisciplinar**. 1ª ed. Madrid. Organización Nacional de Ciegos Españoles- ONCE , 2004.cap.5. CD-ROM

\_\_\_\_\_e MUÑOZ, M.A.R. Familia y Sordoceguera. In:VIÑAS, P.G. e REY, R.R. ( coord.). **La Sordocegueira: Un analisis multidisciplinar**. 1ª ed. Madrid. Organización Nacional de Ciegos Españoles- ONCE , 2004.cap.7. CD-ROM

SENSE TOUCHING PEOPLE'S LIVES. **The changing deafblind population**. 2003. Disponível em: <http://sense.org.uk/publications/allpubs/deafblindness/DO2.htm>. Acesso em 10 de julho de 2006.

SILVA,E.J.C. et al. Características de uma população com múltiplas deficiências associadas à surdez; um estudo piloto. **Informativo Técnico-Científico Espaço, INES**, Rio de Janeiro.n.23, jan-jun 2005. p.3-7.

SCHÖN, A.D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org).**Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SMITH, J. K. Pesquisa Quantitativa X Qualitativa: Uma tentativa de estabelecer o problema. **Educational Reasearcher**. Vol.12, N3,março de 1983 ( Traduzido por Marli André)

SOBSEY, D. e SCHEIN, E.W. Children with Sensory Impairments. In: ORELOVE, F. P. e SOBSEY, D. (orgs). **Educating Children with Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach** . 3th ed. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., 1996.p.411-450

SOUZA, V.L.V. e NUNES, L.R.O.P. Caracterização da comunicação alternativa: perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro. In: NUNES,

L.R.O. P (org) **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro, Dunya, 2004. p.79-109

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

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica: investigação social e enquete operária**. Coleção Teoria e História. 3a edição. Editora Polis, 1982.

TRONICK, E. The primacy of social skill in infancy. In: SAWIN,D.B., HAWKINS,R.C., WALKER,L.O. e PENTICUFF,J.H. (Eds). **Exceptional infant: Psychosocial risks in infant-environment transactions**. New York. Brunner/Mazel. 1980. p.144-158

VAN DIJK, J. Moviment and Communication with Rubéola Children. Unidad de Sordo-Ciegos, St.Michielsgestel,Holand. In: **Conferência pronunciada en la Reunión General Anual. Asociacion Nacional de Sordo-Ciegos y Niños Rubeolicos –ONCE**. Madrid. 1968

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: V Fundamentos de defectología**. Traducción: Julio Guillermo Blank. Madrid. Visor Das. 1997

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes,.1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**, Tradução Jefferson Luis Camargo, 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

VIÑAS, P.G. La Educacion de las Personas Sordociegas. Diferencias y Processos de Mediación. In : In:VIÑAS, P.G. e REY, R.R. ( coords.). **A Sordocegueira: Un analisis multidisciplinar**. 1ª ed. Madrid. Organização Nacional de Ciegos Espanoles- ONCE , 2004.cap.6. CD-ROM

WETHERBY, A. e PRIZANT, B. Profiling young communicative competence. In: WARREN, S. e REICHLE, J. (eds), **Causes and effects in communication and language intervention**. Baltimore: Paul Brookes, 1992, p.217-254.

WRITER, J. A Movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped, In: GOETZ, L.; GUESS, D. e STRENEL-CAMPBELL, K. **Innovative Program Design for Individual with Dual Sensory Impaired**. Baltimore, Paul Brooks Publishing. Traducción: Antonio Ballesteros Jaraiz. 1987, p. 191-223.

YIN, R.K. **Case Study Research: Design and Methods**. Thousand Oaks. Sage Publications, 2003

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.115-137.

## ANEXO 1

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Pesquisa:** Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla.

**Pesquisadora:** Márcia Regina Gomes (Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES)

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Nunes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ)

#### 1. Natureza da Pesquisa

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como objetivo investigar um modelo de formação de professores para a educação de crianças e jovens surdocegos e/ou com múltiplas deficiências, baseada, principalmente, na interação professor/aluno.

#### 2. Participantes da Pesquisa

Serão duas alunas em formação inicial e uma com formação no curso Normal (2<sup>o</sup> grau). Além dos alunos surdocegos e com múltiplas deficiências matriculados no programa de atendimento alternativo no INES.

#### 3. Sobre os procedimentos da pesquisa

Inicialmente, pedirei a vocês que respondam a um questionário com perguntas sobre os conceitos mais importantes que aparecerão ao longo de nossos encontros, para que se possam planejar as aulas teóricas de acordo com as necessidades desse grupo.

Em segundo lugar, solicitarei uma entrevista individual, que deverá ser gravada, com informações básicas sobre vocês, suas experiências na área e suas expectativas no trabalho com esses alunos, a partir de uma pergunta inicial que norteará o nosso encontro.

A partir de então, vocês terão o primeiro contato com os alunos, inicialmente só observando, para depois iniciarem a interação, que deverá ocorrer uma vez na semana. Paralelamente a essa observação, teremos alguns encontros consecutivos, onde estarei

ministrando aulas teóricas sobre a caracterização desses alunos e suas necessidades educacionais.

Serão feitas filmagens em vídeo, de algumas atividades, em cada atendimento que vocês farão com as crianças. Essas filmagens serão levadas para nossos encontros semanais, de supervisão, para que possamos proceder às orientações necessárias, assim como discussões teóricas sobre o assunto.

Ao final deste semestre (junho/2005), farei uma última entrevista, individual, também, com uma pergunta básica inicial que orientará o encontro.

E por fim, solicitarei que façam um programa de trabalho, baseado nas nossas discussões teóricas, da criança ou o jovem que estiver sendo atendido por vocês.

#### **4. Riscos e Desconforto**

A participação nesta pesquisa não traz muitas complicações, talvez, um pequeno desconforto no contato inicial com essas crianças, por ambos se sentirem inseguros e não terem ainda um vínculo estabelecido, e um sentimento de timidez que algumas pessoas experimentam quando estão sendo observadas ou filmadas.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, de 13/07/1990) e não oferecem risco a integridade física, psíquica e moral da criança. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos a dignidade da criança e do jovem.

#### **5. Confidencialidade**

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os vídeos, as gravações das entrevistas da pesquisa serão identificadas com um código, e não com o seu nome ou com o nome da criança. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados. Se você der sua autorização por escrito, assinando a *Permissão para utilização de imagens em vídeo*, os dados poderão ser utilizados para fins de ensino e durante encontros e debates científicos.

## **6. Benefícios**

Ao participar desta pesquisa você estará ao mesmo tempo se capacitando para trabalhar com uma população, que necessita de um atendimento educacional apropriado para as suas necessidades específicas, principalmente no que se refere ao fato de estar recebendo informações teóricas enquanto tem a oportunidade de vivenciá-las na prática com os alunos.

## **7. Pagamento**

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Entretanto, você receberá cópias dos relatórios da pesquisa contendo os resultados do estudo.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

---

Nome da participante

---

Local e Data

---

Assinatura da participante

---

Márcia Regina Gomes - Pesquisadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Nunes - Orientadora

## ANEXO 2

### Permissão para a utilização de Imagens em Vídeo

Eu, por meio deste formulário, dou à professora Márcia Regina Gomes, aluna do curso de Mestrado em Educação da UERJ e para sua orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Regina de Oliveira Nunes, responsáveis pela pesquisa, a permissão para o uso dos dados contidos em videotape realizado comigo e com a criança com quem estava interagindo e colhidos para a pesquisa intitulada: Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla. A permissão é para que o videotape possa ser utilizado em encontros científicos para ilustrar aspectos no processo de formação desses professores, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins de ensino. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo podem também ser utilizadas, de modo similar, em publicações da pesquisa. Eu estou ciente de que não serei identificada pelo meu nome, a não ser que seja citado durante a filmagem.

---

Nome do participante

---

Local e Data

---

Assinatura do participante

## ANEXO 3

### Permissão para a utilização de Imagens em Vídeo

Eu, por meio deste formulário, dou à professora Márcia Regina Gomes, aluna do curso de Mestrado em Educação da UERJ e para sua orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Leila Regina de Oliveira Nunes, responsáveis pela pesquisa, a permissão para o uso dos dados contidos em videotape realizado com meu filho (a) e a participante da pesquisa com quem estava interagindo e colhidos para a pesquisa intitulada: Estudo descritivo de uma prática interativa-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla. A permissão é para que o videotape possa ser utilizado em encontros científicos para ilustrar aspectos no processo de formação desses professores, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins de ensino. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo podem, também, ser utilizadas, de modo similar, em publicações da pesquisa. Eu estou ciente de que não serei identificada pelo meu nome, a não ser que seja citado durante a filmagem.

---

Local e data

---

Nome da criança

---

Nome da mãe

---

Assinatura da mãe

## ANEXO 4

### QUESTIONÁRIO

Caro participante,

As questões abaixo se referem aos dados necessários para compor o contexto desta pesquisa. O objetivo principal deste projeto será o de explorar características comunicativas na interação com crianças e jovens surdocegos e aqueles com deficiência múltipla. Gostaria de lembrar que os nomes dos participantes serão preservados durante a análise dos dados e nas considerações relativas à pesquisa.

Obrigada pela sua participação

**Márcia Regina Gomes**

### **Dados pessoais**

1. Nome do participante \_\_\_\_\_

2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

3. Locais de Trabalho:

Local: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_

4. Qual a sua formação atual? \_\_\_\_\_

---

---

5. Você fez ou faz algum outro curso que não seja o da graduação? Qual?

---

---

---

---

---

6. O que você entende sobre o termo **criança surdocega?**

---

---

---

---

7. O que você conhece sobre o **múltiplo deficiente?**

---

---

---

---

---

---

8. Fale um pouco sobre o que você sabe sobre **Comunicação Alternativa.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9. O que você conhece sobre **Currículo Funcional Ecológico ou Programa Funcional?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Para você, qual seria o objetivo principal na educação de crianças com graves comprometimentos em seu desenvolvimento?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO 5**

### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA INICIAL**

1. Experiência com crianças com algum tipo de deficiência.
2. Quais os aspectos que você destacaria como relevantes na educação de crianças com graves comprometimentos no seu desenvolvimento?
3. O que você considera importante no papel do professor na educação dessas crianças?
4. Que expectativas você tem no trabalho com crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla ?

## ANEXO 6

### Resumo das Entrevistas Iniciais

	<b>Experiência c/ crianças c/ algum tipo de deficiência</b>	<b>Aspectos relevantes na educação de crianças com grave comprometimento no desenvolvimento?</b>	<b>Papel do professor de crianças com deficiência múltipla</b>	<b>Expectativas no trabalho c/ essas crianças?</b>	<b>Objetivo na educação de crianças com grave comprometimento no desenvolvimento.</b>
<b>RENATA</b>	<p>-Reforço escolar com surdos ( Voluntária Igrja e Associação)</p> <p>-Observação em clínica de reabilitação com crs e adolescentes c/ def mental e física.</p> <p>-Intérprete LIBRAS</p>	<p>-... elas (as crianças) têm o direito de serem respeitadas como elas são. Claro, melhorar o que precisa, adaptar [...], toda essa coisa, mas respeitando os limites de cada um também.</p> <p>-...é necessário assim, você ensinar a criança a se relacionar com o mundo.</p> <p>- Ela gosta de comunicar [...] na mão [...] então vamos melhorar essa comunicação, vamos buscar o caminho dela, que ela se comunica e tentar melhorar isso. É para melhorar o que ela pode fazer [...]</p> <p>- A independência da criança, no sentido de que ela que ir até lá ... ela poder ir sozinha. Ela não precisar de alguém toda hora[...]</p> <p>-... melhorar a qualidade de vida dela[...]</p>	<p>-Eu ainda não sei exatamente [...] Uma coisa que eu acho que é muito importante [...]nessa área da educação especial,é a questão da sensibilidade. Vc tem que estar sensível aos sinais da criança, ao que a criança está demonstrando, buscando, querendo[...]</p> <p>- E, outra coisa é saber que vc não sabe tudo. Eu vou ensinar a criança como ela tem que viver, não é bem por aí[...] Vamos juntos, eu e a criança, descobrir uma forma de melhorar o modo de vida (da criança)</p> <p>- Humildade em reconhecer que não é o dono da verdade</p> <p>- Se o professor pensa “é meu aluno, eu tô cumprindo meu expediente e tal”, ele não vai ter essa sacada, “ah, se eu fizer assim e tal”. Isso vem da questão do gostar da</p>	<p>- Eu acho que eu ainda não tenho muitas expectativas, porque eu ainda não conheço nenhuma criança. Eu tenho assim [...], eu não sei o que vai ser, eu não sei como a criança é, eu não sei como a criança se comunica, então eu não sei nada!</p> <p>- O que eu espero é que eu consiga de alguma forma fazer alguma coisa boa para essa criança.</p> <p>- ... achar o caminho da comunicação da criança. Tentar descobrir o que é importante para ela, ver o que ela consegue fazer. Ter essa percepção do que ela consegue fazer sozinha e do que ela precisa de ajuda ainda.</p> <p>- eu vou gostar, eu acho que é difícil né? [...]quando</p>	<p>- acho que é eles poderem fazer as coisas sozinhos. Poderem fazer o que eles quiserem, o que eles acham importante, tudo.</p>

			criança, do gostar do que faz . Então isso é uma outra coisa que eu acho que é importante.	a gente não conhece, isso eu já falei[...] a gente não conhece e é novo para a gente, é estranho. Então, eu vou ter que vencer um pouco de preconceito, não o preconceito de que “ah, a criança é deficiente”, não. Mas, aquele preconceito da novidade. Então vc fica “será que eu vou conseguir? Será que eu não vou conseguir? Será que vai dar? Será que tem condições?” essas coisas. Como uma criança surda e cega se comunica? Como é possível essa comunicação? -[...] Que caminho é esse? Como é que eu vou achar isso? Será que eu vou conseguir essa sensibilidade que eu falei para achar esse caminho com essa criança? Como é que isso acontece	
<b>ROSA</b>	-Experiência turma regular - JI com 28 alunos e 1 cr surda - Jovens e adultos com “dificuldade de aprendizagem”	- seria mais dar a essa criança qualidade de vida, mais autonomia para ela poder tomar banho, poder tentar se comunicar com outra pessoa [...] o básico , isso mudar uma roupa, nem que a criança tenha que ter sempre uma pessoa por perto,	Não dá resposta objetiva. Faz uma crítica à formação de professores pelo fato de se ter muita teoria, mas ficam muito distante da prática. Parece dizer que não sabe exatamente qual seria esse papel.	-[...]no caso específico que você falou que a gente vai trabalhar com criança surdocega, eu não faço a mínima idéia!! Porque é muito pouco estímulo, é ...?! os sentidos são totalmente [...] eu não	- [...]eu acho que a grande meta[...] o grande objetivo da educação seria exatamente isso, a gente...a gente poder, é... traçar caminhos com aquela criança para que ela melhore a vida dela, né? como ser humano,

	<p>- Informática educativa c/turma de surdos na UERJ</p> <p>-Curso de LS</p>	<p>mas que ela faça esse movimentos de pegar uma blusa e colocar , entendeu isso tudo ajuda.</p> <p>- Ela tentar se comunicar para pedir uma água, ir ao banheiro, toda essa parte que cuida do corpo dela... ela como pessoa</p>	<p>Reformulando a pergunta fala sobre Sensibilidade do professor</p> <p>- Eu acho q acima de tudo ele tem q ter sensibilidade, acima de qq coisa, se ele não souber ele tem que[...] ou encaminhar, ou então ele tem q correr atrás, pq sempre tem alguma solução [...], as vezes até uma ajudinha, assim fora do horário da aula, a cr já vai pegando, mas aí no caso, vc tá falando de cr com múltipla deficiência [...]</p> <p>Além dessa possibilidade, eu acho que o professor tem que estar preparado também, pra lidar com isso assim.</p>	<p>entendo assim, ainda como sentir só com o tato. Como perceber o mundo só com o tato e a minha grande curiosidade é saber como essas crianças pensam [...] não tem como se comunicar .Até que ponto a gente sabe o que ela está pensando , o que ela deseja[...] é uma grande incógnita ( sorriso) .</p> <p>- eu queria ter meios de fazer com que elas passassem pra você o que elas querem [...] eu também não posso é..., não é uma coisa.simples, é um sistema milagroso, né?</p> <p>- Como elas aprendem com tantas restrições? [...] eu tenho muita curiosidade, até pra eu poder saber é...(pausa) saber manusear com essa criança [...]</p> <p>-[...] me sensibilizar pra eu poder saber onde eu vou..., como eu vou, qual o caminho que eu vou seguir com ela.</p>	<p>porque ela é um ser humano, só q vc não sabe como ela está pensando[...]</p>
<p><b>PAULA</b></p>	<p>-Nunca teve experiência com crs c/ deficiência</p> <p>-Estágio na faculdade c/crs</p>	<p>- [...] educar para a criança se virar com ela, saber quem é ela, saber cuidar dela, como pedir coisas que ela quer, ali, naquele pequeno mundo [...] o familiar</p>	<p>- a função do professor é caminhar com aquela criança [...] ela vai te mostrar como lidar com ela. Eu acho que ela vai fazer</p>	<p>- Eu espero crescer muito, eu espero aprender muito com essas crianças, porque eu acho que é um grande aprendizado, a todo o</p>	<p>- vc tem que pensar numa criança com os objetivos mais básicos. Ela vai até conseguir chegar no objetivo de uma criança normal? Vai, mas aos</p>

	<p>sem deficiência -Visita a uma instituição de autistas pela faculdade</p>	<p>[...]no mundo assim, mais próximo dela, pra depois começar uma alfabetização, pra depois pensar assim, numa leitura de livros, uma interpretação, acho que esse é o 1.º passo que se tem que dar [...] ela tem que saber se virar sozinha.</p> <p>- [...] pensar que ela pode até chegar numa criança normal, mas não é com a mesma rapidez que uma criança normal que ela vai chegar a algum objetivo que você tenha.</p> <p>- [...] tem que ter paciência com aquela criança, tem que pensar 1.º nas necessidades que ela possa ter, tipo cuidar dela, cuidar da higiene dela. Ela saber a diferença entre o arroz e o macarrão, saber pedir comida, ir ao banheiro sozinha.</p>	<p>isso de alguma forma e aí o professor tem que estar ligado [...]. Acho que tem que perceber as deixas, perceber como lidar com ela [...] é fazer um vínculo de amizade para depois conseguir trabalhar com ela. E aí, trabalhar com objetivos em cima daquela criança ou em cima daquela turma, vendo as necessidades de cada turma, vendo as diferenças, tentando trabalhar com isso.</p>	<p>momento você está ali, tentando, buscando, quebrando a cabeça, porque as vezes, algumas coisas não vão dar certo, sabe, como com outras crianças, como com outra criança qualquer.</p> <p>-[...] As expectativas são essas, que dê certo, que a criança aprenda [...]</p>	<p>poucos. Ela vai chegar aos poucos. Você não pode pensar numa criança normal, e querer que uma criança deficiente ou com múltipla deficiência, chegue ao mesmo nível dela, com a mesma rapidez.</p> <p>-[...] se você conseguir dar, uma palavra assim horrível, um mínimo de formas dela conseguir sobreviver e estar ali e querer, esse é o objetivo, você já fez alguma coisa. Você já ganhou alguma coisa com isso. Você já fez o seu papel educacional, vamos dizer assim.</p>
--	---	---	---	--	---

## ANEXO 7

### Resumo das entrevistas finais

	<b>Em relação à formação</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Sentimento</b>	<b>Educação</b>
<b>RENATA</b>	<p>- eu gostei muito assim, da capacitação. Achei que as orientações foram muito boas, achei que o suporte foi muito válido, assim deu uma visão muito pronta do que é o trabalho com surdocegueira, que tipos de trabalhos são desenvolvidos, objetivos essas coisas assim.</p> <p>- Achei muito importante saber das síndromes, saber das diferenças, determinados comportamentos que são típicos da surdocegueira [...]</p>	<p>- minha maior dificuldade, eu acho que foi com relação a coisas (crianças) [...] que têm um maior comprometimento e tal [...]que estão mais na fase inicial de trabalho [...] eu pensei que a questão da auto agressão ela é uma dificuldade muito grande, lidar com uma criança que fica, né, nessa questão do [...]então eu acho que prá mim, lidar com isso [...] eu acho muito difícil. E eu acho que fica meio que uma barreira pra mim, essa fase de que ainda estão se agredindo muito; ainda estão se auto estimulando muito. Eu acho que isso foi, não sei, acho que o que mais me impede [...]</p> <p>- [...]eu não consegui me adaptar, me identificar com as crianças, me identificar com o trabalho, eu não sei [...]</p>	<p>- esse negócio de botar o sapato, tirar o sapato, usar o banheiro, eu acho que, prá mim no momento não é uma boa coisa, nem que eu saiba como fazer, tipo, como se ensina alguém a colocar e tirar o sapato [...] também eu não acho que seja uma coisa legal pra mim, porque eu gosto da coisa assim, eu preciso dessa coisa da resposta, não adianta eu dizer, 'não eu vou trabalhar com uma pessoa que não vai me responder</p> <p>- eu vejo que pra mim, essas crianças que [...] são muito difíceis [...], que levam meses pra vc alcançar um objetivo, acho que isso acaba me desmotivando , fazendo eu me perder no meio dos objetivos, entendeu?</p> <p>- Frustração de não ter a resposta. De me dirigir pra um ser humano que não faz nada, assim, tipo, não te responde, não brinca, não dá</p>	<p>-eu acho que pra qualquer pessoa que vem com uma expectativa é frustrante. Vc tem uma idéia do que é educação do que é que vc quer fazer e vc acaba lidando com uma realidade completamente diferente, acho que isso é um pouco frustrante</p> <p>-Agora, essa coisa do currículo funcional, eu só acho que em alguns momentos é muito pesado, por exemplo, é mais fácil trabalhar com M que eu vou, trabalhar com ele várias coisas.Eu já posso trabalhar com ele a questão das cores, já posso uma atividade um pouco mais concreta, que pra mim fica mais claro [...]</p>

			um sorriso, não [...] vc tá fazendo uma brincadeira com ele, ele nem entende que aquilo é uma brincadeira, nem entende que vc tá ali, entendeu?	
<b>ROSA</b>	<p>- a minha experiência eu acho que foi assim, ótima.</p> <p>- quando eu comecei né, nesse projeto de pesquisa, eu fiquei meio assustada né, eu pensei -ai meu Deus, eu vou dar conta disso?- Daí, vc começou com aquela capacitação, com aquela parte teórica, mas aí, quando a gente começou a observar é que eu fiquei mais assustada ainda. Porque o contato com as crianças [...] eu fiquei imaginando- como seria se eu tivesse entrado em contato com eles zerado, da forma como vc passou no vídeos, quando eles chegaram aqui[...]</p> <p>- Fizemos nossa entrada com bastante calma. Elas já aceitavam ser tocadas.</p> <p>-Achei legal o processo de ensino da comunicação, do concreto para o mais abstrato. Dá para entender o processo da evolução do homem primitivo...</p> <p>- [...] porque o tempo foi pouco,</p>	<p>- De um modo geral, assim, eu gostei da[...], achei assim, achei difícil lidar com eles, mas ao mesmo tempo, possível [...] acho que a pior coisa [...]tô na minha cabeça é como... como fazer é planejar essas atividades para eles. Porque eu tenho muita dificuldade, as vezes eu sentava, assim e falava assim- o que eu posso propor para desenvolver com eles- não saía nada, a não ser, exatamente, o que estava sendo feito, né,...</p> <p>- esses lances assim de conceitos que a gente acha muito natural, não funcionam com eles. Mas, o brincar também, eu senti muita dificuldade assim, essas crianças não brincam! essas crianças não tem [...] eles brincam muito voltados para eles[...]</p> <p>- A outra parte também que foi sufocante, foi [...] a desorganização que eles ficam assim, qualquer coisa que vc traga de novo, vc nota que eles reagem dessa forma, né, e isso</p>	<p>- Agora, de certa forma, eu acho assim que se eu pudesse ficar mais, eu até ficaria. Porque a gente aprende todo dia com eles, né? E, eu achei legal assim, essa forma de trazê-los para [...]para a abstração [...]</p> <p>-[...] eu até achei que eles tinham iniciativas, discretas, mas tinham[...] e a parte da comunicação deles também, alguma coisa a gente nota que eles respondem, quando vc manda eles abaixarem eles abaixam, mas só que essa relação assim, deles perceberem o que a gente quer fazer, essas coisas, isso tudo tem que ir aos poucos, ir sinalizando, senão eles não respondem e ficam na deles.</p> <p>- eu não estou despreparada, eu vou nessa, eu vou começar, mas eu ia ter ainda muitas dúvidas, com certeza.</p> <p>- eu acho que vc tem que</p>	<p>-não sabia que elas existiam, quer dizer, que elas existiam eu até sabia, mas eu não sabia como elas eram trabalhadas, onde elas eram trabalhadas, porque prá mim, ficava [...]da pessoa ir do posto de saúde e voltar prá casa. Eu não sabia que vcs tinha esse trabalho aqui. Quer dizer, foi até uma forma da gente, quando a gente estiver na sala de aula, a gente também saber encaminhar as crianças, né</p> <p>-Ensinar esse lances de conceito que a gente acha muito natural para eles não funciona ( se refere às estratégias de ensino tradicionais)</p> <p>Pergunta: vc acha que eles conseguem aprender?</p> <p>- em um primeiro momento não. Porque dependendo de como a família traz pra gente [...] vc tem que orientar pra eles viverem com qualidade, né?</p>

	<p>mas de repente, a gente pode, eu descobriria muito mais coisas neles, porque eu até achei que eles tinham iniciativas, discretas mas tinham [...]</p> <p>- o tempo eu acho que foi curto. A gente poderia ter visto mais, né, mas ao mesmo tempo, eu acho que deu um embasamento pra gente saber pelo menos iniciar alguma coisa, né?</p>	<p>desestabiliza um pouco o que vc tá trabalhando neles, porque vc fica assim, como é que eu vou tirar eles dessa situação?</p> <p>- até vc entender aquilo que ele quer comunicar pra vc [...] eu pelo menos ficava aí, meu Deus! O que eu vou fazer agora? Porque eles reagiam de uma forma inesperada, né, então até vc interpretar isso, aquilo ou aquilo outro, aí eu ficava assim, como é que eu vou fazer?</p> <p>-[...] eu também não sabia como chegar até ele e oferecer esses objetos, naquele ambiente, eu não sabia de que forma ele ia reagir, como ele ia interagir. Isso era também uma dificuldade minha.</p> <p>-[...] eu estava tentando tirar eles dessa situação, de todo dia a mesma coisa, né? Só que eu não sei como fazer isso, né, eu não sei[...]</p>	<p>saber um pouco de gestos , gestos significativos [...]</p> <p>Mas, aí vamos supor, como é que eu vou falar com eles, vc é quem me ensinou como eu comandava para eles sentarem, como eu comandava para eles abaixarem [...] Mas, eu vim zerada com isso! Eu não sabia como é que [...] eu não tive tempo para perceber isso (gestos) né. Mas, como vc cria isso (gestos) neles? Como vc buscou isso? Como vc percebeu isso ( os gestos) prá se comunicar? Eu não sei. Fiquei assim, sem saber, como é que a gente faz, como é que a gente pensa isso [...] a gente tem que ficar atenta.</p>	<p>Tirar ele da mamadeira, da fralda, porque isso é uma realidade prá eles, porque a família talvez não tenha sido orientada, né Mas, assim, 1.º depende muito de como essas crianças vão chegar na escola [...]</p> <p>-eu sempre enxerguei essas crianças, são crianças [...] que podem, que têm toda uma vida pela frente [...] agora, é que eles têm condições de aprender da forma delas, com certeza [...] Também aprendi coisas assim, que a gente pode aproveitar, para os alunos normais [...]</p>
<b>PAULA</b>	<p>- a experiência foi muito importante [...] porque até então eu não tinha conhecimento dessas crianças e eu acho que muito gente não tem; por mais que vc faça uma faculdade, por mais que vc esteja fazendo pedagogia, vc não tem um aprofundamento,</p>	<p>- A comunicação. Saber o que ela quer fazer e o que ela está entendendo que eu quero que ela faça. Essa foi a parte mais difícil. [...] porque eu falo muito e falo e uso poucos gestos ; não sei o que a criança quer e vai me dando desespero [...] não sei se a criança quer sair dali, se ela quer</p>	<p>-eu me sinto capaz de trabalhar com essas crianças que já têm 4 anos de vivência com vc, porque eu sei mais ou menos como agir com elas. Mas, não sei como seria com uma criança que chegasse agora. Como é começar do nada, eu não sei</p>	<p>- Eu gosto muito das crianças, acho que elas têm um grande potencial que não é admitido pela sociedade[...] que a sociedade não vê que essa criança pode desenvolver, pode ter condições de ter alguma independência, não exatamente uma independência que uma</p>

	<p>né? Na educação especial então a gente só sabe mesmo sobre algumas deficiências, tipo autismo, paralisia cerebral, down, mas muito por cima. A gente não tem aprofundamento em nada. Então essa experiência foi muito importante, não só para saber lidar com essas crianças, mas para saber lidar com as outras também, porque através do currículo e do que a gente fez aqui, eu pude perceber que dá para utilizar o que a gente utiliza aqui com as outras crianças também. Tanto para os pequeninhos na educação infantil, quanto com os jovens e adultos.</p> <p>- eu acho que as coisas foram muito bem feitas, tudo foi um processo. Primeiro a gente teve a capacitação sabendo quem eram os sujeitos [...] o que ocasionou essa deficiência nesses sujeitos, as teorias que embasaram, as teorias das pessoas que pensam sobre isso. Depois a gente teve a parte do contato, de observação, pode observar como vc que trabalha há mais tempo com essas pessoas vem trabalhando com</p>	<p>fazer outra coisa, se ela quer entrar em movimentos repetitivos; eu não sei exatamente como lidar com essa coisa do que ela quer, saber o que ela quer naquele momento, entendeu? Essa foi pra mim a parte mais difícil.</p>	<p>como seria [...] Claro que tem a teoria e tal, mas a teoria é sempre um pouco diferente da prática. Por mais que uma nutra a outra, a prática é sempre um pouco diferente, então eu não sei como é que seria.</p> <p>-O importante foi perceber que essas crianças têm potencial sim, elas conseguem aprender [...]</p> <p>- [...] foi importante o olhar para esse indivíduo como um indivíduo que pode, que se desenvolve. Foi importante [...] desfazer dos preconceitos, se desfazer desses paradigmas, nesse sentindo eu acho que foi primordial esse trabalho. Poder me comunicar de outras formas que não só falando, que não só ouvindo; mas também com gestos e ver que comunicação é muito mais do que a maioria das pessoas acha - que é falar, ouvir e olhar-; que é muito mais, muito maior do que isso.</p> <p>- eu estou muito encantada</p>	<p>criança normal teria, mas alguma independência e trabalho com vai desenvolvendo essa independência e</p> <p>- a gente incentiva, a gente ajuda, a gente mostra e ela vai aprendendo [...] a gente desmembra muito as ações e isso causa melhor desenvolvimento da criança, ela vai sabendo o que fazer. Uma criança normal saberia (fazer) por ver ou por ouvir. Tem que dar esse incentivo a toda hora para criança poder saber exatamente o que está acontecendo, o que ela tem que fazer e ela vai aprendendo a fazer as coisas.</p> <p>-[...] desvencilhar dos seus paradigmas dos seus preconceitos e se abrir para essa criança; trabalhar com ela; olhar pelo ponto de vista dela; tentar trazer coisas para que essa criança venha para aquilo que vc quer. E aí, ela poder se desenvolver e aprender.</p> <p>- [...]é necessário que ele aprenda, principalmente, as coisas que têm uma função</p> <p>Considera importante ter</p>
--	---	---	--	--

	<p>isso e daí, é que a gente começou a ter uma prática, né; [...] vendo o que vc fazia, começando também com uma experiência com a criança, a criança pode saber quem nós somos, como é que a gente é, que não vai fazer mal e tal e aí a gente começou as atividades [...] também foi muito importante, começar as atividades com vcs por perto.[...] porque é um apoio[...]</p>		<p>né, com essa idéia [...] com essa história sobre cegueira e comunicação.</p>	<p>alguma independência (Representação)  - Se desvencilhar dos paradigmas e se abrir para essas crs, olhar pelo o ponto de vista dela.  - Ensinar coisas que possam ter função para ela.  - O entendimento de que comunicação é muito mais do que a maioria das pessoas pensam, ouvir, falar e olhar...”</p>
--	---	--	---	--

## ANEXO 8

### Resumo das notas de campo da pesquisadora durante as supervisões

Supervisões	Renata	Rosa	Paula	Observação
1ª 18/03/05	Ausente	Relatório de observação com as dúvidas sobre os comportamentos e seus significados do aluno que observou. -Características comunicativas; formas de comunicação.	Presente	-Observação de uma filmagem de minha interação com um aluno, para análise de uma possível seqüência dos níveis de comunicação da criança.
25/03/05 Feriado	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX
2ª 01/04/05	-Pontuou algumas dificuldades com comportamentos de M. -Resistente na utilização de outras formas de comunicação que não que não fosse a Libras. -Dificuldade em pensar em atividades que estejam de acordo com a idade do aluno e que ao mesmo tempo tenham uma função.	Objetiva e prática nas sugestões para as colegas.	-Acha q Mila expressa com clareza aquilo que quer. -Observa comportamentos intencionais.	-Encontro dinâmico e produtivo, onde todas colocaram dúvidas pertinentes ao aluno que tinha observado.
08/04/05 Visita Sense International	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	-Reunião com grupo da Sense International (surdocegos) Participantes foram convidadas.
15/04/05 Cancelada	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	Pesquisadora participou do Congresso Ibero Americano de Surdocegueira , SP
22/04/05 Recesso	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	
3ª 29/04/05	- <i>A gente não está só distraindo a criança, a gente tem que ter objetivos, por exemplo com M, a atividade no refeitório é o que melhor conseguimos fazer.</i> - <i>Eu espero menos do que ele pode me dar.</i> -Ampliação da atividade no refeitório	Fala do desafio em romper com os modelos educacionais que conhece – [...] trabalho de tentativas[...] não se tem uma receita, cada criança tem necessidades diferentes[...] não temos o controle do que elas pensam. Não conhecemos os seus pensamentos [...]	- <i>Não consigo ver como é esse trabalho[...] Como se faz isso?</i> Questiona se está fazendo um trabalho pedagógico – [...] <i>vou ensinar a ler e escrever? [...] O que fazer com a criança? Qual é o objetivo?</i>	-Quebra de modelos tradicionais de ensino. -Questionamentos sobre o papel que exerciam com essas crianças. -Dúvidas sobre o que ensinar e como ensinar. -Ampliação da atividade no refeitório com M; definição dos

				objetivos e estruturação do ambiente.
<b>4ª</b> <b>06/05/05</b>	Ausente	Ausente	Refere-se ao momento mais difícil quando a aluna queria levar tudo à boca, o que para ela “ <i>desesperador</i> ”. Perguntada sobre qual era seu objetivo com aquela atividade, respondeu que era o de observar a percepção do som e da vibração pela criança.	Análise da filmagem da primeira interação de Paula com Mila., onde a participante se viu nessa interação apenas reproduzindo um modelo de atividade que havia observado, sem que tivesse claro o objetivo da mesma e as possibilidades comunicativas.
<b>5ª</b> <b>13/05/05</b>	-Dificuldade em pensar em atividades significativas. -Perguntada sobre seu objetivo na atividade de empilhar, assoprar para depois desmontar e guardar diz “ <i>não sei o que fazer!</i> ” Isto ocorreu após uma supervisão em que havia sugerido algumas atividades -Perguntada sobre o objetivo e a continuidade que daria para a experiência de saída para um passeio ao Zoológico com o aluno respondeu: “ <i>era para sair sem sua mãe e de estar perto de outros alunos</i> ” e que não sabe o que planejar pois “ <i>não tem certeza do que ele viu</i> ”. Demonstra pouco interesse em planejar e na defensiva quando questionada.	-Chateada por achar q não se saiu bem na atividade da semana. A aluna se mostrou resistente e com comportamentos auto-agressivos. Falou-se sobre os possíveis significados apontando-se para a necessidade específica daquela criança. -Necessidade de interromper a rotina para se dar atenção para as alterações de caráter emocional	-Insatisfeita com a atividade que desenvolveu com a aluna. -Ficou sem rumo. Não conseguiu conduzir a situação, por não saber o que fazer naquele espaço. Foi percebido que Mila demonstrava claramente o que fazer, mas ela não conseguiu perceber os sinais que a aluna expressou.	Avaliação das filmagens feitas com as participantes. Em função das atividades com as crianças terem sido difíceis para as participantes, propus que escolhessem a que seria mais confortável para elas para a próxima filmagem. Todas escolherem a alimentação no refeitório.
<b>6ª</b> <b>20/05/05</b>	Ausente	Não houve filmagem de atividade, os alunos faltaram	-Satisfeita com a atividade no refeitório; houve uma boa interação. -Atividade estruturada à qual Mila responde com ações claras de intencionalidade -Possibilidades de ampliação da comunicação que esta atividade proporcionava	Análise da filmagem de Paula e Mila no refeitório. - Rosa aproveitou muito desta discussão.
<b>27/05/05</b> <b>feriado</b>	xxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxx
<b>7ª</b>	Participação mais ativa, demonstrou envolvimento na discussão . Essa	Ausente	Presente	-Avaliação das atividades filmadas -Supervisão produtiva pelo

<b>03/06/05</b>	supervisão se deu após uma conversa entre ela e a pesquisadora, onde colocou suas angústias e a não identificação com o trabalho.			envolvimento das duas participantes. -Aspectos relacionados ao desenvolvimento da comunicação. -Necessidade da ampliação das ações para que haja maior oportunidade de comunicação
<b>8º 10/06/05</b>	-Satisfeita com o resultado de sua atividade, a qual planejamos juntas e que dava um significado para o que vinha desenvolvendo com Mateus, além disso tinha um caráter mais pedagógico.	-Pontuada as possibilidades de comunicação e as formas que poderiam ser utilizadas na interação com a aluna. -Identificou na filmagem ações comunicativas da aluna que haviam passado despercebido no momento da interação. -Observação sobre o tempo necessário para que os alunos dêem suas respostas ou tenham iniciativas.	Ausente	Avaliação das atividades filmadas. As duas participantes pareciam estar mais satisfeitas com atividades da Semana.
<b>17/06/05</b>	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	A pesquisadora participou da ANPEDINHA
<b>24/06/05</b>	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	A pesquisadora deu aula no Curso de Estudos Adicionais do INES. As participantes foram convidadas à assistir as aulas.
<b>9º 01/07/05</b>	Presente	Presente	Presente	-Programa funcional para crianças surdocegas pequenas.
<b>10º 08/07/05</b>	Ausente	Presente	Presente	Planejamento de uma atividade para a criança que havia acompanhado

## ANEXO 9

### Resumo dos Relatórios escritos das participantes sobre as observações das interações da pesquisadora com os alunos e Notas de campo da pesquisadora

	RENATA	ROSA	PAULA	Notas de campo da pesquisadora
<b>01/03/05</b> <b>Observação</b>	Relata as ações que M executou com independência durante a observação. Menciona o fato de M utilizar e entender alguns sinais isolados. <i>- Fiquei surpresa ( e confesso aliviada) ao ver q M comia sozinho. Ele fez tudo sozinho [...] minha intervenção foi apenas dizer o q ele tinha q fazer. Ele parece ser um garoto, alegre , estou bastante empolgada</i>	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	Renata mostrou-se satisfeita com o fato de Mateus ser um jovem de 12 anos de idade e independente em algumas atividades de vida diária. Estive presente durante todo o atendimento, porém Renata interagiu com M a maior parte do tempo.
<b>08/03/05</b> <b>Observação</b>	Não apresentou relatório	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	Renata faz perguntas sobre a possibilidade visual de M e questiona o uso de cartões com desenhos das atividades.
<b>14/03/05-</b> <b>Observação</b>	Licença de 14 a 18 de março.	Descreve as atividades fazendo uma observação crítica em relação ao comportamento da Professora que acompanhava o aluno, demonstrando não compartilhar da forma como foi conduzida a atividade. Nota-se uma impressão supervalorizada do aluno.	Descreve as atividades observadas Seu relato mostra uma avaliação positiva e de entendimento das ações da criança.	Paula comentou sobre o fato de Mila enxergar e a forma com que antecipava as atividades. Rosa, bastante confusa, questionou a atitude da Prof. em relação à cr. Mencionou o fato de Ian enxergar um pouco além de seus comportamentos estereotipados
<b>21/03/05</b> <b>Observação</b>	<b>Dia 22/03</b> Faz uma descrição negativa dos comportamentos de M- <i>pareceu muito “avoadado”</i> - Nas suas considerações se diz <i>desanimada</i> pelo fato do aluno não responder à um comando seu. Questiona o uso de cartões com desenho da atividade para expandir a comunicação com o aluno, por julgar que ele entende alguns sinais isolados não sendo necessário esse recurso. Questiona-se sobre como se comunicar para falar de outras coisas com o aluno. Menciona a possibilidade de M ouvir.	Relato cursivo das observações, destacando as atitudes positiva do aluno. Nas suas considerações mostra uma preocupação em entender os muitos movimentos estereotipados do A.	Faz um relato cursivo das observações, percebendo as atitudes positivas da aluna.	Paula não faz perguntas, apenas acompanha a atividade. Rosa, muito ansiosa com relação à postura q se tem q tomar diante das estereotipias do aluno. Como interpretá-las. Renata, mostrou-se insegura e com algumas dificuldades na comunicação com o aluno, que , de fato não estava muito atento nesse dia. Muito resistente quanto à possibilidade de se usar outras formas de comunicação.
<b>28/03/05</b> <b>Observação</b>	<b>Dia 29/03</b> Descreve as atividades. Satisfeita com a atividade de encaixe que ele fez. Questionou novamente o uso de outras formas de comunicação.	Não houve observação, os alunos faltaram.	Mila faltou. Paula fez a observação de outra criança. Fez um relato das atividades com algumas observações – <i>Pude perceber que não faz a menor diferença de quem esteja ao seu lado, o</i>	Renata não consegue entender a função do cartão para mediar a comunicação. Fica satisfeita com o fato de ela dar um comando e ele atender, simplesmente. Não entende que interação é muito mais que isso, que ela precisa favorecer e

	Demonstra pouca expectativa em relação ao aluno. Seus relatos apresentam a observação de comportamentos bastante infantis de M.		<i>importante e fazer o que ela quer</i> – Faz algumas reflexões sobre os comportamentos de Gisela comparando-os com o de Mila.	ampliar os atos comunicativos nas ações do aluno, pois caso contrário, se tornará uma relação de estímulo-resposta apenas. Não considero a atividade de encaixe apropriada para o aluno pois não favorecia uma aprendizagem e pouco funcional. Renata não conseguiu me dizer o seu objetivo ao propor esta atividade. Além disso, não possibilitou a interação entre eles.
<b>04/04/05 Observação</b>	<b>05/04/05</b> Descreve os comportamentos de M. No almoço pediu q M lavasse os aparadores, o que se saiu muito bem – <i>Sinto que posso exigir mais dele.</i>	Faz um relato cursivo das atividades. Menciona a questão da alimentação do aluno. Sugere que precisa orientar a mãe nesse sentido.	Mila faltou. Paula observou outra turma no CAAF	Renata pareceu mais disposta a introduzir novas ações em algumas atividades. Sentiu-se satisfeita com o resultado de sua primeira tentativa, mas ainda há pouco planejamento. Demonstra pouca expectativa em relação ao aluno. Rosa mostra-se inconformada com alguns comportamentos do aluno. Tenta justificá-los como sendo uma falta de acompanhamento da família.
<b>11/04/05 Observação</b>	<b>12/04/05</b> Descreveu os comportamentos. Essa descrição me parece muito simplista, pois M é jovem com muita independência em vários aspectos, inclusive no que diz respeito à resolução de problemas. Mas suas observações ainda são em cima de coisas bastante primárias.	Relato cursivo da atividade, onde pode observou o aluno mais feliz	Paula não esteve presente.	Renata não consegue fazer um planejamento onde possa desafiar mais o aluno, fica bastante óbvio a descrença na potencialidade do aluno. Sua intervenção fica muito em cima de comando e resposta, não há uma interação comunicativa de fato.
<b>18/04/05- Observação</b>	<b>19/04/05</b> Não apresentou o relatório	Ian e Gisela faltaram. Rosa observou outra turma no CAAF	A aluna faltou	
<b>25/04/05- Observação</b>	<b>26/04/05</b> Ausente	Aluno faltou	Relato cursivo da atividade	Paula faz alguns comentários sobre as atividades de Mila e parece perceber as solicitações da mesma

## ANEXO 10

### Resumo dos relatórios escritos das participantes sobre as suas próprias interações com os alunos e Notas de campo da pesquisadora

Interações	Renata	Rosa	Paula	Notas de campo da pesquisadora
02/05/05-	xxxxxxxxxx	Ausente	1ª Filmagem Faz um relato descritivo da atividade que desenvolveu. Justificou as cores das bolas usadas para a estimulação da visão funcional da aluna. Mencionou que se relacionou com a aluna por meio das expressões faciais da mesma e sua preocupação nos momentos em que aluna se “desligava”.	Paula - houve boa interação. Mantiveram o foco nas bolas por bastante tempo. Mas as iniciativas eram muito mais de Mila do que da participante. Perdeu muitas oportunidades de comunicação. Isto mostra uma dificuldade em saber quais eram seus objetivos na atividade. Certas ações foram repetitivas e cansativas levando M a se isolar em alguns momentos.
03/05/5	1ª Filmagem Não apresentou relatório.	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	Parecia constrangida com a filmagem; é muito tímida e se relaciona pouco com as pessoas. Inicia perguntando o que o aluno quer fazer de onde se supõe que não havia planejado nada. Procuo por algo para propor de atividade. Pega o jogo de empilhar e propõe ao aluno que o execute sem problemas e com total independência. Renata sugere que assopre para derrubar. Qual seria a função desta atividade? Se nem mesmo divertido estava sendo para ambos? Conversamos sobre essas questões após a atividade.
09/ 05/ 05	xxxxxxxxxx	1ª Filmagem Faz um relato cursivo da atividade. Mostra muitas dúvidas com relação ao comportamento reativos da aluna e de como reagir a eles.	2ª Filmagem Relato descritivo da atividade. Aponta o fato de conversamos no final da atividade e onde foram mostrados alguns pontos que ficaram meio confusos no transcorrer da atividade. O q a fez sentir-se mais tranqüila e menos culpada. Refere-se às orientações sobre como se comunicar com gestos mais claros no corpo da aluna, fazendo com que ela perceba q está querendo comunicar algo.	Paula ficou desorientada na atividade com a aluna. Mas há que se considerar que o dia havia sido meio atípico: principalmente pq atividade teve que ser mudada de local, por estar chovendo. A aluna se desestruturou. Paula usa muito a fala e dá poucos sinais para aluna; Mostrou-se angustiada qdo Mila se desorganizou e chorou; Ficou muito dependente da professora que acompanhava a outra criança. Rosa ficou apreensiva ao ter que interagir com Gisela, embora tivéssemos combinado com antecedência q a atividade seria a troca de roupa para ir a piscina, o que em geral é sempre muito tranqüilo. Gisela bastante nervosa nesse dia, segundo relato da mão.Reagiu muito à presença de outra pessoa .
10/05/05	Não houve filmagem –passeio dos alunos	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	
	xxxxxxxxxx	Não houve Filmagem	3ª Filmagem	A atividade foi no refeitório, escolhida por Paula

16/05/05		Os alunos faltaram.	Não apresentou relatório	por considerá-la mais estruturada. Ficou satisfeita com o desenvolvimento da mesma. Ambas interagiram com ações combinadas. Porém a participante deu pouca oportunidade para expandir a comunicação .
17/05/05	2ª filmagem Não apresentou relatório	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	A atividade escolhida foi o refeitório, sugeri a arrumação da mesa para o almoço com os colegas . Não mostrou muito envolvimento na condução da atividade com M . Fica a seu lado sem saber o que fazer. Parecia incomodada com essa situação.
23/05/05	xxxxxxxxxxx	Os alunos faltaram	A aluna faltou	Dia de muita chuva
24/05/05	Problema com a filmadora.	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	
30-05-05	xxxxxxxxxxx	2ª Filmagem Em seu relatório, relatou seu sentimento de frustração, por não ter encaminhado atividade de maneira satisfatória. Coloca outras possibilidades na condução dessa mesma atividade. Contudo não fica claro o que pretendia com isso.	4ª Filmagem Relato cursivo da atividade	Paula foi muito diretiva na atividade de trocar a roupa para ir à piscina. Não executou esta atividade com uma proposta de comunicação. Contudo a atividade transcorreu bem, embora fosse a aluna quem dava o ritmo nas ações, pois sabia que iria para a piscina depois disso. Paula mostrou-se pouco à vontade nessa atividade, posicionou-se de maneira inadequada; falava muito e dava poucas indicações com gestos do que era para ser feito. Rosa estava determinada em fazer um planejamento para atividade do refeitório onde tinha como objetivo a associação pela criança dos conceitos quente /frio com os alimentos da atividade. Sua demora em preparar o material provocou uma desestabilização emocional na criança que foi preciso interromper a filmagem e eu contornar a situação. Apesar de termos conversado após a atividade não parece ter ficado claro que o que estava tentado era impossível para aquelas crianças, pois conceitos se constroem pelas experiências. Sobre o que é quente ou frio ela conhecia , podia fazer escolhas por um ou por outro, só não conseguia nomeá-los. Não entendi o que ela queria com essa experiência.
31/05/05	Ausente	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	Renata, por estar em uma situação diferente das outras participantes , diariamente convivendo c/ os alunos e outras professoras, poderia estar aproveitando melhor, mas não sinto q isto esteja acontecendo. Poderia, por exemplo, estar observando outras crianças em horários que foram reservados para isso. Não vem

				apresentando relatórios e não avisa sobre suas ausências nos horários da pesquisa.
02/06/05	3ª Filmagem Não apresentou relatório	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	Tivemos uma conversa no final da atividade, onde perguntei se estava gostando do trabalho com os alunos, pois eu não estava sentindo muito envolvimento da parte dela e até uma certa falta de prazer na relação com o alunos. Sua resposta foi de q não estava gostando do trabalho, principalmente com a possibilidade de trabalhar com os menores, pois não agüentava o fato dessas crianças não responderem nada. Entretanto não falou sobre Mateus. Essa colocação veio ao encontro do que eu havia suspeitado. Segundo suas palavras “ não acredita que os alunos sejam capazes de aprender alguma coisa.
06-06-05	XXXXXXXXXX	3ª Filmagem Apresentou um relato cursivo, fazendo uma avaliação de como poderia ter procedido. Menciona que espera muito mais do que a aluna pode responder..Menciona o fato de não compreender ainda como proporcionar experiências para alguém com tantas limitações.	5ª Filmagem Não apresentou relatório	Paula fala pouco sobre suas dúvidas e dificuldades quando termina as atividades. Perde muitas oportunidades de comunicação e de aprendizagem com Mila, chega um momento em que perde totalmente o rumo, sem saber o que fazer. Fica presa a um modelo de interação, que se torna repetitiva, não demonstrando muita objetividade. Rosa tem uma postura de proteção e de muito cuidado com as crs , contudo pouca preocupação com a comunicação e com o aprendizado. Tinha expectativas de que Gisela pudesse desfrutar dos objetos que havia apresentado. Muito ansiosa, Rosa não esperava pelas respostas de Gisela.
07/06/05	4ª Filmagem Não tem relatório	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	Como consequência de nossa última conversa, tentamos pensar em uma atividade que pudesse ser feita na sala de aula que desse uma continuidade à experiência do refeitório. Uma forma de registro para as suas vivências práticas. Renata parecia estar mais solta e mais animada. A atividade transcorreu de uma maneira mais leve. Sua comunicação ainda é por LS, contudo nessa atividade os desenhos permitiu uma maior interação entre ambos.
20-06-05	XXXXXXXXXX	4ª Filmagem Relato discursivo da atividade, onde mencionou seus objetivos e fez uma crítica em relação à sua rapidez, não dando o tempo necessário para o aluno	6ª Filmagem Não apresentou relatório	Paula sugeriu a atividade na piscina com a prof. Ana. Fica sem muita ação na presença de outra pessoa. Tímida, fala muito com o aluno. Preocupa-se demais com o fato da aluna levar os objetos à boca. Não propunha nada de diferente,

		iniciar ou responder com ações comunicativas. Refere-se, mais uma vez ao medo de desorganizá-lo.		suas ações eram pouco claras. Rosa-Gisela faltou que foi substituída por Ian. Fica sempre muito ansiosa ao iniciar uma atividade. A atividade não possibilita aprendizado. Pareceu feliz por poder cuidar de Ian nessa atividade ( passou creme e cortou suas unhas). Não proporciona oportunidade de troca com o aluno
23/06/05	5ª Filmagem Sem relatório	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	Foi sugerido que trouxesse os desenhos dos utensílios do refeitório que havia feito na aula anterior para intermediar a relação na condução da atividade. Isto favoreceu um ambiente mais comunicativo, ainda que usasse a LS.Parecia estar mais feliz.
27-06-05	XXXXXXXXXX	5ª Filmagem Relato discursivo da atividade. Demonstra estar mais animada e positiva em relação a Ian. Sentiu q houve uma maior interação na piscina de bolas, porém ressalta que interagem em tempos diferentes.	7ª Filmagem Não apresentou relatório.	Paula - atividade no circuito motor .Encontra muita dificuldade em interagir com Mila. A aluna se desloca com um certa independência na sala, dirigindo-se para os locais que deseja. Paula pareceu impaciente e perdida. Não demonstrou muita disponibilidade corporal para as atividades desta sala. Rosa, ao final da atividade demonstrou insegurança com relação ao seu desempenho na atividade. Procurei pontuar algumas aspectos da comunicação e a melhor forma de intervir na atividade para que o aluno tivesse oportunidade de aprendizagem. Se diz frustrada por não entende-lo melhor .
28/06/06	6ª Filmagem Não apresentou relatório	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	A atividade foi sugerida por mim diante da falta de proposta que tinha com o aluno. Apesar da dificuldade de Renata fazer daquela atividade uma prazerosa e de aprendizagem transcorreu bem, porém com poucas oportunidades de comunicação e de clareza em relação ao que estava propondo para o aluno.
04-07-05		6ª Filmagem Não apresentou relatório	8ª Filmagem Em seu relato demonstrou satisfação na sua interação com aluna	Paula estava animada por Mila estar mais receptiva. A atividade foi no refeitório, onde as iniciativas e respostas de Mila são sempre mais conhecidas. A interação não proporcionou novas oportunidades de comunicação . Paula fica muito presa ao que observou na minha atividade com a criança. Rosa teve muita dificuldade de interagir com Gisela na piscina. A aluna apresentou comportamentos de isolamento.
	7ª Filmagem Sem relatório			A atividade foi de colar bandeirinhas para a festa junina.. Contudo não havia se organizado para

<b>05/07/05</b>				isso, fazendo com que o início da atividade ficasse confuso. Seu objetivo me pareceu era o de apenas “produzir” bandeirinhas. Perdeu várias oportunidades de comunicação com o aluno. A tarefa consistia de dar um modelo para que o aluno reproduzisse. Renata não percebeu momentos em que o aluno demonstrou estar tentando solucionar problemas com a seqüência de cores das bandeirinhas no barbante.
-----------------	--	--	--	--

## **ANEXO 11**

### **Transcrições das interações entre as participantes e os alunos surdocegos**

- (A) Paula e Mila na cadeira adaptada
- (B) Paula e Mila no refeitório.
- (C) Paula e Mila no circuito motor.
- (D) Rosa e Gisela na cadeira adaptada.
- (E) Rosa e Gisela no refeitório.
- (F) Rosa e Ian no circuito motor.
- (G) Renata e Mateus na mesa da sala de aula.
- (H) Renata e Mateus no refeitório.
- (I) Renata e Mateus fazendo bandeirinhas para a Festa Junina.

(A) - TRANSCRIÇÃO FILAMAGEM - DATA: 02/05/05 – DURAÇÃO: 9 min. ( Atividade Total= 21 min.)

**PAULA/MILA** - ATIVIDADE- **cadeira/bolas de ar**

<b>Episódios</b>	<b>Paula ( participante)</b>	<b>Mila (aluno surdocego)</b>
<b>1º EPISÓDIO</b> <b>Tema: Explorando as bolas</b>	Mostra 2 bolas de ar ( verm e azul) cheias para M	
		Toca e observa as bolas
	Enche um pouco mais a bola verm	
		Acompanha com uma mão a bola q P está enchendo / com a outra toca a bola azul
	Segurando as bolas posiciona - as na frente de M	
		Olha para a bola azul q está mais vazia /direciona-a para a boca de P
	Enche a bola azul ( continua segurando as duas bolas)	
		Acompanha P encher a bola com a mão e olhar
	Movimenta as bolas na frente de M	
		Acompanha o movimento das bolas segurando a mão de P/ observa
	Movimenta as bolas na frente de M/ esvazia uma bola, apontando a saída de ar para o rosto M	
		Contraí a face/vocaliza/ direciona mão de P com a bola mais vazia para a boca da mesma
	Enche a bola	
		Observa a bola aumentar de tamanho
	Volta a movimentar as bolas na frente de M	
		Acompanha os movimentos de P com olhar e segurando as mãos da mesma.
	Movimenta as bolas/ solta o ar aos poucos	
		Afasta as mãos/ contraí a face/vocaliza (reclamação!!!!)
	Movimenta as bolas	
		Toca a bola mais vazia/ aperta-a/observa
Enche a bola mais vazia		
	Observa/ encosta a boca enquanto P enche a bola	
Movimenta as bolas na frente de M		
	Acompanha o movimento coma mão e olhar	
	Deixa q as duas bolas se esvaziem	
<b>2º EPISÓDIO</b>		Olha para outro ponto/ retorna / leva a mão de P para encher as bolas
	Enquanto enche a bola vermelha, solta a azul sobre a mesa.	
		Observa/ vocaliza/ dedo no olho
	Coloca a mão de M sobre sua mão enquanto enche a bola	
		Acompanha /observa
Enche a bola vermelha q está mais vazia		
	Aproxima a boca da bola q P está enchendo	

<b>Tema: Encher as bolas</b>	Aproxima a bola de M	
		Sorri/ pega a bola azul, vazia, sobre a mesa/ dá para encher
	Enche a bola azul	
		Segura a mão de P/ observa
<b>3º EPISÓDIO</b> <b>Tema: Som/vibração na bola azul</b>	Fricciona os dedos sobre a bola azul, fazendo um som, enquanto segura a vermelha	
		Observa/ acompanha com a mão e olhar
	Movimenta as bolas na frente de M	
		Afasta a cabeça/vocaliza (parece reclamação, quer o som?)
	Esvazia a bola vermelha/ dá na mão de M	
		Rejeita a bola verm/vocaliza /sorri/ olha para a bola azul na outra mão de P
	Observa / segura a bola azul na frente de P	
		Aproxima o a face da bola azul
	Afasta a bola azul do rosto de M/ aproxima a vermelha vazia	
		Pega a bola azul / aproxima da boca
	Deixa esvaziar a bola azul	
		Pega a bola vazia/ leva a boca para lambar
	Afasta a bola vazia da boca de M/ fala "não!!"/ limpa na mesa	
		Coloca dedo na boca/ muda expressão facial/ olha para as bolas
	Coloca mão de M sobre a bola vermelha q vai encher	
		Vocaliza/observa
	Enche a bola vermelha	
	Afasta a bola da boca de M	
		Tenta novamente passar a língua/ aproxima todo o corpo em direção à bola
	P afasta a cabeça de M	
		Tenta novamente passar a língua na bola
	Afasta a bola/ coloca-as mais a frente / movimenta-as	
	Pega a bola azul com as duas , decidida, tenta passar a língua novamente.	
Afasta/ movimenta-as bolas		
	Com uma mão, leva a bola azul para a boca de P	
Enche a bola azul, enquanto segura a vermelha		
	Aproxima a boca (fechada) da bola azul para sentir a bola se enchendo	
Afasta seu corpo e a bola de M		
	Insiste em passar a língua	
	Faz movimentos rápidos com as bolas	
	Acompanha com as mãos (parece querer pará-las)	
Deixa M tocar a bola vermelha		
	Segura a bola com as duas mãos/ leva-a à boca .	
Afasta as bolas de M/ diz "não"		
	Observa/ manipula a bola verm.	

<b>4º EPISÓDIO</b> <b>Tema: Não identificado</b>	Deixa a bola azul ,vazia, sobre a mesa	
		Manipula a bola verm.
	Tenta amarrar a bola para não esvaziar (não consegue).	
		Aproxima a boca da bola
	Deixa a bola esvaziar um pouco	
		Observa/muda a expressão facial/apalpa a bola quase vazia
	Observa/ segura as bolas	
		Rapidamente, leva a boca na bola verm.
	Afasta com firmeza/toca na boca de M/ diz ‘Não!?’	
		Olha fixamente para a bola/ manipulando-a/sorri
	Aproxima a outra bola de M	
		Toca o olho com o dedo/ cabeça inclinada/sorri ao ver a bola verm. se esvaziando
	Observa, enquanto pega a bola azul vazia / movimenta-a na frente de M	
		Com o dedo no olho( ajuste de foco)/ corpo inclinado em direção a bola/observa bola verm.
	Deixa a bola azul sobre a mesa	
		Leva mão de P para encher a bola vermelha
	Enche bola vermelha	
		Acompanha com a mão e olhar/ cabeça inclinada/expressão facial
	Tenta amarrar a bola ( não consegue)	
		Tenta aproximar a bola da boca para passar a língua
	Afasta tirando a bola/diz “não”	
		Para e observa
	Continua encher a bola vermelha	
		Pega a bola azul q está vazia /coloca na mão de P/ c/a outra mão tenta tirar a bola verm.
	Movimenta a bola vermelha	
		Dá a bola azul para P encher
	Enche a bola azul	
	Afasta a cabeça /observa	
Movimenta as duas bolas		
	Dirige as duas mãos de P posicionando as bolas em sua frente/ movimenta-as	
Faz movimentos amplos com as bolas		
	Afasta o corpo/ contrai o rosto e corpo	
Continua movimentar as bolas		
	Afasta a bola com uma mão/vocaliza/ sorri	
Bate uma bola sobre a outra		
	Mantém a bola afastada com uma mão/ a outra mão na boca	

	Fala “aqui oh...”/ tentando amarrar uma bola na outra	
		Observa/ traz as bolas para perto do seu rosto
	Continua segurando as duas bolas	
		Parece tentar segurar as bolas ( P não larga)
	Nova tentativa para amarrar as bolas/ escapam esvaziando-se	
		Olha para as bolas vazias
	Coloca a bola azul sobre a mesa	
		Pega as duas bolas para levá-las à boca, rapidamente
<b>5º EPISÓDIO</b>  <b>Tema: Encher a Bola vermelha</b>	Tira as bolas da boca de M	
		Sorri/vocaliza/ faz nova tentativa para levá-las a boca
	Afasta as bolas	
		Dá a bola verm na mão de P/ sorri/vocaliza
	Enche a bola vermelha	
		Acompanha com olhar/sorri/movimenta o corpo
	Dá a bola vermelha para M	
		Pega a bola com uma mão /com a outra pega a bola azul e joga no chão.
	Movimenta bola vermelha na frente de M	
		Faz nova tentativa para levar a bola à boca
	Tira rapidamente/ toca a boca de M/ faz gesto e fala “Não”	
<b>6º EPISÓDIO</b>		Abaixa a cabeça / sorri/ vocaliza
	Dá a bola para M segurar	
		Sorri/ tenta pegar a bola q se esvazia e escapa de sua mão/ mão na boca/acompanha com olhar/sorri/ vocaliza
	Levanta para pegar a bola verm no chão	
		Acompanha com o olhar/ sorri/ contrai os ombros
	Coloca a bola sobre a mesa/ fala “Oh, M voou...”	
		Observa/ pega a bola/ sorri/vocaliza
	Pega a bola azul q estava no chão.	
		Acompanha/ pega a bola azul vazia/leva a boca/sorri
	Afasta a bola da boca de M/ fala e gesto “na boca não”	
	Aproxima a bola novamente de sua boca	
Rapidamente afasta a bola de M		
	Dá a bola para P encher	
Enche a bola		
	Acompanha com a mão e olhar	
Dá a bola para M segurar/fala “segura”		
	Faz tentativa para segurar/ aproxima a boca	
Afasta o rosto de M/ diz “na boca não”		
	Afasta a cabeça/ a bola se solta da mão/sorri	
Levanta-se para pegar a bola do chão / muda de idéia e pega azul		

<b>Tema; Não identificado</b>	q está sobre a mesa	
		Observa
	Toca no ombro de M para voltar sua atenção para encher a bola azul	
		Acompanha e vocaliza/ traz rapidamente a bola para a boca
	Toca a boca de M/ diz “na boca não”	
		Vira o rosto/ segura a bola( tem a intenção de levá-la a boca outra vez?)
	Fala ‘na boca não’ enquanto segura a bola	
		A bola esvazia e cai em seu colo/ acompanha visualmente o movimento da bola/ pega-a/ sorri/ dá para P enche-la.
	Sorri/pega a bola/sorri/ enche a bola	
		Acompanha com a mão / vocaliza/
	Posiciona a bola na frente de M	
		Segura a bola/observa
	Tenta amarrar a bola novamente/ a bola esvazia.	
		Ri/ pega a bola/ vocaliza/ameaça colocá-la na boca
	Segura a mão de M	
		Sorri/ tenta levar a boca
	Afasta a bola/diz “na boca não”	
		Acompanha com o olhar
	Enche a bola novamente	
		Aperta a bola com movimentos fortes
Controla, mas não tira a bola de M.		
	Aproxima o rosto da bola( parece esperar para passar a língua na bola ‘virou um jogo?’)	
Controla e observa		
	Aperta a bola q se esvazia/ leva a boca	
Tira da boca de M/ limpa na sua perna e mesa		
	Observa os movimentos de P com o dedo na boca	
Observa, segurando a bola.		
	Olha para a luz	
<b>Não efetivado</b>	Toca no ombro de M/ fala “Mila....”	
		Não responde

(B) - TRANSCRIÇÃO FILAMAGEM - DATA: 16/05/05 – DURAÇÃO: 8 min e 33 seg

**PAULA/MILA** - ATIVIDADE- **refeitório**

<b>Episódios</b>	<b>Paula ( participante)</b>	<b>Mila (aluno surdocego)</b>
<b>1º Episódio</b>  <b>Tema: Colocar leite na caneca</b>	Levanta-se para buscar guardanapo/gesto no peito de Mila/ fala “Eu esqueci o papel”	
	Ausente	Segue com o olhar P/ come o pão
	Aproxima-se/toca M com o guardanapo/fala: “Aqui oh, o que eu trouxe...”	Olha para a jarra com leite/ tenta pegá-la
	Fala: “É isso q vc quer?”/gesto no peito de M “espera”/ coloca leite na caneca	Passa o pão para outra mão/pega o guardanapo e o coloca sobre o prato/pega mão de P / dirige para a jarra com leite
	Senta ao lado de M	Olha para o pão / não observa P colocar o leite.
	Aponta a caneca / diz : “Já tem, oh...”	Toca a caneca/ pega a jarra
	Coloca mais leite na caneca	Olha caneca/dirige uma mão de P para a caneca/toca a jarra/dirige a outra mão de P para a jarra
	Dá a caneca para M	Observa
	Coloca a caneca sobre a mesa	Olha a caneca/ Pressiona a mão de P para colocar a caneca sobre a mesa
	Observa	Posiciona a caneca para pegar em sua alça/ leva a boca/ bebe o leite
		Dá uma mordida no pão/coloca o pão sobre a mesa (fora do prato)
		Bebe o leite e segura o pão com a outra mão
		Olha para outra direção/cabeça para trás / comendo o pão e c/ a outra mão segura a caneca
	<b>2º Episódios</b>  <b>Tema: Colocar o pão sobre o prato</b>	Toca no braço de M/ levanta-se/ conduz a mão de M para colocar o pão no prato.
		Olha rapidamente para P/movimenta o corpo/ olha para cima

<b>3º Episódio</b> <b>Tema: Não identificado</b>	Faz cócegas no peito de M (chamando sua atenção)	
		Olha para o prato/pega o pão/aproxima olho da caneca
	Toca o braço de M/ pergunta: “O que vc está vendo aí ,heim?”	
		Sorri/ olha para a outra mão com o pão.
	Observa/olha para outra direção	
		Mastiga o pão/ cospe no prato
	Fala: “Vc não quer mais?”	
		Mordendo o pão/ olha P/balança o corpo/sorri
	Toca M/ fala: “vc não quer mais , né?”	
		Come o pão, balançando a cabeça.
	Observa	
	Pega outro pedaço de pão	
	Faz cócegas na barriga de M/ diz: “ Gostoso esse pão, heim!!	
		Olha para o prato e depois para outro lado
	Olha para outro evento no refeitório	
<b>4º Episódio</b> <b>Tema: Limpar o pão da mesa</b>		Cospe um pedaço de pão sobre a mesa
	Aproxima o prato de M	
		Pega mão de P para tirar o pão da mesa
	Pega o guardanapo para limpar a mesa	
		Segurando a mão de P,acompanha a limpeza/ segura a caneca com a outra mão
	Coloca o guardanapo com o pão sobre o prato	
<b>5º Episódio</b> <b>Tema: Colocar mais leite na caneca</b>		Olha para a caneca e balança o corpo
	Observa	
		Pega a mão de P /dá a caneca
	Segura a caneca	
		Toca a jarra
	Coloca mais leite na caneca (acabou o leite da jarra)	
		Observa P colocar o leite
	Coloca a caneca sobre a mesa	
		Pega a caneca / bebe o leite/segura o braço de P com a outra mão.
	Observa	
		Procura mão de P / olha para cima/ sorri/olha para a caneca (indício de que percebeu q o leite da jarra acabou)
	Dá a mão para M / sorri ( não percebeu a indicação de M)	
<b>6º Episódio</b> <b>Tema: Mais leite na jarra</b>		Com a mão procura o rosto de P/ dirige-a para sair da mesa (pede q se levante)
	Observa	
		Movimenta-se na cadeira para afastá-la

	Levanta-se/ diz com gesto: “Vai, acaba de comer...”	
		Olha para P / com a mão empurra P para sair da mesa( está pedindo para colocar mais leite na jarra)
	Por traz de M/segura suas mãos para fazer o gesto de “acabou”/ fala: “acabou”	
		Inclina a cabeça/ sorri
	Segura, novamente as mão de M para fazer o gesto de “acabou”/ fala: “acabou”.	
		Resiste ao movimento de P/ olha para a caneca
	Faz gesto de “espera”/ fala: “espera”	
		Olhar fixo na caneca/ com outra mão, direciona P para sair/ olha para outro lado.
	Desiste, tenta voltar para seu lugar, na cadeira	
		Com uma mão, impede q P volte/ direciona P para a saída.
	Passa por traz de M/ para do outro lado de M ( saída)	
		Com a caneca na boca/ outra mão empurra P para sair.
	Afasta-se um pouco/ fala: “Ta bom, eu saio!!!”	
		Olha para P/ sorri
	Observa ( não pegou a jarra com leite)	
<b>7º Episódio Tema: Finalizando a atividade</b>		Toca o prato
	Aproxima-se de M/ faz gesto “acabou”/ fala: “acabou”	
		Olha para a caneca/bebe o restinho de leite
	Passa por traz de M/ retorna par seu lugar	
		Olha para um lado e para outro/ ameaça vomitar.
	Senta-se ( não viu )	
		Passa mão na boca/ muda expressão facial
	Levanta-se/ faz gesto junto com as mãos de M “acabou”	
		Acompanha
	Coloca a caneca sobre o prato/ leva para a pia	
		Levanta-se/ dirige-se para a saída
	Contém M/ conduz M para posicionar a cadeira sob a mesa/ ( em ressonância)	
		Acompanha sem resistência ( não presta muita atenção)
	Em ressonância, conduz M para pegar o aparador da mesa.	
		Acompanha/vê o cartão da atividade/ pega o cartão (será que entendeu a indicação? Aparador ou cartão)
Dirige M para colocar o aparador na pia		
	Coloca o aparador na boca/ dirige-se para a pia	
Observa		

		Segura o cartão com uma mão/ balança o aparador com a outra
	Aproxima-se/ Mostra a torneira para lavar o aparador	
		Coloca a mão sobre a torneira
	Ajuda abrir a torneira ( mão sobre mão)	
		Olha a água escorrendo (estímulo visual)
	Ajuda os movimentos para lavar o aparador	
	Pendura o aparador	Acompanha
		Observa
<b>8º Episódio</b> <b>Tema: lavar as mãos</b>	Em ressonância, faz gesto para lavar as mãos	
		Olhar a água escorrendo
	Solta a mão de M	
		Olha para o cartão de atividade/ pega o cartão
<b>9º Episódio</b> <b>Tema: Tirar a jarra da mesa</b>	Toque na mão/aponta a jarra sobre a mesa/ fala: “Aqui oh, Mila”	
		Movimenta seu corpo em direção à saída/ vocaliza ( reclamação?)
	Pega a jarra e coloca na mão de M/ juntas, levam para a pia	
		Acompanha/ vocaliza ( reclamação)/olha para a jarra
	Dirige a atenção para pegar a caneca ( objeto de referencia?)	
		Pega a caneca/ dirigi-se para a saída/ vocaliza

(C) - TRANSCRIÇÃO FILAMAGEM - DATA: **27/06/05** – DURAÇÃO: 10 min. ( Atividade Total= 21:20min.)

**PAULA/MILA** - ATIVIDADE- **circuito motor**

<b>Episódios</b>	<b>Paula ( participante)</b>	<b>Mila (aluno surdocego)</b>
		Sai da piscina de bolas
Não efetivado	Apóia M para sair da piscina de bolas/ fala “...andar de bicicleta....”	
		Dirige-se para o banco, onde estão seus sapatos/puxa mão de P.
1º EPISÓDIO Tema: Triciclo	Direciona para outro lado, segurando as duas mãos de M/fala “Não!...”	
		Vocaliza (reclama)/segue P
	Posiciona o triciclo, segurando uma mão de M.	
		Olha/ vocaliza duas vezes / coloca as mãos de P sob seus braços ( para ajudá-la a sentar-se)
	Ajuda M a sentar no triciclo/ fala “não....”/ toca na perna se M/ diz “assim, oh...”	
		Segura no braço de P (insegura)/acompanha/ vocaliza
	Movimenta o triciclo apoiando M / fala “...”	
		Insegura, contrai o corpo, cabeça voltada para baixo/ acompanha com os pés no chão.
	Movimenta triciclo para trás posicionada nas costas M .	
		Olha para o lado ( janela de vidro)/ insegura
	Muda a posição, vai para frente de M/ fala “vamos...?”	
		Reage com medo segurando a mão de P
	Puxa o triciclo para frente ( triciclo esta em um canto da sala com dificuldade para manobras com M)	
		Olha/ acompanha com o pé no chão/ vocaliza (choraminga) quando P faz curvas.
	Volta a se posicionar atrás de M para movimentar o triciclo.	
	Olha para frente , triciclo fica instável / levanta-se/ olha para trás/ apóia-se em P para sair/ vocaliza baixinho	
Envolve M com o braço para ajudá-la a sair./ fala “...”		
2º EPISÓDIO Tema: Não identificado		Abraçada a P / dirige-a para o s sapatos/ vocaliza em outro tom
	Deixa-se levar um pouco por M/ detém-na / diz ‘...não !!! ‘/	
		Abraçada à P/ vocaliza baixinho
	Puxa M para direção contrária mas sem um ponto certo ( como se estivesse pensando o q fazer)/ fala “...onde vc vai?”	

3º EPISÓDIO Tema: Escorrega		Focaliza o escorrega/ dirige-se para o mesmo/ vocaliza +forte.
	Olha adiante de M/ deixa q vá para o escorrega	
		Posiciona-se para subir a escada do escorrega/ vocaliza( + forte)
	Coloca suas mãos sob os braços de M/ diz “vamos”	
		Sobe um degrau/olha para outra direção / abaixa a cabeça
	Apoiando M sob os braços, a conduz para subir a escada.	
		Senta-se / olha em direção à rampa do escorrega ( sente-se insegura em lugares altos)
	Ajuda M a posicionar-se para escorregar	
		Olha para outro ponto/ começa a escorregar
	Passa para o lado do escorrega/ faz um gesto no peito de M / diz “muito bem!”	
	No chão / posiciona-se de “gatinho”	
	Aproxima-se de M/ toca seu ombro	
4º EPISÓDIO Tema: piscina de bolas		Caminha de “gatinhos”em direção à piscina de bolas/ olha para os objetos no trajeto.
	Acompanha M/ observa	
		Entra sozinha na piscina de bolas/ senta-se/ olha para P
	Movimenta as bolas coloridas da piscina	
		Muda direção de seu olhar/ mão na boca
	Entra na piscina de bolas/ senta-se/ movimenta algumas bolas	
		Olha rapidamente na direção de P/ olha para a luz/ mão na boca/ vocaliza
	Pega uma bacia de plástico / coloca na frente de M/ fala “.....”	
		Continua olhando para outro ponto/ segura nas bordas da piscina
	Coloca algumas bolas dentro da bacia em frente de M/ fala “oh...”	
		Olha rapidamente para a bacia / muda olhar para o alto
	Coloca bolas na bacia/ Procura visão de M	
		Reage, afastando-se/ inclina a cabeça /olhando para a luz
Toca no braço de M/ levanta-se / sai da piscina/ fala “.....”		
	Observa/ se movimenta para sair/	
Ajuda M a levanta-se segurando sua mão		
	Sai/ vocaliza + forte/	
Acompanha M pela mão		
	Foca um ponto( talvez bambolês coloridos) à sua direita	
5º EPISÓDIO	Observa/ aguarda algum sinal	

Tema: Não identificado		Continua caminhando/ olha para um determinado objeto
	Passa para frente de M/ segura as duas mãos/ fala “...”/ caminha de costas puxando-a pelas mãos ( não diz para onde)	
6º EPISÓDIO Tema: pula -pula		Movimento brusco/ dirige P para o pula -pula ( não podia ser usado estava quebrado)/ toca as molas
	Segurando uma mão de M/ diz “ta ruim...”/ toca a mola do pula-pula e diz “tá quebrado”	
		Observa as molas/ puxa mão de P para o pula-pula.
	Passa a mão na mola/ pega a mão de M para passar na mola	
		Aproxima o rosto da mola/ toca as molas
	Palmeia a mola	
		Direciona mão de P na mola ( ???)/ Sorri
	Continua palmeando as molas	
		Aproxima o rosto de outra mola mais embaixo ( explorando visualmente e tatilmente a mola)
	Aproxima-se de M para acompanhar o que está olhando	
		Pega mão de P e a direciona para a mola
	Palmeia a mola	
	Aproxima o olho da mola/ pega mão de P/ vocaliza/	
Afasta-se		
7º EPISÓDIO Tema: Sapatos		Vira-se para outra direção/ focaliza os sapatos/ dirige-se para eles/ vocaliza
	Segurando uma mão de M,/ fala “vamos brincar...”	
		Mão na boca/ puxa P para os sapatos
	Direciona M para outro lugar, por acaso encontra o triciclo/ diz “senta aí...”	
8º EPISÓDIO Tema: Triciclo		Olhando para outro ponto/ acompanha a direção da mão de P
	Segurando a mão de M, aponta o triciclo/ diz “oh...”	
		Olha para o triciclo/ deixa-se levar por P
	Ajuda-a sentar M no triciclo/ diz “vamos?”	
		Senta-se
	Empurra o triciclo por trás de M/ vocaliza “ehhh.... ooooo”	
		Olha para baixo/ acompanha o movimento dos pés no chão.
	Faz um gesto de reforço no peito de M/ vocaliza “brummm.....ummm”	
	Levanta-se ( o assento não é confortável)/ espera algo (???)	
	Por trás, coloca mão sobre a barriga de M dando toques para q se	

o	sente/ diz "vai senta"	
		Senta-se/ acompanha com o pé no chão
	Movimenta o triciclo para frente	
		Acompanha sem resistência
	Movimenta para trás	
		Olha para baixo / inclina a cabeça/ vocaliza ( hummm)
	Movimenta para frente	
		Olha para frente/ acompanha com o pé
	Faz movimentos para trás e para frente	
		Acompanha com a cabeça e pés no chão
Sai de trás de M passa para o lado/ segura com uma mão		
	Segura mão de P/muda a expressão/ levanta-se	
Apóia M com uma mão para sair do triciclo		
9º EPISÓDIO Tema: Rolo Vermelho		Olha para frente/ dirige P para o rolo vermelho
	Acompanha / diz "para onde vc quer ir?"	
		Senta-se no chão, segurando uma mão de P/ com a outra pega o rolo/ sorri/ vocaliza ( normal)
	Pega o rolo da mão de M	
		Segura o rolo com as duas mãos / leva-o em direção oposta a P de "gatinhas"( sala com muito elementos espalhados pelo chão )
	Acompanha	
		Deita-se no chão/ segura o rolo ( posição de isolamento de M)
	Tira o rolo de M	
		Deitada/ movimenta o corpo/estica os braços em direção ao rolo/ vocaliza ( tom de reclamação)
	Faz um gesto no peito de M/ diz "não senhora, vamos levantar"	
		Pega mão de P/ levanta só a cabeça do chão.
Faz um toque (puxãozinho) para frente/ fala "vem"		
	Resiste/ senta-se	
Joga o rolo para um canto da sala/ segura uma mão de M/ dirige-se para o lado oposto ao rolo		
	Acompanha com a cabeça/ sentada	
10º EPISÓDIO Tema :	Pega um bambolê / chacoalha na frente de M	
		Acompanha com olhar/ quer pegar o bambolê

Bambolês	Coloca o bambolê em M	
		Quer pegar o bambolê/ balança a cabeça/ vocaliza “hum..”
	Tira / chacoalha/ põe novamente o bambolê em M	
		Segura o bambolê/ olha para o rolo vermelho/ movimenta-se, sentada, na direção dele
	Pega o bambolê / diz “vamos tirar”	
	Faz um gesto no peito de M/ desiste do bambolê.	Olha para P e bambolê/ senta com o tronco voltado para o rolo vermelho
11º EPISÓDIO Tema : Rolo Vermelho		Deitada, alcança o rolo vermelho/ aproxima-o
	Segura na ponta do rolo/ diz “ o q vc quer com isso aí?”	
		Arrasta-se deitada, agarrada ao rolo/ aproxima-o do rosto/ vocaliza
	Tenta fazer alguma coisa com o rolo , mas não sabe o que/ em pé olha para M/ movimenta o rolo	
		Segura o rolo/ ri/ encolhe a perna ( como se fosse uma brincadeira )
	Faz cócegas na barriga de M/ sorri	
		Faz cócegas na barriga de M/ sorri
	Segura o rolo sobre M/ toca a barriga de M com o rolo	
		Tenta pegá-lo / encolhe-se/ ri
	Faz os mesmos movimentos com o rolo sobre o rosto de M	
		Tenta pegá-lo/ ri
	Movimenta o rolo sobre M	
		Acompanha com as mãos esticadas / olhar / vocaliza / levanta-se para alcançar o rolo
	Deixa que pegue o rolo/ segura uma ponta do rolo	
		Traz a outra ponta para próximo de seu rosto/ ri
	Movimentos repetitivos sobre o rosto e barriga de M/ vocaliza “truuu...truuu”	
		Ainda deitada / dá risadas
	Tira o rolo de cima de M/ desliza sua mão sobre o peito de M / diz”vamos levantar?”	
		Deitada, vira-se de lado para pegar o rolo
	Segura mão de M / puxando-a para cima	
	Resiste/ continua deitada/ olhando para o rolo/ solta a mão de P	
Coloca o rolo sobre umas almofadas atrás de si/ pega as duas mãos de M/ puxa-as para cima/ diz “levanta”		
	Senta-se/ vocaliza/ deita-se novamente	

Com toques para cima/ diz “não senhora...”	
	Continua deitada
Faz brincadeiras com o braço de M/cócegas barriga	
	Sorri/ deitada
Pega o rolo/ mostra para M/ diz “quer isso?”	
	Estica os braços para pegar/ movimenta o corpo
Retira o rolo/ pega mão de M/ diz “então levanta	
	Vira-se para o lado/ tenta pegar o rolo
Traz o rolo para M	
	Pega o rolo
Retira o rolo/ dá sua mão para M/ diz “levanta”	
	Movimenta-se para o lado ( deitada)/ tenta pegar o rolo/ vocaliza
Toca o peito de M/ desiste de fazê-la levantar / traz o rolo para M	
	Pega o rolo/ sorri/ vocaliza ( deitada)
Desliza o rolo sobre M	
	Sorri/ acompanha o movimento
Solta o rolo/ fica em pé ao lado de M	
	Agarrada ao rolo/ rola-se no chão
Retira o rolo/ diz ‘assim oh...’	
	Deitada , acompanha, visualmente, os movimentos de P
Apóia o rolo no chão/ rola-o	
	Deitada, vira-se para o rolo / agarra o rolo
Pega o rolo/ faz movimentos para cima e para baixo com o rolo	
	Mãos para cima/ tenta pegar o rolo
Movimenta o rolo em diversas direções	
	Ri/ movimenta o corpo ( deitada)
Leva o rolo para outro lugar	
	Acompanha com olhar , deitada/ vocaliza (reclama)

(D) -TRANSCRIÇÃO FILAMAGEM - DATA: 06/06/05 – DURAÇÃO: 9:45min. ( Atividade Total=13 min)

**Rosa/ Gisela- ATIVIDADE- Cadeira adaptada na sala de aula**

<b>Episódios</b>	<b>Rosa (participante)</b>	<b>Gisela (aluna surdocega)</b>
1º Episódio Tema: Assoprar bola de sabão	Assopra bolha de sabão bem próxima à Gisela	
		Olha/ cabeça inclinada/ projeta-se para sentir o cheiro do líquido em sua mão
	Deixa o tubo com o sabão, fechado, sobre a mesa/ levanta-se.	
		Olha para o tubo / movimentada a cabeça e mãos, mas não toca o tubo/ olha para outra direção.
	Aproxima-se/ seca a mesa onde caiu o líquido/coloca o pano em outro local	
		Observa/ acompanha o movimento de Rosa com uma mão sobre o olho esquerdo (mais prejudicado) e a outra apoiada sobre a mesa.
	Pega, novamente o tubo de sabão /abre-o	
		Toca o líquido do tubo com sua mão/ leva a boca
	Afasta mão de Gi da boca/ limpa-a/ assopra para fazer bolas de sabão	
		Aproxima o olho direito do tubo/ uma mão sobre o olho esquerdo/com a outra toca , novamente o líquido/ leva a boca.
	Afasta mão de Gi/ Faz um toque no peito de Gi/ fala “não!!”	
		Leva sua mão ao tubo/ aproxima do olho/ cheira
	Retira o tubo de perto de Gi/ assopra a bolha	
		Projeta a cabeça , aproximando-se do tubo
	Aproxima do rosto de Gi/ assopra/ fala “assopra...!”	
		Tenta segurar a tampa do tubo/ cabeça projetada
	Afasta o tubo de Gi/ molha a tampa no líquido/ aproxima de Gi/ fala “assopra, oh!”/ assopra a bolha	
		Afasta um pouco a cabeça/ Observa
	Novamente, molha a tampa no líquido para fazer bolhas / Assopra/	
		Passa a mão sobre o líquido q caiu sobre a mesa/ leva a boca.
Impede Gi de levar mão à boca/ toques na mão da aluna/ toques no pescoço?!/ fala “Gi,não pode...na boca não!” /Gesto “não”		
	Olha para a luz do teto/ mão sobre o olho esquerdo.	
Assopra a bolha/ fala “Aqui, Gi...oh”		
	Olha para Rosa	
Movimenta tubo para fazer bolhas/ assopra		
	Acompanha	
Fecha o tubo / dá na mão de Gi		
	Pega o tubo/ observa/ deixa-o sobre a mesa	
Abre novamente o tubo/ Aproxima-o de Gi/ Assopra as bolhas/ fala		

	“vamos fazer bolinhas, vamos?”	
		Observa/ leva sua mão para tocar o líquido da tampa/ leva-a a boca .
	Afasta a mão de Gi da boca/ Fala e gesto “não pode!!”/ movimenta mão de Gi	
		Puxa o tubo da mão de Rosa
	Segura o tubo/ fala “Espera aí...” Aproxima a tampa de Gi/ fala “to...”/ assopra	
		Tenta pegar a tampa.
	Afasta a tampa de Gi/ fala “Não ...Não ...Não”	
		Segura o tubo junto com Rosa/ passa a outra mão sobre o líquido/ leva a boca.
	Assopra a bolha	
		Passa a mão sobre o líquido, novamente/ leva a boca
	Afasta a mão de Gi da boca/ limpa -a	
		Observa
	Fecha o tubo/ deixa-o sobre a mesa em frente a Gi/ levanta-se	
		Pega o tubo/ direciona para a mão de Rosa q se levanta no momento/ Acompanha o movimento de Rosa
2º Episódio Tema: Bexiga Amarela	Aproxima-se com uma bexiga amarela	
		Observa/ segura o tubo de sabão / acompanha movimento de Rosa
	Senta-se/ seca a mesa com sua mão/ fala “...”/ enche a bola amarela	
		Observa/ segura o tubo de sabão
	Esvazia a bola/ aponta a saída de ar para o rosto de Gi/ depois para a mão .	
		Abaixa , totalmente a cabeça/ continua segurando o tubo de sabão/olha para sua mão/ vocaliza/ afasta mão de Rosa
	Afasta a bexiga de Gi	
		Aproxima o tubo de sabão da mão de Rosa
3º Episódio Tema: Bola de Sabão	Pega o tubo/ diz “Vc quer isso?”/ Coloca o bexiga em outro local/ Aproxima a tampa com bolha de sabão de Gi/ Assopra	
		Olha para a luz do teto/ mão sobre o olho esquerdo
	Assopra novamente	
		Continua olhando para a luz
	Tira mão de Gi do olho/ chama “Gisela, olha!!”	
		Volta a olhar para a luz
	Tira , novamente, a mão de Gi do olho/ segura/ diz “Aqui, oh...”/ Assopra	
		Olha/ coloca a mão no líquido da tampa/ leva a boca.
	Segura mão de Gi/ faz gesto “não”/Aproxima a tampa do rosto de Gi para assoprar a bolha	
		Olha/ afasta mão de Rosa/ leva para o olho/ olha para a luz do teto.
	Segura mão de Gi para não levar para o olho/ com a outra faz um	

	toque na outra mão de Gi/ diz “Quer mais?” Fecha o tubo.	
		Tenta levar a boca
	Segura mão de Gi/ fala “Não pode , não pode”	
		Dá o tubo na mão de Rosa ( parece que é para guardar)
4º Episódio Tema: Língua de Sogra	Rosa pega uma língua de sogra	
		Vê a língua de sogra na mão de Rosa/ tenta pega-la/ aproxima o olho/ com a outra mão segura o tubo de sabão
	Segura em uma das pontas da língua de sogra/ assopra	
		Abaixa a cabeça/ toca a outra ponta da língua de sogra/ segura o tubo
	Assopra várias vezes a língua de sogra	
		Não se interessa/ solta a língua de sogra/ leva mão no olho/olha para luz do teto
	Tenta trazer a mão de Gi para a língua de sogra, novamente.	
		Abaixa a cabeça/ não se interessa, olha para a luz.
5º Episódio Tema: Sensação do ar q sai da bexiga	Segura mão de Gi ( chamar sua atenção)/ pega uma bexiga amarela/ enche	
		Ainda , segurando o tubo de sabão / olha para a luz/ movimentos de cabeça/mão no olho.
	Segura mão de Gi/ solta o ar da bexiga no pescoço de Gi	
		Olha para a bexiga/ muda expressão facial/acompanha movimento da bola/ solta o tubo de sabão.
	Volta a encher a bexiga	
		Abaixa a cabeça/ movimenta-a
	Movimenta a bexiga cheia na frente de Gi/fala “Gisela, olha a bola, oh!/ solta a bola	
		Olha/ muda expressão facial/não acompanha o movimento da bola ( parece sentir o movimento)
	Pega bexiga azul/ enche/ solta/ fala “cadê a bola?”/ levanta-se	
		Acompanha/ movimentos de cabeça/ leve sorriso
	Pega a bola azul e amarela do chão / enche bola azul	
		Olha a bola amarela sobre a mesa/ pega-a/ leve movimento em direção à Rosa.
	Aproxima a bola do rosto de Gi/ solta-a/ fala “a bola, oh!!”	
		Dá a bola amarela para Rosa
	Abaixa-se para pegar a bola azul do chão / enche a bola amarela	
		Acompanha Rosa encher a bola amarela
	Aproxima a bola cheia de Gi	
	Observa a bola	
Solta o ar da bola, apontando-a para o rosto, pescoço e mãos de Gi		
	Aproxima sua boca da saída do ar da bola/ olha para outro lado/ passa mão na boca	
Segura mão de Gi/ enche a bola		
	Olha para baixo	

	Aproxima a bola, novamente, do rosto de Gi/ solta a bola	Olha/ movimentos de cabeça/ expressão facial
	Enche bola azul	
		Olha/ volta-se para a luz do teto
	Solta o ar no rosto de Gi/ tira a mão do rosto ( chamar sua atenção)/ solta a bola/ levanta-se	
		Movimentos de cabeça/ procura acompanhar movimentos de Rosa.
	Coloca as duas bexigas , vazias, sobre a mesa/ pergunta oral e toques na mão de Gi “Quer mais?”	
		Pega a bola amarela/ olha para a luz
	Enche a bola amarela	
		Observa
	Movimentos com a bola próxima ao rosto de Gi/ solta o ar	
	Acompanha/ movimentos de cabeça/ vocaliza	
	Solta a bola	
		Pega a bola azul sobre a mesa
6º Episódio Tema: Geleka	Levanta-se/ pega bexiga amarela do chão / coloca sobre a mesa/ pega a geleka/ abre-a/ também a coloca sobre a mesa	
		Toca a geleka/ leva dedo à boca/ olha para a luz
	Enche a bola azul	

(E) - TRANSCRIÇÃO FILAMAGEM - DATA: 30/05/05 – DURAÇÃO: 11min. ( Atividade Total=13 min)

**Rosa/ Gisela- ATIVIDADE- Refeitório**

<b>Episódios</b>	<b>Rosa ( participante)</b>	<b>Gisela (aluno surdocego)</b>
1º EPISÓDIO Tema: Preparação para comer	Entra no refeitório de mãos dadas com Gisela/ toca em seu cabelo/ fala”....”	Acompanha R/ cabeça para trás /olha para a luz/ segura seu obj de ref. e o cartão
	Fala com a Pesquisadora “esqueci....”/ movimenta a cadeira/ leva a mão de Gi com o objeto para colocá-lo sobre a mesa	Acompanha com o olhar
	Muda de lado / dirige a mão de Gi com o cartão c/ desenho para colocá-lo sobre a mesa/ puxa + a cadeira	Senta-se/ cabeça para baixo
	Segura Gi sob os braços /puxa para ajeitá-la na cadeira	Cabeça para baixo/ olha rapidamente para o lado
	Faz um toque rápido em seu ombro/ afasta-se pegar o aparador	Olha para cima/ procura por Rosa
	Coloca o aparador sobre a mesa / levanta a mão de Gi para arrumar o aparador	Abaixa totalmente a cabeça sobre o aparador
	Faz o gesto no peito de “espera”/ fala”espera”/ afasta-se	Mantém a cabeça baixa/ movimentos repetitivos leves com o corpo
	Está fora do campo visual de Gi ( foi pegar a comida)	
	Não respondido	Olha para o lado em busca de R/ aperta o olho com o dedo/ balança a cabeça/ volta a baixar a cabeça
	Continua afastada (+_ 1,5min)	
	Não respondido	Passa a mão na cabeça / olha em volta/ chora alto ( grita +- 1min.)
Continua afastada....		
Não respondido	Para de chorar/ olha para frente/abaixa a cabeça	
Continua afastada....		
Não respondido	Começa a chorar novamente/ movimento de cabeça/para de chorar	
Aproxima-se/ coloca o prato com comida sobre a mesa / se afasta novamente		
	Não vê/ movimentos auto estimulatórios com a cabeça	
2º EPISÓDIO Tema: Pano quente	Traz um pano aquecido/ coloca sobre a mão de Gi	Tira a mão / tenta focalizar o pano
	Pega na mão de Gi / diz “quente oh”/ aproxima o prato de comida	Observa
	Esfrega suas mãos / coloca sobre o braço de Gi/ diz “quente né!”	Aproxima o prato/ olha para o prato
	Posiciona a colher na mão esquerda de Gi/ ajuda a pegar a comida / leva para a	

3º EPISÓDIO Tema; Comer	boca de Gi	
		Olha/ experimenta a comida / abaixa a cabeça/ aproxima o olho da comida
	Afasta-se um pouco	
		Pega o prato / leva em direção de Rosa
	Segura o prato/ tenta aproximá-lo novamente de Gi	
		Afasta o prato/ coloca mão na boca/ cabeça baixa
	Coloca o prato sobre o aparador, próximo de Gi/ tira mão de Gi da boca/ limpa a mão da mesma	
		Leva sua mão a boca novamente.
	Impede que coloque a mão na boca/ leva a colher com comida para boca de Gi	
		Rejeita/ vira o rosto/passa mão no rosto
	Tenta levar a mão direita de Gi para a colher/ posiciona-se atrás de Gi/ fala “come”	
		Pega o prato para afastá-lo/ movimentada a cabeça
	Tenta novamente levar a colher com comida na boca de Gi (posicionada atrás da mesma)	
		Vira a cabeça para o alto ( tenta focalizar Rosa)/ rejeita a comida
	Passa para o lado direito, insiste mais uma vez com a comida	
		Apenas sente o gosto / rejeita
	Faz um gesto próximo a boca de Gi “come”/ fala “come”	
		Vira o rosto/ dedo na boca
	Permanece em pé atrás de Gi ( não pode vê-la)/ dirige mão de Gi para comer	
		Vira o rosto/ pega o pano aquecido
	Tira o pano da mão de Gi/ fala ‘tá quente’/ esfrega a s mãos	
		Continua olhando para outra direção
	Esfrega as mãos novamente/ coloca sobre o braço de Gi/ dirige a colher de comida para a boca de Gi/ com a outra mão vira o rosto em direção a colher	
		Experimenta/ abaixa a cabeça
	Afasta-se um pouco	
		Pega o prato/ dá para Rosa
	Pega o prato/ diz “não quer não?”	
	Afasta o prato para o centro da mesa ( afirmando que não quer comer)	
Aproxima o prato novamente/ senta-se ao lado / dá a comida na boca de Gi		
	Come/ Olha para R	
Continua dando comida na boca de Gi		
	Come	
Solta a colher/ pega o guardanapo		
	Pega o prato para afastá-lo	
Coloca o prato novamente perto de Gi/ diz “mais um pouquinho...”/ coloca mão de Gi na colher/dirige para a boca		
	Come	

	Limpa a boca de Gi com o guardanapo	
		Olha para o prato/ olha para Rosa / retorna para o prato
	Limpa novamente a boca de Gi	
		Aproxima olho do prato/ coloca dedo no lho ( auto-estimulatório)
	Toca o queixo de Gi/ diz ‘Gisela...’	
		Olha para o guardanapo branco sobre a mesa/ toca-o
	Mostra a colher para comer	
		Abaixa a cabeça
	Com uma mão dirige a mão de Gi com a colher para a boca/ com a outra toca o outro lado da face de Gi	
		Come/ abaixa a cabeça na mesa
	Levanta a cabeça de Gi/ apóia seu queixo	
		Muda Expressão facial/ balança a cabeça / afasta o prato de comida
	Traz o prato novamente para a frente de Gi/ apóia a mão de Gi na colher/ diz e gesto.”/ com a outra mão tira o dedo do olho de Gi	
		Abaixa a cabeça/ olha para outro ponto/
	Dirige a colher para a boca de Gi/ diz “mais?”	
		Leva o prato para mão de Rosa
	Coloca o prato no centro da mesa	
		Acompanha
	Toca o queixo de Gi/ levanta-se	
		Acompanha com o olhar Rosa se afastar
	Ausente	
4º EPISÓDIO Tema; Beber o suco		Chora (reclama)/ procura por Rosa/ abaixa a cabeça/ olha para a luz/ dedo no olho
	Aproxima-se com a caneca de suco	
		Observa
	Aproxima uma garrafa gelada ( quer fazer a comparação do frio da garrafa com o líquido que vai beber)	
		Reclama ( choro)/ observa
	Toca o pano gelado no braço de Gi/ diz “olha o gelado...”	
		Observa / aproxima o olho
	Aproxima a garrafa gelada do braço de Gi/ diz “olha ta gelada...”( mas não vai beber o líquido da garrafa)	
		Olha para sua caneca de suco
	Toca a caneca para ajudá-la a beber	
	Antecipa-se / pega a caneca/ bebe o líquido	
Senta-se		
	Pega o pano/ olha para o líquido da caneca/bebe	
	Observa/ aproxima a garrafa gelada novamente	

		Toca a garrafa / bebe o líquido da caneca
	Observa / tenta aproximar a garrafa/ desiste	
		Bebe o líquido/ dedo no olho
	Tira o dedo do olho de Gi	
		Bebe o líquido
	Passa a garrafa sobre o braço de Gi	
		Olha/ termina de beber o líquido/ afasta a caneca/ abaixa a cabeça
6º EPISÓDIO Tema: Finalização	Reúne o prato e a caneca/ levanta-se/ diz “vamos levar o prato?”	
		Levanta a cabeça / segura o prato com as duas mãos/ levanta-se
	Ajuda Gi a levantar-se/ dirigem-se para a pia	
		Acompanha seguindo Rosa

(F) -TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM - DATA 27/06/06 – DURAÇÃO 17min e 51seg (ativ= 27min/ Início Film. 9min.depois)

**ROSA/ IAN – ATIVIDADE – Circuito Motor**

<b>Episódios</b>	<b>Rosa ( participante )</b>	<b>Ian ( aluno surdocego)</b>
		Sai da piscina de bolas depois de ter ficado +/- 7min.
<b>Episódio não efetivado</b>	Vai atrás de I / diz “Não quer mais, não?” “Ian...”	
		Caminha em direção à janela de vidro olhando para cima ( auto-estimulação/luz)
<b>1º Episódio</b> <b>Tema: Escorrega</b>	De frente para I, segura as duas mãos/faz um toque para baixo/ diz “Vamos escorregar?”	
		Senta-se apoiado pelas mãos de R
	Fala “Fiz o gesto errado, né Ian...!!/ Faz gesto de “escorregar”/diz “Vamos escorregar, oh / Faz o gesto novamente	
		Olha para outra direção
	Faz novo gesto movimentando uma mão de I sobre a outra/ diz “escorregar”	
		Olha em direção de R/ balança a cabeça
	Faz novamente o gesto de escorregar com uma mão de I sobre a sua / diz “Escorregar...Escorregar...Vamos?”	
		Olha em direção de R
	De frente para I, segura as duas mãos e faz o gesto para “levantar-se”	
		Levanta-se
	Dirige I para o escorrega/ diz “Vc quer ir lá...?/ aponta o escorrega	
		Acompanha R/ balança a cabeça
	Apóia I por trás para subir a escada	
		Atento aos degraus, com uma mão apóia-se na parede e a outra no escorrega
	Mais ao lado de I, com uma mão apoiando seu braço e a outra nas costas, ajuda-o a sentar	
	Senta-se no escorrega/ posiciona-se para descer	
Mais de frente para I, toca-o com uma mão /diz “Vem...!?”		
	Escorrega apoiado com uma das mãos na mão de R e a outra deslizando sobre o escorrega	
Apóia I com uma mão		
	No chão, solta - se de R /afasta-se / dirige-se para a luz da janela	
<b>Não efetivado</b>	Vai atrás de I/ toca-o /diz “Vem...Ian...”	
		Não responde/ dirige-se para chegar à janela
	Chama alto “Aqui....Igor!”	
		Retorna / movimenta o corpo/ passar por R/ dirige-se para outro local

<b>2º Episódio</b> <b>Tema: Retorno ao</b> <b>escorrega</b>	Alcança I, o segura pelo braço/ reconduz para o escorrega/ diz “Aqui...Ian”	
		Sobe o escorrega sem resistência
	Apóia I por trás /ajuda-o a sentar-se/ sobe tb no escorrega/ diz “ Espera aí...Ian”/ gesto “espera”	
	Segura I/ senta-se atrás do aluno/diz “Espera aí... “	Faz movimentos para descer o escorrega
		Aguarda
	Com toque no braço de I /diz “Vamos lá...”/ Escorrega junto com I	
		No chão, sai apressadamente para outro lado/movimenta o corpo e mãos/olha para o alto (luz, movimentos estereotipados)
	Toca a mão de I/ diz “ Quer mais...?Vem...”/Sorri	
		Olha para R/faz movimentos com os dedos em seu rosto
	Dirige I pela mão para o escorrega/ diz “Quer mais?/ Faz gesto nas mão de I “mais”	
		Acompanha/ olha par a escada do escorrega
	Apóia I para subir	
		Sobe sem resistência / olha para o escorrega
	Ao lado de I, toques na perna de I/ diz “Bota a perna para cá...”	
		Olha para R
Toque no braço/diz “Embora...”/ toque deslizando sobre a perna de I /diz “Vamos descer...”		
	Escorrega segurando a mão de R	
Solta a mão de I		
	Dirige-se para o lado, embaixo da luz/ movimenta braços e mãos	
Toca em seu braço / pergunta oral “Quer mais”?		
	Afasta-se de R/ dirige-se para as almofadas coloridas	
<b>3º Episódio</b> <b>Tema: almofadas</b> <b>coloridas</b>	Observa/ segue I	
		Sobe nas almofadas
	Dá sua mão para ajudá-lo/diz “Sobe...?”	
		Afasta-se de R
Solta I/ Observa		
	Para embaixo da luz, próximo das almofadas.	
	Pega o rolo vermelho / posiciona-o na frente de I	
		Olha/ sorri/ Vocaliza
	Observa	
		Olha para o alto com uma mão sobre um olho/ balança a cabeça/ vocaliza/ caminha chutando o rolo
Adianta-se / faz um barulho/Pega o rolo /e o rola para perto de I		
	Tira a mão do olho/ olha para o rolo/ toca-o com o pé	

<b>4º Episódio</b> <b>Tema: Rolo vermelho</b>	Pega mão de I/ dirige-o para outra direção/ diz “Vem cá...”	
		Acompanha R
	Dirige I para outra direção/Toque no braço de I, pressionando-o para baixo/ diz “senta”	
		Senta-se/ movimenta cabeça
	Pega o rolo/ rola-o na direção de I	
		Segura o rolo/ coloca os pés sobre o rolo / movimenta-os
	Observa/Aguarda	
		Bate os pés sobre o rolo que se movimenta até R
	Segura o rolo/ rola-o para I	
		Arrasta-se em direção ao rolo/ o segura/ bate com as mãos sobre o rolo
	Repete o movimento de I, palmeia com força o rolo	
		Movimenta o rolo que cai mais adiante
	Apara o rolo/ rola-o para I	
		Apara o rolo com a mão que retorna para R
	Devolve o rolo para I	
		Aproxima o olho do rolo/ cabeça inclinada
	Movimenta o rolo para I	
		Arrasta-se para pegar o rolo
	Direciona o rolo para I	
	Pega o rolo/ movimenta-o/aproxima o olho com a cabeça inclinada	
Observa/ segura o rolo na outra ponta		
	Movimenta o rolo novamente que se afasta/ observa	
Movimenta o rolo para junto de I		
	Olha para o rolo, mas não o toca/ leva as mãos para frente dos olhos/ empurra o rolo com o pé/ movimenta-se para outro lado	
Empurra o rolo para cima de I		
	Levanta-se rapidamente/ dirige-se para debaixo da luz/ movimenta cabeça com a mão sobre os olhos.	
<b>5º Episódio</b> <b>Tema: Rolo azul</b>	Pega outro rolo de tecido azul, mais comprido/ diz “Aqui, Ian...olha!”	
		Continua com movimentos auto-estimulatórios
	Solta o rolo/ dirige-se para I/ toca em sua mão / diz “.....”	
		Movimenta-se para outra direção encontrando o rolo azul/ olha/ pula-o/ caminha para a janela de vidro.
	Pega o rolo/ vai em direção de I	
		Movimentos auto-estimulatórios/vocaliza
Pega I pelo braço / dirige-o para o rolo azul/ diz “senta aqui,oh...”/ apontando o rolo		
	Senta-se com uma perna de cada lado	

	Afasta-se	
		Sai do rolo/afasta-o para trás / olha para o rolo vermelho que esta na sua frente
<b>6º Episódio</b> <b>Tema: Rolo Vermelho</b>	Por trás de I palmeia o rolo vermelho	
		Observa/ movimenta-se /olha para o rolo vermelho
	Afasta-se	
		Afasta o rolo azul que está nas suas costas com uma mão/ com a outra sobre o olho/olha para o rolo vermelho.
	Aproxima, novamente, o rolo azul das costas de I	
		Continua olhando o rolo vermelho que está na sua frente
	Novamente palmeia o rolo vermelho	
		Leva as duas mãos sobre os olhos/vocaliza / levanta-se /dirige-se para outra direção/ para debaixo da luz ( ao lado do escorrega) / balanceia o corpo
<b>7º Episódio</b> <b>Tema: Escorrega</b>	Faz o gesto de escorregar no braço de I/ Pergunta “Vc quer escorregar....Vc quer escorregar de novo?”	
		Dirige-se para a escada do escorrega
	Apóia I para subir	
		Sobe a escada
	Fica ao lado, mas deixa que I se posicione sozinho.	
		Senta-se
	Observa ao lado de I	
		Escorrega sozinho
Acompanha ao lado		
	Levanta-se, desviando de R/ focaliza os bambolês coloridos na parede em frente.	
Segura o braço de I/ Gesto de “mais” Pergunta “Vc quer mais?”		
	Solta a mão de R/ aproxima-se dos bambolês pendurados na parede	
<b>8º Episódio</b> <b>Tema: Bambolês</b>	Aponta o bambolês/ pergunta “Vc quer isso”?	
		Estende seu braço em direção à mão de R/ voltando em seguida na posição anterior
	Pega dois bambolês vermelhos / dá para I	
		Pega apenas um/ vira-se para outra direção/ movimenta o bambolê/ aproxima-o dos olhos
	Observa	
		Caminha com o bambolê
	Segura braço de I / diz “Senta, Ian...Vamos sentar”	
		Senta-se sem muito controle/
Coloca os dois bambolês ao lado de I		
	Pega o bambolê/ aproxima-o dos olhos/ movimenta-os	
Pega outros bambolês / coloca-os sobre I		

	Tira rapidamente um bambolê que caiu sobre ele/ afasta os outros bamboles que R mantinha sobre sua cabeça
Leva os bambolês para frente de I	
	Segura o azul
Movimenta os bambolês na frente de I/ coloca-os sobre o chão	
	Olha para os bambolês
Movimenta um bambolê na frente de I	
	Pega o bambolê/ movimentando-o
Pega outro bambolê / coloca-o sobre I	
	Tenta se desvencilhar dele/ tira-o por baixo/ afasta-se para outro lado
Pega um bambolê/ diz “Aqui, oh...”	
	Fica de costas para R/olha para outra direção
Joga um bambolê no pé de I	
	Observa/ pega o bambolê
Joga outros bambolês no pé de I	
	Afasta-se dos bambolês / movimenta apenas um em suas mão / aproxima do olho
Pega dois bambolês do chão	
	Aproxima-se de R/ uma mão com o bambolê e a outra no olho/ olhando a luz
Pega o bambolê que esta com I/ diz “Joga assim...senta”	
	Afasta-se / dirige-se para a janela de vidro
Pega I pelo braço / o traz para o centro da sala	
	Acompanha com movimentos desordenados.
Gesto para sentar I / diz “Senta...”	
	Senta-se com movimentos bruscos
Afasta-se um pouco de I com os bambolês / diz “.....”	
	Observa
Rola um bambolê na direção de I	
	Segura-o
Rola outro	
	Não se interessa/ movimenta o primeiro / olhando para o alto
Rola novamente outro que toca na perna de I	
	Enquanto movimenta o mesmo bambolê /olha para cima / e com a outra mão pega o bambolê que tocou em sua perna
Observa	
	Deixa o primeiro bambolê / movimenta o segundo
Levanta-se/ recolhe os outros bambolês/ posiciona-se , novamente diante de I	
	Movimenta o bambolê no alto
Aproxima-se com outros bambolês / movimenta-os diante de I	
	Pega um bambolê de R/ larga o que estava segurando/observa-o

	Coloca o bambolê azul sobre a perna de I	
		Pega o azul/ larga o que estava segurando/ movimenta-o
	Observa	
		Coloca-o envolta de si pp/ tira-o por baixo
	Rola outro bambolê em direção de I, que para sobre uma bola grande azul	
		Pega a bola

(G) - TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM - DATA 03/05/05 – DURAÇÃO (ativ. total= min)

**Renata/ Mateus– ATIVIDADE – Na mesa da sala de aula**

<b>Episódios</b>	<b>Renata ( participante )</b>	<b>Mateus( aluno surdocego)</b>
1º EPISÓDIO Tema: O que fazer?		Entra na sala de aula / olha para Renata
	Pergunta em LS e fala “O que vamos fazer?/ sorriso	
		Em sinais responde “Comer”
	Sorri/ Faz gesto com a cabeça de “não”/ em LS “comer depois, senta aí.”	
		Observa algo na direção da cadeira
2º EPISÓDIO Tema: Ascender a luz	Toca o aluno / LS e fala “acende a luz”	
		Olha para a câmera de filmagem/ dirige-se para o interruptor/ acende a luz/ olha para câmera / faz gesto “acender/ luz”dirigido a mim/ faz outro gesto “acender” para mim
	Procura algo na estante	
		Vai até a estante/ pega um celular de brinquedo/ aproxima o rosto/ aperta um botão que acende luz e produz som/ aproxima olho da luz
	Pega um jogo, enquanto procura algo diferente/ olha para o celular do aluno/ diz par mim “Esse é o brinquedo que mais gosta”/ volta para a estante	
		Em pé, aproxima a cabeça do jogo que R deixou sobre a mesa/ observa
	Aproxima-se da mesa/ abre o jogo/ coloca as peças sobre a mesa	
		Olha para a câmera/ afasta a cadeira/ senta-se/com celular
3º EPISÓDIO Tema: Empilhar	Senta-se no outro lado da mesa, de frente para M/ Pergunta para mim “tiro ou deixo o celular” eu respondo para ela conduzir de seu jeito, como achar melhor/ diz q normalmente tira/ OK/ tira o celular de M/ Em LS “pega depois”/ coloca em outra estante	
		Observa
	Vira-se para M/ mostra uma peça do jogo/ começa a fazer uma pilha	
		Olha para a câmera
	Toca as mãos de M/ diz “Mateus...”	
		Olha para R
	Em LS e fala “olha para o jogo”/ diz “vamos montar esse...”/ empilha as peças	
		Olha para as peças/ pega uma
	Continua a fazer sua pilha	
		Observa a pilha de R
Fala e aponta “coloca vc...”		
	Coloca uma peça sobre a pilha de R, cuidadosamente.	
Começa a montar outra pilha , em outro lugar		
	Continua ajeitando a mesma peça/ olha atentamente para os	

		detalhes da peça
	Continua fazendo a sua pilha...	
		Vira-se para a câmera /olha
	Toca a mão de M para voltar sua atenção para o que estava fazendo / aponta a pilha de M	
		Pega outra peça
	Coloca uma peça sobre a pilha de M/ fala “...”	
		Observa atentamente os dois lados da pilha( examinando se esta ajustada) coloca sua peça sobre a peça que Renata colocou
	Monta a sua pilha...	
		Ajeita a pilha/ olha para a câmera/ vocaliza
	Toques no ombro de M/ diz “Mateus...”/ Ls	
		Olha para R
	LS e fala “volta aqui... deixa ela pra lá”	
		Olha para a pilha
	Coloca outras peças ao lado da pilha de M/ fala “...”	
		Coloca uma peça sobre a q Renata colocou para iniciar nova pilha
	Inicia uma outra pilha ao lado da que M está montando	
		Acrescenta mais uma peça sobre a pilha
	Traz a sua pilha original para perto das pilhas de M	
		Continua a ajeitar a peça anterior/ observa atentamente ( preocupação maior é na perfeição do empilhamento do que em construir algo)
	Olha para M/ monta outra pilha em outro ponto da mesa	
		Continua, obsessivamente , ajeitando as peças da pilha
	Observa a pilha que M está montando	
		Continua ajeitando as mesmas peças/ afasta-se
4º EPISÓDIO Tema: Assoprar	Toca o braço de M/ diz “vamos derrubar?”/assopra	
		Olha para R/ assopra/ derruba com os dedos/ sorri
	Sorri / assopra	
		Afasta-se
	Aponta a outra pilha / diz “a outra...”	
		Olha para a câmera/ levanta-se/ dirige-se para câmera
	Sorri (duvida sobre o q fazer)/ levanta-se/ toques no braço de M/ diz”senta aí...”/ aponta a cadeira	
		Senta/ continua a olhar para a câmera/ faz um gesto em minha direção
	Tenta dirigir o olhar de M para o jogo/ pergunta para mim”tem algum brinquedo parecido com uma filmadora?	
		Volta a ajeitar a mesma pilha/ olha novamente para a câmera/ olha para a pilha/ faz um gesto apontando para a pilha, dirigido a

5º EPISÓDIO Tema: Empilhar Novamente		Renata.
	Aponta a pilha de M ( parece q repetiu o sinal de M)	Faz, novamente, um gesto de “???” para Renata
	Em LS “O que?...é meu”	
	Toque para chamar e fala “Olha para cá”	Olha para a câmera/ faz um gesto “???”para mim
	Observa/ coloca uma peça sobre a pilha de Mateus	Continua a empilhar as peças
	Assopra a outra pilha/ aponta e diz “essa aqui oh...”	Assopra a pilha/ caem as peças
	Insiste, diz “vai assopra”	Observa
	Olha para os lados/procura algo/ fala”...”para mim	Pega outra peça / coloca sobre a pilha
	Diz e aponta “caiu...”	Derruba a pilha com a mão
	Observa	Observa as peças desmontadas/ começa empilhá-las novamente.
	Observa / pega uma peça para colocá-la sobre a pilha	Ajeita a outra pilha/ acrescenta mais uma peça.
	Sorri	Assopra /a pilha cai
		Olha para mim/ faz um gesto “???”
	Olha para mim/ sorri	
		Continua olhando para a câmera.
Não efetivado	Toques em seu braço para chamar sua atenção	Faz um gesto “???”em minha direção
Não efetivado	Toque nos dois braços de M/ direciona a cabeça de M para sua direção/ diz LS “quer brincar com o que? / aponta a estante	Faz um gesto de apontar a estante direcionado para mim
6º EPISÓDIO Assoprar Novamente	Toques em sua mão/ direciona rosto de M para ficar de frente/ fala “Mateus...”	
	Pede para assoprar	Olha para câmera / olha para as peças
		Assopra / cai a pilha
	Junta algumas peças / olha para a estante	
		Olha para a câmera/ faz um gesto”???”
	Toques na mão de M/ fala “Mateus...”/ direciona o rosto de M/ LS “quer brincar com outra coisa daqui?”/ aponta a estante	
	LS “telefone , vc quer?...Então tem que guardar este”/ aponta a caixa	Olha para a estante/ faz sinal “telefone”/ aponta a estante

7º EPISÓDIO O q fazer agora?		Pega a caixa / começa a guardar todas as peças/ olha para a câmera de vez em quando
	Ajuda M a guardar as peças	
		Finaliza colocando as ultimas peças na caixa/ bate as mãos sobre a mesa/ olha R
	LS “Ta bom....telefone pega”	
	LS, pergunta “telefone ta ali ou aqui?/ apontando as duas estantes	Faz sinal de comer/ aponta a estante
		Procura telefone na estante em que costuma guardá-lo ( esqueceu q estava na outra estante e não acompanhou os sinais de R)
Não efetivado	Levanta-se/ toques no braço e nas costas de M/ aguarda enquanto procura o telefone	
		Tira uma caixa da estante/ procura telefone
Não Efetivado	Toca o ombro de M/ diz “Mateus...”	
		Guarda a caixa/ faz sinal telefone”para mim
8º EPISÓDIO Tema: Telefone	De frente para M/LS “cadê o telefone?”	
		Faz gesto “não sei”/ dirige-se para a câmera.
	Chama M/ Aponta/LS “aqui oh, não...olha o telefone lá”	
		Dirige-se para outra estante/ pega o telefone/ aperta o botão da luz e do som/ aproxima o olho da luz/ depois coloca na orelha para ouvir o som
Não efetivado	Pede o telefone	
		Continua com o telefone na orelha/ olha para a câmera.
9º EPISÓDIO Tema: Próxima Atividade	Tira o telefone de M/ LS e fala “O q vamos fazer agora?”	
		Sinal “telefone” ( pede)
	Tira o telefone do campo de visão de M/ LS e fala “Não, agora não”	
		Sinal “Comer”
	LS e fala “então vamos comer”	
		Sinal Telefone”( pede )
	LS e fala “depois”/ guarda o telefone	
		Olha para a câmera/ levanta-se

(H) -TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM - DATA 02/06/05 – DURAÇÃO 17min e 56seg iniciais (ativ. total= 31min)

**Renata/ Mateus– ATIVIDADE – Preparação do Refeitório para o Almoço**

<b>Episódios</b>	<b>Renata ( participante )</b>	<b>Mateus( aluno surdocego)</b>	
1º EPISÓDIO Tema: Colocação dos aparadores sobre a mesa		Mateus entra no refeitório na frente de Renata/ dirige-se para a mesa/ carrega um aparador (OR)	
	Segue atrás de Mateus		
	Segura o braço de Mateus/ direciona visão para a mesa/ aponta a mesa/ fala baixinho “Ali,oh...)		Focaliza a luz da câmera/ caminha em direção da mesma.
	Segue Mateus		Vocaliza / movimenta o aparador com os braços/dirige-se para a mesa
			Coloca o aparador sobre a mesa
	Toca Mateus/ Aponta os outros aparadores sobre a pia/ LS “pegar, arrumar a mesa”		
	Observa sem se aproximar de M		Focaliza os aparadores/ caminha em direção dos mesmos
	Aproxima-se/ aponta o local em que deveria colocar.		Pega um aparador/ olha para R/vocaliza/ coloca sobre a mesa
	Observa		Transfere o aparador para o local indicado
			Volta-se para a pia/ pega outro aparador/ coloca-o em outro lugar da mesa/posiciona-o corretamente/bate com a mão sobre o aparador
	Observa		
	Observa		Olha para R/ volta-se para a pia/pega o 3º aparador.
			Coloca o aparador no lugar /Olha para R/ sorri
2º EPISÓDIO Tema: Distribuição dos talheres	Faz o sinal de “prato” e “vem”/ caminha em direção ao local dos pratos		
			Segue R/ caminha lentamente / observa outros objetos no caminho
	Separa os talheres		Observa Renata
	Dá os talheres para M/ dirige-se para outro lugar		
			Pega os talheres/Caminha em direção à mesa
	Aproxima-se com os guardanapos		
	Em LS diz “Distribuir pela mesa”/ coloca os guardanapos sobre o centro da mesa.		Ao lado da mesa / Olha para Renata
		Aproxima-se de Renata/ começa a distribuir os talheres .	

	Observa /coloca um guardanapo sobre um aparador	
		Observa os talheres ( parece em dúvida qto as duplas de talheres)
	Renata mostra a dupla de talheres que deverão ficar sobre o aparador	
		Observa atento
	Ajuda Mateus dando o modelo	
		Distribui os últimos talheres /Olha para Renata
	Conserta o que ele fez	
		Observa/ Faz um gesto “...”/ olha para R
	Em LS e verbalizando “Viu...?”	
		Ameaça sentar-se
3º EPISÓDIO Tema: Guardanapos	Dá um guardanapo para Mateus	
		Coloca-o sobre outro aparador/ observa se está igual ao q R havia colocado/ Olha para R
	Aponta o restante dos guardanapos no centro da mesa ( mesa e guardanapos brancos???)	
		Tenta focalizar o q R está indicando/ encontra os guardanapos /pega um / coloca-o sobre outro aparador
	Aponta em direção ao último guardanapo	
		pega / coloca sobre o último aparador
	Faz o Sinal de “certo”/ aproxima-se de Mateus	
		Observa/ expressão facial/ aguarda
Não efetivado	Faz Sinal de “sentar”/ aponta a cadeira	
		Olha para luz / balanceia a cabeça/ não vê o sinal
4º EPISÓDIO Tema; Sentar à mesa	Toques no ombro de M para chamar sua atenção/ repete o sinal de sentar	
		Puxa a cadeira / observa tatlmente um parafuso solto da cadeira
	Observa / aguarda	
		Olha para R enquanto toca o parafuso da cadeira
	Coloca sua mão para verificar onde M está mexendo/ Faz Sinal para sentar-se	
		Puxa a cadeira / senta-se
	Afasta-se para pegar a comida de M	
		Aguarda/ movimentos de cabeça e braços/ tentativas para focalizar R ( Não foi informado por R pq se afastou)
	Aproxima-se/ dá o prato com comida para R	
		Pega o prato/ coloca-o sobre a mesa
	Toque na perna de Mateus para aproximar a cadeira da mesa	
		Movimenta a cadeira / come
	Afasta-se/olhando para M	

5º EPISÓDIO Tema: Comer		Come olhando para o prato/ pega a faca
	Observa um pouco afastada/ olha para outra direção ( +/- 1:30')	
		Balanceia a cabeça mastigando a comida
	Aproxima-se/ Toca-o nas costas/ Em LS e Verbalizando “Comer.....feijão.....arroz.....”	
		Não olha os movimentos das mãos de R
	Aproxima mãos e corpo , tentando entrar no foco de Mateus (????)	
		Continua a comer / não pareceu interessado
	Novamente, faz Sinais de “arroz, feijão....”	
		Olha fixamente para seu prato,não se interessou pelos sinais ( Não respondeu)
	Afasta-se/observa	
		Come/ balanceia a cabeça olhando para a luz
	Observa M, afastada e em pé .	
		Olha para R
	Aproxima-se da mesa/ em pé observa M ( desconfortável )	
		Come ....
	Aproxima-se / toque no braço de M/ assopra a comida de M/ gesto “...”????	
		Olha para R/ come / olha para a luz
	Afasta-se um pouco/ fica em pé/ observa	
		Suspende o garfo com um alimento/ observa
	Aproxima-se / toca o braço de M	
		Continua comendo/ olha para R
	Sorri/ senta-se	
		Olha R/ ajeita a comida no prato
Observa		
	Larga os talheres/ movimenta os dedos sobre a mesa/ olha R	
Faz um pequeno movimento com a cabeça/ muda expressão facial		
	Volta a comer	
Observa		
	Solta um talher / faz um movimento dirigido para R com uma mão / sorri para R	
Reproduz o gesto de M/ com expressão facial ( Gesto de “O que? ou Não sei”)		
	Voltou a comer/ olha para o lado sorrindo/ volta a olhar para R	
Em Sinal “Ta gostoso?”		
	Volta a comer/ olha para R/ ajeita comida no prato	
Aproxima sua mão do prato de M		

		Continua a comer
	Observa	
		Reúne, minuciosamente, o alimento no centro de seu prato.
	Observa	
		Faz um gesto em sua mão /olha para R ( claramente estava comunicando algo)
	Em Sinais / expressão facial “O que?”	
		Não responde/Volta a comer
	Observa	
		Olha para um ponto / sorri/ balanceio de cabeça
	Toca o braço de M/ faz gesto “come!?”	
		Volta a comer
	Observa	
		Olha para R/ faz um gesto com a mão dirigido a R/ balanceio de cabeça.
	Não reage/ olha para o aluno	
		Come/ junta o alimento
	Pega o celular de seu bolso/olha/ guarda-o	
		Olha para cima/ balanceio de cabeça/ vocaliza/ Sorri
	Olha...em direção a M	
		Junta os últimos grãos no garfo para comer
	Olha.....	
		Olha para R enquanto junta os grãos/ abaixa a cabeça / sorri
	Olhar vago....desanimada	
		Olha para R/ sorri
	Toca braço de M/ Sinal “comer”	
		Faz um outro gesto sobre a mesa dirigido a R
	Sinal e expressão facial “comer!!!”	
		Continua com movimentos com o garfo no prato junta uns poucos grãos de arroz/ sorriso
	Olha...	
		Após ter comido o último grão do prato colocou os talheres sobre o mesmo/ afastou-o/olha para R
	Aponta o prato e a pia	
		Pega o guardanapo / limpa a boca/
	Levanta-se	
		Recolhe os grãos sobre a mesa com o guardanapo/ coloca sobre o prato/ olha R
	Aponta o prato/ e a pia	
		Pega o guardanapo/ abre-o
6º EPISÓDIO; Tema: Finalização	Toma o guardanapo da mão M/ coloca-o sobre o prato/ dá o prato para M	

		Segura o prato com uma mão/ com a outra faz gesto de “beber”
	Dirige-se para a saída/ olha M/ gesto “vem”	
		Olha para R/ levanta-se/dirige-se para a pia

( I ) - TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM - DATA 05/07/05 – DURAÇÃO 12 min ( ativ. total= 18 min)

**Renata/ Mateus– ATIVIDADE –Bandeirinhas para a Festa Junina**

<b>Episódios</b>	<b>Renata ( participante )</b>	<b>Mateus( aluno surdocego)</b>
1º EPISÓDIO  Tema: Modelo para a atividade	Aponta as bandeirinhas sobre a mesa/ LS “colar as bandeirinhas”/ arruma a mesa de trabalho	
		Observa/ olha para a câmera / acena para mim
	Toca o ombro de Mateus / toca levemente seu rosto para dirigir sua atenção para as bandeirinhas	
		Observa
	Mostra as bandeirinhas/ aponta o teto onde serão colocadas/ sorri/ diz “viu?”	
		Acompanha o movimento de Renata
	Pega uma bandeirinha/ dá o modelo como colocá-la no barbante/ diz “vamos fazer isso?”	
		Observa
	Separa uma bandeirinha/ coloca sobre a mesa na frente de Mateus	
		Toca a bandeirinha enquanto observa Renata
	Pega a cola/toca ombro de M/ passa para o outro lado do aluno	
		Observa o movimento de outros alunos arrumando as bandeirinhas
	Aguarda/ toca o ombro de M para chamá-lo	
		Olha para Renata
	Mostra o barbante/ estica-o sobre a mesa	
		Olha para o lado/ volta-se para Renata
	Passa cola em uma bandeirinha/ diz “ viu?”	
	Observa	
Cola a bandeirinha no barbante/ diz “viu?”		
	Projeta a cabeça para enxergar melhor	
Aponta para o monte das bandeirinhas/ LS e fala “pega”		
	Pega várias bandeirinhas	
2º EPISÓDIO  Tema: Mateus passa cola na bandeirinha	Sinal “uma”/ Separa as bandeirinhas sobre a mesa/ pega uma vermelha/ LS “passar cola”/ aponta a cola	
		Pega a cola/ passa a cola sobre a bandeirinha cuidadosamente (verm. sobre superfície avem )
	Procura um local para amarrar o barbante/ desiste/ posiciona o barbante sobre a bandeirinha q M passou a cola	
		Cola a bandeirinha no barbante, cuidadosamente.
	Segura o barbante esticado para ajudar M	
	Certifica-se de que está bem colada	
	Faz sinal de “Tá bom!”	

		Afasta-se
	Sinal “outra”	Olha
	Novamente sinal “outra”/ pega outra bandeirinha / coloca-a sobre a mesa par M/ aproxima a cola	
	Amarra uma ponta do barbante em um local para esticá-lo	Projeta a cabeça/ pega a cola/ passa sobre a bandeirinha
	Estica o barbante/ aponta local para Mateus colar	Termina de passar a cola/procura por Renata
		Cola a bandeirinha
	Afasta o barbante/ cola uma bandeirinha verde	
		Observa as band. no barbante ( parece estar processando as informações)
Não efetivado	Tira outra bandeirinha verde do monte / coloca na frente do aluno	Olha para as bandeirinhas do teto
Não efetivado	Cola uma bandeirinha vermelha/ olha para M	Observa
Não efetivado	Aponta o monte/ pede para pegar outra bandeirinha	Observa
3º EPISÓDIO  Tema: Renata passa a cola e Mateus colar no barbante	Dá uma bandeirinha azul com cola para M/ aponta o local para colar/ diz “lá”	
		Pega a band./Observa/ parece em dúvida ( o local indicado já tinha uma bandeirinha azul)
	Pega uma bandeirinha verde/ novamente aponta o local para M colar / cola sua bandeirinha verde	
		Resolve tentar colar em outro espaço vazio/ desiste pq fica entre uma azul e verde/ vai para a outra ponta/ dá um espaço grande da outra bandeirinha azul, já colada
	Ajuda com o barbante ( estica-o) / faz sinal “positivo” ( não percebeu q Mateus estava buscando uma lógica para colar as bandeirinhas)	
		Observa as bandeirinhas que colou/Expressão facial de dúvida ( não parece satisfeito)
	Não observa as reações do aluno/ Cola uma bandeirinha vermelha ao lado da azul q Mateus colou.	
		Observa
	Toque no braço do aluno para chamá-lo/ aponta um ponto no barbante e o monte de bandeirinhas/ LS e fala “cola outra ali”	
	Acompanha com o olhar os movimentos de R	
	Arruma outras bandeirinhas sobre a mesa/ passa cola em outra azul	
		Tenta pegar a bandeirinha azul com cola/ cai de sua mão/ não encontra no chão / espera por outra bandeirinha

	Aponta o local onde caiu a bandeirinha azul/ Sinal e fala “caiu”	
	Ajuda , estica o barbante	Abaixa-se para pegá-la/ Cola-a no barbante
		Observa/ expressão facial (analisa seqüência de cores no barbante)
<p>4º EPISÓDIO</p> <p>Tema: Mateus passa a cola na bandeirinha e cola no barbante</p>	Pega o aluno pelo braço/ dirige-o até a mesa	
		Acompanha R
	Dá uma bandeirinha azul com formato diferente/ Sinal e fala “azul”	
		Observa a bandeirinha/ analisa a diferença
	Dá a cola para M	
		Passa cola na bandeirinha/ tem dificuldade
	Separa outras bandeirinhas ( não vê a dificuldade de M, quer produção)	
		Ajeita a bandeirinha sobre a mesa/ passa cola
	Passa cola em outras bandeirinhas	
		Cola a bandeirinha azul no barbante
	Aponta as últimas bandeirinhas coladas/ Sinal “verde...azul”	
		Certifica-se de q sua bandeirinha ficou bem colada
	Observa	
		Pega outra bandeirinha azul / cola ao lado da anterior ( mudou sua lógica segue R )
	Cola uma bandeirinha verde ao lado da azul de M	
		Observa ( tenta entender)
	Dá uma bandeirinha amarela para M/ aponta local para colar no barbante	
		Pega-a/ passa cola
	Faz um sinal “já tem cola”	
		Continua passando, cuidadosamente, a cola
	Observa/ Sinal de “positivo”	
		Continua passando cola na bandeirinha anterior
	Separa outras bandeirinhas / passa cola	
		Olha ao longo do barbante/ procura lugar p/ colar ( será q está seguindo uma lógica? Cores iguais)
Aponta um local para M colar a bandeirinha		
	Não atende/Resolve ir para o final da seqüência já colada, onde viu uma amarela (no seu deslocamento até o barbante parou para observar outras coisas)	
Enquanto M dá a volta, cola uma bandeirinha verde ao lado da amarela q M tinha avistado.		
	Cola sua bandeirinha ao lado da verde q R colou/ tem dificuldade	
Ajuda, estica o barbante/ sinal de “positivo”		
	Observa a seqüência	

	Olha para M/ faz sinal “ta bonito!”/ aponta as bandeirinhas coladas	
		Olha para a mesa/ volta-se para o restante do barbante vazio/ vê o computador/ dirige-se para ele
Não efetivado	Vai atrás com uma bandeirinha com cola/ dá a M	
		Pega a bandeirinha/ olha-a/ volta-se para o computador novamente
Não Efetivado	Sinal e fala “cola” ( bandeirinha de cor branca)	
		Pega um grampeador sobre a mesa do computador/ observa-o/ segura a bandeirinha com cola
5º EPISÓDIO Tema : Grampeador	Segura o grampeador como se fosse tirá-lo/ faz gesto “grampear”	
		Observa o grampeador ( segura a bandeirinha
	Tira o grampeador de M/ coloca sobre a mesa? Sinal de “grampear”	
		Volta-se par o computador novamente/ vocaliza
Não efetivado	Aponta a bandeirinha q está na mão de M/ sinal e fala”vamos colar essa “/ puxa pelo braço de M	
		Continua interessado nos objetos sobre a mesa do computador ( ainda segura a mesma bandeirinha
Não efetivado	Tenta novamente dirigi-lo para atividade anterior/ diz “Oh...”	
		Resiste/ afasta-se / observa os objetos da estante
6º EPISÓDIO Tema: Tentativa para recomeçar a atividade	Dirige-o para atividade anterior/ conduz seu corpo	
		Olha para a mesa/ coloca a band sobre a mesa/ bate com as mão ( força) sobre a band. q se rasga
	Olha para o aluno/ fala “Olha para mim”/ Expressão facial/ diz “rasgou!!”	
		Afasta-se de R/ vai para outra direção
Não efetivado	Vai atrás de M/ pega pelo seu braço/ pergunta em sinal “ta pronto?”	
		Olha para outro lugar