

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE CRIANÇAS SURDAS COM BAIXA VISÃO.

CADER, Fatima Ali Abdalah Abdel¹.

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

COSTA, Maria Piedade Resende.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar,
(orientadora)

Resumo

O objetivo deste estudo foi ampliar os meios de comunicação, através da aquisição das letras do alfabeto associadas à dactilologia na identificação de atividades e situações de sala de aula. Participaram 03 alunos da rede pública de Brasília, com privação sensorial: auditiva e visual, na faixa etária de 04 a 08 anos, no período de fevereiro à dezembro de 1999. Desenvolveu-se três etapas: avaliação inicial, intervenção e avaliação final. A caracterização dos alunos foi realizada a partir de entrevistas com a família e análise dos laudos clínicos. Verificou-se, com base nos dados obtidos, que as dificuldades de locomoção e a aversão ao contato foram superadas; reconhecimento do próprio nome e dos colegas a partir das fichas com o nome dos participantes; a identificação das pessoas passou a ser realizada a partir da letra inicial do nome associado a um sinal estabelecido.

Introdução

A privação sensorial associada² é um tipo de deficiência cuja característica central é a carência ou o comprometimento dos canais sensoriais de aquisição das informações do meio. Isto, obviamente, tem conseqüências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando necessário elaborar sistemas de ensino que viabilizem o acesso das crianças

¹ Endereço para contato: pabdalah@iris.ufscar.br ou SHCES 1311, bloco - E, Apto: 405 – Brasília -DF

² Essa população é denominada pela literatura da área como sendo pessoas surdacegas.

surdas com baixa visão à informação, através do desenvolvimento de estratégias de comunicação.

O problema da privação sensorial não é um aditivo de surdez mais cegueira/baixa visão, mas assume dimensões específicas. A carência de estímulos promovida pela característica da interação do sujeito em relação ao seu meio, desencadeia um desenvolvimento atípico (Palacios,1997; Cambuzzi, 1998; Monteiro,1996; Freeman,1991).

Este fato gera um ciclo vicioso, no qual a falta de estimulação prejudica a participação ativa com o meio e a carência desta interação limita a capacidade sensorial dos outros sentidos básicos para seu desenvolvimento. A questão que ora se coloca, de acordo com Telford (1976) é que quando a visão e audição estão gravemente comprometidos, os problemas de aprendizagem dos comportamentos aceitos socialmente e, conseqüentemente a adaptação ao meio, se multiplicam.

A privação visual e auditiva faz com que as trocas da criança e o meio, sejam orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes: cutâneo, cinestésico, gustativo e olfativo. É preciso despertar na criança por meio de outros canais sensoriais o desejo de aprender. A falta de trocas significativas com seu meio, promove, para Telford, “o isolamento do indivíduo surdo-cego e só depois de ter sido estabelecido o contato efetivo e o seu isolamento ser reduzido é que a instrução formal se torna possível” (Telford 1976, p.389).

A teoria do crescimento da consciência da criança através de símbolos desenvolvida por Van Dijk na década de 60, enfatiza que a compreensão da criança surdacega ou multimpedida, está baseada na ação motora e na manipulação de objetos. O método desenvolvido, envolve as seguintes etapas no desenvolvimento da linguagem simbólica: relação de apego e confiança (nutrição), fenômeno de ressonância, movimento co-ativo, imitação, referência não representativa, e gesto natural. As etapas não são exclusivas, a criança pode mover-se através de várias etapas simultaneamente (Wheeler, 1997).

A relação afetiva de apego e confiança - nutrição, entre o estimulador e a criança é fundamental, pois desencadeará a aproximação entre eles. A partir desta relação, as demais etapas serão introduzidas de acordo com o programa de atendimento elaborado segundo as fases de comunicação não verbal.

O fenômeno de ressonância consiste no movimento corpo a corpo. A forma do gesto corporal total parte da criança. Através deste movimento busca-se estabelecer um diálogo, no qual o estimulador poderá introduzir sinais indicativos marcando o início e o término das atividades. Pretende-se ampliar o movimento corporal e sistematizá-lo.

No movimento co-ativo, também denominado mão sobre mão, o estimulador irá realizar ações com a criança, através do contato lado a lado, aos poucos a distância física entre eles deverá ser ampliada. Visa-se com este trabalho ampliar a ação motora da criança através do espaço, em uma área determinada.

A etapa da imitação é uma continuação do movimento co-ativo. A diferença principal é que no movimento co-ativo ocorre uma ação simultânea enquanto na imitação não. Esta fase deverá partir de ações simples para as mais complexas, considerando o desempenho e as condições apresentadas pela criança.

A etapa de referência não-representativa visa propiciar à criança a compreensão de símbolos. Inicialmente, a criança é levada a conhecer e reconhecer as particularidades do seu próprio corpo e do corpo do estimulador, através do toque. A partir do momento que a criança conseguir reconhecer as partes do corpo, nela e no outro, o estimulador poderá iniciar o uso de representações mais abstratas, através do uso de objetos de referência, reduzidos ou simplificados, para indicar as atividades a serem desenvolvidas.

O gesto natural é uma manifestação da expressão corporal na identificação de um objeto, pessoa ou situação. Em geral, um gesto natural coincide com o significado que um certo objeto tem para a criança em particular.

Assim, no trabalho com crianças surdacegas os primeiros gestos usados devem imitar um jogo motor de alternância, no qual todo o corpo participe da identificação do objeto ou da situação. Outro passo necessário, é o nível co-ativo dos gestos naturais. O estimulador deverá repetir muitas vezes o mesmo movimento gestual com a criança, antes dela ser capaz de realizar o gesto de forma independente, neste momento cabe ao professor estimular sua forma de expressar-se.

Os trabalhos produzidos e consultados, enfatizam o processo de desenvolvimento da comunicação. Partindo dessas informações, desenvolveu-se um trabalho pedagógico, em caráter experimental, no qual as etapas descritas por Van Dijk (1968) foram associadas à dactilologia, letras, escrita acoplada a sinais em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Método:

O trabalho experimental consistiu em uma intervenção caracterizada por três etapas: avaliação inicial, intervenção e avaliação final. O objetivo foi ampliar os meios de comunicação de crianças surdas com baixa visão, através da escrita acoplada ao vocabulário da LIBRAS. Utilizou-se como recursos de comunicação: o movimento do aluno, a expressão gestual, o vocabulário em LIBRAS, registro escrito e fala.

O trabalho foi realizado em uma escola especial da rede pública de Brasília, no período compreendido entre fevereiro à dezembro de 1999. A rotina era realizada quatro vezes por semana, cada aula tendo a duração de quatro horas.

O grupo era formado por três alunos surdos pré-lingüísticos e com baixa visão, cujas características individuais são apresentadas na Tabela 1. As informações que constam nesta tabela foram coletadas nos laudos e exames clínicos apresentados por seus pais.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos

Sujeito	1M	2M	3F
Idade	8 anos	4 anos	5 anos
Etiologia	Toxoplasmose	Sínd. de Wolfram,	Rubéola congênita
Medicação	Não	Insulina	Não
Distúrbios de fala	Sim	Sim	Sim
Grau de surdez	Moderada	Profunda	Profunda
Distúrbio psicomotor	Sim	Sim	Não
Dificuldades psicossocial	Não	Sim	Sim
Deficiência visual	Com resíduo	Com resíduo	Com resíduo

Na Tabela 1, cada aluno é identificado por um número que vai de 1 até 3, e uma letra M ou F, as quais significam respectivamente o gênero masculino ou feminino. Atribuiu-se as dificuldades na aquisição da fala nos alunos 2M e 3F como sendo próprias da surdez profunda bilateral neurossensorial congênita. No aluno 1M, o prejuízo auditivo está associado às dificuldades motoras relacionadas à mastigação, deglutição e controle da saliva. Neste caso, parece que as dificuldades de expressão verbal foram afetadas e não as

de compreensão da fala, uma vez que o aluno 1M atende a comandos verbais. As dificuldades psicomotoras dos alunos 1M e 2M parecem ser seqüelas da toxoplasmose e da síndrome de Wolfram. As dificuldades psicossociais apresentadas pelos alunos 2M e 3F, consistiam em aversão ao contato físico, indiferença em relação ao outro; o adulto era utilizado apenas como instrumento para realização de seus desejos. Quanto a deficiência visual, o aluno 1M tem ambliopia, (submetido a cirurgia antiglaucomotora em ambos os olhos). A aluna 3F é cirurgiada de catarata apresentando baixa acuidade visual (submetida a cirurgia cardíaca). Já o aluno 2M apresenta discreta palidez papilar associada a má formação congênita do nervo óptico, catarata parcial e retinopatia com alteração periférica. Com relação aos aspectos pedagógicos nenhuma criança apresentou domínio dos conteúdos da pré-escola, no entanto todos apresentaram interesse na exploração de objetos e brinquedos pedagógicos.

De posse desses dados, optou-se por uma rotina de intervenção baseada na execução diária de quatro atividades: 1)recepção; 2)chamada; 3)lanche; e, 4)hora da novidade. A transmissão dos conteúdos era realizada por meio da vivência por parte do professor, que exemplificava cada situação com movimentos corporais globais (exemplificando: dramatização).

A recepção dos alunos consistia no estabelecimento de contatos físicos entre as crianças e o professor e delas entre si. O procedimento consistia em levar as crianças a sentirem o corpo do professor através do abraço total. A criança era totalmente envolvida pelo abraço do professor. Depois do abraço, realizava-se o aperto de mãos e beijos. Após a recepção pelo professor as crianças eram orientadas a cumprimentar cada colega através do toque em alguma parte do corpo do outro. Explorou-se, com essa atividade, a consciência corporal da criança em relação a outras pessoas com diferentes estruturas físicas. Era salientado a diferença de tamanho e as características próprias do corpo feminino em relação ao masculino.

Através da chamada fazia-se com que a criança aprendesse a reconhecer o próprio nome, dos colegas e da professora. As estratégias empregadas consistiram na elaboração de fichas e crachás com os nomes de cada participante, em diferentes materiais (ver anexo 1)³.

³ Visando preservar a identidade das crianças substituíu seus nomes, no entanto permaneceu a mesma quantidade de letras do nome original. Somente a ficha referente ao nome da professora, não foi alterada.

Como procedimento inicial, apresentava-se uma ficha por vez. Cada ficha era elogiada, valorizada, explorada na mesa através do toque dos dedos sobre a ficha (co-ativo), abraçada e ofertada à criança através de um abraço coletivo: professor e aluno, entre eles a ficha como nome da criança. Depois a ficha era fixada, com fita adesiva, na blusa de cada criança. Esse procedimento era realizado pelo professor com cada criança e de cada aluno com o professor. Todos, inclusive o professor, permaneciam durante quatro horas com a ficha fixada à roupa. No segundo semestre, a ficha foi substituída por crachás (anexos 2 e 3), sendo que todo o procedimento anterior passou a ser executado com os crachás contendo o nome e a letra inicial (alfabeto romano e dactilológico) em destaque. A retirada da ficha ou do crachá, era realizada antes do término da aula. Com cuidado, a criança era estimulada a retirar a fita adesiva ou desprender o crachá e guardá-la no quadro de pregas localizado atrás da porta da sala de aula.

Essa atividade permitiu explorar os seguintes conteúdos: comparação de tamanho: igual, maior, menor; quantificação das letras; distinção das formas de cada letra; identificação de letras iguais e diferentes; reconhecimento da cor; marcação das letras através do alfabeto dactilológico, memória visual, localização espacial, orientação temporal e identidade.

Na hora do lanche, todos os participantes de mãos dadas, dirigiam-se ao refeitório. Nesse momento eram explorados os comportamentos de alimentação aceitos socialmente, a quantificação, classificação, nomeação, sinalização dos recipientes e dos alimentos oferecidos.

As atividades na “hora da novidade” variaram ao longo do período de intervenção. Realizou-se as seguintes atividades: treino fonoarticulatório (sopro), treino auditivo usando o tambor com pista visual, coordenação motora fina (rasgar papel, preparar massinhas, prender letras avulsas com prendedor de roupa, brinquedos de encaixe, quebra-cabeça, manipulação de areia), treino de visão subnormal (seguimento de objetos, coordenação viso-motora), registro escrito (contorno de objetos, registro do nome, contorno do próprio corpo e de partes do corpo). Destas atividades, destacar-se-á o treino fonoarticulatório.

O treino fonoarticulatório (sopro) foi trabalhado com o objetivo de fortalecer a musculatura oro-facial. O procedimento envolveu a preparação do recurso pedagógico com a participação das crianças. Foi pintada uma caixa de isopor, com tinta na cor vermelha.

Depois foi entregue às crianças velas brancas, finas e pequenas, que foram fixadas pelo professor no “bolo”⁴, em seguida através do movimento co-ativo as crianças foram estimuladas a colocarem as outras velas. Posteriormente, apresentou-se uma caixa de fósforo. O professor riscou um palito e acendeu as velas. O passo seguinte consistiu em apagar as velas por todos, inclusive o professor. Ao final de três meses foi possível acrescentar à atividade o ato de apagar as luzes, cantar parabéns (bater algumas palmas) e apagar as velas. Os seguintes conteúdos foram explorados: quantificação, classificação, seriação de ações e auto-cuidado.

Resultados

Ao longo do período de intervenção, todas as crianças mostraram progressos em todas as áreas do desenvolvimento. A valorização da criança foi fundamental no desenvolvimento deste trabalho, no qual foi possível observar progressos referentes à concentração e persistência nas atividades, socialização, auto-cuidado e auto-estima. Esses resultados podem ser referentes ao aperfeiçoamento dos mecanismos de comunicação e da utilização de uma prática interdisciplinar na abordagem dos conteúdos escolares e sociais. Cabe ressaltar que, todas as situações de ensino, evidenciaram a relevância dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução entre os participantes. Além destes aspectos, é importante salientar que a frequência das crianças às aulas demonstrou o compromisso dos pais em relação ao processo de desenvolvimento de seus respectivos filhos.

A frequência da atividade de recepção dos alunos desencadeou neles o comportamento de chegar à sala e procurar o abraço do professor. Não foi possível a extensão do abraço natural em relação às crianças entre si. A aluna 3F desenvolveu o comportamento de beijar, comportamento, que segundo relato da mãe, a criança não tinha.

No final do primeiro semestre as crianças começaram a identificar os colegas e a professora pela letra inicial do nome marcada com o alfabeto manual, bem como passaram a reconhecer a própria ficha e a dos demais participantes. Esses resultados indicam a

⁴ Neste caso, a palavra bolo entre aspas foi usada para designar a caixa de isopor que foi pintada com tinta na cor vermelha.

importância de se trabalhar, desde cedo, com o registro escrito do nome da criança, objetivando desenvolver sua identidade social.

Durante o desenvolvimento do processo de reconhecimento das fichas, a aluna 3F apresentou, inicialmente, comportamento de rejeição da sua ficha (anexo1). Levantou-se a hipótese de que a aluna 3F poderia estar rejeitando o próprio nome. Na época, não foi levantada a questão, defendida por Barraga (1985), de que a ampliação de material pode ter um efeito negativo na eficiência visual e, como resposta da criança ao estímulo, nada mais natural do que a rejeição (exemplificando: jogando a ficha no chão ou retirando-a de sua blusa). A rejeição apresentada em relação à ficha, não se repetiu com o uso dos crachás. Provavelmente, o uso de impresso normal tenha contribuído para a eficiência do funcionamento visual desta criança, corroborando assim, com os trabalhos de Barraga (1985).

A escrita em tinta foi registrada pelos alunos 2M e 3F através de garatujas sem identificação, enquanto a criança 1M, mais velho, passou a usar as letras convencionais do registro escrito. Este aluno passou a identificar as pessoas de seu ambiente familiar, na ausência destas, através do uso do alfabeto dactilológico estabelecendo a correspondência fonema e sinal.

As dificuldades motoras, apresentadas pelo aluno 1M, no uso dos materiais de escrita, foram superadas a partir da substituição do lápis comum pelos lápis de: carpinteiro e sextavado. Quanto à folha de papel, foi necessário o uso de bandejas de isopor e folhas em lixa. Ao final da intervenção o aluno conseguiu fazer uso dos recursos comuns.

Com relação a atividade que envolveu o treino fonoarticulatório, os alunos adquiriram a habilidade de soprar, conseguiram memorizar os passos da atividade a ponto de apresentar comportamentos antecipados como: pegar o bolo, procurar as velas e o fósforo, etc. Essa atividade simbólica, comemoração de aniversário, despertou prazer nas crianças, a ponto de ser difícil concluí-la sem choro ou sem desencadear outras reações comportamentais, como por exemplo a birra. Somente no final do 2º semestre foi possível concluir a atividade sem desencadear frustrações. Os resultados alcançados, nesta atividade simbólica, mostram que as crianças desenvolveram o comportamento de auto-cuidado diante da situação de risco (velas acessas, no isopor), exigindo do professor um controle total desta atividade.

Quanto à dinâmica de ensino ficou claro que o uso de recursos simples, a exploração de um recurso por vez, a exploração de um mesmo recurso em situações distintas, a manipulação do mesmo material pedagógico por todos, contribuiu para desenvolvimento dos comportamentos escolares e sociais das crianças.

Os resultados apontaram ainda, a relevância do trabalho escolar no desenvolvimento de comportamentos aceitos socialmente, na orientação dos pais e, principalmente, na viabilização do atendimento específico à essa população. Vale ressaltar, também, o papel fundamental do professor enquanto agente de mediação entre as crianças e o meio, bem como na ampliação dos contatos destas com a realidade.

Considerações Finais

Com a realização desta pesquisa, pode-se demonstrar a importância da interação entre professor e alunos na superação dos problemas de comunicação vivenciados pelas crianças surdas com baixa visão. De modo geral, verificou-se a importância do trabalho pedagógico nos primeiros anos de vida das crianças pois, mediante o atendimento escolar é possível desenvolver as habilidades sociais, como foi o caso das três crianças, com o vislumbre da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Os dados obtidos permitiram visualizar a contribuição do trabalho desenvolvido por Van Dijk no contexto escolar, bem como foi possível vislumbrar a sua aplicação na transmissão dos conteúdos escolares. Esse aspecto, coloca um desafio a ser assumido pelos pesquisadores da área, isto é, faz-se necessário a realização de pesquisas básicas, conforme defendido por Fávero (1994), onde os conteúdos escolares sejam desenvolvidos em sintonia com as fases apresentadas e defendidas por Van Dijk na década de 60.

Com isso, estamos defendendo aqui a mesma postura dos estudos realizados com crianças surdas por Costa (1994), isto é, defendemos um enfoque misto no atendimento escolar de crianças surdas com baixa visão. Esse atendimento precisa considerar que as fases desenvolvidas por Van Dijk sejam trabalhadas combinadas com outros recursos, como: gestos, dactilologia, leitura oro-facial, vocabulário em Língua de Sinais, escrita e a fala. Viabilizando, a transmissão das informações, desobstruindo os canais sensoriais de

recepção das mesmas e criando condições para que as crianças surdas com baixa visão possam ter acesso aos bens sócio-culturais da humanidade.

Enfim, este estudo representa uma gota d'água em um universo que precisa ser: assumido, investigado e sistematizado. Novamente, coloca-se a necessidade da realização de pesquisas sistemáticas voltadas para o desenvolvimento de recursos pedagógicos que viabilizem o acesso, das crianças com dupla privação sensorial, aos bens culturais (Fávero, 1994). Como lembra Vygotsky (1995), é preciso descobrir as ferramentas certas para se vencer a deficiência e, jamais adaptar-se à ela. Portanto, precisa-se investir nas possibilidades, não basta apenas detectar, é preciso criar formas e condições de transformar a realidade e tudo isso, só é possível mediante novas e incansáveis pesquisas na área.

Bibliografia:

- BARRAGA, Natalie C.; e MORRIS, June E. Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual. São Paulo : Fundação para o livro do cego no Brasil, 1985.
- CAMBRUZZI, Rita de C. S. A família como agente ativo de (trans)formação no processo de desenvolvimento global do surdocego. Anais III – Congresso Ibero-Americano de Educação Especial – v.3 p.354-358, 1998.
- COSTA, Maria P. R. O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita. São Carlos; EDUFSCar – Editora da universidade, 1994.
- FÁVERO, Maria H.; Pesquisa básica e psicologia escolar. In: Anais do XVII – International School Psychology Colloquium e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar, p. 71, 1994.
- FREEMAN, Peggy. El bebé sordo-ciego. Um programa de atención temprana. Madrid: Ed. Española – ONCE, 1991.
- HAGOOD, Linda. Conversations without language: building quality interactions with children who are deaf-blind. In: <http://www.deafblind.com/archives> págs. 1-13
- MONTEIRO, Margarida A ; Surdez-Cegueira. In: Revista Benjamim Constant, n.3, p 12-20, 1996,.

- PALACIOS, Ayola C ; e TIRADO, Luz Elena B. Programa de habilitación para sordociegos. Algunas sugerencias para su implementación. In: FERNANDEZ, Marta Lucia T.(org); Manual básico de genética en las sorderas, cegueras y sordo-cegueiras. Bogotá - Pontificia Universidad Javeriana, 1997.
- TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. O individuo excepcional. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- VYGOTSKY, L. S.; Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de defectología. Habana; Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- WHEELER, Linda and GRIFFIN, Harold C.; A movement based approach to language development in children who are deaf-blind. In: American Annals of deaf. December. v.142, n.5, p.387-390, 1997

Anexo - 1



Figura 1 - Ficha de identificação do aluno, confeccionada em cartolina branca e com letras recortadas em papel de lixa, na cor vermelha.



Figura 2 - Ficha de identificação da professora, confeccionada em cartolina branca e com letras recortadas em papel de lixa, na cor vermelha.



Figura 3 - Ficha de identificação do aluno, confeccionada em cartolina branca e com letras recortadas em papel de lixa, na cor vermelha.



Figura 4 - Ficha de identificação da aluna, confeccionada em cartolina branca e com letras recortadas em papel de lixa, na cor vermelha.

Anexo - 2

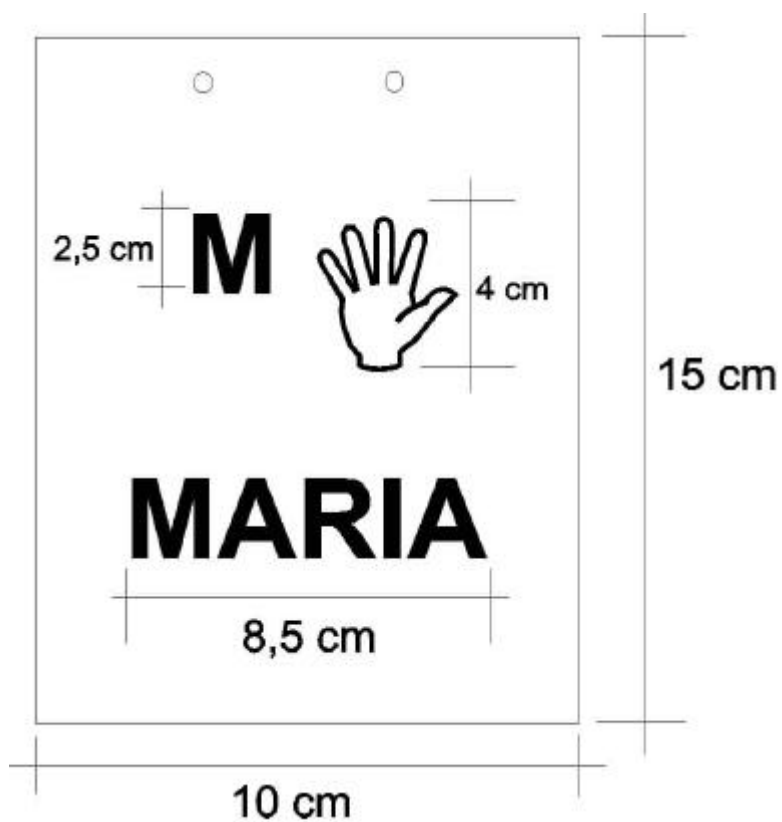


Figura 5 - Ficha de identificação, confeccionada a partir de crachá de cartolina, do tipo utilizado em congressos. Letra inicial em alfabeto dactilológico, desenhado em papel comum e colado no crachá. Letra e nome digitado, recortado e colado.

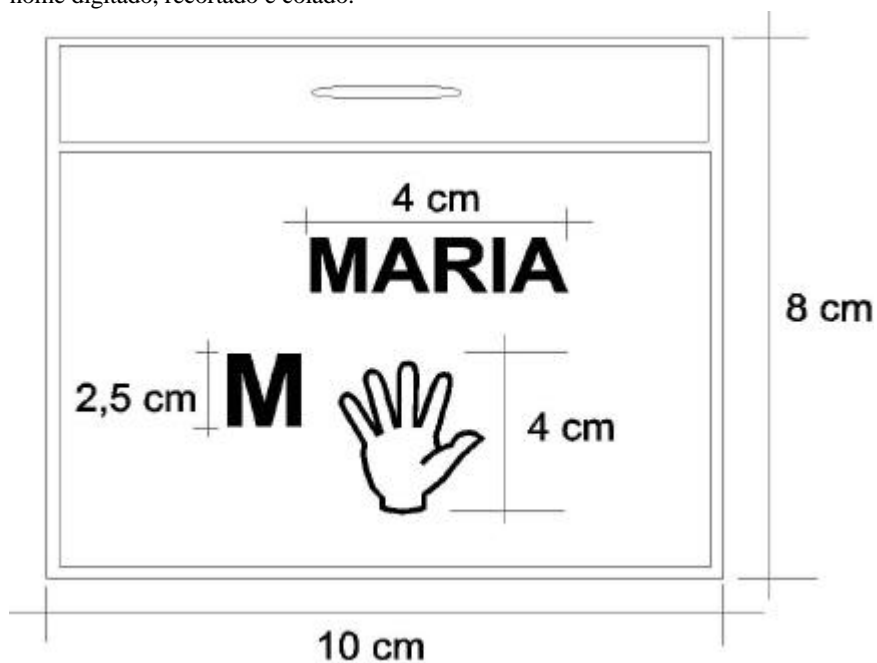


Figura 6 - Ficha de identificação, confeccionada em papel branco. Letra inicial em alfabeto dactilológico, desenhada e colada na ficha, a qual foi colocada em um crachá de plástico.

Anexo - 3

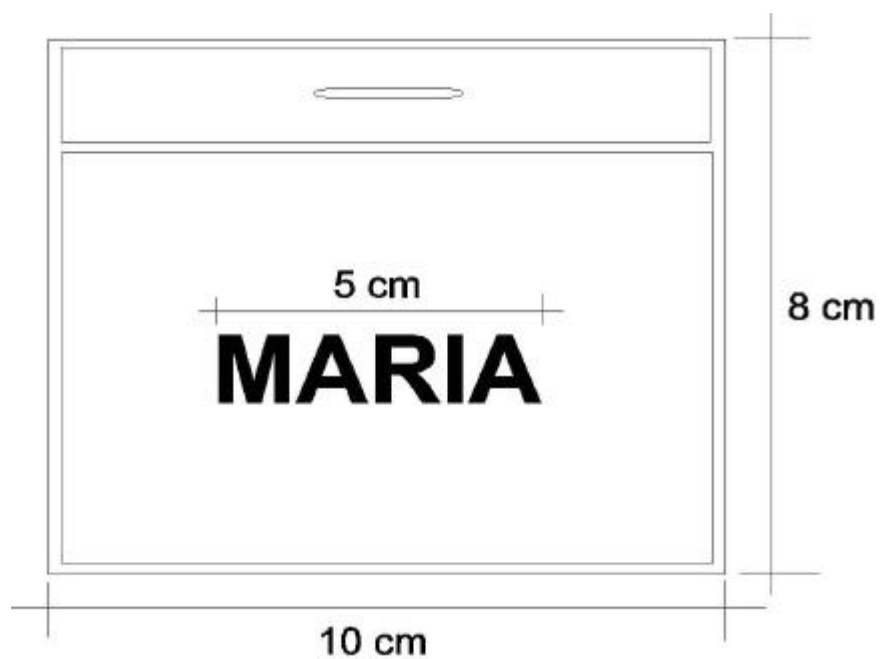


Figura 7 - Ficha de identificação da aluna, confeccionada em papel branco. A ficha foi colocada em um crachá para fixação na roupa da aluna.