

O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

VAN DIJK

O crescimento da criança não-verbal em direção ao mundo dos símbolos

Van Dijk utiliza o termo “não-verbal” para descrever a comunicação das crianças que não podem usar palavras, ao invés do termo mais comum “pré-lingüístico”, e diz que algumas crianças nunca aprendem os valores simbólicos da linguagem. Fieber (1976) destaca que, ainda que nem todas as crianças desenvolvam a linguagem, todas elas se comunicam, mas nem sempre com comportamentos simbólicos. A comunicação das crianças com múltiplas deficiências pode assumir a forma de palavras orais, sinais manuais, gestos naturais, tencionar um músculo, movimentar uma das mãos ou dos olhos ou, ainda, um dar um sorriso. Todo esforço de comunicação deve ser considerado válido e valioso.

O enfoque baseado no movimento apresenta vários níveis seqüenciais de comunicação pelos quais a criança passa no desenvolvimento da consciência simbólica. Stillman e Battle (1984) insistem em que não existem fronteiras formais entre os níveis, e que os programas para uma criança em particular, freqüentemente incluem atividades correspondentes a mais de um nível. O programa de Van Dijk compõe-se de seis grandes níveis: afeto, ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação diferida e gestos naturais. Estes níveis serão redefinidos e tratados mais detalhadamente em um capítulo posterior relativo à aplicação de um enfoque baseado no movimento, nas atividades de uma rotina diária contínua.

AFETO

O afeto é o desenvolvimento de um vínculo social caloroso entre a criança e outra pessoa. Van Dijk (1967) descreve o afeto como uma sensação de segurança e de sentir-se “cômodo consigo mesmo e com outra pessoa” (pág. 88). O amor, o afeto e uma estimulação prazerosa que se recebe de outra pessoa formam a base de uma relação de confiança.

RESSONÂNCIA

A ressonância é um termo proveniente da física que denota “um efeito produzido em resposta às vibrações de outro corpo” (Darnell, 1982, pág. 33). Sopers (1971) descreve a ressonância como movimentos rítmicos que surgem dos movimentos da criança quando um estímulo prazeroso é subitamente interrompido. Neste nível, existe pouca ou nenhuma



distância entre a criança e o adulto. A ressonância é habitualmente provocada por movimentos corporais completos, mas também pode ser causada por outras formas de estimulação sensorial. Stillman e Battle (1984, pág. 163) citam três grandes razões para fazer uma criança participar de atividades de ressonância: a) obter a sua atenção e participação em interações com os outros; b) desenvolver a compreensão da criança de como as suas ações podem afetar o meio ambiente; c) estimular a formação de relações positivas com os outros.

Turiansky e Bove (1975) descrevem a necessidade do educador de entrar no mundo da criança no nível da ressonância e desenvolver um diálogo não verbal. Stillman e Battle (1984) afirmam que o educador deve responder ao comportamento existente da criança como se esse comportamento fosse comunicativo, em lugar de tratar de ensinar comportamentos de comunicação específicos *per se* (inerentes). O educador deve tratar de obter respostas naturais da criança e não impor ou criar respostas artificiais.

MOVIMENTO COATIVO

Os movimentos coativos são os que a criança realiza de forma paralela (ao lado de) um companheiro ou adulto modelo. Estes movimentos são feitos simultaneamente, mas requerem uma separação física entre a criança e o modelo. Talvez algumas crianças necessitem que os movimentos sejam iniciados com “prompts” físicos completos, símbolos táteis e/ou sinais manuais, antes da demonstração do verdadeiro movimento coativo. Van Dijk destaca que muitos estudantes consideraram que o trabalho em grupo era algo estimulante e realizaram movimentos coativos que se negavam a fazer em situações individuais.

Os movimentos corporais completos (caminhadas, corrida) geralmente são realizados na fase inicial da capacitação neste nível. Estes movimentos podem ser ampliados introduzindo obstáculos que a criança deverá superar. A aplicação mais funcional dos movimentos coativos inclui o ensino para utilizar objetos durante as atividades rotineiras (por exemplo, limpar a mesa após o almoço; guardar os materiais nos locais adequados; vestir-se depois de nadar). O movimento coativo também é conhecido como imitação simultânea.

Referência não-representativa

A referência não-representativa se refere à forma como a criança indica e coloca as partes do corpo (braços, pernas, cabeça, etc.) em resposta a um modelo tridimensional (pessoa, boneca, figura de barro). Fieber (1976) identifica três grandes comportamentos

que estas atividades evocam: (1) reconhecimento e indicação das partes corporais mais detalhadamente; (2) utilização de comportamentos para indicar algo; (3) maior distância no tempo e no espaço entre a criança e o referencial de comunicação. Turiansky e Bove (1975) citam a função primária da referência não-representativa como criadora de uma imagem corporal ao fazer referência às partes específicas do corpo da criança. Estes autores pensam que o uso de figuras de madeira e desenhos com linhas nas etapas mais avançadas da comunicação também facilita, nas crianças, o desenvolvimento de uma representação simbólica de si mesmos.

IMITAÇÃO DIFERIDA

A imitação diferida requer que a criança repita um modelo depois dele ter sido produzido e já não estar presente. Stillman e Battle (1984) enumeram quatro grandes áreas principais no desenvolvimento do comportamento imitativo: (1) a compreensão, por parte da criança, da correlação entre as suas ações e as ações observadas nos outros; (b) a capacidade da criança de usar a imitação como ferramenta para demonstrar como ela própria deve fazer as coisas; (4) a capacidade da criança de expandir as suas imagens, em relação às coisas que se vêem, ouvem e/ou sentem.

Os movimentos imitativos são ensinados, geralmente no início, com movimentos corporais completos (parar, sentar-se, caminhar), para logo passar aos movimentos dos membros e das mãos. Para uma criança, os movimentos corporais simétricos (por exemplo, empurrar um objeto com as duas mãos) são mais fáceis de repetir que os movimentos corporais assimétricos (por exemplo, chutar uma bola). Os movimentos feitos sobre o corpo (por exemplo, colocar um chapéu) também são considerados mais básicos que os movimentos que são feitos sem um contato corporal (por exemplo, fazer um sinal de “quero”). Van Dijk (1966) recomenda que as atividades de imitação sejam realizadas com objetos conhecidos, nos quais os componentes motores sejam óbvios (por exemplo, o brinquedo predileto, um pente, um copo) e insiste em que a criança participe destas atividades durante as ações contínuas da rotina diária.

GESTOS NATURAIS

Um gesto natural é uma representação motora da forma como a criança usa habitualmente um objeto ou participa de uma atividade.

Muitos dos sinais utilizados no idioma americano de sinais para surdos (AMESLAN) têm sua origem nos gestos naturais dos adultos. Por exemplo, o sinal do AMESLAN para “automóvel” utiliza segurar e movimentar de um lado para outro um volante “invisível”.

Ainda que isto represente a forma como um adulto usa (guia) um automóvel, não é um gesto natural para uma criança que não guia automóveis.

Van Dijk (1965a) afirma que os gestos naturais surgem a partir das experiências das crianças com as qualidades motoras das coisas. O educador deve observar a forma como as crianças interagem com as coisas do seu entorno para determinar quais serão seus gestos naturais. Van Dijk (1968) destaca que os gestos naturais, nos quais o movimento das mãos é quase o mesmo que o objeto da ação são parte de um desenvolvimento normal.

Stillman e Battle (1984) pensam que o foco da capacitação com a criança deve ser a produção espontânea de gestos, em lugar de ensinar gestos em situações estruturadas. Van Dijk (1968) sugere que o educador inicie o gesto imediatamente antes do momento em que a criança espera algo (por exemplo, quando espera que lhe dêem algo para beber no recreio). Primeiramente, o gesto é feito com o objeto presente, para que a criança possa fazer uma associação visual ou tátil antes que lhe dêem tal objeto. Depois da criança ter vinculado o gesto ao objeto, o gesto é feito sem o objeto presente, para promover o comportamento do pedido (ou solicitação).

Van Dijk (1968) destaca que depois que a criança for capaz de utilizar espontaneamente uma série de gestos naturais em uma rotina diária contínua, é possível dar aos gestos a forma de sinais manuais através dos processos de desnaturalização e descontextualização. A desnaturalização implica a transformação gradual do gesto natural em um sinal padronizado, através do uso sistemático de modelos e símbolos táteis. A descontextualização implica o desenvolvimento da antecipação e de imagens mentais por parte do estudante. Este processo permite ao estudante pedir os objetos e ações desejadas que se encontram fora do contexto natural (por exemplo, pedir comida quando tem fome, não somente quando a comida está visível).

APLICAÇÃO DO ENFOQUE BASEADO NO MOVIMENTO

As palavras utilizadas, a entonação vocal e a expressão facial usadas, a maneira como a criança é abraçada ou tocada, os gestos e sinais manuais empregados, os objetos e atividades utilizados, são mensagens de comunicação. A capacidade do estudante de interpretar com precisão e responder às mensagens do seu ambiente depende da eficácia com que estas mensagens são transmitidas. McInnis e Treffy (1982) recomendam que os educadores sempre tenham presente que todas as experiências das quais participam deve ser “parte de uma base criada para promover o desenvolvimento da capacidade de comunicação” (pág. 8). Por seu lado, esta capacidade permitirá ao estudante tornar-se mais independente nos ambiente em que vive, trabalha e se diverte.



A comunicação eficiente requer que os educadores aprendam a se comunicar com a “totalidade” deles mesmos – com as palavras que utilizam, sua entonação vocal, sua expressão facial, os gestos que usam, os símbolos visuais/táteis que projetam, a postura do seu corpo, a forma como tocam as crianças e os materiais e estímulos que apresentam aos estudantes (Writer, 1984). As crianças com múltiplas deficiências requerem múltiplos sinais de comunicação. A palavra oral ou o gesto manual freqüentemente não serão suficientes para transmitir aos estudantes a mensagem desejada.

Para expressar seus desejos, necessidades e sentimentos, os estudantes “não-verbais” não utilizarão a palavra oral, escrita ou em sinais, mas usarão outras formas para se comunicar. Estas formas de comunicação alternativa podem incluir o aplauso para indicar felicidade, gestos para indicar a função de um objeto preferido ou indicar (apontar) para o objeto ou atividade desejada. Talvez alguns estudantes, no início, só utilizem um comportamento de sinalização básico para indicar prazer (sorriso) ou desagrado (choro).

Existem estudantes que externamente parecem não ter respostas comunicativas: não riem nem choram; não falam nem fazem gestos nem sinais. É para estes estudantes que o educador deve aprender a observar com mais atenção, porque talvez eles estejam respondendo com seus corpos de uma maneira que não seja visível à primeira vista. Quando se observa uma pessoa na sua totalidade, talvez seja possível notar respostas sutis. Um estudante pode estar movendo o seu corpo, muito sutilmente, em direção aos estímulos prazerosos e/ou afastando-se dos estímulos não prazerosos. Se o educador está com a criança em seus braços, talvez possa notar uma mudança em seu tônus muscular (por exemplo, relaxamento no caso de estímulos prazerosos e/ou tensionamento no caso de estímulos não prazerosos).

McInnis e Treffy (1982) afirmam que a comunicação depende da capacidade dos estudantes de perceber com precisão os resultados das primeiras tentativas de interação. Os estudantes com múltiplas deficiências precisarão da orientação dos adultos nestas interações, já que freqüentemente recebem respostas distorcidas do seu entorno. Para incrementar os esforços de comunicação dos estudantes, os educadores devem determinar quais sinais de comunicação ou quais combinações de sinais eles se baseiam para obter informações do mundo ao seu redor, e logo usar estes sinais para proporcionar “input”. Também é importante determinar quais formas de comunicação os estudantes utilizam para expressar os seus desejos, necessidades, sentimentos e interesses. Isto requer que os educadores aprendam a “escutar” os estudantes de maneiras não tradicionais – com seus olhos, seus ouvidos, com suas mãos e corpos (por exemplo, notando mudanças no movimento e no tônus muscular), e com o conhecimento de que cada estudante é um indivíduo único.

Ainda que cada estudante tenha necessidades e capacidades de comunicação particulares, é possível postular algumas metas básicas (Shane, 1979; Writer, 1984):

1. Metas de Comunicação Receptiva
 - a. entender e responder às expectativas em relação ao comportamento da pessoa; e,
 - b. obter informação do mundo ao seu redor.
2. Metas de Comunicação Expressiva
 - a. expressar desejos, necessidades e sentimentos; e,
 - b. descrever o “aqui e agora”.

O Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação Não-Verbal

O ponto de referência para o desenvolvimento das habilidades de comunicação deve ser o corpo do estudante e seu repertório de movimentos. A comunicação pode ser aumentada incrementando a eficácia com que o estudante pode utilizar formas e meios e comunicação funcional nas conversas com outras pessoas.

Formas de Comunicação Receptiva e Expressiva

Sailor et al. (1980) definem a forma de comunicação como “a forma em que se expressa o conteúdo de uma mensagem” (pág. 72). Os estudantes podem usar diferentes formas de comunicação para entender as expectativas em relação ao seu comportamento (comunicação receptiva) e para expressar desejos e idéias individuais (comunicação expressiva). As formas de comunicação receptiva podem ser divididas em quatro categorias: 1) sinais táteis/cinéticos; 2) sinais vocais/visuais; 3) sinais ou modelos coativos e 4) gestos naturais.

Sinais Táteis/Cinéticos

Os sinais táteis/cinéticos proporcionam a base para a comunicação receptiva inicial. Estes sinais utilizam o próprio corpo do estudante como ponto focal de referência. Quando uma mãe embala o seu bebê nos braços, ela comunica à criança uma sensação de prazer e segurança. Quando o educador abraça e move o estudante de uma forma que resulta prazerosa para a criança, ele transmite uma sensação similar de prazer e tranquilidade. Este movimento harmonioso e cooperativo forma a base da comunicação receptiva, assim

como, do desenvolvimento de um vínculo social primário entre o estudante e outra pessoa.

A resposta generalizada do estudante ao movimento corporal total pode ser aprimorada mais tarde, para obter o desenvolvimento de respostas motoras específicas após utilizar sinais táteis consistentes. Se, antes de levantar o estudante de uma posição supina, o educador sempre colocar uma mão atrás da parte superior das costas do estudante e a outra mão sob os joelhos do estudante, aplicar pressão para cima e logo deixar de pressionar, o estudante eventualmente saberá quando irá ser levantado, após os sinais táteis (pressão). Em uma etapa posterior, o estudante poderá aprender a executar um ato motor, após um suave sinal tátil (por exemplo, levantar a cabeça, após alguém tocar a sua frente; sentar-se, após alguém tocar as suas nádegas).

Sinais Vocais e Visuais

Os sinais vocais proporcionam ao aluno sinais relacionados com a identificação de pessoas individuais (por exemplo, o reconhecimento da voz da mãe). Estes sinais vocais também proporcionam informação sobre o estado emocional da situação imediata através das variações na entonação vocal (por exemplo, uma voz “brava” em contraste com uma voz “alegre”). Os sinais visuais proporcionam ao aluno informação de várias fontes que incluem: a) mudanças na situação física (movimento desde a casa até a perua escolar = ir para a escola); b) sinais relacionados com a situação (por exemplo, movimento desde uma área de trabalho até a área do recreio = hora de brincar); c) sinais relacionados com objetos (colocar uma vasilha diferente na bandeja da cadeira de rodas = hora de comer); e d) sinais manuais (por exemplo, apontar para um copo de leite = tomar leite, bater levemente na cadeira = sentar-se na cadeira).

Sinais ou Modelos Coativos

Movimentos coativos ou juntos entre o professor e o aluno proporcionam modelos simultâneos para o comportamento esperado do aluno (por exemplo, o pai e o aluno levam seus pratos para a pia, ao mesmo tempo). Esta forma de movimento em pares incentiva o aluno a acompanhar o adulto e aumenta o conhecimento do aluno sobre o que faz o corpo do adulto. Os movimentos coativos também incentivam o desenvolvimento das relações sociais e fomentam o desenvolvimento de um sentido da imagem do corpo por parte do aluno.

Gestos Naturais

Os gestos naturais são uma série de gestos que formam uma pantomima sobre a maneira com que o aluno reage ao meio ambiente. Estes movimentos representam o princípio do comportamento verdadeiramente representativo. Os gestos naturais são individuais a cada aluno. Nunca devem ser criados e forçados ao aluno, já que um aluno neste nível de comunicação pré-lingüística não tem capacidade de integrar funcionalmente símbolos abstratos (símbolos artificiais).

As formas expressivas de comunicação podem ser divididas em duas categorias gerais: 1) sinais vocais e 2) sinais físicos. Stillman, Aylmer e Vandivort (1983) definem os sinais expressivos como “ações dirigidas por metas que a criança antecipa, resultarão em um determinada efeito, mas requerem a participação de ou a cooperação de outra pessoa para serem realizadas” (pág. 2).

Sinais vocais

Os modelos consistentes de vocalização podem ser utilizados como uma expressão de ânimo, estado ou atitude (por exemplo, os alunos riem para indicar prazer, e fazem ruídos guturais para indicar seu desagrado). Os sinais vocais na forma de voz projetada também podem ser utilizados para atrair a atenção de uma pessoa.

Sinais físicos

Os sinais físicos incluem a maneira como os alunos movem seus corpos durante as tentativas de comunicação expressiva. Estes movimentos podem incluir:

1. Movimentos corporais completos (por exemplo, o aluno continuamente move o corpo em direção a objetos ou ações preferidas, ou move o corpo longe de objetos ou ações que ele não gosta; o aluno continuamente relaxa seu corpo na presença de estímulos agradáveis e fica com o corpo rígido na presença de estímulos irritantes).
2. Sinais manuais – O aluno faz o seguinte:
 - a. Puxa ou empurra (conduz) pessoas em direção a uma ação ou um objeto desejado.
 - b. Toca um objeto desejado ou o dá a uma pessoa para que uma ação aconteça (por exemplo, dá um copo para um adulto indicando o desejo de tomar uma bebida); e/ou
 - c. Aponta (com o dedo ou a mão inteira):
 - (1) para obter uma ação ou objeto desejado; e
 - (2) dirigir a atenção para algo que é compartilhado.



3. Expressões do rosto (por exemplo, o aluno abre mais os olhos e sorri para indicar o desejo de iniciar ou continuar uma conversa).
4. Movimentos dos olhos (por exemplo, o aluno olha para um objeto desejado para que o adulto o pegue).
5. Gestos naturais (por exemplo, o aluno levanta os braços sobre a cabeça como uma indicação de que quer que tirem a sua malha, já que está com calor).

Meios de Comunicação

Os meios de comunicação são os objetos, materiais e símbolos utilizados para comunicar uma mensagem. A seguir, reproduzimos uma lista hierárquica dos meios de comunicação desde o mais concreto (representativo) até o mais abstrato (simbólico):

1. objetos da vida real
2. objetos representativos
3. fotos de objetos da vida real
4. desenhos em linhas de objetos da vida real
5. desenhos coloridos
6. fotos em preto e branco
7. pictogramas
8. palavras (impressas ou em Braille)

Shane (1979) e Sims-Tucker e Jensema (1984) declaram que as fotos são mais concretas que os desenhos em linhas para alguns alunos. Writer (1984) tem outro ponto de vista e observa que os alunos com múltiplas deficiências em geral demonstram conhecimento conceptual de desenhos em linhas antes da aquisição de conceitos com fotos de revistas ou jogos educativos. Ela acredita que os desenhos em linhas são mais representativos que as fotos devido a sua semelhança com os objetos da vida real que o aluno utiliza, especialmente quando: a) são desenhados na presença do aluno; b) são desenhados na mesma cor que o objeto real. Writer afirmou, por outro lado, que as fotos são mais abstratas para os alunos já que geralmente, são diferentes na cor, forma e características gerais que os objetos que o aluno encontra no meio ambiente.



Os alunos podem utilizar de maneira eficaz, os meios gráficos (as fotos, desenhos em linha e as pinturas) para se comunicar com as pessoas que não são deficientes. Para facilitar a comunicação, deve-se escrever (embaixo das fotos), em letras claras, as palavras que expliquem o significado do desenho (por exemplo, “Quero balançar no balanço” embaixo do desenho de um balanço).

Objetos da vida real

O desenvolvimento das habilidades comunicativas deve ser iniciado com a utilização de objetos familiares, da vida real, que o aluno use em seu meio ambiente natural (por exemplo, a própria camisa do aluno e não a camisa de um boneco; a verdadeira perua escolar ao invés do desenho de uma perua escolar). Para começar, o enfoque da capacitação deve ser o desenvolvimento dos conceitos, em contraste com um enfoque de etiquetas. Muitos alunos podem utilizar as etiquetas (por exemplo, fazer o sinal para “copo” quando lhe apresentarem o desenho de um copo, ou apontar para um sapato quando pedirem verbalmente para ele “mostrar o sapato”), sem adquirir os conceitos correspondentes que a etiqueta implica (por exemplo, um copo é algo que se usa para beber um líquido, um sapato é algo que se usa no pé).

Fotografias de objetos da vida real

Depois de adquirir os conceitos das funções dos objetos da vida real, é possível utilizar as fotos como meio alternativo. As fotos devem ser de objetos atuais que o aluno utiliza, e não fotos adquiridas em um jogo educativo. Para a maior clareza possível, as fotos devem ser tiradas com um fundo de uma cor que contraste com o objeto (por exemplo, tirar uma foto de uma tigela branca com um fundo azul escuro ou preto).

Deve-se apresentar as fotos com o objeto correspondente da vida real antes de apresentar a foto sozinha. Se o aluno tem problemas de visão ou tem dificuldades para discernir as fotos dos objetos reais, então pode-se utilizar ampliações das fotos.

Objetos representativos

Um objeto representativo pode ser ou a) um objeto real que representa uma atividade ou b) uma miniatura de um objeto real. Em geral, os alunos aprendem cedo a associar os objetos reais com as atividades no desenvolvimento das habilidades de comunicação receptiva e expressiva (por exemplo, um copo = “tenho sede”; uma sacola para roupa = hora de ir até a perua escolar e hora de voltar para casa).



Uma forma mais abstrata dos objetos representativos é uma miniatura que se pareça muito com o estímulo real (por exemplo, um tênis de corrida que seja parecido ao sapato que o aluno usa). Para ser verdadeiramente representativa, a miniatura tem que se parecer visualmente e fisicamente ao objeto que o aluno usa (por exemplo, um tênis de ginástica não seria representativo para um aluno que usa somente sapatos ortopédicos marrons). Van Dijk (1984) opina que estes objetos podem servir como um meio alternativo para o aluno que tem problemas visuais que exclui o uso de meios gráficos. As miniaturas representativas devem ser apresentadas com os objetos correspondentes da vida real antes de serem apresentadas sozinhas (igual às fotos).

Desenhos dos objetos da vida real em linha

Desenhos em linha são contornos negros em um fundo branco dos objetos reais que o aluno usa freqüentemente. É possível acrescentar cores aos desenhos, de acordo com cada aluno. A seguir, reproduzimos uma hierarquia de técnicas para criar desenhos em linha, com o método mais concreto citado primeiro:

1. Desenho em linha que o aluno faz.
2. Desenho em linha feito na presença do aluno.
 - a) o aluno participa
 - b) o aluno olha
3. Desenho em linha feito sem a presença do aluno.
4. Desenho em linha comercial

Os alunos cegos podem substituir impressos de duas dimensões de objetos da vida real feitos em folhas de plástico através de uma máquina “Thermoform”. Também podem utilizar contornos de objetos feitos de linha ou de um material com uma textura que corresponde a do objeto da vida real.

Desenhos representativos

Os desenhos representativos incluem desenhos e fotografias de revistas e jogos comerciais. O aluno que demonstrou conhecimento do conceito das fotografias e dos desenhos em linha poderia utilizar com sucesso os desenhos representativos. Esses desenhos serviriam para ampliar o conhecimento do aluno sobre as propriedades dos objetos e ações familiares e oferecer uma vasta seleção de temas de conversação.



Pictografias

Uma pictografia é um símbolo gráfico que representa um objeto, uma pessoa, uma atividade ou ação. Foi utilizado com sucesso símbolos de Rebus, Bliss e outras pictografias com alguns alunos durante a etapa de transição entre os desenhos e a palavra escrita. Ainda que as pictografias sejam úteis para o desenvolvimento dos conceitos de linguagem mais avançados, as pictografias podem ser bastante abstratas para muitos alunos com múltiplas deficiências.

APLICAÇÃO DO ENFOQUE BASEADO NO MOVIMENTO DURANTE AS ATIVIDADES ROTINEIRAS

O reconhecimento de cada aluno como pessoa única requer flexibilidade no planejamento e implementação dos sistemas de comunicação para crianças e jovens individuais. O educador deve ter sempre presente que todos os níveis de ensino ocorrem de forma contínua. Os alunos com múltiplas deficiências mostram um comportamento comunicativo típico em vários níveis ao mesmo tempo : contingente de variáveis como a situação física, a motivação do aluno para comunicar-se e a preferência pessoal do aluno para com a pessoa com quem está tentando se comunicar. Os seis níveis do programa de Van Dijk antes descritos são colocados em uma categoria mais ampla e aplicados através das seguintes categorias: 1) o afeto; 2) a antecipação; 3) os movimentos coativos; 4) a imitação diferida e, 5) os gestos naturais. Atividades educacionais representativas serão descritas para cada nível.

Afeto

É preciso estabelecer uma relação social fundamental entre o aluno e outra pessoa para obter o desenvolvimento das habilidades comunicativas e o desenvolvimento do aluno como pessoa. Condon (1979) considera que esta relação social é o requisito mais importante para a comunicação e a linguagem.

Van Dijk (1984) apresenta três sugestões para ajudar os alunos deste nível a conseguir uma relação social de afeto: 1) limitar o número de pessoas que trabalham com a criança; 2) construir uma rotina de atividades para a criança; 3) distribuir os estímulos externos para evitar, ou estimulá-las excessivamente ou não dar-lhes estímulos suficientes. Robinson e Allen (1975) advertem que o educador pode tentar colocar seus braços ao redor delas, mas não deve prender os braços e as pernas – deve-se abraçá-las com os “braços abertos” para que tenham a opção de ficar ou ir.



Antecipação

O desenvolvimento das reações de antecipação envolve o desenvolvimento de hábitos. O aluno aprende gradualmente que certos comportamentos específicos são seguidos por ações recorrentes que, por serem recorrentes, podem ser previstas. Se um brinquedo preferido (por exemplo, um trem elétrico) é ligado cada vez que o aluno toca em um mecanismo, ele logo aprenderá a associar o toque do mecanismo com a ativação do trem; assim cria-se um hábito.

Um dos elementos mais críticos no desenvolvimento das reações de antecipação é a forma de começar/parar usada para a apresentação dos estímulos. O aluno está ocupado em uma atividade prazerosa e a atividade cessa. Durante o período entre o cese e a reativação do estímulo desejado, o educador procura uma reação uniforme e espontânea do aluno que mostra a antecipação da retomada da atividade. Através de uma estrutura uniforme de atividades rotineiras, os alunos podem mostrar antecipação ao responder a estímulos sensoriais, movimentos do corpo inteiro, dos membros, sinais situacionais, sinais manuais ou meios de comunicação.

Antecipação aos Estímulos Sensoriais

As reações aos estímulos sensoriais podem ser resultado da apresentação uniforme de sinais táteis leves (como o toque de uma colher no lábio e o aluno abre a boca para receber o alimento) ou a apresentação de estímulos prazerosos (por exemplo, o aluno sorri quando passa suavemente creme no braço; quando o adulto para a ação o aluno levanta o braço com a antecipação de que a ação seja retomada). O aluno deve iniciar reações motoras voluntárias aos estímulos sensoriais apresentados durante esta etapa do desenvolvimento das habilidades de comunicação.

A aceitação passiva dos estímulos prazerosos deve evoluir para uma participação mais ativa por parte do aluno. Através da sistemática estimulação sensorial, o aluno recebe informação do meio ambiente (através da visão, da audição, do tato, do paladar, do olfato e do movimento) e aprende a atuar de acordo com a informação através de reações motoras voluntárias. Por exemplo, o educador pode observar que um aluno sempre sorri quando passa talco no braço. O educador pode passar talco no braço, esperar para ver se o aluno sorri, parar de repente de passar o talco e procurar uma reação motora que indique que o aluno deseja que continue a ação de passar talco no braço.

É preciso que os alunos com múltiplas deficiências tenham tempo suficiente para reagir voluntariamente aos estímulos sensoriais sistemáticos. Se um aluno não responder depois de cinco ou mais tentativas, pode-se utilizar um breve sinal tátil. Se o aluno continuar sem reagir ao cese do estímulo, pode ser que: a) estímulos mais intensos são

“Este projeto é em parte assistido pelo Programa Hilton Perkins da Escola Perkins para cegos, WATERTOWN, MASS.U.S.A.

O Programa Hilton Perkins é subvencionado por uma doação da Fundação Conrad N. Hilton, de RENO, NEVADA-U.S.A.”

Título original: Desarrollo de la comunicación – artículo nº 23 – Educación – Madri, Espanha – ONCE.

Título traduzido: O Desenvolvimento da Comunicação – Tradução: Miriam Xavier de Oliveira/2000.

necessários (por exemplo, deve-se passar com mais força ou por mais tempo); b) é necessário mais tempo para reagir; e/ou c) os estímulos já não são prazerosos para o aluno.

Van Dijk (1968) ressalta a importância de criar para os alunos oportunidades de integrar os diferentes caminhos sensoriais. Isto se consegue capacitando-os para ligar o significado aos dados sensoriais previstos. Fieber (1976) propõe que a integração sensorial possa ser facilitada ao permitir que o aluno participe na seleção e aplicação dos estímulos. Recomenda um programa gradual de enriquecimento sensorial, onde o aluno esteja em um estado relaxado e não cheio de estímulos sensoriais.

Os educadores precisam perceber o fato de que o movimento voluntário de um aluno que funciona neste nível de “estimulação sensorial” somente é obtido se o aluno quiser realmente que um estímulo continue. Os movimentos não devem ser impostos nem condicionados. Os alunos tem que aprender que o movimento uniforme do corpo pode iniciar formas de estimulação previsíveis. Tal programa permitirá que o aluno faça progresso através de uma hierarquia de níveis de reação aos estímulos ambientais que incluem: a) a sensação ou o estado consciente; b) a ativação dos estímulos e c) a integração dos estímulos.

Antecipação como Reação aos Movimentos Corporais Completos

As reações de antecipação ao movimento corporal completo incluem os anteriormente descritos movimentos de ressonância. Estas reações são evocadas por uma interação harmoniosa entre o aluno e outra pessoa. Os movimentos usados devem ser os que estão dentro das habilidades e repertório do aluno, e que ele goste. Ninar, balançar, inclinar e pular são usados freqüentemente com alunos jovens. É possível utilizar vários objetos para provocar reações semelhantes em alunos mais velhos, como cadeiras de balanço, balanços, redes e trampolins.

O adulto deve selecionar um movimento corporal completo que o aluno gostou durante as interações de afeto. Em seguida o processo que se aplica é igual ao processo descrito com os estímulos sensoriais – o adulto envolve o aluno ativamente em um movimento gentil, cessa o movimento subitamente e procura uma reação motora do aluno (por exemplo, o aluno ri enquanto se balança no balanço, o movimento do balanço pára e o aluno inclina o seu tronco antecipando o movimento do balanço). O uso de uma forma de começar/parar ajuda o aluno a mudar de direção, de si mesmo (em termos dos estímulos) para receber e responder aos estímulos provenientes do meio ambiente.

Antecipação em reação aos movimentos das extremidades

Reações de antecipação aos movimentos dos membros também envolvem o início e o cese dos estímulos. Por exemplo, se o aluno tomou parte de exercícios repetitivos de limites de movimento que envolvam as pernas, o adulto, às vezes, pára o exercício e mostra tatilmente ao aluno que mexa as pernas na mesma direção do movimento seguinte. Antecipação independente do movimento em tais exercícios envolve a participação ativa por parte do aluno, que acarreta uma melhoria do tônus muscular e um aumento da capacidade de mexer as extremidades. Outros exemplos de atividades rotineiras que podem converter-se em movimentos antecipadores das extremidades incluem: levantar um braço antes de colocar a manga de um casaco, e estender a mão para tocar um brinquedo preferido ou ligar um mecanismo eletrônico.

A antecipação como reação a sinais situacionais

Reações de antecipação a sinais situacionais são resultado do estabelecimento e manutenção de rotinas diárias contínuas, e áreas de atividade também utilizadas de maneira uniforme (por exemplo, uma área para o recreio, outra para a estimulação sensorial, outra para trabalhar) dentro do meio ambiente do aluno. O aluno aprende que os mesmos tipos de atividade são realizados no mesmo lugar com as mesmas pessoas, a cada dia. Essa uniformidade ajuda o aluno a perceber a necessidade de uma estrutura ou ajuda na aquisição de conceitos de tempo, ordem e espaço. Enquanto o aluno aprende as rotinas, a antecipação das ações diárias e interações sociais será desenvolvida (por exemplo, primeiro vem o trabalho, depois o lanche e depois a música).

Antecipação como reação aos sinais manuais

As reações de antecipação aos sinais manuais se desenvolvem através da associação simultânea, de sinais (por exemplo, mostrar algo) com intenções de comportamento previsíveis (por exemplo, a expectativa de pegar a coisa mostrada). Os sinais podem ser manuais para esclarecer as expectativas de comportamento (por exemplo, dar uma batidinha na pia para indicar que o aluno deve colocar o prato sujo nela; tocar a cadeira para indicar que o aluno deve sentar-se nela).

Antecipação em reação aos meios de comunicação

As reações aos meios de comunicação podem ser provocadas através da apresentação seqüencial ou individual de objetos, fotos ou desenhos. Sopers (1971, páginas 33 – 34) descreve o uso dos meios como um veículo para caracterizar pessoas, coisas e

atividades no meio ambiente do aluno. Trata de três áreas principais para conseguir obter antecipação e técnicas potenciais para cada um:

1. Para caracterizar as pessoas: a) atrair a atenção do aluno para algo típico e único da pessoa (por exemplo, um anel, uma barba) e b) envolver o aluno no movimento com o objeto característico da pessoa (por exemplo, dar voltas no anel, acariciar a barba).
2. Caracterizar animais e coisas: atrair a atenção do aluno para uma característica usando movimento, como foi descrito anteriormente.
3. Caracterizar as atividades/ações: a) começar com as atividades de “sair” – o aluno pega um objeto usado no dia a dia para um destino (por exemplo, uma bolsa = supermercado, um taco de beisebol = o parque, uma lancheira = a escola) e b) dar ao aluno um objeto que represente outras atividades rotineiras imediatamente antes da atividade (por exemplo, um prato = comer a comida, um passe de ônibus = andar de ônibus, uma vassourinha = limpar a mesa, uns fones de ouvido = escutar música).

A união uniforme de um meio de comunicação (objeto, foto ou desenho) com um atividade permitirá ao aluno antecipar a atividade quando ver o estímulo correspondente. Primeiro, o aluno associa a apresentação do meio como uma mudança na atividade. Logo, o aluno antecipa a atividade a seguir (por exemplo, um aluno que recebe um sinal de tocar uma foto de um vaso sanitário antes de ir ao banheiro, poderá começar a caminhar para o banheiro quando a foto for apresentada). Em uma etapa seguinte, o aluno pode utilizar o estímulo para mostrar a atividade (por exemplo, dar uma foto do vaso sanitário ao adulto como uma indicação do desejo de ir ao banheiro).

Os alunos podem aprender a antecipar a seqüência das atividades rotineiras através do uso de “estantes de antecipação” e “calendários” (Geary, 1980 a; Sopers, 1971; Sternberg, Battle & Hill, 1980; Stillman & Battle, 1984; Writer, 1984). As estantes de antecipação contém um objeto representativo para cada atividade importante do dia, em ordem cronológica. É possível substituir uma estante estacionária por pratos branco (tipo embalagem para comida congelada), um ao lado do outro (ver figura 3). Os objetos escolhidos devem ser os que o aluno associa com as atividades diárias mais importantes. Um item da roupa relacionado com a atividade pode ser substituído por um objeto na estante (por exemplo, uma faixa para o suor usada no pulso para fazer ginástica, um boné de beisebol usado no ônibus para ir para casa, um avental que usa quando está na cozinha).

Os itens representativos devem ser colocados em seqüência nas embalagens/pratos (ou em uma estante) na ordem em que os alunos forem utilizando durante a rotina diária. Antes da primeira atividade do dia, ele ou ela receberá um sinal de pegar o primeiro objeto da estante/prato e levá-lo ao lugar onde será usado. Quando terminar a atividade,

ele ou ela levará o objeto para o lugar onde será guardado. Este procedimento é utilizado para cada objeto, em seqüência.

As fotos dos objetos da vida real podem substituir os objetos na estante. Elas podem ser especialmente úteis para representar eventos que são especialmente difíceis de representar com o sinal de um objeto (por exemplo, balançar no balanço que está fora da casa, participar de uma aula de educação regular; usar um banheiro fora da sala de aula). Nos exemplos anteriores, é possível usar uma foto de um balanço, da professora da aula regular e do banheiro.

Os calendários de antecipação utilizam fotos e/ou desenhos de linhas de atividades rotineiras que acontecem durante o dia ou a semana. Os calendários diários são postos em seqüência igual as estantes de antecipação (ver figura 4). Os calendários semanais mostram rotinas diárias em colunas verticais embaixo dos dias da semana.

As fotografias e os desenhos também podem ser usados para permitir aos alunos antecipar a seqüência de eventos que acontecem nas atividades funcionais (por exemplo, pôr a mesa, escovar os dentes, lavar a roupa). Antes de participar da atividade, deve-se dar aos alunos fotografias individuais de cada etapa do processo na ordem e seqüência corretas. Logo, a seqüência dos meios pode ser utilizada para iniciar a atividade.

O movimento coativo

O movimento coativo permite aos alunos que funcionam no nível de uma comunicação pré-lingüística ver o comportamento que se espera deles, ao mesmo tempo que devem fazê-lo. Estes movimentos, por sua vez, permitem aos alunos que têm problemas com a memória visual fazer os movimentos com sucesso sem ajuda física direta. Os movimentos coativos podem englobar movimentos do corpo inteiro, movimentos do corpo que utilizem objetos, movimentos das extremidades ou movimentos das mãos.

Movimentos do corpo inteiro

Estes movimentos fornecem o modelo mais completo para a duplicação do aluno. Exemplos de movimentos coativos incluem um aluno caminhando ao lado de um adulto ou de um companheiro de sala em direção à lanchonete, e o aluno balançando-se no balanço ao lado de um companheiro.

Movimentos corporais utilizando objetos

Estes movimentos podem ser usados para promover a independência nas atividades funcionais diárias. Também tem mais significado para algumas crianças do que os movimentos do corpo inteiro. Exemplos de movimentos coativos com objetos podem incluir o aluno e um companheiro recolhendo as bandejas do almoço e levando-as até a cozinha, ou um aluno recolhendo um brinquedo que usou e colocando-o na caixa de brinquedos, ao mesmo tempo que um adulto oriente esta tarefa.

Os movimentos das extremidades

Estes movimentos requerem que o aluno execute ações assimétricas com o corpo. Em geral são sinais manuais, como o aluno e um adulto dando “adeus” ao mesmo tempo ou o aluno e um companheiro mostrando simultaneamente um mesmo objeto.

Movimentos das mãos

Estes movimentos podem facilitar a transição para o uso espontâneo dos gestos naturais e sinais manuais. Exemplos de movimentos coativos das mãos são o aluno e um adulto lavando as mãos ao mesmo tempo ou o aluno fazendo um gesto natural que represente um objeto preferido.

A imitação diferida

A imitação diferida requer um espaço de tempo entre a apresentação de um comportamento e a duplicação pelo aluno do mesmo. Van Dijk (1969) nota a importância de ensinar a imitação através do uso de movimentos naturais (por exemplo, os movimentos que acontecem durante as atividades da rotina diária), em comparação com os artificiais (por exemplo, o aplauso, levantar a mão).

O desenvolvimento da imitação precede a obtenção das formas mais simbólicas de comunicação. Os alunos que podem imitar podem aumentar por si mesmos seus vocabulários, de gestos ou verbais, através de interações com pessoas ou atividades em seu meio ambiente. Primeiro, o aluno deve ser incentivado a imitar movimentos que requerem uma só reação motora (por exemplo, apertar um botão para ativar um brinquedo). A complexidade da resposta pode ser incrementada quando o aluno imitar atividades que requerem um número maior de movimentos (por exemplo, começar limpando a mesa usando uma mão, depois recolher uma peça de roupa suja com uma mão, mudá-la para a outra mão e depositá-la no cesto de roupas); e através da

duplicação da atividade pelo aluno depois de períodos de tempo progressivamente mais longos (por exemplo, lavar as mãos imediatamente depois do adulto; fazer um sanduíche cinco minutos depois do professor tê-lo feito).

Os sinais visuais desempenham um papel importante no desenvolvimento das habilidades de imitação. As imitações das ações que fornecem sinais visuais acontecem tipicamente antes da imitação das ações que não contém sinais visuais. A imitação com sinais visuais envolve a duplicação de um comportamento que pode ser visto (por exemplo, o adulto caminha em direção à porta e espera o aluno; o adulto põe um prato sujo na pia, logo o aluno põe um prato sujo na pia). A imitação sem sinais visuais requer que o aluno lembre o que ouviu, viu ou sentiu (por exemplo, o adulto caminha no corredor, abre a porta da lanchonete, entra, e o aluno caminha pelo corredor e entra na lanchonete; o adulto coloca o prato sujo no lava-louça e o aluno coloca o prato sujo no lava-louça).

Os Gestos Naturais

Os gestos naturais podem dar ao aluno uma forma alternativa viável de comunicação pré-linguística. Como não requer a ajuda de meios educativos, o aluno pode se comunicar de forma espontânea com todas as pessoas em seu meio ambiente. Para o aluno e o adulto, os gestos naturais são fáceis de entender e utilizar, por causa de uma qualidade natural que lhe é inerente (por exemplo, a sua relação direta com as ações do aluno durante uma atividade).

Os gestos naturais funcionais desenvolvem-se mais facilmente através da integração dos movimentos coativos e a imitação no processo educacional. Primeiro, o adulto deve produzir o gesto (de maneira coativa) com o aluno, diminuindo a quantidade de sinais que ele requer. Logo, o adulto incentiva o aluno a imitar o gesto imediatamente antes de brincar com o objeto ou participar da atividade. Espera-se que, eventualmente, o aluno utilize o gesto natural espontaneamente, quando se refira ao objeto ou à atividade.

OS FATORES QUE FACILITAM O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO

As palavras verbais devem ser apresentadas conjuntamente com todos os sinais não verbais realizados durante o dia. Alguns alunos entendem e respondem ao discurso. A entonação verbal também pode fornecer aos alunos uma informação importante sobre as expectativas do seu comportamento. O educador deve tomar precauções em não usar uma linguagem supérflua com os alunos. Fornecer somente os sinais (verbais, de gestos, e/ou táteis) que comuniquem a essência da mensagem que se deseja expressar.



A Instrução Relativa ao Contexto

Os sinais de comunicação devem ser fornecidos ao aluno durante o decorrer da atividade rotineira, quando os alunos se envolvem em atividades naturais (Bowling, 1970; Fieber, 1976; Goetz, Schuler & Sailor, 1981; Gold & Rittenhouse, 1978; Kaczmarek, 1985; Oliver & Hale, 1982; Van Dijk, 1967; Wacker & Hoffman, 1984). A importância do ensino relativo ao contexto é fundamental para o desenvolvimento das reações funcionais baseadas no movimento. A instrução em situações naturais com estímulos naturais não somente dá aos alunos habilidades significativas, mas também facilita o desenvolvimento dos conceitos.

O Desenvolvimento de um Vocabulário Funcional

Os alunos precisam ter oportunidades contínuas de expressar os seus desejos, necessidades, emoções e idéias. O “vocabulário” inicial de reação (por exemplo, movimentos, gestos, sinais) eleito para um aluno tem que ser individualizado para representar as coisas que ele ou ela provocam: desejo, oportunidade e capacidade de se comunicar. A observação do comportamento espontâneo do aluno (por exemplo, as atividades que executa, os objetos com os quais ele se ocupa repetidas vezes) pode fornecer uma base para eleger um vocabulário. Pode ser necessário apresentar, de forma sistemática, uma variedade de estímulos para um aluno que demonstra movimentos voluntários limitados, para determinar os sinais de comunicação e/ou meios mais apropriados que utilizar.

1. O vocabulário deve ser de uso imediato para o aluno.
2. O aluno deve ter muitas oportunidades para utilizar o vocabulário na escola, em casa e na comunidade.
3. As palavras, os sinais e os conceitos escolhidos devem ser os que o aluno já está tentando comunicar.
4. O uso do vocabulário deve trazer conseqüências naturais que servirão como um estímulo positivo para o aluno.
5. O vocabulário deve ser integrado facilmente nos programas existentes para o desenvolvimento das habilidades.
6. O modo e os meios da comunicação devem ser apropriados em relação ao nível dos impedimentos sensoriais e/ou ortopédicos do aluno.



Fornecer Oportunidades de Escolha

Para incentivar os alunos a utilizar o vocabulário, os alunos devem ter a oportunidade de fazer escolhas durante o dia. Shevin e Klein (1984) acreditam que escolher desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da independência na sociedade, já que serve para desenvolver as qualidades de saber se virar sozinho e a auto-iniciação. Guess e Siegel-Causey (1984), identificam cinco oportunidades importantes que os alunos têm para escolher durante as atividades rotineiras: 1) escolher entre atividades; 2) decidir tomar parte ou não nas atividades; 3) decidir quando terminar uma atividade; 4) escolher meios alternativos para conseguir um objetivo, e, 5) escolher companheiros para as atividades.

O ensino de fazer escolhas pode começar quando o aluno indicar o desejo de participar de um evento com um só estímulo (por exemplo, tocar um brinquedo preferido antes de brincar com ele; olhar um biscoito, antes de recebê-lo no lanche). Quando o aluno aprendeu que sinais (apontar com o dedo, tocar, olhar) podem ser utilizados para obter objetos preferidos, a escolha pode ser ampliada para dois objetos (por exemplo, escolher entre o leite e o leite com chocolate no almoço, escolher entre duas atividades antes do tempo livre). O número de escolhas oferecidas pode aumentar de maneira gradual enquanto o aluno demonstrar a assimilação dos conceitos.

Não é aconselhável utilizar estímulos aversivos (por exemplo, cebolas picadas, molho apimentado) como escolhas “não desejáveis” para tornar mais rápida a assimilação das habilidades. O uso dos estímulos negativos pode reduzir ou extinguir o desejo do aluno de iniciar as interações.