

ESTUDO DESCRITIVO DAS INTERAÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

Marcia Regina GOMES¹
Leila Regina d'Oliveira de Paula NUNES²

RESUMO: O estudo que constitui parte de pesquisa sobre a prática formativa de alunas de graduação em Pedagogia para interagir e ensinar alunos com surdocegueira. A pesquisa se fundamenta nos estudos de Fogel, Amaral, Viñas, Olsson e Nunes sobre comunicação e competência comunicativa e suas implicações no processo educacional dessas crianças que não se comunicam de forma simbólica. Concluiu-se que os descompassos nas interações das díades de graduandas- crianças especiais foram devidos às dificuldades das participantes em: a) identificar, interpretar e responder às ações dos alunos; b) favorecer a iniciativa do aluno; c) usar formas de comunicação ajustadas à capacidade perceptiva do aluno; d) promover o desenvolvimento das funções comunicativas em consonância com o nível de comunicação inicial da criança; e) ampliar o número de turnos interacionais; f) promover interação sincronizada de acordo com as necessidades da criança; g) criar tópicos de conversação que mantivessem e estendessem a interação; h) estabelecer rotina para auxiliar a criança na antecipação de ocorrência de eventos futuros. O tempo delimitado para a ação formativa foi insuficiente para a apropriação de conceitos e práticas sobre como interpretar e responder adequadamente às necessidades comunicativas desses alunos, indicando que a construção desses conceitos requer tempo e reflexão dos futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo-cego. Deficiência múltipla. Formação de professor.

Introdução

A educação de crianças e jovens surdocegas de etiologia congênita representa um grande desafio para professores que trabalham na área da Educação Especial. Implica a capacidade desses professores de transformar formas individuais, específicas de expressão dessas crianças, em interações comunicativas, de modo a promover o desenvolvimento de suas capacidades nos ambientes familiar, escolar e comunitário. Os conceitos-chave deste estudo são comunicação e competência comunicativa e suas implicações no processo educacional de crianças que não se comunicam de forma simbólica. Comunicação é um processo contínuo, em que os parceiros se adaptam uns aos outros e, mutuamente, corregulam seus comportamentos para atingir um objetivo (FOGEL, 1993; OLSSON, GRANLUND, 2003; OLSSON, 2004; NUNES, 2009). Considerando que a competência comunicativa não é um traço intrapessoal, mas um constructo interpessoal (LIGHT, 1997; NUNES, 2003), fica

¹ INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos; Mestre em Educação. UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Rio de Janeiro – RJ - Brasil. 99607761- marciareg@globo.com

² UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do CNPq. Ph.D em Educação Especial. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 99607761 - leilareginanunes@terra.com.br

claro que o sucesso na interação comunicativa depende de ambos os parceiros. Na interação do professor ou da família com crianças surdocegas é fundamental que se atente para a intencionalidade, a função comunicativa, a sincronia e a reciprocidade das ações (VAN DIJK, 1968; TRONICK, 1980; ODOM, 1983; McCORMICK; SCHIEFELBUSCH, 1984; ORELOVE; SOBSEY, 1996; McINNES; TREFFY, 1997; MILES; RIGGIO, 1999). Apesar da adaptação mútua entre o adulto e o aluno com deficiências severas de comunicação e a capacidade daquele em atribuir significado aos sinais mais sutis, parece ser consenso de que pais e professores necessitam de uma formação sobre como interagir e se comunicar com essas crianças e jovens (OLSSON, 2004).

A formação inicial de professores, ainda que ofertada no ensino superior, não consegue atender às exigências educacionais de alunos com surdocegueira. Daí a necessidade de que o processo dessa formação se dê de forma contínua ou permanente, por meio de uma prática interativo-reflexiva, a partir de uma realidade concreta (SHÖN, 1995; NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1995; GÓMEZ, 1995; GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998). Consideramos, assim, a escola como um espaço de acolhimento e reconhecimento dessas crianças como alunos, proporcionando o atendimento de acordo com as necessidades individuais, bem como o suporte necessário para garantir condições de reflexão permanente aos professores acerca de suas concepções e práticas com os alunos (CANDAU, 1996; KAUFFMAN, 2003; LIBERMAN, 2003).

Objetivos do estudo

Neste artigo serão apresentados de forma sucinta os três estudos que compuseram a pesquisa do primeiro Autor. O objetivo do primeiro estudo foi o de comparar o conhecimento e as concepções das participantes em relação aos alunos surdocegos antes e depois da prática formativa. O segundo estudo teve como objetivo explorar as concepções das participantes durante o percurso da formação inicial promovida pela pesquisadora e o objetivo do terceiro estudo foi o de analisar as características comunicativas das interações das três díades formadas pelas participantes e os alunos surdocegos congênitos que funcionavam em nível pré-simbólico.

Método

As participantes deste estudo foram Renata, Paula e Joana,³ alunas do 1º, 6º e 8º períodos de graduação em Pedagogia da UERJ, sem qualquer vínculo de trabalho, e Rosa, professora recém-concursada do Ines, e quatro alunos surdocegos que funcionavam em nível pré-simbólico do programa de atendimento alternativo Florescer do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines. O estudo, que consistiu de uma prática formativa para as participantes, envolveu os seguintes passos: a) seleção das participantes e dos alunos especiais, cujos responsáveis concordaram formalmente com a participação no estudo; b) aplicação de questionário inicial e realização de entrevista individual com as participantes, c) oferta de três aulas expositivas, pela pesquisadora, sobre a caracterização e as necessidades educacionais dos alunos; d) observação, pelas participantes, de sessões nas quais diversas atividades foram desenvolvidas pela pesquisadora junto às crianças-alvo; e) observação e filmagem, pela pesquisadora, das interações das díades graduanda-criança, desenvolvendo algumas atividades da rotina na escola; f) apresentação de relatórios escritos pelas participantes sobre suas experiências diárias no contato com os alunos surdocegos; g) elaboração, por cada uma das participantes, de programa de trabalho a ser desenvolvido nos encontros com o aluno parceiro; h) supervisão semanal das participantes, pela pesquisadora, em que foram analisadas as filmagens de suas interações; i) reutilização do questionário usado no início do estudo e realização de entrevista final.

Resultados

Apresentamos inicialmente a análise de uma amostra das interações das díades graduanda-aluno com surdocegueira, com base nas filmagens das atividades executadas por cada dupla. A transcrição da sequência interativa das díades foi baseada na técnica de registro contínuo de comportamentos que consiste em, dentro de um período ininterrupto de tempo de observação, registrar os comportamentos dos sujeitos emitidos na situação, obedecendo à sequência temporal em que ocorreram (DANNA; MATOS, 1986).

A interpretação dos dados em relação ao processo interacional das díades foi feita com base na abordagem de teoria geral dos sistemas (OLSSON, 2004; NUNES, 2009). 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

³ Todos os nomes são fictícios.

interpessoal têm frequentemente se concentrado na forma como a mensagem é codificada, transmitida e então decodificada de modo linear (emissor-receptor). Essa concepção linear é uma simplificação do que 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). Assim, a análise da interação não focalizou as respostas individuais de cada membro da díade isoladamente, fora do contexto, mas sim na sequência interacional dos membros em relação mútua e interdependente. Para mapear o processo de interação entre as díades, cada uma das transcrições foi dividida em episódios interativos, indicando-se o tema principal da negociação. Esses episódios interacionais poderiam ser *efetivados*, ou seja, quando um dos parceiros produziu alguma ação para a qual o outro reagiu e *não efetivados*, isto é, quando havia uma iniciativa por parte de um dos membros da díade que não produzia efeito no interlocutor (ver Quadro 1).

As categorias de análise dos episódios interativos efetivados foram baseadas nos estudos sobre interação de mães e bebês que não apresentam deficiências (TRONICK, 1980; ODOM, 1983); de crianças surdocegas e seus parceiros de comunicação (AMARAL, 2003); e na interação de professores e crianças com deficiência múltipla (AMARAL, 2003). As conceituações dessas categorias são as seguintes: *sintonia*—referiu-se à possibilidade dos elementos da díade estarem em um mesmo canal de comunicação, ou seja, estarem abertos à interação com o outro; *sincronia*— referiu-se à reação do interlocutor a uma ação inicial no momento apropriado. as ações deveriam se dar de maneira coordenada, temporalmente; *reciprocidade*—referiu-se à propensão que um dos parceiros de interação tinha em responder à iniciativa do outro e de contar com a resposta deste à sua emissão; *autonomia* – referiu-se às oportunidades dadas pelo adulto para a criança desenvolver iniciativas na interação; *utilização de diferentes formas de comunicação*— implicou o uso, pelo adulto, de diferentes formas de comunicação, ajustadas à capacidade perceptiva do aluno; *perda de oportunidades de comunicação*— referiu-se às ações emitidas pelo aluno que não foram respondidas pelo adulto; *interação favorece a aprendizagem*— implicou as oportunidades que as interações proporcionaram para que ocorresse a aprendizagem.

Quadro 1 – Exemplo da divisão por episódios de negociação na interação

Episódios	Renata (graduanda)	Mateus (aluno surdocego)
[...]	Toques no ombro de M para chamar sua atenção/ repete o sinal de “sentar”	
5º EPISÓDIO Tema: sentar		Puxa a cadeira / observa tatilmente 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 Tema: comer	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 efetivado	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
[...]	Toques no ombro de M para chamar sua atenção/ repete o sinal de “sentar”	
5º EPISÓDIO Tema: sentar		Puxa a cadeira / observa tatilmente um parafuso solto da cadeira
	Observa / aguarda	

Fonte: Elaboração própria.

Ainda que as participantes mostrassem preocupação com a comunicação dos alunos, não exibiram, contudo, condutas adequadas para o desenvolvimento desse processo. Os temas pertinentes à comunicação, ao planejamento de atividades e ao papel pedagógico das atividades funcionais se constituíram nos aspectos que as participantes mostraram mais dificuldades em se apropriar. 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, 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; SOBSEY, 1996; MCINNES; TREFFRY, 1997; MILES; RIGGIO, 1999; NUNES, 2001, AMARAL, et al., 2004; CORMEDI, 2005).

Saber o que propor ao aluno, como desenvolver a atividade e indicar a finalidade de tal atividade exigiria das participantes, por um lado, conhecimentos sobre as características próprias de cada criança quanto a potencialidades, interesses, capacidades, prioridades de aprendizagem, bem como as expectativas de sua família (BRASIL, 2003; AMARAL, et al., 2004; CORMEDI, 2005). Além disso, as participantes não haviam se apropriado de um conhecimento teórico mais aprofundado sobre as características comunicativas de interação com esses aprendizes, bem como de estratégias específicas para o desenvolvimento de formas de comunicação pré-linguística de acordo com a capacidade perceptiva desses indivíduos (AMARAL, 2003). Estes conhecimentos parecem imprescindíveis para transformar as interações do adulto com a criança surdocega que funciona em nível pré-simbólico em uma comunicação de fato funcional, suscitando no aluno o desejo de manter a interação, sabendo o que pedir e como fazê-lo, e, assim, se beneficiando de oportunidades para desenvolver funções comunicativas básicas relacionadas ao nível de comunicação inicial (McCORMICK; SCHIEFELBUSCH, 1984).

A análise das características comunicativas das interações das três díades mostrou que as intervenções no processo formativo das participantes não causaram efeitos significativos na qualidade de sua comunicação com os alunos durante a pesquisa. O problema mais expressivo centrou-se na falta de sintonia das interações, uma vez que o excesso de estímulos e a dificuldade em identificar e responder aos comportamentos comunicativos não convencionais

dos alunos refletiram na necessidade de negociação de significados dos atos comunicativos durante as atividades. Torna-se imprescindível que professores sejam habilitados a identificar comportamentos das crianças como potenciais atos comunicativos e selecionar aqueles que favoreçam o desenvolvimento da comunicação (AMARAL, 2003). Entretanto, nas interações em que houve ações sincronizadas e os interlocutores criavam expectativas sobre o comportamento do outro pareceram estar mais relacionadas às ações dos alunos que exibiam intencionalidade (OLSSON; GRANLUND, 2003; WETHERBY; PRIZANT, 1992). Tais aspectos foram notados nas atividades mais conhecidas pelas crianças, que faziam parte de sua rotina e que eram do seu interesse, ou seja, nas atividades nas quais a criança antecipava as ações de seu interlocutor, o qual respondia prontamente às ações da criança (ver Quadro 2).

Quadro 2 - Exemplo de parte de um episódio interativo durante uma atividade da rotina da aluna surdocega, cujas ações indicavam claramente intencionalidade

Episódios	Paula (participante)	Mila (aluna surdocega)
	[...]	
1º Episódio Tema: Colocar leite na caneca		Toca a caneca/pega a jarra
	Aponta a caneca/diz: “Já tem, oh...”	
		Olha a caneca/dirige uma das mãos de P para a caneca/toca a jarra/dirige a outra mão de P para a jarra
	Coloca mais leite na caneca	
		Observa
	Dá a caneca para M	
		Olha a caneca/pressiona a mão de P para colocar a caneca sobre a mesa
	Coloca a caneca sobre a mesa	
		Posiciona a caneca para pegar na alça/leva a boca/bebe o leite
Observa		

Fonte: Elaboração própria.

As categorias de análise de cada um dos episódios interativos efetivados foram baseadas nos estudos sobre interação entre mães e bebês que não apresentam deficiências (TRONICK, 1980; ODOM, 1983); entre crianças surdocegas e seus parceiros de comunicação; e na interação entre professores e crianças com deficiência múltipla (AMARAL, 2003). Tais categorias são apresentadas a seguir: *sintonia* – referiu-se à possibilidade dos elementos da díade estarem em um mesmo canal de comunicação, ou seja, estarem abertos à interação com o outro; *sincronia* – referiu-se à reação do interlocutor a uma

ação inicial no momento apropriado. As ações deveriam se dar de maneira coordenada, temporalmente; reciprocidade – referiu-se à propensão que um dos parceiros de interação tinha em responder à iniciativa do outro e de contar com a resposta deste à sua emissão; *autonomia* – referiu-se às oportunidades dadas pelo adulto para a criança desenvolver iniciativas na interação; *utilização de diferentes formas de comunicação* – implicou o uso, pelo adulto, de diferentes formas de comunicação, ajustadas à capacidade perceptiva do aluno; *perda de oportunidades de comunicação*– referiu-se às ações emitidas pelo aluno que não foram respondidas pelo adulto; *interação favorece a aprendizagem*– implicou as oportunidades que as interações proporcionaram para que ocorresse a aprendizagem.

Os dados revelados no estudo mostraram que as participantes tinham um conhecimento intuitivo acerca dos conceitos utilizados na área e ideias de senso comum quanto aos objetivos na educação desses alunos, como *desenvolver autonomia; participar da vida familiar*. Algumas enunciações denotaram expectativas das participantes, que podiam ter um efeito limitante na exploração das potencialidades e nas reais possibilidades dos alunos, como *ensinar o básico para que possam se conhecer; tenham uma vida [...] um pouco menos dependente*. Essa concepção parece previsível, uma vez que as participantes eram alunas em formação inicial de Pedagogia e apresentavam pouca ou nenhuma experiência como profissionais de ensino, sobretudo junto a alunos surdocegos e múltiplos deficientes. Concepções dessa natureza foram recorrentes na revisão de literatura feita por Oliveira (2002).

Os relatórios escritos pelas participantes sobre suas observações e práticas, bem como os programas elaborados por elas, destacavam o objetivo de desenvolver a independência dos alunos. Contudo, essa independência estava focalizada, basicamente, nas atividades de vida diária, como se essas atividades tivessem um fim em si mesmas e não fossem vistas como uma experiência de aprendizagem capaz de levá-las ao desenvolvimento da comunicação e de outras áreas. As participantes revelaram visão tradicional de escola e do processo ensino-aprendizagem baseados na sequência do desenvolvimento de crianças que não apresentam deficiência, centradas principalmente nos aspectos motores e perceptivos desvinculados das necessidades comunicativas dos alunos e de seus contextos reais. Pesquisadores dessa área, contudo, têm destacado que a perspectiva educacional para os alunos com múltipla deficiência deve se pautar no ensino de habilidades que sejam prioritárias para a funcionalidade desses alunos em seus contextos sociais, de acordo com suas idades cronológicas (ORELOVE; MALATCHI, 1986; McINNES; TREFFRY, 1997; MILES; RIGGIO, 1999; NUNES, 2001; AMARAL, et al., 2004; CORMEDI, 2005).

O conhecimento das características do aluno é fundamental para que o interlocutor permita pausas no fluxo interativo e, assim, ofereça oportunidades da criança responder às ações iniciadas por ele. Algumas vezes, a criança necessita de um tempo maior para o processamento de certos estímulos, que pode ocorrer de forma não habitual (ver Quadro 3). Na medida em que a criança, por sua vez, obtém uma resposta de seu interlocutor para uma ação expressada por ela, possivelmente tornará a repetir essa mesma ação, desde que esteja motivado para tal.

Quadro 3 - Exemplo de parte de um episódio interativo durante uma atividade da rotina da aluna surdocegas, cujas ações indicavam claramente intencionalidade

Episódios	Paula (participante)	Mila (aluna surdocega)
	[...]	
1º Episódio Tema: Colocar leite na caneca		Toca a caneca/pega a jarra
	Aponta a caneca/diz: “Já tem, oh...”	
		Olha a caneca/dirige uma das mãos de P para a caneca/toca a jarra/dirige a outra mão de P para a jarra
	Coloca mais leite na caneca	
		Observa
	Dá a caneca para M	
		Olha a caneca/pressiona a mão de P para colocar a caneca sobre a mesa
	Coloca a caneca sobre a mesa	
		Posiciona a caneca para pegar na alça/leva a boca/bebe o leite
Observa		

Fonte: Elaboração própria.

O conhecimento das características do aluno é fundamental para que o interlocutor permita pausas no fluxo interativo e, assim, ofereça oportunidades da criança responder às ações iniciadas por ele. Algumas vezes, a criança necessita de um tempo maior para o processamento de certos estímulos, que pode ocorrer de forma não habitual (ver Quadro 4). Na medida em que a criança, por sua vez, obtém uma resposta de seu interlocutor para uma ação expressada por ela, possivelmente tornará a repetir essa mesma ação, desde que esteja motivado para tal.

Quadro 4 - Exemplo de parte de um episódio interativo em que Rosa perdeu a oportunidade de responder a uma ação da aluna

Episódios	Rosa (participante)	Gisela (aluna surdocega)
		[...] direciona tubo de bolinhas de sabão para R
4º EPISÓDIO Tema: Língua de sogra	Rosa pega uma língua de sogra	
		Vê a língua de sogra na mão de Rosa/tenta pegá-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/ainda segura o tubo de bolinhas de sabão
	Assopra várias vezes a língua de sogra	
		Não se interessa/solta a língua de sogra/leva mão no olho/olha para a 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.	

Fonte: Elaboração própria.

A compreensão desse fenômeno, ainda que baseada em estudos de interação de mães e bebês com desenvolvimento normal (TRONICK, 1980), é considerada fundamental para favorecer a aquisição de habilidades comunicativas de crianças surdocegas (AMARAL, 2003).

A despeito da ocorrência de interações consideradas sintônicas, sincrônicas e recíprocas, não foram observadas oportunidades para a emergência de novos tópicos que favorecessem a conversação da díade de maneira a ampliar ou mesmo manter a comunicação iniciada (ver Quadro 4).

Quadro 5 - Exemplo de um episódio interativo em que as ações não favoreceram a ampliação da comunicação

Episódios	Renata (participante)	Mateus (aluno surdocego)
5º EPISÓDIO Tema: Empilhar novamente	Observa/coloca uma peça sobre a pilha de Mateus	
		Assopra a pilha/caem as peças
	Assopra a outra pilha/aponta e diz “essa aqui oh...”	
		Observa
	Insiste, diz “vai assopra”	
		Pega outra peça/coloca sobre a pilha
	Olha para os lados/procura algo/fala “...” para mim	
		Derruba a pilha com a mão
	Diz e aponta “caiu...”	
		Observa as peças desmontadas/começa empilhá-las novamente.
	Observa	
		Ajeita a outra pilha/acrescenta mais uma peça.
	Observa/pega uma peça para colocá-la sobre a pilha	
	Assopra/a pilha cai	
Sorri		

Fonte: Elaboração própria.

Outro aspecto importante que interferiu nas interações das díades foi o uso de formas de comunicação ajustadas à capacidade perceptiva do aluno. Ainda que as participantes, algumas vezes, utilizassem gestos indicativos (como apontar ou dirigir o olhar da criança para um determinado local ou objeto) ou alguns gestos contextualizados (convencionados na relação com a criança em atividades do dia a dia) na interação com o aluno, a ênfase se dava na verbalização (ver Quadro 5), com exceção de Rosa, que se comunicava por meio da Língua de Sinais com sua aluna, Gisela. Contudo, o uso dessa forma não garantiu que a menina compreendesse a mensagem de Rosa, pois isso dependia do canal sensorial priorizado pelas participantes por meio do qual eram transmitidas as mensagens. O tato quase sempre é a principal via de acesso à informação dessas crianças, mas pode e deve estar associado à utilização de outros sentidos, dependendo de suas necessidades comunicativas (NUNES, 2001; AMARAL, et al., 2004; SAMANIEGO, 2004; CORMEDI, 2005).

Quadro 6 - Exemplo de parte de um episódio interativo em que as informações eram transmitidas com ênfase na verbalização

Episódios	Rosa (participante)	Gisela (aluna surdocega)
		[...]
5º EPISÓDIO Tema: Sensação do ar que sai da bexiga	Movimenta a bexiga cheia na frente de Gi/fala “Gisela, olha a bola, oh!/solta a bola	
		Olha/muda a 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 a 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
		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

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

De maneira geral, os descompassos nas interações das díades foram consequência das dificuldades das participantes em: a) identificar, interpretar e responder as ações dos alunos com surdocegueira; b) favorecer a iniciativa do aluno; c) usar formas de comunicação ajustadas à capacidade perceptiva do aluno; d) promover o desenvolvimento das funções comunicativas em consonância com o nível de comunicação inicial da criança; e) ampliar o número de turnos interacionais; f) promover interação sincronizada de acordo com as necessidades da criança; g) criar tópicos de conversação que mantivessem e estendessem a interação; h) estabelecer rotina para auxiliar a criança na antecipação de ocorrência de eventos futuros.

Na pesquisa, constatou-se ainda que o tempo disponível para a formação das alunas de graduação foi insuficiente para a apropriação de conceitos e práticas essenciais à promoção do desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem dessas crianças, tais como: a) conhecimento das potencialidades, interesses, capacidades, prioridades de aprendizagem da criança, bem como as expectativas de sua família; b) conhecimento teórico, mais aprofundado, sobre as características comunicativas dos alunos que funcionam em nível pré-simbólico; c) elaboração de estratégias específicas para o desenvolvimento de formas de comunicação pré-linguísticas de acordo com a capacidade perceptiva do aluno.

A formação de professores para esse alunado constitui tarefa complexa, que requer tempo e supervisão sistemáticos para que possam aprender a responder às necessidades comunicativas desses alunos. Cabe ressaltar que, apesar das dificuldades de comunicação que as participantes encontraram, elas demonstravam desejo de melhorar as interações com as crianças com surdocegueira. Tal fato parece demonstrar que este desejo é o primeiro passo para a transformação de suas concepções iniciais. É importante destacar também que as informações trocadas pelas participantes do grupo de trabalho sobre as características dessa população e, sobretudo, as reflexões a respeito das próprias intervenções junto às crianças, favorecidas pela exibição coletivas das filmagens, constituíram elementos essenciais para uma formação docente efetiva. As mudanças necessárias nos conceitos e nas práticas serão possíveis apenas a partir de um processo contínuo de reflexão das ações na prática (SHÖN, 1995). Esse processo, contudo, não se dá de forma individual; é necessário que ele seja coletivo, para que se estabeleça uma relação dialógica na reconstrução da prática (GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1995; GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998). Pressupõe-se com esta constatação que a formação desses professores deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia desses profissionais e das escolas.

DESCRIPTIVE STUDY ON INTERACTIONS OF PRE-SERVICE TEACHERS AND STUDENTS WITH DEAFBLINDNESS

ABSTRACT: *This study is part of a research project about pre-service teacher training to Pedagogy students to both interact and teach children with deafblindness. This investigation was based on Fogel, Amaral, Viñas, Olsson, and Nunes studies about communication and their implications to the educational process of children with no symbolic communication. The lack of syntony and synchronicity in the undergraduate -child's interactions were due to difficulties of the Pedagogy students to: a) identify, interpret, and respond to the child's actions, b) encourage the child's initiative to interact ; c) use adjusted communication forms to test the child's perceptiveness; d) promote the development of communicative functions in*

line with the level of the child's initial communication; e) expand the number of interactive turns; f) promote synchronized interaction according to the child's needs; g) create conversation topics that maintain and extend interaction; h) establish routine to assist child to anticipate the occurrence of future events. The results showed that the limited duration of the teacher training was insufficient for the Pedagogy of undergraduates' appropriation of concepts and practices on how to promote the children's development.

KEYWORDS: *Deafblindness. Preservice. Teacher training. Interaction. Communication.*

REFERÊNCIAS

- AMARAL, I. Analyzing teacher/child interactions: what makes communication successful? **DBI Review**, [S.l.], v.32, p.12-18, jul./dec., 2003.
- AMARAL, I. et. al. **Avaliação e intervenção em multideficiência**. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e prática da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2003. 6 v.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação continuada de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p.141-152.
- CORMEDI, M. A. **Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes**. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. O registro do comportamento. In: _____. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1986. p.57-67.
- FOGEL, A. **Developing through relationships: origins of communication, self, and culture**. Chicago: University of Chicago, 1993.
- GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M., 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. (Org.) **Cartografias do trabalho docente; professor(a)/pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.237-274.
- 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.
- 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.

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: PortoEditora, 2003. p.89-107.

LIGHT, J. "Let's go start fishing": reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, Vancouver, v.13, n.2, p.158-171, 1997.

McCORMICK, L.; SCHIEFELBUCH, R. An introduction to language intervention. In: McCORMICK, L.; SCHIEFELBUCH, R. (Ed.). **Early language intervention: an introduction**. Columbus: Charles E. Merrill Publishing, 1984. p.3-33.

McINNES, J. M.; TREFFRY, J. A. Deaf-blind infants and children: a development guide. Toronto: University of Toronto Press, 1997.

MILES, B.; RIGGIO, M. (Ed.). **Remarkable conversations: a guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind**. Boston: Perkins School for the Blind, 1999.

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**. 2009. Relatório de Pesquisa aprovado pela FAPERJ (Proc. 110235/2007). Rio de Janeiro, 2009.

_____. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES, L. R. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.14-47.

ODOM, S. L. The development of social interchanges in infancy. In: GARWOOD, S. G.; FEWELL, R. R. (Ed.). **Educating handicapped infants: issues in development and intervention**. Rockville: 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**. 2002. 343f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLSSON, C. Dyadic interaction with a child with multiple disabilities: a system theory perspective on communication. **Augmentative and Alternative Communication**, Vancouver, v.20, n.4, p.228-242, 2004.

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.

ORELOVE, F. P.; MALATCHI, A. Curriculum and instruction. In: ORELOVE, F. P.; SOBSEY, D. (Org.). **Educating children with multiple disabilities**. A transdisciplinary approach. 3. ed. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., 1996. p.377-409.

ORELOVE, F. P.; SOBSEY, D. (Org.). **Educating children with multiple disabilities**. A transdisciplinary approach. 3. ed. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., 1996.

SAMANIEGO, M.V.P. Implicaciones de la sordoceguera en el desarrollo global de la persona. In: VIÑAS, P. G.; REY, R. R. (Coord.). **La sordocegueira**: un analisis multidisciplinar. 1. ed. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2004. Cap.5. CD-ROM.

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.

TRONICK, E. The primacy of social skill in infancy. In: SAWIN, D. B. et al (Ed.). **Exceptional infant**: psychosocial risks in infant-environment transactions. Nova York: Brunner/Mazel, 1980. p.144-158.

VAN DIJK, J. **Movement and communication with rubéola children**. Unidad de sordo-ciegos, St. Michielsgestel, Holand. In: CONFERÊNCIA PRONUNCIADA EN LA REUNIÓN GENERAL ANUAL, 1968, Madri. Madri: Asociacion Nacional de Sordo-Ciegos y Niños Rubeolicos, 1968.

WETHERBY, A.; PRIZANT, B. Profiling young communicative competence. In: WARREN, S.; REICHLE, J. (Ed.). **Causes and effects in communication and language intervention**. Baltimore: Paul Brookes, 1992. p.217-254.

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.