

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcelo Ferreira Minari

**Comunicação e a utilização de
comunicação alternativa com crianças
deficientes nas aulas de Educação Física:
uma revisão de literatura**

Campinas
2005



Marcelo Ferreira Minari

**Comunicação e a utilização de
comunicação alternativa com crianças
deficientes nas aulas de Educação Física:
uma revisão de literatura**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de
Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Edison Duarte

Campinas
2005

UNIDADE FEF/1106
N.º CHAMADA:
TCC - Unicamp
M661c
V. _____ Ex. _____
COMBO BO: 268L
PROF: _____

PREÇO 11,00
DATA 27/12/05
N.º CPD 2180
2008.00 005

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

M661c Minari, Marcelo Ferreira.
Comunicação e a utilização de comunicação alternativa com crianças deficientes nas aulas de Educação Física: uma revisão de literatura / Marcelo Ferreira Minari. - Campinas, SP: [s.n], 2005.

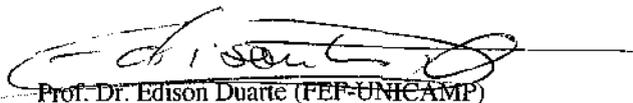
Orientador: Edison Duarte.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Comunicação. 2. Surdez. 3. Deficientes auditivos. 4. Comunicação não verbal. I. Duarte, Edison. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Marcelo Ferreira Minari

**Comunicação e a utilização de comunicação alternativa com
crianças deficientes nas aulas de Educação Física: uma revisão
de literatura**

Este exemplar corresponde à redação final do
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)
defendido por Marcelo Ferreira Minari e
aprovado pela Comissão julgadora em:
07/11/05.



Prof. Dr. Edison Duarte (FEF-UNICAMP)
Orientador

Profa. Dra. Lúcia Reily (FCM-UNICAMP)

Campinas
2005

DEDICATÓRIA

DEDICO ESTE TRABALHO A DEUS, E AOS MEUS PAIS, PEDRO MINARI E MARIA FERREIRA MINARI, COM TODO CARINHO E AMOR. ESTAS PÁGINAS SÃO OS RESULTADOS DE UM LONGO CAMINHO, QUE SÓ FOI POSSÍVEL GRAÇAS À VOCÊS. NÃO HÁ PALAVRAS SUFICIENTES O BASTANTE PARA AGRADECÊ-LOS POR TUDO O QUE FIZERAM E FAZEM POR MIM, MAS DEIXO AQUI OS MAIS SINCEROS SENTIMENTOS DE AMOR, AMIZADE, RESPEITO E ADMIRAÇÃO POR VOCÊS. MUITO OBRIGADO!! QUE DEUS OS ABENÇOE SEMPRE!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Aos meus pais, simplesmente por existirem. Eu os amo muito!

A todas as pessoas da minha família que, mesmo muitas vezes não presentes fisicamente, sei que torceram e rezaram bastante para o meu sucesso, meu sincero obrigado!

Ao Prof. Dr. Edison Duarte, meu orientador neste trabalho, meus agradecimentos pela amizade e respeito, e também pela seriedade e competência; uma pessoa que certamente servirá de inspiração para a minha carreira.

À Profa. Dra. Lúcia Reily, pelo carinho, consideração e auxílio na elaboração deste trabalho. Obrigado também por fazer parte da banca julgadora.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação Física da Unicamp; todos vocês são importantes neste longo processo que inicia-se naquele dia onde somos pintados nos corredores, até a entrega do diploma. Muito obrigado à todos!

A todos os professores da nossa Faculdade, por auxiliarem sempre na busca pelos nossos objetivos. Uns mais presentes, outros nem tanto, mas aqui deixo meu agradecimento à todos!

Aos meus amigos e amigas da turma 01 Noturno. Sou muito feliz em saber que fiz amizade com todas as pessoas da sala, e todas tenham a certeza absoluta de que nunca as esquecerei! Não conseguirei colocar aqui neste espaço o que acho de cada um e de cada uma, mas deixo um grande abraço, com muita consideração e afeto para todos, desejando que nunca deixemos de ter contato, e também desejando um futuro com muita saúde, paz, alegrias, amizades e sucesso a todos!

Um grande abraço e muita saúde e luz para todos os que de alguma forma tiveram ou estejam envolvidos em minha vida!

“Se você quer saber como é viver sem poder falar, há uma forma: vá a uma festa e não fale. Fique mudo. Use suas mãos se quiser mas não use papel e lápis. Papel e lápis nem sempre estão disponíveis para uma pessoa muda. Veja o que você vai encontrar: as pessoas falam, falam atrás, do lado, em volta, acima, abaixo, através e até para você. Mas nunca **com** você. Você é ignorado até se sentir finalmente como uma peça do mobiliário”.

Rick Creech, jovem com paralisia cerebral.
(Musselwhite e St. Louis, 1998, p.104) apud
Nunes et al (2004)

MINARI, Marcelo Ferreira. **Comunicação e a utilização de comunicação alternativa com crianças deficientes nas aulas de Educação Física: uma revisão de literatura.** 2005. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RESUMO

Este trabalho é uma revisão de literatura sobre as várias maneiras que podemos nos comunicar, além da comunicação-verbal, e que podem auxiliar aos professores em todos os momentos na árdua jornada de transmissão de conhecimentos aos alunos, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência, e que devido a esta, possuem privações em determinados estímulos sensoriais, sendo aqui dada ênfase à criança deficiente auditiva. Podemos notar que, apesar da grande bibliografia à respeito do tema comunicação, poucas obras referem-se à comunicação com alunos deficientes, e infelizmente há ainda menos trabalhos sobre a comunicação nas aulas de Educação Física. Acreditamos que possam ser usadas as mais diversas formas de se comunicar, dialogar e permitir a participação do aluno com necessidades especiais nas aulas. Deve haver sempre a preocupação em tornar possível a demonstração de seus desejos e sentimentos. O professor é responsável por calar ou por dar a voz a uma criança impossibilitada por seus próprios meios de se comunicar de uma maneira verbal. A comunicação alternativa atende a esta necessidade, de proporcionarmos ao aluno que interaja conosco e com os demais colegas, fazendo assim com que sintam-se participante ativo nas aulas e ajudando-o a ser atuante na sociedade.

Palavras-chaves: Comunicação – Comunicação Alternativa; Surdez e Comunicação; Educação Física e Surdez.

MINARI, Marcelo Ferreira. **Comunicação e a utilização de comunicação alternativa com crianças deficientes nas aulas de Educação Física: uma revisão de literatura.** 2005. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ABSTRACT

This work is a revision of literature about the many ways that we can communicate, besides the verbal-communication, and that can help teachers in any moments on the hard road to transmit the knowledge to the students, mainly those with some kind of deficiency, and because of that, with privations at determinated sensorial stimulus, and here we emphasize the deaf children. We can notice that despite of a large bibliography as to communication, we can find few works about communication with deficient students, and unfortunately there are less works about the communication at Physical Education classes. We believe that we can use many ways to communicate, to dialog and to allow the participation of the deficient student at class. There always must be the concern to make possible the demonstration of their desires and feelings. The teacher is the responsible by silence or give the voice to the children that cannot communicate by their ways at verbal-communication. The alternative communication attend this need, and they can interact with us and with the other schoolmates, and they can feel active in the class and influent at society.

Keywords: Communication – Alternative Communication; Deafness and Communication; Physical Education and Communication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Símbolos Bliss	63
Figura 2 – Símbolos Bliss (figurativos e não-figurativos)	63
Figura 3 – Combinação de signos Bliss	63
Figura 4 – Signos PCS	64
Figura 5 – Símbolos PCS e Bliss	65
Figura 6 – Prancha para interação com histórias	67
Figura 7 – Prancha de Passeio	68
Figura 8 – Prancha alfabética normal	69
Figura 9 – Prancha com vogais em destaque	69
Figura 10 – Prancha PCS básica	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Metodologia	15
2	A COMUNICAÇÃO HUMANA	17
3	COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL	26
3.1	Comunicação Não-Verbal	29
3.1.1	Sinais Tangíveis	30
3.1.2	Signos Gráficos	31
3.1.3	Signos Táteis	31
3.1.4	Imagens (Fotografias e Desenhos Fotográficos)	31
4	OS GESTOS E A EXPRESSÃO CORPORAL	34
4.1	A expressão facial	37
4.2	A comunicação pelo tato	40
4.3	A comunicação pelo olfato	41
5	O RITMO E O MOVIMENTO	42
6	A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA COM A MÃE	45
7	SURDEZ E COMUNICAÇÃO	49
7.1	A linguagem de sinais	50
8	A CRIANÇA SURDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	54
8.1	Sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas aulas	57

9	A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA ATRAVÉS DAS PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO	62
9.1	Sistema Bliss	62
9.2	Sistema PCS	64
9.3	Materiais e a utilização das pranchas de comunicação	65
9.4	Os tipos de pranchas de comunicação	66
9.5	Composição da prancha	70
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

1 INTRODUÇÃO

Dentro da construção de um sistema regular de ensino a todos os alunos, sem exceção, existe a necessidade de proporcionar planos para as crianças e jovens com necessidades especiais que apresentam problemas de comunicação e linguagem. Um número bastante significativo da população não tem a capacidade de comunicação através da fala (Tetzchner & Martinsen, 2000). Em alguns casos, apenas a fala não é capaz de preencher todas as funções comunicativas; em outros casos, a pessoa é totalmente incapaz de falar. Dentro desta incapacidade, podemos encontrar pessoas que a adquiriram numa idade tardia, e pessoas que a possuem de maneira congênita ou precocemente adquirida. Como exemplo, podemos notar pessoas que perderam a visão ou audição já adultos, e que continuam a falar ou escrever, enquanto que o processo de aprendizagem da fala para o surdo ou da escrita para o cego vai exigir metodologias especiais.

Em todas as situações da vida e em qualquer idade as pessoas são afetadas pelas conseqüências da dificuldade de comunicação. Os pais e professores de crianças com perturbações graves de comunicação têm um contato mais empobrecido com as mesmas. Muitas vezes o próprio processo de ensino tradicional exclui as crianças com perturbações de comunicação e linguagem. A interação com os adultos, principalmente com os pais e professores, transmite às crianças milhares de informações, onde elas aprendem a linguagem (inclusive a linguagem corporal, não-verbalizada) e adquirem conhecimentos, valores e normas da sua cultura. Os sentimentos de auto-estima, autonomia e valorização pessoal também estão fortemente associados à capacidade de um indivíduo expressar-se. As pessoas que não são capazes de expressar seus próprios sentimentos, desejos e interesses, têm reforçado o seu sentimento de inferioridade. Crianças com deficiências graves podem ter uma atitude de passividade aprendida e grande dependência dos outros; para que elas tenham uma maior compreensão do que acontece à sua volta e maiores possibilidades de expressarem suas próprias necessidades, é preciso que haja o desenvolvimento da capacidade de comunicação. Isto também lhes permitirá o acesso às atividades mais complexas.

Pessoas autistas, deficientes mentais ou com algum tipo de deficiência sensorial (visão ou audição) ou então distúrbios de linguagem utilizam de numerosos signos gráficos, gestuais ou tangíveis em sua comunicação; sendo a Educação Física uma disciplina inserida no

contexto escolar que privilegia a expressão corporal, onde o aluno com necessidades especiais pode desenvolver-se em vários aspectos, inclusive melhorando sua comunicação, de modo não-verbal, é bastante importante que se conheça os diferentes sistemas alternativos de comunicação e também a sua utilização na intervenção nas mais variadas situações ocorridas nas aulas de Educação Física, pois para pessoas que necessitam de um sistema alternativo de comunicação durante toda a vida, a compreensão da linguagem e a aquisição de competências motoras pode ser particularmente determinante para o seu percurso de vida e para a qualidade e quantidade de vivências em que poderão participar.

A interação com os adultos, principalmente com os pais e professores, transmite às crianças milhares de informações, onde elas aprendem a linguagem (inclusive a linguagem corporal, não-verbalizada) e adquirem conhecimentos, valores e normas da sua cultura. Nas aulas de Educação Física, o professor transmite informações às crianças através do que fala e do que faz; logo, as crianças com perturbações de linguagem e de comunicação não devem ter menos oportunidades que as outras para vivenciarem essas situações de aprendizagem. Em situações lúdicas, ao trabalharmos com atividades relacionadas ao domínio da expressão não-oral da linguagem, ajudamos profundamente as crianças, no sentido de oportunizar a sua participação em um número maior de atividades sociais.

Podemos fundamentar o estudo da comunicação nas aulas de Educação Física partindo-se do pressuposto de que “todos os afazeres e interesses do homem constituem-se objetos da comunicação humana” (Moro, 1999, p.27) Além disso, é muito importante a busca do desenvolvimento, da aprendizagem e do conhecimento através da interação do professor com os alunos, e a comunicação é fundamental nesta relação (Palma, 2000). A comunicação docente ainda constitui-se em uma resposta à uma desvalorização crescente do professor, “que muitas vezes é visto como um mero repassador de conhecimentos” (Gadotti, 1985, p.24) É interessante que se enfatize o papel do professor como um agente transformador de uma metodologia tradicional reprodutora de gestos, que tenha consciência plena sobre as reações do seu corpo, entendendo o significado de determinados gestos e mensagens corporais, transmitindo ao aluno diferentes técnicas corporais existentes nas mais diversas culturas (Cauduro, 1991) É preciso que o professor conheça as diferentes formas de se comunicar e o quanto estas influenciam ou podem influenciar na aprendizagem dos alunos. A comunicação é extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem, onde pela participação do professor e do aluno há a transmissão do

saber e do conhecimento, visando a produção de novos (Goergen, 1986). Este autor nos mostra a importância de se ter uma consciência do caráter comunicativo das ações realizadas nas aulas, já que muitas vezes não refletimos sobre o sentido de nossa ação, e o professor, mais do que ninguém, deveria ter essa consciência, já que educar é interagir, e a interação ocorre sempre através da comunicação. A Educação Física proporciona grandes possibilidades dessas interações, onde o aluno aprende a se conhecer, interagir e integrar-se, e também a comunicar-se (Palma, 2000). Considerando-se a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, é muito importante que haja um processo bastante satisfatório de interação, comunicação e educação entre o professor e o aluno. A Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida, também se refere ao direito à acessibilidade nos sistemas de comunicação:

“O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer”
(Cap. VII, Art. 17)

Logo, o professor deve reconhecer a importância da comunicação em suas aulas, observar as formas de comunicação do aluno e que são importantes para o seu aprendizado e entender as maneiras de se comunicar que o aluno deficiente utiliza em seu cotidiano. É muito importante que se reconheça a importância do processo de comunicação da criança, principalmente com algum tipo de deficiência.

Esta monografia tem como objetivo revisar a literatura sobre a comunicação nas aulas de Educação Física com crianças deficientes, em especial deficientes auditivas. Além disso, sugere-se também a introdução de certos métodos de comunicação alternativa nas aulas, que possa dar novos elementos ao profissional de Educação Física em sua prática pedagógica.

Esta pesquisa teórica fundamenta-se no esclarecimento de alguns conceitos e conteúdos sobre os temas: comunicação, comunicação-alternativa (não-verbal), deficiência auditiva e Educação Física, de acordo com alguns autores da área. É importante que seja conceituada a definição de comunicação, já que é a base deste trabalho, e esta será realizada no primeiro capítulo. Em seguida será buscada a definição de comunicação não-verbal, explicitando

conceitos como ritmo, movimento e esquema corporal. Posteriormente trataremos da relação entre a surdez e a comunicação, apresentando aspectos do processo de educação do aluno surdo através do oralismo, comunicação total e bilingüismo. Serão apresentadas características da língua de sinais e sua história. Logo após serão explicados os conceitos de Educação Física e Educação Física Adaptada, relacionando a comunicação do aluno surdo com as aulas. Será apresentada a comunicação alternativa em formas de pranchas de comunicação e a sugestão de uso no contexto das aulas de Educação Física com crianças. Por fim, serão feitas algumas considerações a respeito.

1.1 - Metodologia

É necessária a identificação da técnica de pesquisa pela qual se realiza a monografia antes que possamos caracterizar a metodologia; afinal, toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos. (Lakatos & Marconi, 1995)

Neste trabalho será utilizada a técnica de *documentação indireta*, onde serão levantados dados de variadas fontes. Aqui faremos esse levantamento de dados na forma de uma pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias), que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema do estudo, como publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc” (Lakatos & Marconi, 1995, p.183).

Ainda segundo estes autores, a finalidade desta pesquisa é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Para Manzo (apud Lakatos & Marconi, 1995, p.183) a bibliografia pertinente oferece meios para definir e resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas não se cristalizaram suficientemente e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações. Daí concluímos que a pesquisa bibliográfica não deve ser uma mera repetição do que já foi dito ou escrito, mas que pode propiciar que examinemos o tema sobre um novo enfoque ou abordagem, chegando até a conclusões inovadoras.

As fontes bibliográficas variam e fornecem ao pesquisador diversos dados, exigindo manipulação e procedimentos diferentes. Este trabalho será realizado a partir de publicações, monografias, teses, livros e páginas eletrônicas, e segundo Lakatos & Marconi (1995), compreende 4 fases distintas: identificação, localização, compilação e fichamento.

Sendo assim, esta pesquisa se realizará de uma maneira qualitativa, do tipo bibliográfica, utilizando-se da técnica de documentação indireta, o que julgamos mais adequada ao propósito deste trabalho.

2 A COMUNICAÇÃO HUMANA

A comunicação humana é um fenômeno social, além de ser uma necessidade inata no homem, e a partir dela foram estabelecidas relações e passou a ser possível o entendimento das mensagens transmitidas (Palma, 2000) Ossone (1988, p.29) apud Palma (2000, p.10) cita que, sem dúvida alguma, na primeira tentativa de comunicação o homem se utilizou do movimento como veículo, ou seja, a comunicação pelo gesto foi anterior a comunicação oral.

A palavra 'comunicar' vem do latim '*communicare*', que significa 'pôr em comum', portanto através da compreensão conseguimos pôr idéias 'em comum' (Penteado, 1982, p.01). A comunicação passou a ter e exercer influências sobre a cultura dos povos à medida que tornou-se necessária e importante para a sua convivência, por partilhar mensagens e experiências (Palma, 2000).

Segundo Palma (1998, p.18):

“Mesmo vivendo em diferentes locais e sob diferentes culturas, o homem passou a compartilhar as mesmas mensagens e a exercer influências sobre elas, selecionando idéias, analisando sua importância e percebendo o que é certo ou o que é errado, desenvolvendo assim a capacidade de reflexão, de agir e interagir, capacidade de codificar imagens, mensagens e símbolos nessa comunicação. É essa comunicação propicia ao homem a possibilidade de sua interação social”.

Bordenave (1986) define a comunicação como sendo as várias formas de nos comunicarmos, através da linguagem verbal, corporal ou gestual, estejamos conscientes ou não, e onde pode-se empregar diversos meios que auxiliem o entendimento das mensagens, provocando influências, e segundo Palma (2000), podendo interferir e modificar ações, sentimentos, opiniões e valores em diferentes níveis. Moran (1988, p.09) apud Palma (2000) assim define comunicação:

“A comunicação é um campo de trocas, de interações, que permitem perceber-nos, expressar-nos e relacionar-nos com os outros, ensinar a aprender. Comunicar é entrar em sintonia, aproximar, trocar, intercambiar, dialogar, expressar, influenciar, persuadir, convencer, solidarizar, tornar transparente, comungar (...) Na comunicação há trocas em que aprendemos, nos ajudamos, sem necessariamente termos de chegar ao mesmo objetivo, ao mesmo resultado” (p. 09).

Salzer (1982, p.19) assim define a comunicação:

“Entendo por ‘comunicação’ tudo que faz com que qualquer sinal ou mensagem emitido por alguém seja recebido por outro. Tudo que faz com que um e outro sejam compreendidos e sentidos de uma maneira comum; tudo que pode ajudar ou dificultar o contato dentro da compreensão recíproca”.

Birdwhistell (s/d) apud Davis (1979, p.28) nos diz que a comunicação é um ato criativo, uma negociação entre duas pessoas, e não simplesmente um aparelho emissor e outro receptor. Ele entende que não se pode medi-la só pelo entendimento preciso daquilo que se diz, mas também pela mudança em ambas as pessoas, e quando estas se comunicam de verdade, formam um sentido de interação e reação, integrado com harmonia. Nesta interação de conhecimentos, de informações e de emoções, a comunicação só se tornará efetiva se houver a compreensão dos diversos símbolos ou signos emitidos nas mensagens, as quais deverão ser de comum entendimento (Palma, 2000, p. 12), sendo assim, Bomedave (1986, p.40) estabelece alguns elementos básicos para a comunicação:

“(...) a *realidade* ou *situação* onde ela se realiza e sobre a qual tem um efeito transformador; os *interlocutores* que delam participam; os *conteúdos* ou *mensagens* que elas compartilham; os *signos* que elas utilizam para representa-los; os *meios* que empregam para transmiti-los.

Penteado (1982) apud Palma (2000, p.13) também define elementos para o processo da comunicação humana, e os define em quatro: o *transmissor* é o que transmite, o *receptor* é o que recebe, a *mensagem* é o elo de transmissão entre ambos, e o *meio*, que deve ser dominado pelo transmissor e pelo receptor, sendo que a dinâmica desses quatro elementos irá constituir o circuito da comunicação humana. Em relação ao quarto elemento, o *meio*, ele é um fator extremamente importante para se efetivar a comunicação humana, pois é ele que possibilita uma melhor interpretação e entendimento da mensagem (Palma, 2000).

Penteado (1982) também destaca outros fatores importantes na comunicação humana, que são os *estímulos* recebidos do meio ambiente, que geram influências e respostas variadas sobre diversas formas e tipos. A resposta resulta da *compreensão* destes estímulos que podem ser de ordem interna e/ou externa, e a *atenção*, que é um ponto fundamental para a compreensão e conseqüente comunicação. Segundo este mesmo autor (p.19), existem dois tipos de atenção: a atenção periférica, que nos faz atentar, a qualquer momento, para qualquer coisa, e a atenção dirigida, que é a atenção mais específica que ocorre quando distinguimos, selecionamos

e concentramos a atenção, por força de um estímulo mais forte. Um tipo de atenção não ocorre sem o outro, e ambos estão sempre presentes na comunicação.

A individualidade do ser humano sempre está presente quando se fala em regras ou princípios para a comunicação humana (Palma, 2000). Cada pessoa transmite e compreende mensagens e estímulos diferentes das demais, e justamente por isso existe um universo de símbolos, signos, códigos e significações (idem, p.14). É muito importante que estes sejam compreendidos por quem transmite e por quem recebe a informação.

Lasswell apud Penteado (1982, p.12) estabelece algumas normas para a efetividade da comunicação através de cinco perguntas: *quem?*, que se refere ao transmissor, ao seu papel e à sua capacidade de comunicação; *diz o quê?*, que relaciona-se à clareza para a compreensão do sentido; *a quem?*, que diz respeito a como o receptor condiciona a forma de comunicação; *através de que meios?*, que relaciona o êxito da comunicação humana à escolha do meio adequado de comunicação, e *com que finalidade?*, que nos mostra que deve haver clareza nas mensagens para se evitar distorções. Segundo Palma (2000), ao entendermos essas normas, podemos simplificar o processo de comunicação humana como uma experiência ou vivência entre transmissor e receptor, que ao emitir ou receber uma mensagem com significação comum, através de diferentes símbolos ou signos, desperta a atenção, por meio de diversos estímulos, visando o entendimento e a compreensão.

Parry (1967) nos explica 7 principais barreiras à comunicação humana, e que devido à algumas, a eficiência na rapidez ou precisão da informação é reduzida; em outras há uma confusa impressão de que alguma coisa deixou de ser registrada. Julgando ser extremamente pertinente à discussão deste trabalho, aqui faremos um resumo das principais barreiras, baseado na obra deste autor, e algumas considerações próprias:

1) Limitação da capacidade do receptor – atinge diretamente a maioria das crianças com alguma deficiência sensorial. Elas tendem a perceber que estão perdendo informação e a reagir de acordo com esta situação. Os erros normalmente começam a surgir na medida em que se alcança o “limite” de sua capacidade. Esse “limite” significa que todos os recursos psíquicos da criança foram mobilizados ao receber a mensagem. A implicação prática é a de que devemos planejar as informações simples, de modo que suas exigências se harmonizem com a capacidade das crianças.

2) *Distração* – refere-se a todos os fatores que não se relacionam com o significado, nem com a interpretação. Temos vários tipos de distrativos, como o *estímulo competidor*, onde ocorre a interferência de estímulos indesejáveis, na mesma modalidade de comunicação; a *tensão ambiental*, como a alteração da temperatura, da umidade, ventilação, vibração, o ruído e a ofuscação, que podem prejudicar a qualidade da comunicação; a *tensão interna*, tal como o estado de saúde, insônia, efeitos de drogas e variações do estado de espírito. A *privação sensorial* das crianças também é um fator de tensão interna, onde existe uma grande dificuldade em atender às mensagens que chegam. É importante a compreensão de que as condições passageiras apresentam problemas diferentes dos causados por condições permanentes (cegueira total, por exemplo). Alunos com deficiências sensoriais congênitas têm seus problemas situados em um plano diferente de alunos com deficiências não-congênitas, pois estes têm o benefício de poderem evocar experiências armazenadas na memória a longo prazo, enquanto os outros podem jamais ter conhecido o uso de algum canal visual de comunicação. Outro tipo de distrativo é a *ignorância do meio de comunicação*, que ocorre sempre que duas pessoas não conseguem efetivar uma troca de experiências pela ausência de um meio de comunicação familiar à ambas. Mesmo que as partes sejam do mesmo nível intelectual ou tenham a mesma informação anterior, ainda ocorre a dificuldade na comunicação, pois este fator não se relaciona com o conteúdo da mensagem nem com a aptidão mental. Um exemplo prático é a dificuldade do professor em se expressar com um aluno surdo através da linguagem de sinais, e o pior, um aluno surdo entender o professor numa aula com vários alunos ouvintes.

3) *Presunção não-enunciada* – a pessoa fala ou escreve uma suposição, que no seu entender não precisa ser explicitada. É uma barreira de caráter essencialmente cognitivo, pois o mal entendimento da mensagem deve-se à ignorância ou à falta de informação do receptor. Entretanto, a falha é geralmente do locutor, que muitas vezes presume que uma informação tenha um certo sentido, sem levar em consideração o repertório de significados do receptor da mensagem. Por isso, torna-se extremamente importante que o professor utilize as informações de uma maneira clara, para que o aluno possa compreendê-lo, dentro de suas capacidades cognitivas. O professor deve sempre ter consciência da necessidade de buscar palavras e frases apropriadas para comunicar suas idéias; deve também adaptar e estender o uso das palavras todas as vezes que estas forem além de repetições de opiniões já prontas, gestos ou atividades reconhecidas

pelos alunos. Ao utilizar de alguma forma de comunicação alternativa, isso também se afirma como necessário, já que deve haver uma adaptação ao entendimento e à necessidade do aluno em reconhecer a proposta do professor. Ocorre também uma variante da presunção da palavra única quando o professor projeta a consciência do seu próprio meio a um aluno cujo ponto de vista é totalmente diverso; deve-se atentar para isto, pois esta confusão em torno da palavra e a divergência total de idéias pode prejudicar bastante a comunicação. É útil que se chegue a um consenso sobre a opinião dos alunos e a necessidade do professor em lhe transmitir uma informação.

Nas aulas de Educação Física com crianças, é muito comum notarmos que elas normalmente interpretam a mensagem à sua maneira, sem desconfiarem de que alguma coisa está errada. Por mais óbvia que pareça a atitude de dizer: “professor, eu não entendi”, que ocorre muitas vezes com alunos maiores, com elas isso ocorre com menor frequência. Os alunos podem pensar que a falha está neles e poderão compensar mediante um reforço de atenção. Isto pode funcionar satisfatoriamente, uma vez que o aluno vai percebendo que não precisou chamar a atenção sobre ele sem uma grande necessidade, e empolga-se por ter conseguido realizar o objetivo proposto de uma maneira quase autônoma. É importante citarmos que a relação afetiva entre o professor e os alunos influencia no nível de comunicação entre ambos. A criança normalmente interage mais com alguém em que ela deposita confiança; a relação com o professor nas aulas pode tornar a comunicação verbal ou não-verbal mais ou menos satisfatória. As bases de muitos obstáculos ao domínio de diferentes disciplinas escolares, inclusive a Educação Física, foram estabelecidas pela incapacidade prematura de se chegar a um acordo sobre alguma definição, ou explanação básica. Esses obstáculos podem vir a perdurar pela vida toda. Por isso vemos adultos que não gostam de qualquer tipo de atividade física; não será isso um reflexo da Educação Física Escolar em suas épocas? Devemos utilizar métodos que evitem a formação de resistências inabaláveis por parte dos alunos, para que o prazer pelas brincadeiras, pelos jogos e atividades em geral perdurem por toda a vida. A criança deficiente que, infelizmente, possui muitas vezes bem menos estímulos neste sentido do que as outras crianças, tem que ter oportunidades para a vivência, dentro de suas capacidades, para que por toda a vida realizem atividade lúdicas, que com certeza contribuirão muito para uma qualidade de vida maior.

4) Incompatibilidade de esquemas – aparentemente, não são claros os motivos porque a mesma informação significa coisas bastante diferentes para diferentes pessoas. Mas algumas questões fundamentais talvez expliquem um pouco esta dúvida: a recepção da informação acarreta uma dose muito grande de interpretação; esta interpretação é efetuada por diversos meios e esses meios variam de pessoa para pessoa, ou até mesmo na mesma pessoa, em diferentes épocas da vida.

Somos obrigados a perguntar como uma nova informação se relaciona com uma antiga, e como a experiência passada predispõe o organismo a comportar-se de um modo ou de outro. Em relação ao “esquema”, a história desta palavra é bem conhecida pelos psicólogos, e foi adotada por Head (1920) para explicar como se reconhecem as mudanças na postura de uma parte do corpo (Parry, 1967). Head desenvolveu então a noção de imagem corporal, como um estado de consciência intermediário entre o corpo e seu meio. Meredith (apud Parry, 1967) refere-se aos esquemas como padrões mais ou menos duradouros de atividade cerebral, resultantes de uma abstração feita pelo indivíduo em resposta a alguma característica importante de sua experiência. Esta autora enumera algumas características, como o esquema sendo modificado pela aprendizagem, tendo assim seu valor para a vida prática (por exemplo, um adulto não pode conservar a imagem corporal de uma criança). Ela define também o esquema como algo funcional, sendo que seu propósito é fornecer um modelo ativo interior de algum aspecto do mundo. O esquema também deve ser considerado como possuidor de vida e energia próprias, capaz de alcançar e influenciar outros esquemas; eles estão relacionados na mente do homem. A diversidade do sistema nervoso tende a refletir-se na diversidade dos esquemas, sendo estas as abstrações, feitas pelos sentidos, da energia que incide sobre os nossos sistemas, vinda do meio ambiente (Parry, 1967) Por conseguinte, é muito importante que as crianças, principalmente com algum tipo de deficiência, tenham as mais variadas experiências físicas e sensoriais possíveis, já que os esquemas se relacionam com as diferentes qualidades de experiências, como os esquemas para cores, sons, gestos, cheiros, toques e movimentos, esquemas de formas e padrões, de espaço e de tempo, de valores, de localização. O que denominamos de “mente” do indivíduo é um sistema esquemático de ajustamento (idem, 1967). São abstrações feitas pelo indivíduo, que permitem que ele faça a série necessária de ajustamentos. O aluno deficiente certamente tem sua capacidade de abstração aumentada à medida que as situações nas aulas lhe impõem novos desafios e novas experiências.

Segundo Lovell, apud Parry (1967, p 118):

“O processo de adaptar-se ao meio e de organizar a experiência resulta em experiências de ações físicas ou mentais com a estrutura definida, chamadas esquemas, os quais, por seu turno, se transformam em instrumentos para lidar com novos encontros com o meio. Foi pelo crescimento dessas estruturas intelectuais que Piaget se interessou particularmente. Assimilada a nova experiência, os esquemas de crianças tomam-se mais complexos e, por isso, possibilitam acomodações mais complexas também. De mais a mais, do ponto de vista de Piaget, os esquemas de crianças não permanecem inalterados, nem mesmo na ausência da estimulação ambiental, pois os significados se reorganizam constantemente e ligam-se a outros significados”

Os seres humanos fazem abstrações da sua experiência não apenas em função das qualidades dos objetos externos, mas também dos seus sentimentos e reações. Então, ao analisarmos a qualidade das comunicações que os alunos farão e as interpretações que darão às mensagens, precisamos considerar todos os esquemas que eles desenvolveram, tanto nos domínios cognitivos, quanto nos afetivos. Devemos notar, todavia, que os esquemas cognitivos tendem a ter uma orientação subjetiva, e os esquemas afetivos se relacionam necessariamente com as preferências e aversões do indivíduo. Isso nos leva a entender que os alunos que possuem como característica o esquema afetivo, sujeitarão o meio à sua própria imagem, e sendo incompatível seu esquema com o do seu professor, será uma barreira maior à comunicação.

5) Influência dos mecanismos inconscientes e parcialmente conscientes – segundo Izard & Tomkins, apud Parry (1967, p.119), “(...)o medo reduz consideravelmente as alternativas de comportamento”. O medo possui grande potência na determinação do que o indivíduo perceberá, pensará e fará. Ele produz uma tensão muscular e de outros aparelhos motores. Entretanto, não é só o medo que cria o seu próprio mundo de percepção, mas também cada um dos principais afetos, sejam positivos ou negativos. O aluno, como o receptor da mensagem, tende a interpretar a informação de acordo com seus desejos e seus medos; novamente, coloca-se a interpretação como o maior papel, talvez, na recepção da informação. Isso refere-se ao conceito de projeção, exposto por Freud, onde o indivíduo interpreta o comportamento de outro em função das próprias necessidades e impulsos inconscientes. Outros dois conceitos de Freud, a identificação e a repressão, também podem ser identificados em uma situação de aula. Quando o aluno projeta seus motivos sobre o comportamento do professor, por exemplo, ele identifica-se com este; e é muito provável que o aluno rejeite a informação que não esteja totalmente ligada com a situação com a qual se julga comprometido. Neste caso também

relaciona-se à confiança que o aluno deposita no professor, o que facilita sua identificação com este e a melhora na comunicação é bastante significativa. Em relação ao conceito de repressão, o aluno normalmente se comporta neste caso como se não tivesse visto o material ou ouvido o professor, e ele simplesmente rejeita a informação indesejável.

O importante é que o professor tenha sempre bastante concentração e imparcialidade para acolher os pronunciamentos dos alunos. A incapacidade do professor neste sentido agrava a sensação de isolamento do aluno. É superficial que se atribuam todas as dificuldades no estabelecimento de contato com os deficientes à confusão em suas tentativas de comunicação (Parry, 1967, p.121) Em muitos momentos as experiências do aluno o levam a comunicar-se de uma maneira bastante clara, onde o professor pode realmente perceber o que a criança sente e pensa à respeito de algo; basta que se lhe permita expor-se, utilizando um meio de comunicação adequado para isto.

6) Apresentação confusa – esta barreira provoca antes a redução da eficiência da comunicação do que propriamente a sua completa distorção, como as barreiras já mencionadas.

Há diversas maneiras de se apresentar a mesma mensagem, seja em uma comunicação convencional, seja em comunicação alternativa, e dentro dessas diversas maneiras podemos observar as perdas decorrentes na comunicação. Em relação à comunicação escrita, as variáveis como tamanho da letra ou comprimento da linha (principalmente em crianças com deficiência visual) fazem uma diferença significativa na qualidade da comunicação. Em relação à comunicação verbal, Wason, apud Parry (1967), afirma que existe uma tendência para se traduzir declarações negativas em forma afirmativa, portanto, introduz-se um estágio adicional no processamento da informação, e há uma tendência inibidora da resposta a declarações negativas, talvez pelas conotações proibitivas associadas à palavra 'não'. Os estudos de Wason mostraram que as declarações negativas provocam uma resposta mais demorada do que as afirmativas.

Até há pouco tempo, a educação e a instrução de todas as espécies eram dominadas pelo texto verbal, sendo que após esse período houve a introdução de recursos visuais, como diagramas, quadros, filmes e a televisão. Pode-se justificar a apresentação de temas por meios visuais se considerarmos que alguns deles se mostram melhor do que se houvesse uma descrição verbal. O professor deve estar atento em relação à apresentação visual para que ela não seja longa demais; deve haver uma simplicidade do plano e a ausência de pormenores que

possam gerar confusão. (Parry, 1967). Como as pessoas sempre estão 'afinadas' de maneira diferente em relação aos diferentes meios de comunicação, deve haver uma forma ideal de transmitir uma informação complexa a todos.

Os princípios da apresentação clara são de grande importância para a Educação: o professor que não incorre em ênfases defeituosas, má organização do conteúdo e a uma exposição mal feita tem uma possibilidade maior de despertar o entusiasmo dos alunos.

7) Ausência de canais de comunicação – inúmeros insucessos na comunicação de todos os dias advém da ausência de meios para se colocarem em contato emissores e receptores potenciais. Parry (1967, p.128) nos diz que o que é, na realidade, um sistema de comunicação unilateral, disfarça-se às vezes em algo mais recíproco, como por exemplo, a pergunta de um professor: “alguma pergunta?”; ainda que o autor da pergunta tenha a intenção de ouvir o outro ponto de vista, a sua posição e prestígio talvez impossibilitem uma resposta espontânea. Pode parecer-nos que os que se calam são as vítimas dessa situação, pois continuam com as suas idéias e sentimentos sem expressão, mas a perda por parte do professor também é grande, visto que lhe será impossibilitado de optar pela ação necessária para remediar uma situação que lhe interesse corrigir.

3 COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL

Rector & Trinta (1990) classificam a comunicação verbal e a não-verbal como modalidades da comunicação humana, sendo a primeira realizada através da expressão linguística, e a segunda pelo movimento e expressão do corpo. Langer apud Mesquita (1997, p. 158 e 159) apud Palma (2002, p.16) coloca a comunicação verbal e a não-verbal como sendo níveis de comunicação, e assim descreve:

“A comunicação verbal é a forma discursiva, falada ou escrita, na qual mensagens, idéias ou estados emocionais são expressos. A comunicação humana não-verbal é a forma não discursiva, efetuada através de vários canais de comunicação”

Gadotti (1985) nos mostra que a comunicação verbal tem uma função expressiva e comunicativa e a comunicação não-verbal tem uma função exclusivamente expressiva. Vayer e Toulouse (1985, p.30) citam que “(...)existe uma certa incompatibilidade entre a linguagem verbal e a linguagem da ação; o uso da primeira tende a inibir o uso da segunda”. Embora esses autores tenham opiniões semelhantes à respeito da diferença no sentido de ambas as comunicações, não pode-se dizer que através da comunicação não-verbal não possam ser expressas mensagens, estados emocionais ou idéias, nem que a comunicação não-verbal tenha apenas uma função expressiva, pois conforme Birdwhistle apud Davis (1979, p.28) nos diz: “(...) grande parte da verdadeira comunicação humana se passa num nível abaixo da consciência”, o que nos mostra que a comunicação não-verbal também tem uma clara função comunicativa. Se pensarmos numa criança, ela inicia suas atividades no mundo comunicando-se corporalmente com as pessoas e objetos. Ela vai desenvolver suas potencialidades antes de ser capaz de expressar-se verbalmente. Moscovici (1973) nos apresenta três tipos de comportamentos distintos que podem ocorrer em uma interação, e isso pode nos mostrar mais claramente a diferença entre as funções expressivas e comunicativas, através dos comportamentos interativo, comunicativo e o informativo, que são os tipos expostos pelo autor. O comportamento interativo implica em enviar uma mensagem a um parceiro, o qual se manifesta de maneira típica na relação; o comunicativo está vinculado ao emprego de um código e envolve elementos comportamentais e o

informativo apenas informa ou esclarece determinados aspectos de alguém que está sendo observado por outra pessoa. Logo, a comunicação não-verbal também possui uma função comunicativa, pois envolve variados códigos e possui também elementos comportamentais em sua manifestação.

Santaella (1983) apud Mesquita (1997) afirma que em todos os tempos, inclusive atualmente, os grupos humanos constituídos recorrem a modos de expressão verbais e não-verbais que contemplam uma enorme variedade de linguagens que se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo. Esta gama de linguagens pode ser ilustrada desde desenhos em grutas, os rituais de tribos primitivas, as danças, músicas, jogos e cerimoniais até a codificação alfabética, criada e estabelecida no ocidente através dos gregos, ou mesmo os hieróglifos, pictogramas que são formas diferentes da linguagem alfabética articulada que se assemelham mais ao desenho. As arquiteturas também podem se constituir como um fato de comunicação, mesmo não excluindo sua funcionalidade. Após a Revolução Industrial, as possibilidades de expressão e linguagem do ser humano foram ainda mais ampliadas, através de invenções de máquinas capazes de produzir, armazenar e difundir linguagens como: a fotografia, o rádio, o cinema, os meios de impressões gráficas, entre outras, que permeiam nosso cotidiano e fazem parte desta intrincada gama de linguagens, de formas sociais de comunicação e significação (Mesquita, 1987, p.157).

O estudo dos processos de comunicação é chamado de Semiologia (Buysens, 1972), e esses processos envolvem a utilização de meios para influenciar outrem que devem ser reconhecidos por aqueles a quem se quer influenciar. Segundo Santaella (1983) apud Mesquita (1997), a Semiologia é o estudo de todos os sistemas de signos. O signo, por definição, é algo ou alguma coisa que está no lugar de outra coisa. Este algo é a representação de algum aspecto ou capacidade segundo o ponto de vista, a partir do qual, o objeto é recortado de um determinado contexto. Beltrão & Quirino (1986, p.50) fazem uma analogia do signo como “duas páginas de uma mesma folha ou os dois lados de uma moeda”. Depois de listar uma infinidade de sistemas sógnicos, Santaella afirma que todos eles estão baseados em apenas três grandes matrizes: a sonora (ícone), a visual (índice) e a verbal (símbolo). Em relação à língua de sinais, esta autora explica que ela é ao mesmo tempo constituída verbalmente e apreendida visualmente, sendo seu sentido verbal, embora o veículo que transporte seu significado seja o movimento corporal, apreendido visualmente; em relação à dança, ela pode ser compreendida como visual e sonora, ao

passo que o teatro se estrutura nas três matrizes: sonora, visual e verbal. (Reily, 2004, p.15-16). Reily (2004) nos explica as três matrizes pelas quais são baseadas os signos, e mostra que elas dizem respeito à relação entre o objeto referente e o signo. O ícone é a qualidade da coisa e opera por semelhança (Peirce, apud Reily, 2004). Por exemplo, podemos classificar como ícones uma marca de pata de cachorro na areia, um apito de trem, o som do vento. O índice se caracteriza pela referencialidade, à uma relação quase palpável entre o signo e o objeto referente, e onde, na matriz visual, mantém uma conexão física com o objeto, como por exemplo, um mapa, um boneco de barro ou de pano, uma fotografia. Já o símbolo se caracteriza pela arbitrariedade e a convenção, e sua relação com o objeto é simbólica, não tendo qualquer referência de similaridade com o objeto referido. O exemplo mais claro é a linguagem verbal (Reily, 2004, p.16)

Em relação à função e convenção da linguagem, esta mesma autora escreve sobre as limitações das vivências cotidianas de quem não tem a possibilidade de compreensão da linguagem verbal, de quem não opera no nível dos signos simbólicos. É a linguagem que permite o descolamento do mundo físico, para operar cognitivamente sobre ele. (p.17). A matriz verbal possibilita que se distancie dos referentes originais, e isso pode ser exemplificado através da língua de sinais. A comunidade usuária da linguagem de sinais convencionaliza um sinal muitas vezes baseado num gesto que tenha alguma semelhança com o objeto original, e todos passam a usar o mesmo sinal. Sendo assim, ele ganha um status verbal, se tornando genérico e o sinal pode passar a não ter mais semelhança com o objeto original. Reily (2004) nos dá o exemplo do sinal para 'pão', que vale para qualquer tipo de pão, como rosca, bengala ou fatiado, sendo assim "o sinal torna-se uma abstração, uma lei" (p.17).

Em relação à diferença entre a comunicação verbal e a não-verbal em sua utilização, Palma (2002) entende que a comunicação verbal seja mais simples de ser entendida e compreendida, por utilizar-se de meios mais 'comuns' de entendimento, em que as pessoas já têm o 'costume' de ouvir, entender e interpretar, por ser mais típica no cotidiano (p. 16). A comunicação não-verbal também é extremamente típica no cotidiano de todos, mas passa a maioria das vezes despercebida, apesar de transmitir mensagens e intenções (p.17)

3.1 Comunicação Não-Verbal

Muitos autores fazem a definição de comunicação não-verbal. Segundo Corraze (1982), a comunicação não-verbal é um meio, entre outros, de transmitir informação, e é utilizada por seres vivos que não utilizam a linguagem escrita, falada ou seus derivados não-sonoros (língua de sinais, por exemplo). Através deste conceito nós temos então um extenso campo de comunicações, já que o autor não restringe sua definição apenas à espécie humana. A dança das abelhas, o ruído dos golfinhos, a expressividade das artes: Dança, Música, Teatro, Pintura, Escultura etc, são também consideradas como formas de comunicação não-verbal (Mesquita, 1997, p. 158). Kendon, apud Rector & Trinta, (1985, p.31) afirma que comunicação não-verbal é aquela que é freqüentemente usada para denominar todos os modos pelos quais a comunicação se efetua entre as pessoas, quando em presença uma das outras, por outros meios que não as palavras. Cauduro (1991) diz que o objetivo maior da comunicação não-verbal é a descoberta, a compreensão da vida, através de atividades práticas de expressão. Segundo Corraze (1982) apud Mesquita (1997, p.158), para o ser humano as comunicações não-verbais se processam por três suportes: o corpo, na suas qualidades físicas, fisiológicas e nos seus movimentos; no próprio homem, através de objetos associados ao corpo, como adornos, roupas, cicatrizes, tatuagens ou mesmo mutilações; e a dispersão dos indivíduos no espaço, que engloba desde o espaço físico que cerca o corpo até o espaço territorial, que a ele se relacione. Argyle, também citado por Mesquita (1997) não faz categorias desta comunicação, mas distingue alguns canais, como: expressão facial, olhar, gestos e movimentos posturais, contato corporal, comportamento espacial, roupas, aspecto físico e outros aspectos da aparência, e ele categoriza esses aspectos como “os diferentes sinais corporais” (p. 158). Knapp (1982) apud Mesquita (1997) apresenta um esquema de classificações bem mais detalhado da conduta não-verbal, e divide-a em sete áreas de acordo com a literatura ou com as investigações científicas: movimento corporal ou cinésica, características físicas, comportamentos táteis, paralinguagem (qualidades vocais e vocalização), proxêmica, artefatos e meio ambiente. Davis (1979) nos apresenta em sua importante obra “A comunicação não-verbal” os seguintes subtítulos, relacionados à temática da pesquisa: índices de sexo; comportamentos de namoro; o mundo silencioso da cinética; o corpo é a mensagem; o rosto humano; o que dizem os olhos; a dança das mãos; mensagens próximas e distantes; interpretando

posturas físicas; o ritmo do corpo; os ritmos do encontro humano; comunicação pelo olfato; comunicação pelo tato, entre outros tópicos.

Sendo assim, Mesquita (1997, p. 158) classifica os canais de comunicação do grupo não-verbal em dois grupos, um referindo-se ao corpo e ao movimento do ser humano, que apresenta unidades expressivas como o olhar, a face, o odor, a paralinguagem, os gestos, a ação e a postura, e o outro relativo ao produto das ações humanas, como a moda, os objetos do cotidiano e da arte, até a organização dos espaços físicos e ambiental.

Almirall et al (2003) classifica os diferentes sistemas de comunicação em sistemas sem auxílio e sistemas com auxílio (p.8). Os sistemas sem ajuda são aqueles que não requerem nenhum instrumento ou auxílio técnico, além do próprio corpo. Neles se situa a fala, os gestos, a mímica e os sinais manuais. Os sistemas com ajuda são aqueles em que a produção ou a indicação de sinais requer o uso de um suporte físico ou auxílio técnico; podem ser sinais tangíveis, como objetos e fichas; ou sinais gráficos, como desenhos, pictogramas, palavras escritas, letras, etc. Tomando como base a classificação destes autores, traremos aqui algumas definições sobre algumas maneiras de comunicação não-verbal.

3.1.1 Sinais tangíveis

Trata-se de objetos, miniaturas ou fichas de palavras, relacionadas ao que se quer significar, e que são usados como sinais para a comunicação, (Rowland e Schweigert, 1990) apud Almirall et al. 2003), e são utilizados na maioria das vezes com alunos com deficiência visual. Para os alunos sem problemas de visão, os signos tangíveis de uso mais comum serão provavelmente objetos e modelos de objetos, e são geralmente escolhidos entre os objetos do contexto do indivíduo e o seu significado tende a ser idiossincrático (Tetzchner e Martinsen, 2000). Estes autores citam que o uso de objetos é muitas vezes pouco prático, e além disso, as crianças podem ter mais dificuldade em compreender um signo tangível que representa algo mais que o próprio objeto do que compreender uma representação gráfica (p.40). Também os autores nos dizem que é muito importante que se passe a usar o mais rapidamente possível os signos gestuais ou gráficos, no sentido de evitar que a criança faça confusão com objetos de uso comum.

3.1.2 Signos gráficos

Os sinais gráficos são configurações impressas ou desenhadas que representam palavras e conceitos. (Almirall et al, 2003, p.13) Quando se escolhe um sistema de signos gráficos, é importante que haja uma compreensão da linguagem, por parte da criança. O sistema Bliss (que será explicado adiante), por exemplo, exige uma melhor compreensão da linguagem do que o sistema PCS (que também será exposto posteriormente). Os dois sistemas de signos destinam-se a grupos de utilizadores com níveis de compreensão diferentes. Muitos dos sistemas gráficos são parecidos entre si; e os que afirmam que um sistema é melhor do que o outro fazem-no, geralmente, por razões intuitivas ou subjetivas. (Tetzcher e Martinsen, 2000) São, na verdade, as necessidades específicas de cada usuário que devem determinar a decisão sobre os signos que deverão figurar na tabela de comunicação. As pranchas de comunicação, como serão mostradas posteriormente, utilizam signos gráficos para a comunicação com o aluno.

3.1.3 Signos táteis

Alguns signos tangíveis foram criados para pessoas cegas ou com deficiência visual severa, e normalmente têm formas que podem ser facilmente discriminadas e diferentes texturas, para poderem ser identificadas pelo tato, sendo assim designados signos táteis. (Mathy-Laikke et al, 1989) apud Tetzchner e Martinsen (2000)

3.1.4 Imagens (Fotografias e desenhos fotográficos)

Supõem-se que são os mais fáceis de apreender e serem usados por pessoas com níveis cognitivos baixos, mas esta suposição mostra-se muitas vezes falsa, já que algumas fotografias podem ser difíceis de discriminar para algumas pessoas, por suas características perceptivas, como cores, formas, figura-fundo, etc. Seu uso pode também dificultar a generalização ou abstração do conceito, como por exemplo, a foto de um brinquedo de uma determinada criança pode interferir no caso de ela querer referir-se ao brinquedo de outra criança.

(Almirall et al, 2003, p.13-14). Além disso, a elaboração deste trabalho é bastante dispendiosa, embora atualmente isso é amenizado devido a existência das máquinas fotográficas digitais. Devemos também considerar que as crianças menores têm uma capacidade limitada em perceber e compreender imagens. (Kose, Beilin e O'Connor, 1983) apud Tetzchner e Martinsen (2000). Se a criança não compreende o que as imagens representam, não faz sentido o seu uso em substituição a um sistema de signos gráficos. Tetzchner e Martinsen (2000) questionam até que ponto o conteúdo visual das imagens ajuda a pessoa deficiente a usá-las para a comunicação, e relatam vantagens e desvantagens do seu uso. A maioria das pessoas vive rodeada de imagens, e para as que as usam como “palavras”, pode tornar-se difícil distinguir entre as imagens que se usam vulgarmente, e as que fazem parte do seu vocabulário particular, então pode ser uma vantagem usar para a comunicação um tipo de imagem que se distingue claramente de outras mais habituais para constituir o vocabulário da pessoa. (p.32) O uso de sistemas de signos gráficos também pode facilitar a nomeação de objetos, que é mais difícil quando a criança se comunica com a ajuda de imagens.

Outro problema apontado pelos autores se refere ao fato de que as imagens não são consideradas pelos outros como linguagem do indivíduo, sendo freqüente o sentimento por parte dos utilizadores de que não estão sendo levados à sério. Muitas vezes os próprios pais reagem como se a criança apenas assinalasse uma imagem qualquer, e podem começar a falar do que está contido na imagem, por exemplo. (Basil, 1989) apud Tetzchner e Martinsen (2000).

Na construção de pranchas de comunicação, há uma grande tendência para se usar fotografias de objetos que a criança já conhece, como uma fotografia de sua bola de futebol. Isso pode levar a criança a ter dificuldade em utilizar a referida fotografia para mencionar outras bolas, ou seja, generalizar. A facilidade em se reconhecer o objeto torna-se uma desvantagem, porque a imagem passa a ser tratada como “a minha bola”. Ao se usar fotografias do pai ou da mãe para referirmos a todos os homens e mulheres, os problemas são ainda mais evidentes (Tetzchner e Martinsen, 2000, p.32) A função mais importante das fotografias é a de nomear pessoas; assim como um nome se refere a apenas uma pessoa, as fotografias são perfeitas para essa função. Para evitarmos problemas de interpretação do significado da fotografia, podemos combinar os signos do sistema gráfico, referentes à objetos, atividades, etc, com a fotografia da criança (idem, p., 33)

Reily (2004, p.25) nos diz que:

“A escola demonstra conceber que a imagem é importante para a criança que não sabe ler, mas depois deve ser gradativamente substituída pela escrita, até ser eliminada dos materiais didáticos escolares”

A autora considera a imagem como um recurso extremamente importante para o ensino em qualquer faixa etária, e aborda o papel da imagem no currículo escolar inclusivo. Os alunos surdos pertencem ao grupo de pessoas que tem na imagem o veículo de mediação sógnica primordial no processo de aprendizagem; a linguagem visual é um sistema com um grande potencial a ser desenvolvido na escola. (Reily, 2004, p.26-27). A autora nos relata também que existe uma variedade de imagens visuais presentes no espaço escolar, e nos mostra alguns gêneros de imagens, como o reflexo no vidro, no espelho, sombras, pegadas, contorno do corpo, marcas do corpo, fotografias, mapas, pinturas, ilustrações em livros, gráficos, tabelas, logotipos, etc. (p. 29-30). Em relação às fotografias, Reily concorda com os autores anteriormente citados, onde realmente expõe que “(...)embora circule socialmente a idéia de que a fotografia, réplica química ou digitalmente produzida dos objetos seja a melhor imagem, isso não procede” (p.31). Ela diz que a fotografia não substitui o desenho linear ou o esquema, que representem relações estruturais de uma forma mais abstrata; a imagem é sempre a “coisa”: a imagem no espelho não somos nós, é apenas um signo.

4 OS GESTOS E A EXPRESSÃO CORPORAL

A Expressão Corporal é algo que existe em todos os seres humanos. Segundo Cauduro (1991), ela se fundamenta primordialmente no movimento, nos gestos e nas mensagens de silêncio que são transmitidas pelo corpo, e não se preocupa com o belo, o feio, o bom, o mau, nem com estilos ou modelos, e sim nasce de sensações, sentimentos, imagens e idéias individuais. Nos dias de hoje, a Expressão Corporal ainda é confundida com a dança, a mímica, o teatro e como forma de terapia. Stocke (1967) diz que, através da Expressão Corporal, deve-se sentir e usar o corpo de tal maneira que seja tão comunicativo e expressivo como são as palavras. Este autor também coloca como principal objetivo da Expressão Corporal o resgate e o desenvolvimento da capacidade de absorver ou receber, através do sistema sensório-perceptivo as impressões do mundo interno e externo, e a manifestação e comunicação de respostas pessoais destas impressões, através da linguagem corporal.

Berge (1981) classifica em seis as fases da Expressão Corporal: a descoberta do corpo e dos sentidos, o domínio do sentido muscular (comportamento motor), a educação do sentido rítmico e musical, o domínio da orientação espacial, o contato social e a expressão de si e de seus sentimentos. De acordo com esta autora, quando a criança e o adulto atingirem estas fases, terão adquirido a consciência de si. Ainda segundo Berge (1981, p.24):

“Não temos mais consciência de nosso corpo. De tanto serem condenados à imobilidade num espaço restrito, os membros e os músculos perdem o gosto do movimento, tornam-se desajeitados, não ajudam a mente a descansar, o que muitas vezes leva as pessoas a descarregarem pela agressividade, a energia que não encontrou vias de expressão”

Navarro (1987, p.15) coloca que:

“Gestos, posturas e expressões refletem minhas atitudes existenciais de maneira bem mais segura do que meu discurso; eles mostram meu caráter, minha maneira de ver, de amar, de sentir; eles traem meus anéis musculares, que também são morais”

Podemos notar, através da citação acima, que há uma relação entre a Expressão Corporal e a Comunicação Não-Verbal. Cauduro (1991) entende como Expressão Corporal os gestos e sinais corporais individuais impregnados de sentimentos, e por Comunicação Não-Verbal os gestos e sinais em forma de mensagens emitidas pelas pessoas e entendidas pelas demais, em diferentes culturas. A relação existente entre as duas é que todas as pessoas tem Expressão Corporal, mas poucas tem consciência de como a comunicação não-verbal é entendida pelas demais pessoas, principalmente em diferentes culturas. Esta mesma autora nos diz que não pode haver uma eficiente comunicação não-verbal sem o entendimento da Expressão Corporal ou dos signos sociais, e para isto é preciso uma boa leitura corporal, feita através da percepção.

Medina (1983, p.74) cita que:

“Cada pessoa percebe o mundo, os outros e a si mesmo, à sua maneira, e embora condicionada e determinada pela cultura em que vive, age basicamente de acordo com a sua consciência”

Essa consciência, principalmente do próprio corpo, é muito importante e necessária para o desenvolvimento da Expressão Corporal, e se relaciona com os objetos que nos rodeiam, assim como a outras pessoas.

Davis (1979, p.89) nos diz que a gesticulação emerge quando uma pessoa tem mais dificuldades para se expressar ou quando o esforço para se fazer entender é maior. Quanto maior a excitação, mais exige de seu corpo a ponto de gesticular cada vez mais.

Cauduro (1991) nos diz que todo gesto é uma ação, mas essa ação deve comunicar algo para se tornar um gesto. Sendo assim, a autora considera que ao se colocar a mão em frente à boca quando se espirra é apenas uma ação mecânica; já abanar a mão para alguém torna-se um gesto comunicativo.

Esta mesma autora faz uma divisão dos gestos, de acordo com suas características:

Expressivos – traduzem os sentimentos, e é de natureza biológica. Ex: chorar, sorrir

Gestos mímicos – dividem-se em: caricaturais (imitações com a face), parciais (imitação de algo que não se é, como imitar um avião, por exemplo); de vácuo (algo biológico, como fome e sede); teatrais (representação de outros personagens)

Esquemáticos – imitações abreviadas, como os chifres de animais, por exemplo.

Simbólicos – significam estado de ânimo ou idéias (“ele está louco”, ou “me dê um cigarro”, por exemplo)

Técnicos – são os convencionais, como os desportivos e os usados por médicos em cirurgias

Codificados – convencionados, como a linguagem dos surdos

Maquinais – gestos como enrolar o cabelo, coçar o bigode e todos os gestos realizados inconscientemente.

Almirall et al (2003, p. 8-9) distinguem os gestos em: uso comum, idiossincráticos e códigos gestuais. Os gestos de uso comum são formas naturais de comunicação, e costumam ser usados simultaneamente com outros sistemas de comunicação. Alguns exemplos como apontar para coisas ou pessoas ao redor, afirmar ou negar com movimentos da cabeça, gestos convencionais pertencentes à própria cultura, como “olá” e “tchau”, devem ser potencializados em pessoas sem fala por causa de uma deficiência. Os gestos idiossincráticos são gestos que muitas vezes as crianças com problemas comunicativos desenvolvem e utilizam com seus familiares. Por exemplo, uma criança pode indicar que está com sono fechando seus olhos de uma forma acentuada, ou então colocar a mão no cabelo ao referir-se a uma prima, que um dia usou uma tiara que chamou a atenção da criança. É importante que estes gestos sejam mantidos e potencializados quando se inicia a comunicação alternativa com os alunos. Estes sinais provavelmente continuarão a ser usados pelas crianças com as pessoas familiares, mesmo que ela já tenha chegado a um desenvolvimento de um sistema mais formal, que permita uma comunicação rápida e funcional. Os códigos gestuais são sistemas muito elementares e limitados, mas foram criados com finalidade educativa ou terapêutica.

Mesmo sem se dar conta, as pessoas enviam mensagens para os outros, porque qualquer mudança na maneira de pensar de um indivíduo interfere diretamente no seu comportamento. (Cauduro, 1991)

Segundo Lowen (1970, p.30):

“O corpo de uma pessoa nos conta muito sobre sua personalidade. Dependendo da postura, brilho dos olhos, tom de voz, posição do maxilar e do ombro, facilidade em se movimentar e espontaneidade dos gestos, ficamos sabendo não só quem a pessoa é como também se está aproveitando a vida, ou até está triste e constrangida”

Alguns pesquisadores defendem a hipótese de que possa haver gestos ou expressões que sejam universais. Birdwhistell, apud Davis (1979, p.38) diz que “não existem gestos universais. Que se saiba, não há nenhuma expressão facial, nenhuma atitude ou posição do corpo que tenha o mesmo significado em todas as sociedades”. Podemos entender essa palavra ‘significado’ como algo além do ponto de vista anatômico. É evidente, por exemplo, que todo ser humano sorri quando está alegre, ou tenha uma expressão facial desanimada, quando está triste, mas o significado desse sorriso, dessa expressão desanimada varia de uma cultura para outra. Além disso, os gestos são apenas parciais, e devem ser acompanhados de outros para que se alcance um significado (Davis, 1979, p.42) Na verdade, excluindo-se o verdadeiro número gigantesco de movimentos humanos anatomicamente possíveis, cada cultura confere significados para apenas alguns gestos, e estes significados devem sempre estar inseridos num contexto, e jamais em algum movimento isolado do corpo (idem). Birdwhistell, apud Davis (1979, p.43-44) diz:

“Anos atrás eu comecei a me perguntar: como o corpo encarna as palavras? Hoje em dia, em vez disso, eu me pergunto: quando convém usar as palavras? Elas são adequadas quando se ensina ou quando se fala ao telefone, mas agora você e eu estamos nos comunicando em vários níveis e só em um ou outro desses níveis a palavra adquire alguma relevância. Ultimamente tenho pensado de outro jeito: o homem é um ser multissensorial. De vez em quando, ele verbaliza”

4.1. A expressão facial

Os pintores e escultores sempre souberam a importância e o conteúdo que podem transmitir um gesto ou uma pose. Entre 1914 e 1918 houve considerável interesse sobre a comunicação pessoal por intermédio de expressões faciais (Davis, 1979, p.19), mas os psicólogos chegaram à conclusão de que o rosto não expressava emoções de uma maneira segura e fiel; já os antropólogos observaram que os movimentos do corpo não são casuais, mas tão legíveis como uma linguagem. Charles Darwin tinha interesse, em seus estudos, na expressão dos animais. A partir dos anos 50 alguns pesquisadores resolveram estudar o tema de uma maneira sistemática,

mesmo este sendo considerado por muitos como algo esotérico. Mas nos mostraram enfim que as palavras não são tudo, que elas não representam a mensagem total e nem parcial, e que a comunicação não-verbal funciona como base das comunicações humanas (idem, p.20)

Podemos notar mais claramente a comunicação através das expressões faciais nas crianças pequenas. Elas, em suas mais diversas brincadeiras, raramente recorrem às palavras, utilizando uma intensa comunicação por gestos e expressões faciais. Davis (1979) relata que em 1963/64, N.G.Blurton Jones pesquisou os comportamentos de crianças e os comparou com de outros primatas jovens, observando que há uma impressionante semelhança entre as expressões faciais infantis com as de outros animais.

Uma equipe de Birmingham, Inglaterra, também citada por Davis (1979) estudou o comportamento de crianças de jardim de infância, e ao prestarem atenção às expressões faciais das crianças, concluíram que existem 6 maneiras de franzir o rosto, 8 maneiras de sorrir e um sorriso para cada situação, sendo que aparentemente estes gestos permanecem na idade adulta. Entretanto, apesar de as crianças carregarem essas expressões faciais para a idade adulta, outros gestos físicos das crianças se transformam ou desaparecem, como a postura de bater, por exemplo.

Na verdade, os significados sociais dos movimentos sempre cumprem alguma função, como por exemplo, não queremos ver algo e cobrimos os olhos, ou então escondemos um sorriso com a mão.

Davis (1979) relata em sua obra "A comunicação não-verbal" a experiência de dois cientistas ingleses, Christopher Brannigan e Kate Currie, com uma menina autista de 5 anos, que pouco se aproximava voluntariamente dos pesquisadores, nunca falava e era bastante retraída. Essa criança foi condicionada, através de bombons e palavras carinhosas como recompensa, a usar elos de comportamento, se aproximando, olhando-os e sorrindo. Logo que a criança começou a sorrir, passou a demonstrar outros comportamentos favoráveis à sua comunicação e seu desenvolvimento. Isto nos mostra a necessidade de um ambiente alegre e divertido nas aulas de Educação Física, pois o sorriso atua realmente como um elo entre o aluno e o professor, e podemos fazer com que a criança melhore muito sua comunicação e possa participar efetivamente de todas as atividades propostas, com o máximo de satisfação.

Entre as mais variadas expressões faciais, podemos dar um importante valor às expressões feitas pelos olhos. É através da visão que se observam situações comportamentais que,

somadas a pequenas mensagens não-verbais, permitem chegar-se a uma conclusão ou pelo menos formar alguma idéia do que está ocorrendo no meio ambiente. (Cauduro, 1991) O comportamento do olhos talvez seja a forma mais sutil de linguagem física, e isto se relaciona com a linguagem verbal, já que os movimentos oculares também regulam a conversa. O movimento dos olhos proporciona um sistema de sinalização, que indica ao interlocutor quando é sua vez de falar. (Davis, 1979)

Estudos demonstram que uma pessoa que está sendo olhada intensamente tende a apresentar um ritmo cardíaco mais acelerado (Davis, 1979). Isso se relaciona à dificuldade que muitas pessoas sentem em falar em público, encarando vários olhares fixos.

Desde a mais tenra idade, as crianças sentem uma atração muito grande pelos olhos, e isto é parte vital de uma determinada seqüência comportamental, que começa logo no início da vida. Embora essa atração pelos olhos possa ser inata, sabe-se que a criança reage favoravelmente a qualquer estímulo que seja familiar, mas também suficientemente complexo para interessá-la. Quando a criança passa a não somente reconhecer os rostos, mas também as expressões, ela se torna hábil a perceber o comportamento não-verbal. Os desenhos que as crianças fazem de seres humanos, com cabeças enormes, mostram a importância que as crianças conferem ao rosto. A primeira reação de medo da criança não é devida a palavras ríspidas, ou algum tipo de som que indique reprovação, mas a uma expressão facial carrancuda. (Davis, 1979, p.149)

Experiências com crianças recém-nascidas (idem, 1979) mostraram que a primeira reação de uma criança depende dos olhos ou de formas semelhantes, como dois pontos numa cartolina branca, o que alguns cientistas consideram como uma prova de que a reação humana ao olhar é inata. O lugar para onde uma pessoa olha indica o objeto de sua atenção, mas deve haver a demonstração da intenção ao se olhar para as pessoas, senão há a possibilidade de se causar um certo incômodo, o mesmo que uma pessoa pode ter diante de um deficiente visual, cujo comportamento ocular proporciona bem poucos indícios de suas intenções. Pode-se ler o rosto de uma pessoa sem olhá-la nos olhos, mas podemos saber o que o outro está sentindo quando olhamos atentamente nos olhos. A percepção é um indicador sumamente importante. O canal de comunicação não-verbal, ou seja, as mensagens, muitas vezes entra pela visão. O que é inconsciente para o sujeito é visível para o observador (Cauduro, 1991). Talvez isso explique porque as pessoas se zangam quando são imitadas, pois assim são mostradas para si mesmas. O

inconsciente das pessoas se torna inteiramente visível nas suas expressões não-verbais (idem,1991). Pode-se também mudar completamente o sentido de uma situação, estabelecendo-se o contato visual ou não.

4.2 A comunicação pelo tato

A própria reciprocidade da experiência de tocar em outra pessoa, onde somos tocados ao mesmo tempo em que tocamos, significa um tipo especial de proximidade. O grande tamanho das áreas relacionadas ao tato no cérebro já nos mostra a grande importância e complexidade desta sensação através da pele, que realiza o contato com o mundo externo em todos os seres humanos, mesmo que não tenhamos sempre a consciência disto, assim como não estamos sempre conscientes do próprio contato da sola do pé com o chão.

Davis (1979, p.136) nos relata que um embrião, com menos de 8 semanas, antes de ter olhos ou ouvidos e quando ainda mede menos de 2,5 centímetros entre as nádegas e o topo da cabeça, já responde ao tato. O “choque epidérmico” (Mead apud Davis, 1979) é um dos maiores choques do nascimento, onde o bebê sai de um lugar quente e latejante, como o útero, para sentir pela primeira vez a força da gravidade, a pressão atmosférica e a temperatura que não coincide com seu corpo. Segundo a hipótese desta antropóloga, a diferença de sensibilidade entre a pele masculina e a feminina pode fazer com que desde o primeiro momento de vida homens e mulheres já comecem a sentir o mundo de uma maneira diversa.

O bebê explora o mundo pelo tato, descobrindo assim onde termina seu próprio corpo e onde começa o mundo exterior. A privação desse primeiro conhecimento através do tato poderá fazer com que a criança posteriormente não compreenda um símbolo de uma maneira tão clara, como por exemplo, a palavra ‘duro’ se referindo a uma parede, na qual ele já teve a experiência de tocá-la e vê-la, e posteriormente relaciona esse conceito ao objeto. Nas aulas de Educação Física, é bastante necessário que se faça com que os alunos, sejam deficientes ou não, se toquem uns aos outros, recuperando assim o contato corporal e ajudando-os a tornarem-se mais conscientes do seu próprio corpo e do corpo alheio. Enquanto a educação das crianças permitir uma quantidade limitada de contato corporal, o comportamento tátil do adulto dificilmente poderá alterar-se de uma maneira significativa.

4.3 A comunicação pelo olfato

Entre todas as experiências a que estamos sujeitos, o barulho e o cheiro são as duas únicas a que não se pode suportar. Alguém pode até fechar os olhos, recusar-se a tocar as coisas ou comer, mas dificilmente deixará de ouvir um barulho e é impossível bloquear o olfato. Entretanto, em nossa cultura, as conversas sobre cheiros são tidas como desagradáveis, inclusive Davis (1979) salienta que existe um tabu em relação ao olfato, onde o homem parece querer trocar os odores naturais por odores industrializados, contrariando a importância extrema que o olfato tem para a maioria dos animais.

Muitas pessoas possuem um grande talento olfativo, inclusive pessoas com extraordinária capacidade de distinguir odores e que segundo Wiener apud Davis (1979), fazem de modo consciente o que a maioria de nós fazemos inconscientemente.

É bem possível que muitas crianças nasçam com o sentido do olfato muito sensível e venham a reprimi-lo mais tarde; isso nos mostra a importância de trabalharmos também com esse tipo de percepção em atividades das aulas de Educação Física, dando atividades ao alunos, como por exemplo, brincando de vendá-los e os fazendo adivinhar determinados elementos a partir do cheiro.

5 O RITMO E O MOVIMENTO

O movimento, do latim *Movimentu*, significa:

“Ato de mover ou de se mover; mudança de lugar ou de posição; deslocamento; ação, animação, variedade” (Michaelis, 2001)

O movimento constitui parte fundamental da vida humana e o homem necessita de movimentos para manter-se orgânica e emocionalmente sadio. (Ferrari, 2003, p.13). As idéias e sentimentos poderão ser expressos pelo fluir do movimento e se tornam visíveis nos gestos (Nani, 1995, p.18). O professor de Educação Física deve saber compreender o significado e a importância da movimentação de cada aluno. É muito importante que a criança perceba o seu corpo, suas capacidades, suas relações com as outras crianças e professores, e que saibam expressar suas emoções e se comunicarem.

Existe um mundo muito silencioso por trás dos movimentos, um mundo no qual a própria pessoa não teve contato ainda, um mundo que ela não conhece. Segundo Laban (1978, p.141), “as seqüências de movimento são como as sentenças da fala, as reais portadoras das mensagens emergentes do mundo do silêncio”. Birdwhistell apud Davis (1979), um pioneiro no estudo da cinética, concluiu que grande parte da comunicação humana se passa num nível abaixo da consciência, onde a relevância das palavras é apenas indireta. Ele acredita que somente 35% do significado social de qualquer conversa corresponda às palavras pronunciadas (p.38) Este pesquisador dedicou-se ao estudo dos movimentos corporais no final da década de 40 e partiu do princípio de que as emoções humanas básicas, como alegria, medo ou atração sexual, manifestam-se do mesmo modo em várias culturas e portanto, alguns gestos ou expressões seriam universais. Poderíamos considerar isto como lógico, se pensarmos que os homens sempre riem quando estão alegres, ou têm uma expressão facial “fechada” quando bravos. Mas Birdwhistell chegou à conclusão que “não existem gestos universais. Que se saiba, não há nenhuma expressão facial, nenhuma atitude ou posição do corpo que tenha o mesmo significado em todas as sociedades” (apud Davis, 1979, p.38).

O ritmo, do grego *rhythmós* se caracteriza por:

“Movimento ou ruído que ocorre em intervalos regulares; periodicidade”

(Michaelis, 2001)

“Elemento temporal da música, constituído pela sucessão e pela relação de valores e de duração”

(Larousse Cultural, 1999)

Hanebuth (1968) define a palavra ritmo como derivada do grego *rhein*=fluir. Ele divide as atividades rítmicas do corpo em três categorias: involuntárias (batidas do coração, circulação do sangue, digestão, formação da urina, secreção de hormônios); intermediárias (engolir, comer, respirar, dormir) e voluntárias (formas de auto-expressão que englobem o movimento corporal, como trabalhar, correr, dançar, jogar).

Verderi (1998, p.53) assim escreve sobre o ritmo:

“O ritmo faz parte de tudo o que existe no Universo, é um impulso, o estímulo que caracteriza a vida. Ele se faz presente na vida humana, nas funções orgânicas do homem, em suas manifestações corporais, na expressão interior quando exteriorizada pelo gesto no movimento, qualquer que seja ele”.

Condon (apud Davis, 1979), um especialista em analisar os movimentos do corpo, descobriu através de pesquisas que o corpo humano “dança” continuamente ao compasso do seu próprio discurso. Sempre que há fala, há uma sincronia dos movimentos de todo o corpo com ela. O pesquisador notou que curiosamente esse ritmo é interrompido em casos de doenças ou danos cerebrais, como Mal de Parkinson, esquizofrenia, autismo, epilepsia, afasia ou gagueira, e estas pessoas estão fora de signo consigo mesmas. Ele acredita que esse ritmo do corpo, aliado a uma sincronia interacional com outras pessoas, seja a base da comunicação humana. As aulas de Educação Física oferecem um espaço extremamente rico para trabalharmos essa questão do ritmo com as crianças, através de brincadeiras, onde elas podem ter um contato maior com o ritmo de outras crianças, reforçando assim a interação entre elas e aperfeiçoando seu próprio ritmo corporal, já que adaptar-se ao ritmo alheio proporciona uma sensação de harmonia, de intimidade, mesmo sendo esse compartilhamento de ritmo raramente consciente para alguém. No diálogo do professor com o aluno deficiente, é muito importante que haja uma adaptação do tipo de comunicação que seja melhor compreendida pela criança, pois se levarmos em conta essa

teoria sobre a sincronização entre duas pessoas, com certeza essa comunicação que o aluno não compreende fará com que essa sincronia seja cortada ou prejudicada, já que o ritmo entre professor e aluno será meio colidente. Considerando também que a comunicação, os movimentos do corpo e as ondas cerebrais estejam relacionados (Davis, 1979), outros ritmos fisiológicos, como por exemplo o cardíaco, poderão ser afetados.

6 A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA COM A MÃE

As primeiras experiências do homem e seus primeiros contatos com o mundo são realizados de uma maneira não-verbal, através dos olhares, dos toques, de todo o acolhimento realizado por parte dos seus pais. Todos nós somos dotados de um ritmo espontâneo e interno que se manifesta antes mesmo do nascimento, através de vivências intra-uterinas. (Ferrari, 2003) Várias pesquisas mostram que o feto já ouviu todos os ruídos provenientes do interior do útero do corpo da mãe. Meerloo apud Davis (1979) descreveu o útero como “um mundo de sons rítmicos” (p.141), pois o bebê tem um batimento cardíaco sincronizado ao da mãe, mesmo que duas vezes superior. Isso pode nos levar a crer que nossas experiências pré-natais com o ritmo humano podem nos afetar pelo resto da vida. Davis (1979) em sua obra “A comunicação não-verbal”, escreve um capítulo fascinante sobre a comunicação da criança com a mãe, intitulado “As lições do útero”, que agora será tomado como base neste trecho do trabalho. A autora nos diz que talvez o maior choque que o ser humano tenha que suportar em toda a vida é o momento do nascimento, e nos lança um questionamento de como seria um ambiente semelhante ao útero, onde o recém-nascido pudesse se adaptar melhor ao mundo exterior. (p.143) Na verdade, pelo próprio aconchego, pelo calor, seria o colo da mãe. Entretanto, em muitos lugares é comum que a criança nasça e seja afastada da mãe logo no momento posterior ao parto. Posteriormente, durante a infância, pode-se notar também que muitas crianças não são tocadas e carregadas o suficiente, e essa prática contínua de contato com o corpo é extremamente importante. Crianças que são separadas das mães e colocadas em orfanatos, muitas vezes sofrem de uma síndrome conhecida como “privação materna” (Davis, 1979, p.145). Para essas crianças o crescimento emocional, mental e até mesmo físico é mais lento. Assim como um animal recém-nascido, parece que a criança recém-nascida precisa ter seu sistema nervoso estimulado de forma correta para que se desenvolva normalmente. Por isso, o que pode ser considerado estranho para uma cultura, para determinado povo é algo cotidiano e neste caso extremamente importante, como por exemplo, o fato de quem em alguns países e mesmo tribos, as mães carregarem seus filhos em pequenas bolsas, presas aos ombros, ao contrário de outros países, onde levam-se os bebês em carrinhos, cadeirinhas, ou são deixadas nos berços. Há uma pobreza tátil em muitas culturas (p.145), e nota-

se que a criança recebe um pouco mais de contato físico quando está começando a andar, já que antes dessa época muitas coisas ainda atuam como barreiras entre mãe e filho, como mamadeiras, berço, roupas, carrinhos, etc. É muito importante que todas as crianças tenham um contato corporal muito grande com os pais, principalmente as crianças com algum tipo de deficiência, afim de sentirem-se acolhidas e não tenham a sensação de isolamento quando maiores, já que a necessidade de estímulos táteis não termina pouco após o nascimento, mas dura pela vida toda. É importante que os contatos entre os pais e os filhos, e também entre o professor e seus alunos sejam gestos de carinho, e não uma simples questão de atendimento (p.146). Se o professor tiver vergonha de seu corpo, ele transmitirá essa vergonha de modo tenso aos alunos. Esse tipo de reação instintiva é quase impossível de se esconder de uma criança. Enfim, o aprendizado não-verbal que a criança tem em sua infância é talvez a coisa mais importante de sua vida, então deve haver um ótimo relacionamento com os adultos.

Em relação ao início da comunicação verbal da criança, Jean Claude Lafon, em seu livro "A deficiência auditiva na criança: incapacidade e adaptação", nos traz uma seqüência sobre o desenvolvimento desta capacidade, e aqui traremos um resumo, baseado nesta obra. Segundo o autor, a criança começa a imitar as pessoas do seu ambiente já aos 2 meses e o primeiro gesto de imitação é o do movimento labial. Esta reprodução gestual não está baseada em nenhum elemento de auto-observação, e sim é uma reprodução intuitiva da parte da criança encorajada pela mãe, que recompensa afetivamente seu filho, que aceita participar dessa relação.

Já o grito, que é o primeiro sinal acústico, é puramente reflexo, causado por uma contração muscular generalizada, provocando um movimento respiratório de expiração, com uma contração da laringe, onde há a produção do grito. Conclui-se então que ele cria-se por acaso como resultado das disposições anatômicas, e não podemos ver nesse grito uma primeira tentativa de comunicação. (p.122). Com o correr dos dias, o grito varia e torna-se a informação de um estado da criança. Quando a criança tem dor, a tensão muscular não é a mesma de quando ela tem fome, é diferente na sua forma, no seu desencadeamento, na sua acuidade. Estas tensões diferentes produzem gritos diferentes de dor, de fome, de alegria, mas esses gritos não passam de um fenômeno acessório, que pertence ao estado muscular da criança. São informativos para a mãe, e ela conhece a criança através do grito e do comportamento da criança, tentando então compreender a razão. (Lafon, 1989, p.122).

Posteriormente, a criança aprende a modular a sua voz, a dar-lhe um sentido. Aprende que tal emissão faz aparecer a mãe, acontecimento agradável, reconfortante para ela. (Lafon, 1989, p.123). Podemos explicar que ela chama a atenção da mãe através do som, ou também através de seus gestos, pois provavelmente a criança ainda não percebe a sua produção vocal como voz significativa. Assim, podemos considerar a fala e a comunicação verbal sob o ângulo do gesto tanto quanto sob o ângulo acústico. A criança se conscientiza de que sua vocalização é um instrumento, e primeiro ela estabelece uma relação entre o movimento muscular e o som emitido, embora a auto-análise da percepção seja tardia na criança. (idem)

No sétimo e oitavo mês, a criança utiliza normalmente os movimentos que chamamos de articulação. Na verdade são movimentos de boca que não são mais apenas movimentos do aparelho digestivo, mas vão acontecer ao mesmo tempo que a expiração sonora; é a primeira palavra para os pais.(idem, p.125). Assim, podemos inferir que não é a mãe que ensina a criança a falar e sim a criança que descobre a fala com a ajuda de sua mãe.

Posteriormente, a mãe (ou o pai) tentam explicar, comunicando-se com a criança, que uma articulação como “papá” ou “mamá”, que a criança emite, pode servir para designar aquele que está ausente e vai chegar. Ela serve para lembrar, serve para fazer a pessoa aparecer. É aí que se cristaliza o conceito da palavra para a criança. Logo que a criança descobre ou compreende que esta articulação serve para tudo isso, está dando o primeiro passo para uma linguagem articulada, que é a linguagem do homem. (Lafon, 1989, p.126)

Lafon (1989) nos diz que no comportamento motor, o comportamento gestual, o comportamento vocal, não há quase diferença entre o que ouve e o surdo. A criança imita o gesto, e há apenas um esboço de fala que engana, mas de fato, a criança surda não tem o jogo melódico de uma criança que ouve. (p.125). Realmente, o que impressiona na criança surda é a dificuldade de fala e a ausência de comunicação verbal. No desenvolvimento da primeira comunicação da mãe com o filho, a criança surda não fica especialmente perturbada, é preciso esperar modelos acústicos nitidamente estruturados para ver aparecer uma perturbação na criança, isto é, modelos em que o gesto deve ser também representado pelo acústico para ser completo. A criança surda começa a se afligir, já que ela não pode imaginar o que não vê. No entanto, a criança surda perde a maior parte desta relação acústica, mas não os outros efeitos sensoriais, incluindo a visão do movimento articulatorio e a sensação do sopro vocal, que são perfeitamente percebidas e

permitem evitar a frustração decorrente da surdez, pelo menos nos primeiros meses. (Lafon, 1989, p.125).

7 SURDEZ E COMUNICAÇÃO

Necessitamos refletir sobre o surdo, propondo atuações adequadas de acordo com a situação exigida. Precisamos primeiramente mudar o conceito de surdo-mudo (Ferrari, 2003). Grande parte das pessoas surdas emitem sons, falam ou se fazem compreender pela voz, pela linguagem brasileira de sinais (LIBRAS) ou até pelos dois recursos simultaneamente, logo não são surdos-mudos (idem, 2003). Para Sotiropoulos (1998,p.25) apud Ferrari (2003, p.8), “a surdez é um dos piores déficits, pois se trata de uma deficiência invisível, dificultando a criança surda na organização de um universo social e comunicativo”. O fato de não haver uma comunicação facilitada com as pessoas ouvintes ou então não manter relações adequadas com o mundo por meio da fala acarreta problemas para as crianças surdas e cabe aos profissionais e familiares iniciarem a criança surda em um processo de comunicação, escolhendo a metodologia adequada de acordo com cada diagnóstico, adaptando a comunicação e a educação com o grau de surdez de cada uma. Ferrari (2003) nos mostra que esse processo de educação pode ser trabalhado através do oralismo, comunicação total ou bilingüismo e relata essas três propostas.

A proposta oralista foi instaurada no final do século XIX, a partir do Congresso de Milão, ocorrido em 1880 (p.9) Essa proposta de integração do surdo à sociedade majoritária propunha que a única forma viável seria a aprendizagem da fala e o “esquecimento” ou proibição do uso da linguagem sinalizada, considerada como um fator de atraso ao desenvolvimento do sujeito. Profissionais como médicos, pedagogos e fonoaudiólogos orientavam a família que se a criança falasse com as mãos, ela teria preguiça de aprender a usar a voz. (Reily, 2004) Atualmente apontam-se críticas severas aos oralistas e considera-se que essa abordagem seja mais eficaz se a criança desenvolver a audição residual, devidamente estimulada pelo uso da prótese auditiva) juntamente com a leitura labial, conseguindo assim uma melhor compreensão e conseqüente comunicação. Devemos considerar também que a palavra oral não deve ser o fim da comunicação, pois muitas vezes a informação verbal não é percebida pela criança. Segundo Reily (2004, p.122), muitas pesquisas mostram que crianças com perdas auditivas profundas, na maioria dos casos, não vão conseguir aprender a falar com fluência, e mesmo com treinamento de leitura labial, o período crítico para aquisição da linguagem (aproximadamente até os 4 anos de idade) seria perdido, pela complexidade dessa aprendizagem.

Em relação à leitura labial, Reily (2004, p.127) nos mostra que esse é um dos muitos mitos que cercam a comunicação dos surdos, que mistifica concepções e generalizações que se estabelecem na cultura escolar e que constituíram um ideário de um aluno surdo genérico, que bem pouco contribuiu para o processo escolar desse aluno. A crença de que todo aluno surdo faz leitura labial faz com que o professor continue com sua fala normal, acreditando e confiando que o aluno esteja-o acompanhando. Mesmo os alunos bem treinados em leitura labial perdem de 30% à 40% do que for dito, e em uma aula com vários alunos, onde ocorre uma grande distração por parte de todos, a concentração do aluno surdo na articulação do professor é ainda mais complicada. Os ritmos dos dois, professor e aluno, devem se ajustar, e sabe-se que o ritmo da conversa revela o nível de relacionamento de uma pessoa com outra, e que o quanto alguém fala e o padrão desta determinam a maneira como as demais pessoas reagem (Davis, 1979) Outros problemas ocorrem quando o professor caminha enquanto fala, e muitas vezes não está de frente para o aluno surdo, e também a própria dicção do professor ou a presença de bigode ou barba podem dificultar o processo de interpretação por parte do aluno não-ouvinte. (Reily, 2004)

Podemos notar que, evidentemente, a leitura da fala não substitui a audição normal. Por isso, em meados do século XX surgiu a comunicação total (Ferrari, 2003, p.10), que utiliza os sinais como método manual completando a fala (palavra nos lábios, a expressão no rosto e os gestos das mãos, intensificando a importância da visão). Nesta abordagem são privilegiadas todas as formas de comunicação na prática pedagógica: a língua de sinais, a linguagem oral, os desenhos, a mímica, a datilologia (letras sinalizadas com a mão, que não deve ser confundida com a língua de sinais, já que ela é um código, assim como o braille), etc. Segundo os precursores desta abordagem de comunicação total, ela possibilitava uma maior interação do surdo com o mundo circundante, resultando no desenvolvimento de estratégias comunicativas mistas. Entretanto, algumas pesquisas apontaram controvérsias sobre a educação baseada na comunicação total (Ferrari, 2003)

7.1 A linguagem de sinais

Lúcia Reily, em sua obra: “Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação”, nos mostra as bases históricas da língua de sinais. Esta teve origem na sistematização realizada por

religiosos franceses, desenvolvida a partir de 1760 (p. 144-145). A autora cita que algumas estratégias de ensino haviam sido inventadas anteriormente, inclusive algumas bastante insensatas, como o pesquisador alemão Samuel Heinicke, que havia inventado uma máquina de linguagem para ensinar os surdos a falar, e que, através do paladar, associava sons vocálicos a sabores (A com água, E com extrato de losna, I com vinagre, O com água e açúcar, U com azeite e uma mistura de sabores para sons híbridos) (Idem, p.115)

O abade L'Épée é destacado na história da educação do surdo por ter reconhecido a necessidade de usar sinais como ponto de partida para o ensino. Réé (2000) apud Reily (2004) Este abade passou a educar duas irmãs gêmeas surdas que estavam sendo educadas por um padre, que havia falecido. L'Épée, em 1760, temia que as meninas morressem na ignorância de sua religião e portanto deu continuidade ao ensino. Anteriormente, as crianças eram educadas através de gravuras, com o objetivo de aprenderem o cristianismo, mas L'Épée entendeu que apenas os significados literal e físico da imagem seriam transmitidos, não sendo possível a compreensão do sentido mais profundo da fé. Resolveu então ensinar a linguagem pelos olhos, apontando objetos com uma mão e escrevendo o nome correspondente a este objeto numa lousa, com a outra mão, lembrando assim de um alfabeto bimanual que havia utilizado na escola para se comunicar com os colegas sem que o mestre descobrisse. As meninas passaram a ler e escrever o nome das coisas, utilizando esse método associacionista; mas o impasse ocorre quando percebeu que nenhuma gramática ou então sentidos abstratos, essenciais para o ensino religioso, era possível de ser compreendido por este método. Entretanto, percebendo que elas já se comunicavam entre si com muita fluência, percebeu que já deveriam ter um sistema gramatical, e que deveria aprender os sinais com elas, lapidando-os posteriormente para adaptá-los à língua francesa. O abade abriu uma escola filantrópica, que atraía surdos que vagavam pelas ruas de Paris, e também convidava interessados a visitarem sua instituição, com o objetivo de semear suas idéias em outros centros, numa obra missionária. Isto explica porque os Estados Unidos herdaram o sistema de sinais francês ao invés da metodologia oralista alemã ou inglesa. (Reily, 2004, p.115)

No Brasil, a educação dos surdos também derivou da linhagem francesa. Sicard, ao assumir o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, valorizou a formação de professores surdos, e Hernest Huet, sendo educado neste Instituto veio ao Brasil, e em 1885 inicia seu trabalho de educação dos surdos. Através do Marquês de Abrantes, conseguiu uma provisão de

recursos por parte de D. Pedro II e fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que atualmente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (idem)

A constituição da língua de sinais brasileira deve-se ao fato de Huet ter atuado numa instituição residencial, onde os alunos sinalizavam entre si, ao contrário de sua vivência e educação na França, que pedia ao lado do oralismo, com ênfase em leitura labial, articulação da fala e apoio da datilologia. Logo, houve uma confluência da língua de sinais francesa com a língua de sinais dos centros urbanos brasileiros. (Reily, 2004. p.116)

A iniciativa do abade L'Épée revolucionou as possibilidades de educação, interação, comunicação e cidadania para os surdos, que se encontravam marginalizados e excluídos até então. Entretanto, os sinais utilizados pelo abade seguiam estritamente a gramática da língua francesa, que os surdos apenas memorizavam mas muitas vezes não compreendiam o que diziam, escreviam ou sinalizavam. Segundo Reily (2004, p.116): "Foi preciso que os surdos se envolvessem com sua própria educação para que eles próprios constituíssem a língua que responderia melhor às suas necessidades"

A língua de sinais não é universal. (Almirall et al, 2003). Há diferentes línguas de signos de acordo com os países e as variedades dentro do mesmo país.

Em relação à utilização de técnicas pedagógicas, o papel da linguagem oral e a forma de integração à sociedade majoritária, a institucionalização da educação de surdos acirrou bastante este debate. A educação bilíngüe propõe a aquisição da língua de sinais, o mais precocemente possível, sendo a língua representativa da comunidade majoritária aprendida como segunda língua, sendo defendida a utilização das duas línguas em contextos distintos de uso, ocorrendo assim um aumento na possibilidade de interação social do surdo (Ferrari, 2003, p.11). Esta autora relata que o avanço dos estudos sobre a língua de sinais e os debates relativos às suas orientações oferecem argumentos cada vez mais consistentes que fundamentam a educação bilíngüe em propostas educacionais. Em contraponto, Reily (2004, p.124) entende a dificuldade em se implementar o bilingüismo na escola inclusiva, e expõe que é utópico imaginar que um professor aprenda a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) rapidamente afim de trabalhar com um aluno surdo, mas que o professor e os colegas do aluno podem e devem aprender alguns sinais para uma melhor interação com ele, o máximo que seria possível em um tempo um tanto curto. É importante que o professor aprenda alguns sinais que sejam importantes para contextualizar os assuntos e acontecimentos durante as aulas, mas segundo a autora, não se deve

acreditar que o professor da escola inclusiva aprenda língua de sinais. O aluno surdo deve adquirir a língua de sinais com pessoas fluentes na língua, e não considera-se que o aluno vá aprender língua de sinais com um professor iniciante nesta. Temos que ter em mente que não é nada fácil aprender a língua de sinais, e podemos relacionar essa dificuldade com a que temos quando queremos aprender outro idioma. Nossa língua materna sempre serve de estrutura para a assimilação de uma segunda língua, e se o aluno surdo não adquiriu plenamente uma linguagem anterior, ele não terá paralelos com alguma estrutura lingüística. Segundo Reily (2004, p.124), “a escrita do aluno com surdez profunda evidencia as estruturas da língua com a qual ele tem maior familiaridade”. É importante que o professor tenha um livro de apoio de expressões mais usadas e não se deve fingir que houve um entendimento quando na verdade nada se compreendeu; isto já levou muitas crianças à vocalização de sons sem sentido algum, porque sempre acreditaram que todos estavam entendendo a sua fala (Reily, 2004, p.130).

Segundo Silva (2002, p.52) apud Ferrari (2003, p.11), “a língua de sinais é a língua natural dos surdos”. Essa afirmação pode soar um tanto confusa, pois aprende-se a língua de sinais como qualquer outra língua, “não carregando o surdo nenhuma competência inata para aprender a língua de sinais que seja ativada quando ele se configura como surdo” (Reily, 2004, p. 122). Quando há a necessidade, o homem precisa de algo para garantir a interação com outras pessoas, e quando não há a oportunidade de se usar a voz, evidentemente o gesto é a opção.

Vygosty (1931) apud Reily (2004) diz que na luta entre a fala oral e a língua de sinais, a vitória seria da língua de sinais, não por ser psicologicamente natural ao surdo, mas por configurar-se com linguagem autêntica, genuína, instrumento rico em sentidos.

Segundo Pierson e Korth, apud Buono (2001), a comunicação entre ouvintes e não-ouvintes é normalmente difícil, o que faz com que a maioria dos surdos faça parte de uma cultura separada, e as pessoas que perderam a audição após a aprendizagem da linguagem oral estão disassociadas de alguma cultura, pois são fisicamente surdas mas não possuem a compreensão de mundo de quem não tem o domínio da comunicação oral, da fala e da oratória.

O importante é que a comunicação seja iniciada o quanto antes, para que se estabeleça um bom relacionamento entre o surdo, a família, os amigos e os professores.

8 A CRIANÇA SURDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jamais devemos menosprezar a importância da Educação Física no trabalho com as crianças. A ludicidade, o prazer que as aulas oferecem, aliado às atividades elaboradas de acordo com as necessidades reais da criança surda, abrem as portas para que elas integrem-se ao mundo dos ouvintes. (Pace, 1996)

É muito interessante que se use nas escolas uma abordagem multisensorial, utilizando-se de recursos gestuais, orais, táteis e cinestésicos, que possam proporcionar um desenvolvimento integral do aluno, proporcionando-lhes mais oportunidades, fazendo com que possam atingir um bom nível de comunicação e “possam ser indivíduos integrados, conscientes e participantes em nossa sociedade” (Pace, 1996, p.39)

É importante que seja dado um enfoque muito grande à integração da criança nas aulas, e a Educação Física tem a capacidade de promovê-la, além de permitir o ajustamento, interesse e participação, através de características como a alegria, sociabilização e motivação (Rosadas, 1991). As crianças surdas possuem formas de comunicação e apreensão do sentido diferentes das crianças ouvintes, e muitas vezes têm sua integração dificultada, pela própria falta de utilização, por parte dos professores, de uma comunicação alternativa, por meio de gestos, sinais, mímicas ou expressão corporal, e que auxiliem os alunos em busca do entendimento. A diferença de desenvolvimento entre a criança surda e a criança normal não deve ser muito importante, não deve ser global. (Lafon, 1989). É necessário que em certas áreas, onde a facilidade de realização é boa, a criança esteja na média, ou acima do nível das crianças que ouvem. Segundo Lafon (1989, p.10):

“A pedagogia deve se esforçar para melhorar tanto quanto possível as áreas de sucesso. Quase sempre procuramos ‘tapar buracos’, colocando a criança em xeque, negligenciado as áreas positivas que, por conseqüência, encontram-se desvalorizadas e regressivas”.

A aula de Educação Física é um espaço privilegiado, pois ao contemplar o movimento como um fator primordial, a criança surda pode se expressar com uma naturalidade maior, com maior interesse e participação.

Segundo Pace (1996, p.41), não podemos esquecer que:

“estamos trabalhando com crianças que gostam de brincar e se movimentar, possuem fantasias, desejos, necessidades de se expressar e criar como qualquer outra criança, seja qual for a diferença”.

O que fica realmente evidente nas aulas de Educação Física e que diferencia a criança surda da ouvinte é principalmente a comunicação. Segundo Lafon (1996), “aquilo que aparece de modo espontâneo na criança que pode ouvir e que tem um meio cultural correto, aparece apenas raramente e de forma semelhante na criança surda” (p.14). As atividades motoras desenvolvidas nas aulas, ao propiciarem expressão, criatividade e uma vasta amplitude de movimentos, podem facilitar o processo de aquisição da linguagem da criança surda, além de oferecer à criança a oportunidade de conhecer, explorar e brincar com seu próprio corpo, melhorando a sua postura e auto-confiança. (Pace, 1996)

Podemos trabalhar nas aulas várias atividades que se relacionam a aspectos importantes para a educação da criança surda, como noção de espaço e tempo, noções de lateralidade, ritmo, domínio do próprio corpo, percepções auditivas, visuais ou táteis, equilíbrio e atividades de coordenação, controle do corpo, noções de classificação, noções de comparação, noções de igualdade e diferença, noções de exploração e conhecimento do esquema corporal, força e movimento, exploração dos jogos de imitação e representação e noções de proporcionalidade. (Pace, 1996, p.41) A criança pode ser levada a viajar pelo mundo da cultura infantil, pois, de acordo com Freire (1994), a criança é especialista na arte de brincar. Durante as brincadeiras, onde as crianças se dedicam inteiramente, ocorre um momento muito importante, onde ela desenvolve sua linguagem. Segundo Pace (1996, p.42):

“Podemos dizer que quando a criança está criando fantasias, dramatizando, realizando expressões corporais, se comunicando através dos sinais ou mesmo dos gestos, está adquirindo linguagem nas aulas de Educação Física”

É interessante que, ao se estimular a percepção auditiva, visual ou tátil, utilizemos locais fechados, aproveitando assim a acústica do ambiente, podendo ser aproveitado o resíduo auditivo da criança. (Lafon, 1989). A utilização do espelho no local também é interessante, pois permite ao aluno utilizar sua função visual para a expressão corporal e a

identificação dos movimentos dos seus colegas, principalmente ao trabalharmos o ritmo com os alunos. (Pace, 1996)

Em relação à capacidade de abstração, as crianças surdas têm uma dificuldade bem maior em relação às ouvintes, independentemente da idade em que se encontram. Segundo Lafon (1989, p.14):

“A criança surda permanece no concreto, o acesso à imaginação e à abstração é árduo. A exploração dos objetos precisa ser completa para que a imagem se estruture na memória. A faculdade da imaginação falta à criança surda, que permanece unida ao concreto. Os mecanismos de abstração, montados a partir da linguagem verbal e da experimentação pela ação, e a fala permanecem em um nível rudimentar. Ora, somente a abstração permite à criança ter acesso a uma lógica e a um pensamento que, próprios ao homem, são indispensáveis às aquisições culturais e escolares”

A utilização de figura, desenhos e imagens pode favorecer a vivência de alguns conceitos, colaborando com o processo de memorização da criança.

A falta da capacidade de se comunicar com os ouvintes é um dos principais motivos que torna a criança surda tensa e ansiosa. As dificuldades de comunicação, repetidas ao longo do dia, acarretam problemas que levam facilmente à agressividade ou mesmo à pré-psicoses. (Lafon, 1989). Da mesma forma, “elas acarretam uma busca de um ritual sem surpresa, tranquilizando pela ausência de incógnitas, mas também empobrecendo no plano de manifestação da criança e da personalidade” (idem, p.15). A incompreensão do que se passa ao redor da criança, desde que a acústica seja o sinal dominante disso, acarreta realmente problemas de comportamento. A criança surda arrisca-se muito pouco a participar de atividades que comportem a verbalidade, e pode sentir-se rejeitada, sendo que ela, que já é deficiente por sua surdez, “(...) pode transformar-se em um psicótico, ou uma criança com tendência autística” (Lafon, 1989, p.16). Por isso, o professor deve sempre estar atento, ser um bom observador, auxiliando em manter a calma da criança, facilitando assim a comunicação. Embora autores digam sobre a utilidade de se realizar atividades em locais fechados, é evidente que devemos proporcionar também às crianças surdas o maior número possível de experiências, levando-as à lugares amplos e abertos, como campos, parques e excursões.

8.1 Sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas aulas

A utilização de materiais variados nas aulas, sempre que possível, com certeza despertará a atenção e o interesse das crianças; eles facilitarão a criação de brincadeiras, estimulando assim a imaginação dos alunos. (Pace, 1996). Esta autora cita em seu trabalho várias atividades desenvolvidas com crianças surdas, e aqui citaremos as atividades por ela propostas. Em seu relato de experiência com crianças surdas, ela realmente nos diz que a boa comunicação é o segredo do sucesso nas atividades que são desenvolvidas, e nos mostra a importância de transmitirmos calma, segurança, clareza, boa vontade e paciência para os alunos. (p.46) A criança surda tem necessidade de sentir uma comunicação, um gesto que venha adiante dela. O gesto que fazemos falando, portanto olhando, muitas vezes sorrindo, entrando em relação com ela, é importante. (Lafon, 1989). Segundo este mesmo autor:

“É necessário que o interlocutor descubra, com grande afetividade, o que a criança pode compreender. O suprimento mental e o talento da imaginação do interlocutor são pelo menos tão importantes quanto os da criança” (p.129).

É obrigação do professor estar sempre de frente para o aluno quando estiver ocorrendo algum tipo de comunicação, e o uso de qualquer tipo de recurso para o entendimento da criança é sempre interessante. É importante que os gestos sejam sempre feitos acima da cintura, na frente do corpo, mas não na direção da boca, o que impediria a compreensão por parte das crianças que fazem leitura labial. A boa dicção também é importante, pois crianças com aparelho ou com algum resquício de audição podem optar pelo que tem maior facilidade. (Pace, 1996, p.47)

É muito importante deixarmos claro aos alunos o que vai ser trabalhado na aula e que não dificultemos a participação da criança. Não podemos correr o risco de programar uma aula impossível para os alunos, então sempre deve-se ter a consciência do grau de dificuldade de cada um. Conforme citado anteriormente, passaremos aqui a relatar atividades que podem ser realizadas nas aulas de Educação Física com crianças surdas, segundo Pace (1996, p.48-51), e faremos algumas considerações a respeito da comunicação com as crianças nestas atividades:

Atividades com bolas: lançar, rolar, deslizar a bola, chutar, carregar, rolar a bola sobre o banco suco, rolar por baixo de um obstáculo, lançar por cima de um obstáculo.

Nestas atividades, realizadas de forma individual, a demonstração por parte do professor já é suficiente para fazer com que o aluno entenda o objetivo da atividade. Podemos realizar outras atividades com bolas, em grupo, como boliche de bola, bola ao alvo, carregar a bola em dupla com partes do corpo, etc. Aqui podemos utilizar a demonstração do movimento como também imagens que mostrem o propósito da atividade. Ao demonstrarmos aos alunos um determinado movimento, provavelmente tomarão o movimento como correto, padrão, imutável. A intenção é fazer com que a criança desenvolva outras maneiras de manipulação do material, no caso a bola, como lançá-la por cima da cabeça, de frente, por baixo, enfim, de várias maneiras; neste caso, pode ser realmente interessante que se mostre a brincadeira de outra maneira.

Atividades com cordas: fazer figuras (círculo, quadrado, onda, reta, animais, etc), enrolar a corda em partes do corpo, formar letras, andar sobre a corda, rolar e engatinhar por baixo, pular para a frente, pular para trás, pular para o lado; lançar a corda, andar ao lado dela, puxa-la depois de amarra-la em algum obstáculo. Em grupo, os alunos podem bater a corda, pular corda, brincarem de cabo-de-guerra, ou outras atividades.

No caso de várias atividades com cordas aqui descritas, podemos demonstrá-las realmente por meio de imagens, auxiliando aos alunos assim na formação das letras e das figuras.

Atividades com arcos: lançar, rolar, carregar, passar por dentro, girar e outras. Pode-se explorar os arcos de maneira que criemos jogos simbólicos com as crianças, como por exemplo, fazermos de conta que o arco é a direção de um automóvel, e criarmos um circuito com vários obstáculos. Neste caso, podemos utilizar de sinais manuais ou escritos para indicarmos às crianças as mudanças de direção, as paradas, os momentos de se “acelerar o carro” ou “diminuir a velocidade”. Em grupos, os alunos podem realizar outras atividades com os arcos, como a formação de um trem, ou uma centopéia, e também realizarem jogos que beneficiem ao desenvolvimento da lateralidade, como dentro, fora, frente, atrás, para o lado, sentados, em pé. Podem também lançar o arco ao amigo, de diversas maneiras.

Atividades com bastão: podemos trabalhar bastante a postura dos alunos nas atividades com bastões. Podem realizar atividades deitados, em pé, equilibrando o bastão, formando letras, formando figuras geométricas, pulando, equilibrando-se sobre o bastão. Da mesma maneira que as atividades com cordas, podemos demonstrar estas com os bastões através de figuras, fotos ou desenhos. É bem interessante pedirmos aos alunos que desenhem a letra numa folha, por exemplo, antes de fazê-la com o bastão. Isso lhes mostrará uma ordem lógica na criação da letra. Em grupo, pode-se realizar atividades como carregar o colega, ou então medição de força, através do cabo-de-guerra, desta vez feito com bastão.

Atividades com banco sueco: os alunos podem andar sobre o banco de várias maneiras: de costas, de frente, de lado, depois do lado oposto. Pode-se fazer variações de corrida sobre o banco, saltá-lo, passar por baixo dele, caminhar sobre o banco deitado, engatinhar sobre o banco, etc. É sempre interessante citarmos que devemos sempre proporcionar ao aluno a criação de movimentos por conta própria. Como dito anteriormente, muitas vezes a demonstração do movimento fará com que o aluno surdo tome aquilo como a única maneira de realizá-lo. Utilizando de formas variadas de comunicação, provavelmente o aluno realizará movimentos espontâneos e variados.

Em grupos, os alunos podem correr por cima dos bancos imitando animais, passar por baixo do banco de mãos dadas com amigos, e várias outras atividades.

Atividades com colchão: rolar, andar, correr, engatinhar, saltar, rastejar, dar cambalhotas (aqui deve-se tomar cuidado com crianças que tenham labirintite), carregar o colchão. Essas atividades são importantes também porque permitem que a criança tenha outra sensação tátil, ao possibilitarem que eles façam as atividades descalços, sem o risco de machucados nos pés.

Atividades com bexigas, latas, tampinhas de garrafas e instrumentos de lata: nestas atividades nós proporcionamos às crianças uma grande estimulação das percepções auditivas, visuais e táteis, e também a estimulação da respiração (no caso de brincadeiras que envolvam o enchimento das bexigas).

Atividades com giz, jornal, tintas e fitas coloridas: são atividades que estimulam a coordenação manual e visual, o reconhecimento de cores e a imaginação através do desenho. Estas atividades em si já pertencem a comunicação não-verbal, que proporciona à criança surda um entrosamento com as demais, pois ambas estão envolvidas em um ambiente no qual os sons não são realmente necessários.

Nas aulas desenvolvidas sem algum tipo de material, podemos explorar movimentos corporais, brincadeiras de roda, de casinha, jogos de imitação, brincadeiras de pegador, utilizando de fantasias para o pegador e os demais. É muito interessante que as crianças façam desenhos na areia, com várias partes do corpo, desenvolvendo assim a sensação tátil, tão empobrecida em muitas crianças. É importante também que se reserve um momento da aula para que a criança brinque à vontade.

Pace (1996) nos diz que, em suas experiências com crianças surdas, as brincadeiras que mais fizeram sucesso foram: passa-anel, imitações, adivinhações, batata-quente, morto-vivo, e outras.

A Educação Física possibilita que as crianças se desenvolvam de forma alegre, prazerosa e saudável, sendo que elas podem ter enriquecida a aquisição de linguagem, através das atividades motoras, do brincar, dos gestos, da expressão corporal, e todas as formas de expressão e comunicação.

Atividades que estimulem a percepção auditiva da criança surda criam oportunidades para que ela desenvolva a aquisição de linguagem e viabilizam a estimulação da fala. Segundo Pace (1996, p.55):

“(...) pode-se concluir que é nas aulas de Educação Física, quando as crianças estão brincando, expressando, criando fantasias e se comunicando, que as diferenças entre elas e as crianças ouvintes desaparecem”

É importante que haja a solicitação da expressão sob todas as suas formas. É necessário que a criança encontre as mesmas possibilidades de observação, de atenção, de ação e de expressão que a criança que pode ouvir, e que o acesso lhe seja facilitado na proporção das dificuldades criadas pela surdez. Oferecemos aqui neste trabalho a sugestão da utilização da

comunicação alternativa através de pranchas de comunicação, e isto será detalhado no próximo capítulo.

9 A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA ATRAVÉS DAS PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO

A prancha de comunicação é uma técnica de ajuda simples, que consiste em superfícies sobre as quais são dispostos os sinais gráficos. (Almirall et al, 2003). Antes de escrevermos realmente sobre as pranchas de comunicação, de como podem ser feitas e como é feita a sua utilização, trataremos aqui de alguns tipos de sinais gráficos, de acordo com autores da área. Relataremos aqui apenas os tipos mais comuns de sistemas de signos gráficos: o sistema Bliss e o sistema PCS.

9.1 Sistema Bliss

São uma forma de signos logográficos ou ideográficos, isto é, são signos gráficos que não se baseiam na combinação de letras (Figuras 1 e 2). (Downing, 1973, apud Tetzchner e Martinsen, 2000). Os signos Bliss foram inicialmente criados para formar uma linguagem internacional escrita, usando o chinês como modelo e com o objetivo de contribuir para a paz, melhorando a comunicação entre os chefes de Estado dos diferentes países. (Bliss, 1965, apud Tetzchner e Martinsen, 2000). O sistema entretanto nunca foi utilizado para este fim, e na realidade só começou a ser aplicado em Toronto, no Canadá, quando foi utilizado como sistema de comunicação em crianças com deficiência motora, incapazes de falar, e que apresentavam também dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. (Tetzchner e Martinsen, 2000, p.24). Na verdade ele foi o pioneiro entre os sistemas alternativos pictográficos, sendo o primeiro sistema gráfico aproveitado e readaptado como instrumento de comunicação no campo da educação especial e da reabilitação (Reily, 2004, p.74)



Figura 1 – Símbolos Bliss
(Reily, 2004, p. 74)

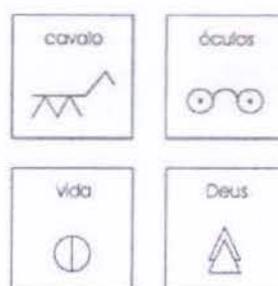


Figura 2 – Símbolos Bliss (figurativos e não-figurativos)
(Reily, 2004, p.75)

O sistema Bliss é formado por 100 signos básicos que se podem combinar para formar palavras novas e para as quais não existem signos básicos. (Tetzchner e Martinsen, 2000). Em muitos casos o utilizador deve encontrar uma combinação de signos que corresponda às palavras que queira exprimir. A combinação adquire o seu significado a partir de cada um dos signos, que se compõem por analogia, como por exemplo: ELEFANTE = ANIMAL + NARIZ + COMPRIDO; FELIZ = SENTIMENTO + PARA CIMA. (Figura 3). Realmente notamos que o sistema Bliss tem uma estrutura relativamente complicada, baseada na combinação de signos. (Schlosser, 1997, apud Tetzchner e Martinsen, 2000).

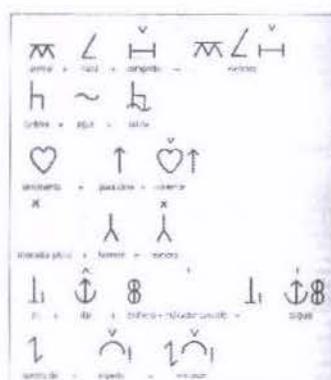


Figura 3 – Combinação de signos Bliss.
(Tetzchner e Martinsen, 2000, p.26)

Este sistema pode constituir um grande obstáculo para pessoas com deficiência mental grave; e as pessoas com bom desempenho intelectual, mas com dificuldades na fala e problemas de leitura, são as que podem beneficiar mais dos signos Bliss (McNaughton, 1980, apud Tetzchner e Martinsen, 2000).

Estes mesmos autores nos relatam que este sistema teve um decréscimo acentuado na sua utilização na Europa e na América do Norte, pois realmente são bem difíceis para alguns utilizadores e às vezes acarretam maiores frustrações, tanto para o utilizador como para o professor, ao invés de melhorarem a comunicação. Crianças que sabiam ler e escrever receberam tabelas com signos Bliss, sendo que lhes seria bem mais útil uma prancha alfabética com números também. (Tetzchner e Martinsen, 2000, p.27)

9.2 Sistema PCS

Apesar do primeiro sistema de Comunicação Suplementar e Alternativa ter sido o sistema Bliss, hoje o PCS (Picture Communication System) é muito mais utilizado, inclusive no Brasil, até mesmo porque existe uma distribuidora que fornece dicionários com signos em português, programas de informática para produção de pranchas e outras modalidades de apoio ao usuário. (Reily, 2004, p.78)

Este sistema é oriundo dos EUA, e conta com cerca de 3000 signos, que são desenhos de linhas simples a preto, sobre fundo branco, e a palavra está escrita sobre o desenho. Algumas palavras, como por exemplo PARA, DE, COM, estão simplesmente escritas sem qualquer desenho (Figura 4) (Tetzchner e Martinsen, 2000, p.28).

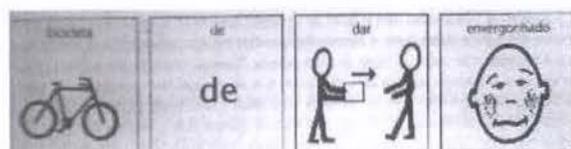


Figura 4 – Signos PCS

(Tetzchner e Martinsen, 2000, p.28)

Por possuírem uma natureza figurativa, os signos do PCS são fáceis de compreender, e ao fazermos uma comparação com os signos do sistema Bliss, podemos perceber claramente porque as crianças pequenas os entendem e os utilizam. (figura 5). Entretanto, jovens e adultos com bom nível de compreensão cognitiva podem preferir o sistema Bliss, já que este permite a representação de significados abstratos com maior facilidade e não possuem figuras tão infantilizadas como as do PCS.



Figura 5. Símbolos PCS (acima) e Bliss (abaixo).

(Reily, 2004, p.78)

9.3 Materiais e a utilização das pranchas de comunicação

As pranchas de comunicação podem ser feitas de madeira, metacrilato, cartão, plástico, etc. (Almiral et al, 2003). Os símbolos são fixados à prancha através de velcros, facilitando sua colocação e retirada. Alunos que dominam um vocabulário extenso podem utilizar uma pasta de comunicação, em vez de uma prancha (Reily, 2004). Esta pasta serve para que os alunos indiquem vários símbolos, apenas mudando as páginas; é mais prática, pode ser levada

para qualquer lugar e permite a inclusão de um vocabulário bem maior do que uma prancha apenas. (Reily, 2004, p.85).

A prancha é colocada diante da pessoa que vai usá-la, para que possa indicar os sinais que estão colocados sobre ela. A posição das pranchas varia de acordo com o caso, em função de pelo menos dois fatores: que a pessoa que usa possa indicar os sinais com comodidade e que o interlocutor possa ver os sinais que o usuário vai indicando. (Almiral et al, 2003, p.30).

Segundo Reily (2004), podemos ter vários tipos de pranchas, que podem ser utilizadas em vários contextos diferentes. Muitas vezes, ao valorizar nas aulas trabalhos com objetos tangíveis e miniaturas, fotografias e figuras desenhadas, o professor já está dando início à utilização da comunicação alternativa, apresentando aos alunos os conteúdos de forma visual, possibilitando que eles façam escolhas e manifestem-se como qualquer outro aluno. (Reily, 2004, p.79). No próximo item, relacionaremos os tipos de pranchas com os contextos de comunicação.

9.4 Os tipos de pranchas de comunicação

Conforme citado anteriormente, temos vários tipos de pranchas. Baseado em Reily (2004, p.79-85), aqui citaremos as principais, e situações onde podem ser usadas.

Pranchas de rotina e pranchas de horários: é interessante que o aluno com necessidades especiais tenha uma forma de acompanhar as seqüências de atividades que realizará durante o dia, e é claro que isto também se aplica na seqüência de atividades nas aulas de Educação Física. O aluno tem sua ansiedade minimizada quando sabe o que vai acontecer na aula. Ao colocarmos essa prancha na parede, possibilitamos que todos possam observá-la, e podemos fazer alterações da seqüência na prancha, graças ao recurso do velcro. Podemos também trabalhar com fotografias. Se percebermos que o aluno não consegue lidar com um excesso de informações visuais, podemos retirar os signos menos relevantes. (p.79)

Pranchas de opção de atividades: muitas vezes o aluno que tem a privação sensorial da audição e da fala “fica literalmente sem voz” (p.80) quando os alunos escolhem as atividades que querem realizar. As pranchas podem ser montadas ou improvisadas na hora para dar oportunidade ao aluno de também manifestar seus desejos. Do que ele quer brincar? Com quais colegas ele quer brincar? Ao darmos a oportunidade de escolha ao aluno não-falante, fazemos com que não ocorra de alguém escolher por ele, e terá mais autonomia para se manifestar. (p. 80)

Pranchas para montagem de histórias: muitas vezes os professores utilizam livros com ilustrações para interagirem com os alunos, contando histórias para eles. Entretanto, raramente um aluno com necessidades na área de comunicação pode manifestar-se sobre alguns aspectos da narrativa. A utilização de pranchas de história permite que o aluno interaja na narrativa, contribuindo ao colocar ou retirar personagens do texto, ou contribuindo com perguntas e comentários (Figura 6).



Figura 6 – Prancha para interação com histórias

(Reily, 2004, p.81)

Ao utilizarmos de figuras genéricas, podemos utilizá-las em variados contextos, como um pictograma de uma menina pode ser usado no papel de Cinderela, Princesa, Bela

Adormecida e outras. Podemos fazer um teatro de determinadas histórias, e é interessante que a criança deficiente tenha acesso a ela antes que possamos ajudá-la a representar de uma maneira corporal. Nesse tipo de situação, “o ideal são tiras de velcro pregadas em paralelo numa base de aglomerado de madeira (ou outro material), onde os pictogramas podem ser colocados em seqüência” (Reily, 2004, p.81)

Prancha de atividade escolar: aqui o raciocínio se assemelha ao da prancha de história. Por exemplo, quando há atividades especiais na escola, como passeios e festas, podemos garantir a participação do aluno se ele tiver uma prancha com pictogramas que sejam específicos à atividade que está sendo realizada (Figura 7).



Figura 7- Prancha de passeio
(Reily, 2004, p.82)

Podemos aqui incluir signos sociais, como: “Oi, meu nome é...” ou então “Obrigado”, pois o aluno pode se comunicar também com pessoas desconhecidas, mediado pelo professor ou outro aluno. (p.82)

Colete de comunicação: o professor porta no próprio corpo os signos que o aluno poderá pegar. Apesar de não haver a possibilidade de se colocar muitos signos no colete, é uma solução bastante eficaz para o aluno que precisa de um instrumento interativo.(p.83)

Prancha de escrita: para os alunos que estão começando o processo de letramento, as letras do alfabeto e os numerais podem fazer parte das pranchas. Pacientes acamados em hospitais utilizam bastante este tipo de prancha. Podemos dispor as letras na prancha de uma maneira alfabética normal (Figura 8) ou então de modo que as vogais fiquem em destaque. (Figura 9). Nas atividades escolares, é importante que a prancha contenha as letras com acentos, o “c” cedilha, e as pontuações. Alguns profissionais utilizam a seqüência de letras do computador (Q W E R T Y, como as ordem das letras da linha superior do teclado), já preparando o aluno para a utilização posterior de computadores.(p.84)

A	B	C	D	QUANDO
E	F	G	H	ONDE
I	J	K	L	COMO
M	N	O	P	QUE
Q	R	S	T	SS
U	V	X	Z	RR
W	Y	Ç	?	ESPAÇO

Figura 8 - Prancha alfabética normal
(Reily, 2004, p.83)

A	E	I	O	U
B	C	D	F	G
H	J	K	L	M
N	P	Q	R	S
T	V	W	X	Y
Z	Ç	RR	SS	
NÚMEROS	PLURAL		APAGA	ESPAÇO

Figura 9- Prancha com vogal em destaque
(Reily, 2004, p.83)

Pranchas básicas: o aluno pode já utilizar alguma prancha básica que venha de seu trabalho na fonoaudiologia (Figura 10). O professor pode então se familiarizar com este instrumento e aprender a se comunicar por meio dele, também inserindo alguns pictogramas que sejam importantes em seu contexto de atuação.

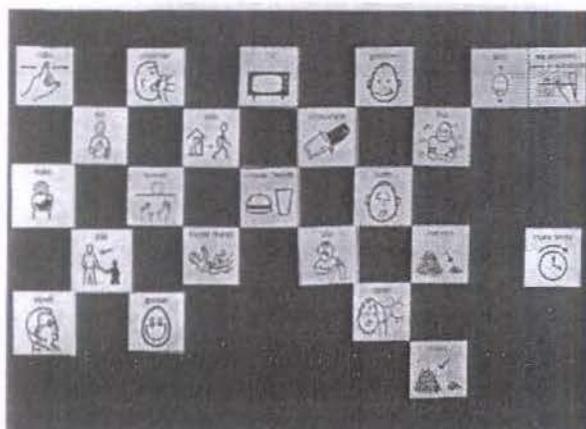


Figura 10 - Prancha PCS básica
(Reily, 2004, p.84)

9.5 Composição da prancha

Devemos organizar os pictogramas na prancha não pensando na estética, e sim na funcionalidade, pensando em como o aluno vai visualizar e alcançar melhor as figuras. Segundo Reily (2004, p.85):

“Se o aluno tem autonomia para indicar o signo com a mão, os signos devem ser dispostos na região que ele consegue indicar com maior facilidade. Se o aluno for destro, por exemplo, e a posição do seu braço tende a ser em extensão, os pictogramas precisam ser colocados predominantemente à direita, na região alta da prancha, longe do corpo, para que ele possa indicá-los”.

É muito importante também deixarmos espaços para que possamos colocar novos signos, sempre que for necessário.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da produção deste trabalho, foi-se constatando que infelizmente, a bibliografia a respeito do tema comunicação nas aulas com crianças e, principalmente, comunicação nas aulas com crianças com algum tipo de necessidade especial, em qualquer disciplina do conteúdo escolar, é bastante escassa. Talvez não seja dada suficiente atenção a este assunto, desconsiderando-se a importância da comunicação, que é um dos fatores primordiais para a integração da criança deficiente nas aulas, e na estrutura social que a cerca. Ao relatarmos nesta pesquisa diversos tipos de comunicação, esperamos possibilitar aos professores variadas opções de utilização dos meios de transmissão das informações aos alunos; especificamente na Educação Física, é interessante que eles conscientizem-se da enorme quantidade de sensações e desejos, e por que não, de “voz” que os alunos lhes transmitem, sem que seja necessária a utilização do meio verbal para isto. Aliás, o principal interesse demonstrado nestas páginas foi transmitir a idéia de que há muito mais informações que nos são transmitidas sem o uso da voz ou então de diversas maneiras, por vários estímulos diferentes, o que nos indica claramente que a utilização de apenas um modo de se comunicar, através do que é constituído como o padrão mais comumente usado, como a comunicação verbal, apenas nos afasta de percebermos tudo o que um aluno com alguma privação sensorial tem a nos oferecer, e nos afasta também de oferecermos a ele o que é seu direito, como ser pertencente ao mesmo meio social. Berge (1981) escreve muito bem sobre a falta de exploração de todos os meios sensoriais, e de como esses meios são influenciados pelo ritmo frenético dos nossos dias:

“Que atenção damos, na educação, aos 5 sentidos de que dispomos? A audição é embolada por incessantes agressões sonoras. O olfato também se perde. Como respirar com prazer e liberdade o ar viciado de nossas ruas? A visão enfraquece, sobrecarregada por impressões visuais. O tato, que não se limita somente à ponta dos dedos, permanece adormecido. O paladar, vítima também da vida moderna, com frequência torna muitos de nós incapazes de apreciar os alimentos sadios.
(Berge, 1981, p.22)

Embora citemos aqui neste trabalho várias maneiras de comunicação alternativa, que podem ser utilizadas com alunos com diversos tipos de deficiências, como visual ou

deficiência mental, foi dado um enfoque maior à educação do aluno surdo, através da comunicação não-verbal. Pela própria relação que há entre a audição e a fala, foi interessante enfatizarmos a educação do aluno com deficiência auditiva, já que as informações transmitidas de uma maneira não-verbal são primordiais para o sucesso de sua educação e para possibilitarmos a participação destas crianças nas atividades com as demais que não possuem esta deficiência. É evidente que a educação do surdo não é simples. A insuficiência das imagens acústicas realmente reduz o acesso ao mundo e as relações na comunicação; mas mesmo sabendo que há a surdez e que esta torna a educação mais desafiadora, devemos sempre considerar a criança deficiente auditiva como uma criança normal. Assim como as outras deficiências, a surdez já nos indica um *handicap* de partida, e os modos como trabalhamos com essas crianças realizam ou apagam este *handicap*. Através de grandes esforços de pais, professores e da própria criança, esta pode assegurar seu lugar na vida, ter meios para uma relação completa com seu ambiente, descobrindo e imaginando o maior número possível de elementos que constituem o mundo exterior, podendo intervir e agir para modificá-lo. Ao colocarmos a criança em situações que favoreçam a descoberta, também devolvemos aos pais a relação afetiva e dinâmica, sem a qual acredito que não há educação possível. Ao trabalharmos com a criança, também demonstramos aos pais as possibilidades educativas de seu filho. Aqui colocamos uma citação de Jean-Claude Lafon, autor de livros sobre deficiência auditiva, e já citado em diversas passagens deste trabalho, que nos mostra a grande importância de utilizarmos as mais variadas formas de comunicação e a sua importância para a educação da criança:

“Na educação, se nos contentarmos em estar ao nível da expressão, se não inundamos a criança com as formas de comunicação que ela não conhece, segundo a nossa crença, só porque não as utiliza, mantemos um infantilismo regressivo, freiamos as possibilidades de desenvolvimento da criança. O discurso deve ir além daquilo que a criança pode apreender e expressar”.

(Lafon, 1989, p.98)

Desejamos que esta pesquisa bibliográfica auxilie as pessoas que, de alguma forma, tem contato com crianças deficientes. Lembrando que não somente é importante a maneira como nos comunicamos, mas que a comunicação deve ser sempre um canal de transmissão de

amor, carinho, afeto e respeito para com todos. Desejamos a todos que valorizem as crianças e que sintam-se valorizados por contribuírem para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMIRAL, C.B.;CAMATS, E.S.;BULTÓ,C.R. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita – Princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Santos, 2003.
- BELTRÃO, L.; QUIRINO, N.O. **Subsídios para uma teoria da comunicação de massa**. São Paulo, Summus, 1986.
- BERGE, Y. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- BORDENAVE, J. E. D. - **O que é Comunicação**. São Paulo. Nova Cultural Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 1986.
- BUONO, T.R.L. **Avaliação de um programa de atividades rítmicas adaptadas às pessoas surdas para variação de parâmetros de velocidade no ritmo**. 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Adaptada) – Faculdade de Educação Física- FEF – Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 2001.
- BUYSENS, E. **Semiologia e comunicação lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- CAUDURO, M.T. **Expressão Corporal como recurso para a melhoria da comunicação não-verbal dos professores de Educação Física**. 1991- Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação- PUC/RS – Rio Grande do Sul, 1991
- CORRAZE, J. **As comunicações não-verbais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- DAVIS, F. **A comunicação não-verbal**. São Paulo: Summus, 1979.
- FERRARI, K. **Proposta para o ensino do sapateado para crianças surdas**. 2003. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1994.
- GADOTTI, M. **Comunicação Docente**. São Paulo: Loyola, 1985
- GOERGEN, P., - A Comunicação nas Faculdades de Educação. In: **Comunicação e Educação - Caminhos Cruzados**. Margarida Maria Krohling Kunsch (org.). São Paulo. AEC do Brasil. Edições Loyola. 1986.

- HANEUBUTH, O. **El ritmo em la educacion física**. Buenos Aires: Piados, 1968.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LAFON, J.C. **A deficiência auditiva na criança: incapacidade e readaptação**. São Paulo: Manole, 1989.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1995.
- LAROUSSE CULTURAL: **Dicionário da Língua Portuguesa**. Larousse Cultural, 1999.
- LEI N. 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Disponível em: <http://www.surdo.com.br/leis>. Acesso em 20 set. 2005
- LOWEN, A. **Prazer: uma abordagem criativa da vida**. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.
- MEDINA, J. **Educação Física cuida do corpo e... “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.
- MESQUITA, R., M., - **Comunicação Não-Verbal: Relevância na Atuação Profissional**. São Paulo. Revista Paulista de Educação Física. Vol.11, número 2 - Julho/dezembro. Universidade de São Paulo. 1997.
- MICHAELIS – **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Melhoramentos**, 2001.
- MORO, R., L.,- O Esporte de Lazer e a Mídia enquanto caminhos de contextualização da Comunicação Humana. In: **Revista Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física**. Editores: Sérgio Carvalho e Marli Hatje. Santa Maria-RS/UFSM: V.02. Ano 02. 1999.
- MOSCOVICI, S. **Introdução à Psicologia Social** . Paris, Larousse, 1973.
- NANNI, D. **Dança Educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NAVARRO, F. **Terapia Reichiana II**. São Paulo: Summus, 1987.
- PARRY, J. **Psicologia da Comunicação Humana**. São Paulo: Cultrix, 1967.
- PALMA, L., E. - **Comunicação: Um jogo de movimentos entre a Educação Física e a criança surda**. 1998. 86f. Santa Maria/RS. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria. 1998.
- _____ - **A comunicação nas aulas de Educação Física: um estudo com portadores de deficiências**. 2000. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria/RS- 2000.
- PENTEADO, J.R.W. - **A Técnica da Comunicação Humana**. São Paulo, 8ª edição. Livraria Pioneira Editora, 1982

RECTOR, M.; TRINTA, A .R. - **Comunicação do Corpo**. São Paulo. Série Princípios. Editora Ática, 1990.

REILY, L. **Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação**. Campinas: Papyrus, 2004.

SALZER, J. **A expressão corporal: uma disciplina da comunicação**. São Paulo: Difel, 1982.

STOCKE, P. **A expressão corporal na criança**. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

TETZCHNER, S.V.; MARTINSEN, H. **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Portugal: Porto, 2000

VAYER, P; TOULOUSSE, P. **Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VERDERI, E. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.