

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

FERNANDA CRISTINA FALKOSKI

ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM
SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA A PARTIR DA PRODUÇÃO E DO USO DE
RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

PORTO ALEGRE

2017

Fernanda Cristina Falkoski

ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM
SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA A PARTIR DA PRODUÇÃO E DO USO DE
RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Rodrigues de
Freitas

PORTO ALEGRE

2017

Encaro minha aluna como um ser ativo e livre, cujos próprios impulsos espontâneos devem ser o meu guia mais seguro. Sempre falei com Helen exatamente como falaria com uma criança dotada de audição e visão, e insisto com outras pessoas para que façam o mesmo. Quando alguém me pergunta se ela entenderá esta ou aquela palavra, sempre respondo: “Não importa se entende ou não cada palavra isolada de uma frase. Ela perceberá os significados das novas palavras por sua conexão com as outras que já conhece”.

Helen Keller

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim deste trabalho, tenho muito a agradecer. Posso dizer que esta dissertação foi escrita a muitas mãos: as minhas, as de minha orientadora, as daqueles que estiveram ao meu lado presencial ou virtualmente me apoiando, incentivando e me fazendo refletir. Destaco o apoio das professoras, das famílias e, principalmente, das crianças que proporcionaram a realização deste estudo.

Agradeço aos meus colegas, companheiros na caminhada do mestrado, Joseane Frassoni, Danielle Scholz, Sheyla Werner e Ricardo Lugon. À minha orientadora, Cláudia Freitas, que contribuiu muito durante os dois anos de estudo, proporcionando momentos de leituras, trocas e discussões que me enriqueceram como pessoa e pesquisadora. Chego ao fim com a certeza de que cresci muito com esse grupo. Também agradeço aos grupos de pesquisa NEPIE, ARCA E TEIAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela acolhida e pelos ensinamentos proporcionados.

Deixo registrado um agradecimento especial a Kemi Oshiro e Márcia Oshiro, audiodescritoras que fizeram a descrição das imagens utilizadas nesta dissertação, tornando-a acessível. Também agradeço aos amigos Rosangela Bez e André Lima pelas contribuições a partir de suas leituras.

Agradeço às queridas professoras Shirley Maia, Karla Demoly e Liliana Passerino, pelas contribuições na consolidação do trabalho desde a qualificação. Também agradeço o apoio oferecido pela FADERS, principalmente a Andréa Asti Severo, que contribuíram muito no início desde trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) pelos ensinamentos que permitiram aperfeiçoar-me como pesquisadora.

Agradeço à CAPES pelo apoio fornecido por meio da bolsa.

Àqueles que me ensinaram que não se deve desistir dos sonhos jamais, meu pai e minha mãe, Antonio e Terezinha Falkoski. Agradeço pelo carinho, pela compreensão e pelo incentivo dedicados desde o momento em que falei sobre o interesse em me inscrever na seleção de mestrado até o último momento, quando essa dissertação foi entregue na universidade. Estiveram ao meu lado durante todo esse tempo, encorajando-me a finalizar e aproveitar cada instante de aprendizagem.

Agradeço aos meus familiares que durante esses dois anos compreenderam minha ausência e minha distância, mesmo estando por perto. Principalmente, minha madrinha Carmen Morschel e meu irmão Jorge Falkoski.

Aos meus amigos, que, da mesma forma, souberam respeitar e apoiar minha escolha. Seguir a vida acadêmica exige muita dedicação e empenho, mas tive muito apoio e incentivo de cada um.

Faço um agradecimento especial ao meu namorado Jairo Mauricio de Souza, meu fiel amigo e companheiro, foi muito importante tê-lo ao meu lado nessa caminhada. Agradeço pela paciência em todos os momentos, pelos fins de semana nos quais, sentado ao meu lado enquanto eu lia e escrevia, estava sempre preocupado em oferecer-me chimarrão ou algo para comer. Pelos momentos em que estive presente de corpo, mas ausente de espírito, pelas palavras de incentivo. Muito obrigada!

Não posso deixar de agradecer aos amigos que esta pesquisa *colocou* em minha vida. Giovana Pilla, Heniane Aleixo, Cleunice Viera, Lourdes Salazar. Agradeço também às professoras, famílias e às crianças pela disponibilidade e pela parceria.

São tantas as pessoas às quais eu poderia e deveria agradecer... Deixo meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa. Foram utilizados como referencial teórico os estudos de Maia (2004, 2011), Galvão (2010), Keller (2008), Cormedi (2011, 2012), Cambruzzi (2007) e Silva (2012). Para conhecimento do campo teórico, foram realizadas buscas nas plataformas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Banco de Teses e Dissertações da CAPES e *SciELO*. Essas buscas ocorreram em tessitura com a prospecção de dados sobre a matrícula de alunos com surdocegueira em escolas do Estado do Rio Grande do Sul, a partir das informações constantes no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do contato com a Secretaria de Educação Especial do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), com a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS) e com gestores de municípios. A partir das informações obtidas dos dados do INEP, foram selecionadas duas crianças com surdocegueira congênita. Em consequência, suas famílias e professoras também foram envolvidas na pesquisa. Os critérios de seleção foram ser uma criança com surdocegueira e estar matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental de alguma escola do Estado do Rio Grande do Sul. A metodologia de pesquisa constituiu-se por 10 encontros com os alunos na escola. A fim de identificar estratégias e recursos utilizados em situações comunicativas, foram utilizados quatro instrumentos: construção de mapas, visitas realizadas nas casas das crianças, entrevistas com as professoras e observações. Os resultados das observações evidenciaram que os mediadores: família e professoras tinham formas de se comunicar com as crianças, algumas ações e reações eram percebidas com sentido e significado, mas não havia reconhecimento disso. Essas formas de comunicação expressiva e receptiva precisavam ser reconhecidas como tal pelos interlocutores. As crianças estavam em momentos diferentes do processo comunicacional. A menina se valia da baixa visão para a comunicação, e o menino, dos demais sentidos (principalmente, tato e olfato). Esta pesquisa proporcionou diversos aprendizados, entre eles: compreender que a comunicação muitas vezes precisa ser descoberta pelo mediador, pois as crianças oferecem indícios e possibilidades comunicacionais a serem reconhecidas e nomeadas; existem diferentes recursos que podem ser utilizados pelas e com as crianças; as famílias dispõem de formas de comunicação e informações sobre as crianças que podem auxiliar no processo de comunicação. A pesquisa também indica a importância do uso da comunicação alternativa por meio de objetos de referência e fotografias no sistema de calendários, organizando a rotina e proporcionando a antecipação das atividades e das ações das crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Surdocegueira; Comunicação Alternativa; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the communication process happens between people with congenital deafblindness, as of the production and use of alternative communication resources. The utilized theoretical references were the studies of Maia (2004, 2011), Galvão (2010), Keller (2008), Cormedi (2011, 2012), Cambuzzi (2007) and Silva (2012). For the theoretical field knowledge, the following searches were performed on the platforms: National Association of Graduate Studies and Research in Education (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd), Theses and Dissertations Bank of CAPES (Banco de Teses e Dissertações da CAPES) and *SciELO*. Those searches were intervened with the data collection on the enrollment of students with deafblindness in schools in the State of Rio Grande do Sul, from the information contained in *INEP's* (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) website and from the contacts with the Department of Special Education of the State of Rio Grande do Sul (SEDUC), the Foundation for Articulation and Development of Public Policies for People with Disabilities and with High Abilities in Rio Grande do Sul (FADERS) and with public managers of municipalities. From the information obtained from INEP data, two children with congenital deafblindness were selected. As a result, their families and teachers were also involved in the research. The selection criteria were to be a child with deafblindness and to be enrolled in the initial years of the Elementary School of any school in the State of Rio Grande do Sul. The methodology consisted of 10 meetings with the students at school. In order to identify strategies and resources used in communicative situations, we used four instruments: map construction, visits in the children's homes, interviews with teachers and observations. The results of the observations showed that the mediators family and teachers have their own ways of communicating with children; some actions and reactions were perceived with meaning and significance, but there was no recognition of it. These forms of expressive and receptive communication needed to be recognized as such by the interlocutors. The children were at different times of the communicational process. The girl took advantage of the low vision for communication, and the boy used the other senses (mainly touch and smell). This research has provided several lessons, such as: understanding that communication often needs to be discovered by the mediator, because children provide evidence and communicational possibilities to be recognized and named; there are different features that can be used by and with the children; the families have forms of communication and information about the children which can assist in the communication process. The research also indicates the importance of using the alternative communication by means of reference objects and pictures in the calendar system, which organizes the children's routine and enables their anticipation of activities and actions.

Keywords: Inclusive Education; Deafblindness; Alternative Communication; Special Education in the Inclusive Perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parte do questionário de amostras do IBGE de 2010.....	21
Figura 2 – Símbolos da Comunicação Alternativa	56
Figura 3 – Recursos de comunicação alternativa	57
Figura 4 – Objeto desnaturalizado	59
Figura 5 – Objeto em miniatura.....	59
Figura 6 – Contorno do objeto de cordão.....	60
Figura 7 – Técnicas de comunicação alternativa.....	61
Figura 8 – Estratégias de comunicação alternativa.....	62
Figura 9 – Calendário de uma atividade	63
Figura 10 – Calendário diário.....	64
Figura 11 – Calendário diário.....	64
Figura 12 – Calendário semanal	65
Figura 13 – Organização da casa de Rafael	87
Figura 14 – Fotografia de Rafael e a professora na hora do lanche.....	91
Figura 15 – Calendário diário de atividades.....	94
Figura 16 – Livro de experiência real "As aventuras de Beto na escola"	96
Figura 17 – Brincadeira de assoprar	97
Figura 18 – Fotografia do desenho feito por Bruna.....	103
Figura 19 – Fotografia da criação feita por Bruna.....	103
Figura 20 – Calendário semanal de Bruna	106
Figura 21 – Meios de transporte	109
Figura 22 – Livro "O barco verde"	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados por matrícula.....	18
Tabela 2 – Dados referentes às matrículas de alunos com deficiência múltipla	19
Tabela 3 – Síntese dos dados encontrados sobre a múltipla deficiência.....	20
Tabela 4 – Espaços ocupados por pessoas com surdocegueira com idades entre 3 e 5 anos...	22
Tabela 5 – Espaços ocupados por pessoas com surdocegueira com idades entre 6 e 21 anos.	22

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os órgãos dos sentidos e o tipo de informação sensorial recebida .	44
Quadro 2 – Questões norteadoras	79
Quadro 3 – Entrevista	80
Quadro 5 – Formas de comunicação usadas por Rafael	84
Quadro 5 – Formas de comunicação usadas por Bruna	99

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS MOVIMENTOS: A VONTADE DE SABER	13
1.1 ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	13
1.2 IDENTIFICAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA NOS EUA.....	21
2 REFERENCIAIS DE CORPO PERFEITO: UM LUGAR PARA A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA	24
2.1 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	26
2.2 MEDICALIZAÇÃO DOS CORPOS	33
2.3 ESPAÇOS NA SOCIEDADE PARA A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA: INVENTANDO POSSIBILIDADES	35
2.4 SURDOCEGUEIRA: A BUSCA PELO (DES)CONHECIDO.....	37
2.4.1 Definições e Etiologias	40
2.4.2 Pessoa com Surdocegueira Congênita.....	41
2.4.3 Pessoa com Surdocegueira Adquirida	42
2.4.5 Características da Surdocegueira	43
2.4.6 O Papel do Instrutor-Mediador	46
2.4.7 O Papel do Guia-Intérprete.....	47
3 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	49
3.1 LINGUAGEM E LÍNGUA	49
3.1.1 A Linguagem e sua Relação com a Língua	51
3.2 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA.....	53
3.3 PESSOA COM SURDOCEGUEIRA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA.....	54
3.4 COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGENS.....	67
4 INTINERÁRIO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS	73
4.1 ORGANIZANDO A CAIXA DE FERRAMENTAS: BUSCA TEÓRICA.....	74
4.2 FERRAMENTAS EM AÇÃO: COLETA DE DADOS	74
4.3 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	77

4.3.1 Mapa	78
4.3.2 Entrevista	80
4.3.3 Observações/Visitas e Intervenções.....	81
4.3.5 Estratégias e materiais como Artefatos de Comunicação	82
5 PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE DOIS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA	83
5.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE RAFAEL	83
5.1.1 O Mapa como Estratégia	85
5.1.2 Visitas à Casa de Rafael	87
5.1.3 Contexto Escolar.....	88
5.1.3.1 Entrevista com a Professora	89
5.1.3.2 Observações: Alguns Recortes	90
5.1.4 Intervenções da Pesquisadora	92
5.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE BRUNA.....	98
5.2.1 O Mapa como Estratégia	99
5.2.2 Visita à Casa de Bruna	101
5.2.3 Contexto Escolar.....	102
5.2.3.1 Entrevista com a Professora	104
5.2.3.2 Observações: Alguns Recortes	107
5.2.4 Intervenções da Pesquisadora	108
5.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE B – PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PORTAL CAPES/PORTAL DE TESES)	126
APÊNDICE C – PORTAL SCIELO	130
APÊNDICE D – CARTA AOS GESTORES	131
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA	132

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA	133
--	------------

1 PRIMEIROS MOVIMENTOS: A VONTADE DE SABER

Algum dia você já esteve no mar cercado por um denso nevoeiro, como se uma tangível escuridão branca se fechasse sobre você e o grande navio, tenso e ansioso, tateasse em busca do caminho para a costa com uma bola de chumbo e uma sonda e você esperasse com o coração batendo que algo acontecesse? Eu era como aquele navio antes de minha instrução começar, só que não tinha bússola ou sonda, nem meios de saber quão próximo estava o porto. “Luz! Me dêem luz!” era o grito sem palavras de minha alma, e a luz do amor brilhou sobre mim naquela mesma hora. (KELLER, 2008 p. 19-20).

Tensão e ansiedade são sentimentos que emergem do primeiro contato com uma pessoa com surdocegueira. Por tão acostumada com meus olhos e ouvidos, sequer imaginava haver outra possibilidade de se estar no mundo, desse modo, esses sentimentos eram novos para mim. Embora minha formação inicial tenha se dado em um curso normal de nível médio (magistério), e por isso tenha ouvido falar sobre o mundo da deficiência, jamais pensei que ele pudesse fazer parte da minha vida, principalmente de forma tão intensa.

1.1 ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Ao ouvir falar do universo das pessoas com deficiência, senti que talvez fosse esse o melhor caminho a trilhar. Assim, quando decidi me tornar uma professora dessa área, foi necessário me preparar, buscar formações e me qualificar, pois só a vontade de ter uma prática docente qualificada não basta. A primeira oportunidade para isso surgiu por meio da realização de um curso de *língua brasileira de sinais* (libras), como extensão universitária. Naquele momento eu percebi novas possibilidades e iniciei minha jornada no campo da educação especial/inclusiva.

No ano seguinte à minha formatura no magistério, 2008, fui chamada para assumir uma turma especial de alunos com surdez. Era chegado o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e complementados pela formação de extensão. Pensava eu então – ingenuamente, com apenas 18 anos – que três níveis de libras (180 horas) bastariam para dar aula a alunos com surdez. Contudo, no meu primeiro contato com os alunos, posso dizer que me senti como Hellen Keller, tateando em busca de um caminho. Jamais me esquecerei do primeiro dia de aula, pois, eu lembrava apenas dois sinais – “oi” e “calma” –, além do alfabeto datilológico. Usei esses sinais muitas vezes até adquirir certa fluência na língua. Os alunos, com muita paciência, começaram a me ensinar a língua de sinais como a usamos no

dia a dia, e não como a aprendemos em cursos, palavras soltas. Essa nova forma de comunicação me cativou a estudar mais sobre a língua, e por esse motivo, na graduação, optei pelo curso de Letras – Português; na intenção de compreender melhor a aquisição de uma língua, suas regras e tantos outros conhecimentos que o curso me proporcionaria.

Trabalhei durante alguns anos em uma escola de educação infantil, onde estavam matriculados três alunos com surdez – um menino e uma menina, ambos com 2 anos de idade, e outro menino de 3 anos. Essa experiência me proporcionou momentos e atividades desafiadores, nos quais a língua de sinais estava em evidência. Tinha eu a tarefa de iniciar o desenvolvimento da língua com aquelas crianças. Cursei uma formação a respeito de metodologias para o ensino de libras e depois disso, um novo desafio profissional me levou à formação e à atuação como tradutora/interprete de libras (TILS).

Ao longo de um ano e meio, enquanto percorria a formação em TILS, tomei contato com o a *surdocegueira*. Logo fiquei surpresa e até mesmo sem entender como eram ensinadas essas pessoas, mas surgiu uma vontade de experimentar o diferente, buscar por desafios, e senti que esse poderia ser um bom caminho a ser trilhado. A partir disso, comecei a buscar estudos e pesquisas sobre a surdocegueira.

No início, eu imaginava a surdocegueira como a união de duas deficiências. Mas aos poucos, fui constituindo conceitos e compreendendo a diferença entre pensar esse sujeito como uma pessoa com surdocegueira, uma condição única, e pensá-lo como alguém com surdez e cegueira ou com deficiências visual e auditiva.

A partir das experiências que eu já tinha, busquei outros conhecimentos sobre o assunto. Então, por intermédio de uma colega de trabalho, soube que no município onde eu morava havia um menino com essa condição. Na época, ele tinha 6 anos de idade e estava matriculado em uma escola próxima à minha casa. Solicitei à secretaria de educação autorização para realizar um estágio não obrigatório junto a ele, na escola. Esse foi meu primeiro contato com uma pessoa com surdocegueira, para além dos filmes ou livros.

Conheci alguns adultos que me auxiliaram muito nesse processo inicial, principalmente para compreender o que era mais urgente e necessário no trabalho com o menino. Ao buscar formação na área encontrei poucas opções. Havia apenas algumas no Estado de São Paulo, mas nenhuma no Rio Grande do Sul, onde ainda moro. Talvez por desconhecimento do tema por parte dos professores ou por falta de pessoas com formação específica para esse tipo de atuação. No ano de 2012, tive a oportunidade de trabalhar com uma menina de 5 anos com cegueira. Na época, ela estava sendo iniciada no sistema braille. Assim, pude observá-la no dia a dia, propor atividades e brincadeiras para desenvolver sua

linguagem e prepará-la para no ano seguinte iniciar o processo de alfabetização. Durante o primeiro semestre, permaneci acompanhando a menina, mas em seguida fui convidada a trocar de escola e trabalhar com um menino com surdocegueira de 12 anos, matriculado em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Essa experiência eu descrevi em meu trabalho de conclusão de curso da graduação, onde busquei analisar percepções e aprendizagens desse sujeito no ambiente escolar.

Chego ao mestrado com o objetivo de pesquisar nessa área, que tanto me instiga e encanta. Depois do contato com outras pessoas com surdocegueira, pude perceber a necessidade e a importância de uma educação formal para esse grupo.

Saber mais das possibilidades de expressão e de comunicação, para além da oralidade e da escrita convencionais, como “falar” por meio do corpo, escrever e ler em braille é meu foco de interesse. Enquanto aluna bolsista (CAPES) do projeto ARCA – *Alfabetização com Recursos abertos de Comunicação Alternativa a partir de métodos e tecnologias inovadores aplicados a crianças com deficiência intelectual e/ou TEA* –, busco tecer neste trabalho o processo de comunicação de crianças com surdocegueira e os recursos de comunicação alternativa.

Dessa forma, tenho como objetivo geral para esta pesquisa *Compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa*. Para cumprir esse objetivo geral, elenquei dois objetivos específicos:

- a) Identificar quais as estratégias e os recursos que sujeitos com surdocegueira congênita utilizam em situações de comunicação.
- b) Propor e analisar a pertinência do uso das estratégias e recursos de comunicação alternativa no processo comunicativo com o sujeito.

A partir de minha pequena, mas pulsante, trajetória, muitas são as questões que me mobilizam. Em razão disso, organizei uma busca de materiais que abordam a surdocegueira para saber sobre as pesquisas realizadas nos últimos tempos. Utilizei os seguintes descritores: “surdocego/surdocega”, “surdo-cego”, “surdocegueira” e “deficiência múltipla sensorial”. Quando um deles não apareceu nos dados encontrados foi pelo fato de não haver nenhum trabalho publicado. Também encontrei outros materiais por meio de autores ou de resumos, não apenas pela busca com os descritores já mencionados. Recorri ao termo “deficiência múltipla sensorial”, pois alguns sujeitos são nomeados como dessa forma, mesmo havendo comprometimento da visão e da audição. Contudo, nesses casos, esses sujeitos não são

identificados como pessoas com surdocegueira, tema esse que valeria uma investigação mais profunda.

No Grupo de Trabalho 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (Apêndice A) de 2000 a 2015 encontrei um trabalho com o termo “surda com baixa visão” e dois com “surdocega”; no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (CAPES) (Apêndice B) encontrei 15 trabalhos com o termo “surdocegueira”, nove com “surdocego/surdocega” e um com “deficiência múltipla sensorial”; e no banco da SciELO (Apêndice C), são dois trabalhos com o termo “surdocegueira” e um com “surdocego”.

A partir dos resultados encontrados, percebo as poucas pesquisas realizadas no campo da surdocegueira, isso decorre da falta ou do pouco conhecimento na área. São tantos os questionamentos possíveis a respeito do assunto que, acredito, talvez seja preciso refletir primeiramente sobre questões anteriores à própria surdocegueira. É preciso falar e refletir sobre deficiência. São muitos os conceitos de deficiência.

Busco a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU de 2007 –, como mote de discussão:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009a, s/p).

A deficiência não está instaurada na pessoa, mas sim nas atitudes e nos ambientes onde ela se insere. Existem diversos fatores impedindo-as de participar efetivamente da sociedade. O *Relatório Mundial da Deficiência* (2011, p. 4) define: “O ambiente de uma pessoa tem um enorme impacto sobre a experiência e a extensão da deficiência. Ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras à participação e inclusão”. Um cadeirante, por exemplo, não é deficiente por não conseguir se locomover pelo espaço, subir uma escada, mas o espaço é deficiente, pois não permite sua locomoção sem dificuldades. Ainda de acordo com a Convenção, seu artigo 9º dispõe sobre a acessibilidade:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados-Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem

como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade [...]. (BRASIL, 2009a, s/p).

As medidas para eliminar barreiras e obstáculos estão previstas e são deveres dos Estados-Partes. Essas medidas contemplam também a educação, levando em consideração o fato de serem serviços abertos e de uso de todos.

Em todo o mundo, durante muito tempo, o *diferente* foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais. (BRASIL, 2001, p. 5, grifo do autor).

A partir disso, em 2001, o Ministério da Educação (MEC) divulga as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, instituídas pela Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação. Assim, essas diretrizes apresentam a organização dos sistemas de ensino para o atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais:

- a) fundamentos;
- b) política educacional;
- c) princípios;
- d) construindo a inclusão na área educacional em diversos âmbitos, político, técnico-científico, pedagógico e administrativo;
- e) dentre outros aspectos fundamentais para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Galvão (2010) indica que a surdocegueira passa a constar em documentos oficiais no Brasil em 2000, onde são apresentados: conceito, etiologia e propostas de intervenção pedagógicas sobre a deficiência. Tendo como primeira publicação a coleção *Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais* pelo Ministério da Educação e Cultura.

Segundo Dias (2012), o primeiro trabalho brasileiro realizado na área da surdocegueira foi realizado pela pedagoga Nice Tonhozi Saraiva de São Paulo, a qual por volta da década de 1960 foi à Perkins School, nos Estados Unidos, buscar conhecimentos e formação. Voltando ao Brasil, essa professora conseguiu, com a parceria da professora Neusa Basseto, abrir a primeira escola para pessoas com surdocegueira no Brasil e na América Latina.

Apenas em 2005, no entanto, o campo *surdocegueira* é incluído no censo escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Nele são apresentados os dados sobre os alunos com surdocegueira matriculados em escolas da rede regular de ensino (FARIAS, 2015). Ainda de acordo com Farias (2015), o censo de 2013 apresenta a existência de 843.342 matrículas de alunos com deficiência em escolas brasileiras, sendo 596 com surdocegueira.

A fim de prospectar informações, inicialmente, fiz uma busca geral de dados dos anos entre 2007 e 2015 no *site* do INEP, gerando um panorama a respeito dos alunos com surdocegueira matriculados no Estado do Rio Grande do Sul. Acessar as informações de matrículas permite uma visão mais ampla e detalhada do público de alunos com surdocegueira, pois um aluno pode ser contabilizado duas vezes se estiver matriculado na classe regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, era preciso ter acesso ao número real de alunos.

A tabela abaixo foi organizada a fim de apresentar o número de matrículas totais de alunos nas escolas do Rio Grande do Sul em comparação com o baixo número de matrículas de alunos com surdocegueira. Como este último representa um pequeno número de matrículas, foi possível visualizar uma a uma e reconhecer a quantos alunos se referem os dados.

Tabela 1 – Dados por matrícula

Matrículas no RS		
	Número total de matrículas no RS	Número de matrículas identificando alunos com surdocegueira
2007	2607494	7
2008	2644558	12
2009	2679930	16
2010	2718501	21
2011	2736426	23
2012	2738793	22
2013	2746991	19
2014	2741505	15
2015	123143	17

Fonte: BRASIL (2015a).

Olhando para as matrículas de alunos com surdocegueira, percebo um número pequeno. Ao longo dos anos observados, os números variam não apresentando uma continuidade dessas matrículas. Inicialmente, pensei que havia somente esses alunos com

surdocegueira, mas, olhando cada caso, foi possível perceber que algumas crianças que não estão nesses dados já são conhecidas.

A partir dos dados encontrados (Tabela 1) e em virtude da baixa incidência de matrículas, decidi realizar uma busca mais minuciosa no Censo Escolar de 2015 – o último disponível então – por meio do programa SPSS¹, no *site* do INEP², a fim de obter informações mais detalhadas dessas matrículas. Encontrei 17 matrículas, usando as variáveis “surdocegueira” e “dependência administrativa”, referentes a 13 alunos em todo o Estado. Das 17 matrículas, quatro, além de estarem marcadas no campo da surdocegueira, aparecem marcadas na deficiência múltipla, fato que me deixa intrigada.

Após encontrar esse número tão baixo de matrículas, fiz uma nova busca no censo escolar, então utilizando as variáveis “deficiência múltipla” e “dependência administrativa”, encontrando 7.856 matrículas (Tabela 2). A fim de filtrar apenas os sujeitos com alguma deficiência visual associada a alguma deficiência auditiva – o que caracteriza a possibilidade de surdocegueira –, precisei examinar individualmente cada caso. Assim, de 7.856 casos marcados como deficiência múltipla, 173 apresentavam cegueira ou baixa visão associados a surdez ou deficiência auditiva. Essas deficiências, quando concomitantes, caracterizam a surdocegueira, uma condição considerada única, mesmo que existam outras deficiências associadas.

Tabela 2 – Dados referentes às matrículas de alunos com deficiência múltipla

Dependência administrativa	Deficiência múltipla
1 = Federal	9
2 = Estadual	1616
3 = Municipal	3992
4 = Privado	2239
Total	7856

Fonte: a autora. Dados de BRASIL (2015b).

A Tabela 3 apresenta os dados obtidos a partir da análise das matrículas encontradas como “múltipla deficiência”. São 20 matrículas nas quais se acrescenta “deficiência física” a cegueira ou baixa visão associadas a surdez ou deficiência auditiva; e em 58 são acrescentadas “deficiência intelectual”. Em oito se acrescenta “deficiência mental e deficiência física”; em uma, “Asperger”; em duas, “autismo”; e em duas, “deficiência intelectual e autismo”. Sendo 82 marcadas apenas com os campos “surdez ou deficiência

¹ Statistical Package for the Social Sciences.

² Os dados completos sobre essa pesquisa estão disponíveis nos anexos.

auditiva associada a cegueira ou baixa visão”. Todas as 173 estão marcadas como “múltipla deficiência”, e nenhuma delas aparece com o campo “surdocegueira” assinalado.

Tabela 3 – Síntese dos dados encontrados sobre a múltipla deficiência

Deficiências	Total
Surdez ou deficiência auditiva associada a cegueira ou baixa visão = pessoa com surdocegueira	82
Surdez ou deficiência auditiva associada a cegueira ou baixa visão + deficiência física	20
Surdez ou deficiência auditiva associada a cegueira ou baixa visão + deficiência intelectual	58
Surdez ou deficiência auditiva associada a cegueira ou baixa visão + deficiência intelectual + deficiência física	8
Surdez ou deficiência auditiva associada a cegueira ou baixa visão + asperger	1
Surdez ou deficiência auditiva associada a cegueira ou baixa visão + autismo	2
Surdez ou deficiência auditiva associada a cegueira ou baixa visão + autismo + deficiência intelectual	2
Deficiência múltipla	173

Fonte: a autora. Dados de Brasil (2015b).

Com base nessas informações, chego a alguns pontos importantes para discussão: Podem os professores ter dificuldades na identificação de alunos com surdocegueira e por isso aparecem mais alunos com deficiência múltipla? Será que os professores conhecem as características da surdocegueira? Os dados encontrados sobre a deficiência múltipla despertam algumas dúvidas.

Se vivemos em uma sociedade inclusiva, por que aparecem nos dados escolares tão poucos alunos com surdocegueira? Eles existem? Os números nos dão pistas de que sim. Algumas perguntas já podem ser respondidas: há indícios de que há muitos alunos designados como tendo deficiência múltipla, na verdade, apresentam a deficiência que se configura como *surdocegueira*. Além disso, talvez, alguns dos sujeitos nomeados como tendo deficiência mental/intelectual, apenas por não apresentarem uma comunicação, não são reconhecidos como alunos com surdocegueira.

Além do Censo Escolar, no Brasil se consegue obter dados sobre a população por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realiza pesquisas a cada 10 anos. A última foi realizada em 2010, sendo utilizados dois questionários, um de amostra, aplicado numa parte dos domicílios e um simplificado, aplicado no restante das moradias. No questionário de amostra (Figura 1), aplicado com apenas uma parte da população, onde

aparece o tópic *deficiência*, não há a opção surdocegueira, enquanto no simplificado nem existe o tópic *deficiência*.

Figura 1 – Parte do questionário de amostras do IBGE de 2010

DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS				
6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR? (SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.15
6.15 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE OUVIR? (SE UTILIZA APARELHO AUDITIVO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.16
6.16 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE CAMINHAR OU SUBIR DEGRAUS? (SE UTILIZA PRÓTESE, BENGALA OU APARELHO AUXILIAR, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.17
6.17 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS, COMO TRABALHAR, IR À ESCOLA, BRINCAR, ETC.?				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM,	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO			Siga 6.18

Fonte: IBGE (2010).

O acesso aos números relacionados a pessoas com surdocegueira no Brasil, portanto, se dá apenas por meio do Censo Escolar, pois o IBGE não traz informações a respeito dessa deficiência. Há somente informações sobre a população que está na escola, quanto ao restante, não sabemos ao certo quantos são nem onde estão. Consequentemente, carecemos ainda de uma identificação mais precisa e completa dessas pessoas para que haja uma organização de atendimentos, principalmente no que se refere à saúde e à educação.

1.2 IDENTIFICAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA NOS EUA

Nos Estados Unidos, há um censo específico para essa população, chamado *The 2013 National Child Count of Children and Youth who are Deaf-Blind*, Censo Nacional de Crianças e Jovens Surdocegos³.

Esse censo é realizado todos os anos no dia 1º de dezembro, com o objetivo de identificar os sujeitos com surdocegueira aptos a frequentar projetos estatais e multiestatais. Esses projetos têm o objetivo de favorecer o acesso a experiências, bem como desenvolver e implementar serviços adequados para essas crianças. A criança, desde o nascimento, assim que é diagnosticada com surdocegueira, é encaminhada a serviços de atendimento.

O censo aborda diversos aspectos relacionados a essa população, tanto as pessoas com surdocegueira aptas quanto às não aptas a frequentar os projetos. Em 2013, havia 9.454

³ Tradução nossa.

peças com surdocegueira atendidas em projetos, desde 0 ano até alguns adultos acima de 21 anos de idade; e 1.037 pessoas não aptas para atendimento em projetos.

Com relação aos dados educacionais, as Tabelas 4 e 5 apresentam a distribuição e a organização dos atendimentos oferecidos às pessoas com surdocegueira pelos programas de atendimento.

Tabela 4 – Espaços ocupados por pessoas com surdocegueira com idades entre 3 e 5 anos

Ambiente educacional para estímulo inicial (3 a 5 anos)	
Ambiente	Total
Espaços regulares de Educação Infantil – 80% do tempo	158
Espaços regulares de Educação Infantil – de 79 a 40% do tempo	92
Espaços regulares de Educação Infantil – menos de 40% do tempo	96
Classe separada	275
Escola separada	154
Instalação residencial	19
Locação de provedores de serviço	26
Casa	147
Desconhecido	229
Total	1196

Fonte: a autora. Dados de U.S. Department of Education, 2014. Tradução nossa.

Tabela 5 – Espaços ocupados por pessoas com surdocegueira com idades entre 6 e 21 anos

Ambiente educacional para idades escolares (6 a 21 anos)	
Ambiente	Total
Classe regular – 80% do tempo	1026
Classe regular – de 79 a 40% do tempo	664
Classe regular – menos de 40% do tempo	3089
Escola separada	1462
Instalação residencial	392
Hospital	432
Escola privada (locada pelos pais)	203
Desconhecido	437
Total	7706

Fonte: a autora. Dados de U.S. Department of Education, 2014. Tradução nossa.

Todos esses apontamentos servem de base para iniciar a pesquisa. Reuni nesta dissertação seis capítulos. No primeiro apresento os movimentos iniciais desta pesquisa, as plataformas onde realizei as buscas de produções na área e a prospecção de dados sobre a matrícula dos alunos com surdocegueira no estado do RS.

No segundo capítulo proponho uma reflexão acerca de referências de corpo perfeito, se existem, e como se constituem em relação à pessoa com surdocegueira. Assim como uma breve trajetória da *educação especial na perspectiva inclusiva*, com as principais leis que dão

origem à sua política. Qual o espaço ocupado hoje na sociedade por uma pessoa com surdocegueira e as possibilidades de espaço ocupadas por elas. Trago a definição de surdocegueira⁴, características e principais causas da deficiência.

No terceiro, abordo os conceitos de linguagem, língua, comunicação e comunicação alternativa (CA). Discuto as relações estabelecidas entre linguagem e língua, além de como se constitui a comunicação alternativa, a pessoa com surdocegueira e a comunicação. Também faço reflexões sobre a comunicação e as aprendizagens da pessoa com surdocegueira.

No quarto capítulo, trago a metodologia, apresentando os caminhos percorridos ao longo da pesquisa de campo, como foi feita a seleção dos participantes e a coleta de dados.

No quinto capítulo, apresento a análise dos dados retomando e relacionando com os conceitos trabalhados no segundo e terceiro capítulo.

No sexto capítulo, aponto as considerações a que cheguei ao final da pesquisa e indico possibilidades de continuação de pesquisas na área.

⁴ Esse termo será explicado melhor ao longo do capítulo, mas trata-se de uma pessoa que não tem os sentidos da visão e da audição, ou que os tem de forma que um não compense a falta do outro. Resultando em uma terceira deficiência, indo além da compreensão da surdez e da cegueira.

2 REFERENCIAIS DE CORPO PERFEITO: UM LUGAR PARA A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

O corpo é onde transcorre um enorme trabalho simbólico e onde é realizada uma imensa produção simbólica. Suas deformidades são estigmas e estigmatizantes, ao mesmo tempo em que suas perfeições, definidas culturalmente, são alvo de elogios e admiração. (TURNER, 2014, p. 253).

O que significa ter um corpo perfeito? Quem tem um corpo perfeito? O que é necessário para ocupar um espaço na sociedade? Como construir esse espaço? Esses questionamentos nem sempre estão presentes no dia a dia de todas as pessoas, mas existem algumas que se veem “forçadas” a pensar e a se questionar sobre seu corpo e o lugar que ocupam no âmbito social. A pessoa com deficiência, sua família e pessoas próximas como educadores, médicos e amigos, enfrentam muitos obstáculos. Para conquistar e usufruir do seu direito de estudar, trabalhar e participar de situações simples do dia a dia.

Este capítulo tem por objetivo problematizar a temática dos espaços ocupados ou destinados à pessoa com deficiência – mais precisamente, à pessoa com surdocegueira –, abordando os referenciais de corpo perfeito produzidos na e pela cultura, bem como a medicalização dos corpos. É intenção ainda, apresentar o conceito e as principais definições da surdocegueira, além de aspectos relacionados aos espaços de escolarização e trabalho. Busco também abordar a trajetória e as contribuições da política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para a inclusão de pessoas com deficiência.

De acordo com Rampelotto (2005), na antiguidade, desde a invenção da primeira forma de escrita, por volta de 4000 a.C. até a queda do Império Romano no Ocidente em 476 d.C, a prática de eliminação da pessoa com deficiência era comum. Ela era impedida de participar da vida em sociedade, não tinha um lugar por não ser “produtiva” e não ser considerada igual aos demais em razão de sua condição física, psicológica e emocional. Na sociedade romana, a família era quem decidia sobre os filhos. Quando a criança não nascia “perfeita” e demonstrava alguma deficiência ou “defeito”, os pais podiam decidir o destino do filho, se era necessário matá-lo ou abandoná-lo em algum lugar.

Na idade média, de 476 a 1453, a Igreja passou a controlar diferentes setores da sociedade, também influenciando e decidindo sobre o destino das pessoas. Nesse período, quem nascesse com alguma deficiência era considerada pecadora, pois o homem deveria nascer à imagem e semelhança de Deus, e o nascido diferente não era considerado “de Deus”. A pessoa com deficiência era relacionada ao demônio e considerada vítima de pecado e marginalização.

Com a Modernidade, período entre a queda do Império Romano do Oriente e a Revolução Francesa em 1789, a Igreja começou a perder o controle sobre a sociedade, e a concepção de deficiência ligada ao pecado ficou de lado, passando a ser relacionada ao aspecto médico-pedagógico. Rampelotto (2005) afirma que surgiu naquele momento uma necessidade de buscar as causas da deficiência, iniciando assim pesquisas científicas, buscando a normalização da pessoa com deficiência.

Contemporaneamente, a partir da Revolução Francesa, no fim do século XVIII, até os dias atuais, todas as pessoas “precisam ser produtivas” para a sociedade, inclusive a pessoa com deficiência, fazendo-se necessário estar dentro dos padrões de normalidade. Neste ponto da História, surge o movimento de inclusão, como relatado por Mazzotta e D’antino (2011, p. 378): “tem se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas”. A inclusão deveria e ainda deve ser implementada em todos os ambientes sociais.

A tarefa de educar a criança já foi única e exclusiva da família. Turner (2014) explica a necessidade de o corpo humano ser ensinado, desde tarefas simples como caminhar, correr, dançar ou sentar, até tarefas mais complexas. O ser humano não nasce sabendo e dominando os conhecimentos necessários para viver em sociedade, esses conhecimentos precisam ser ensinados e aprendidos. As possibilidades de aprendizagem e de ensino são disponíveis para todas as pessoas? Sim, a possibilidade de aprender sempre está disponível. No entanto, elas nem sempre são proporcionadas, principalmente, para a criança com deficiência. Muitas vezes, julga-se que algumas pessoas não podem ou não conseguem aprender.

Situações de segregação, marginalização ou exclusão, de quem quer que seja, concretizam atitudes que se configuram como violência simbólica. [...] Historicamente, as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto de pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento. (MAZZOTTA; D’ANTINO, 2011, p. 379).

Embora tenhamos passado por todos esses períodos históricos, algumas práticas ainda não foram superadas por completo e seguem acontecendo até os dias atuais. Por exemplo, na Antiguidade, quando a pessoa com deficiência não tinha um espaço por não ser “produtiva”. Hoje, muitas continuam não conseguindo ocupar um lugar na escola e no espaço social por serem percebidas como não “produtivas” e incapazes. Precisamos nos perguntar, no entanto, o

que é ser produtivo e capaz? Ao olhar para as pessoas com surdocegueira e defrontar os dados do censo escolar, é perceptível serem poucos os matriculados em escolas. Surge a suspeita de muitos ainda permanecerem em casa. Ao referir a esse sujeito com deficiência, os veem como alguém doente, com uma sequela e, sob tal ponto de vista, ele necessitaria de cuidados especiais, uma vez que não tem condições de frequentar uma escola ou outros espaços.

O movimento da *educação especial na perspectiva inclusiva* vem nos ofertar dispositivos a fim de vencer essas barreiras antes mencionadas.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pensar na escola inclusiva é pensar em uma escola para todos, sem discriminação, sem exceções, onde todos têm um espaço, o seu espaço. É pensar em um lugar onde os alunos são da escola e não de determinado professor, onde todos os envolvidos são responsáveis por ele e exercem papéis importantes. Desde a pessoa responsável pela limpeza da escola até o diretor, é importante todos estarem preparados para auxiliar no processo de inclusão e participar efetivamente dele. “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL, 2016b, p. 25). Essa ação precisa ser construída e consolidada na escola por toda a comunidade escolar.

Eizirik (2001, p. 8) contribui para a discussão e afirma: “Instituinte e instituída, a escola é um lugar em que as palavras e as ações se inscrevem, desde a desordem, em novas ordens, de saber, de poder, de querer de gostar, de procurar, de sonhar, de sofrer”. Esse lugar já passou por diferentes práticas educacionais, iniciando pela educação especial até a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras são usadas para nomear objetos, espaços, animais, pessoas, mas também para referenciá-las. “Anormal, retardo, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável” são alguns dos termos já utilizados para referir às pessoas com deficiência, assim como retoma Plaisance (2015, p. 231). Acompanhava o uso desses termos a ideia de que a pessoa com deficiência não era capaz de ser educável.

Esses discursos impulsionam o surgimento de normativas legais e políticas públicas cujo fim é garantir o direito à vida e ao estudo de todas as pessoas. No Estatuto da Criança e

do Adolescente (ECA)⁵, mais precisamente no Capítulo IV – que trata sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer –, o artigo 53 propõe: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” A lei garante o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola. De acordo com o artigo 54, o Estado deve garantir: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, a garantia deve ser para além de acessar e permanecer, sendo dever também garantir o atendimento educacional especializado (AEE) para quem dele necessitar.

A Declaração de Salamanca surge em 1994 a partir da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO. Na sessão sobre Princípios, Políticos e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, a importância da inclusão recebe ênfase.

Acreditamos e Proclamamos que: toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
(BRASIL, 1994, s/p).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶, o Capítulo V discorre sobre a educação especial, e no artigo 58 esclarece: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, s/p). A lei ainda apresenta no inciso 1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” O artigo 59 também aponta a necessidade de assegurar e garantir o atendimento com professores especializados, com formação.

Em 2002, aprovou-se a Lei nº 10.436/02, a qual reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (libras) como meio legal de comunicação e expressão, não como substituta da modalidade escrita da língua portuguesa. Devendo estar garantidos seu uso e sua difusão, assim como a implementação da disciplina de libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

⁵ ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

⁶ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi implementado pelo MEC em 2003, e buscou a construção de sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores a fim de garantir o acesso de todos à escolarização, à oferta do AEE e à garantia de acessibilidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006, e entrou em vigência em 3 de maio de 2008.

Em nosso país, a política de inclusão social das pessoas com deficiência existe desde a Constituição de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999. Esses documentos nacionais, junto a outros, com destaque para as Leis nº 10.048 e 10.098, de 2000 e o Decreto nº 5.296/2004, conhecido como o decreto da acessibilidade, nos colocam em igualdade com o ideário da Convenção da ONU. Também cabe repetir que as questões referentes às pessoas com deficiência são conduzidas na esfera dos direitos humanos desde 1995, quando passou a existir, na estrutura do governo federal, a Secretaria Nacional de Cidadania do Ministério da Justiça. (MAIOR, 2008, p. 21).

O percurso apresentado acima, presente na edição da Convenção comentada, não deve e nem pode ser esquecido ou não mencionado, pois conta e contribui para os avanços e caminhos percorridos pela política de inclusão em nosso país. Cabe salientar o fato de que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi elaborada entre 2002 e 2006, com representações diplomáticas e especialistas dos 192 países-membros da ONU. Tendo como propósito: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2009a, s/p).

Inicialmente, conforme Brasil (2008), a educação especial esteve organizada para o AEE como substituto do ensino comum, o que levou à criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

A partir da Convenção da ONU, surgiu a necessidade de elaborar uma política brasileira. Dessa forma, o MEC organizou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a fim de orientar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Para esse movimento, foi chamada uma força tarefa com professores pesquisadores de diversas universidades, pessoas expoentes da educação especial no País. Esse grupo promoveu grandes discussões para debater o tema. Em um movimento de idas e vindas, entre uma discussão e outra, em 2007 foi escrito um primeiro documento a respeito, não sendo, todavia, o final. Ocorreu só em 2008 a oficialização de um documento último: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento não se configura como uma lei, mas como uma normativa nacional, avançando no processo e buscando assegurar a inclusão escolar. Tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Esse documento também apresenta as diretrizes que configuram o AEE, entre as quais estão: o enriquecimento curricular dos programas de ensino, o desenvolvimento e o aprendizado de linguagens e formas diferenciadas de comunicação e sinalização, o auxílio técnico e o possível uso de Tecnologia Assistiva⁷. Há uma ressalva quanto ao início do processo de inclusão, o qual deve se dar ainda na educação infantil e perpassar todas as modalidades e etapas da educação.

Baseado nessa política, Baptista (2011) aponta que as práticas do AEE não devem substituir o ensino em classe comum, mas complementar ou suplementar aquelas ofertadas pelo professor em sala de aula.

Destacam-se alguns desdobramentos ocorridos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a ampliação da formação de professores; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; e o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica e no ensino superior.

⁷ Todas as vezes em que a expressão Tecnologia Assistiva estiver presente no texto se está falando da área de conhecimento e por isso é escrita em letra maiúscula e no singular.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais do AEE, tendo como objetivo abordar sua função e apresentar o público-alvo desse serviço. O artigo 2º dessa resolução define como função do AEE: “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” O artigo 4º, por sua vez, define o público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009b, s/p).

Conforme o artigo 10 da resolução, o AEE deve incorporar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e também envolver a participação da família, sendo articulado com as demais políticas públicas. Baptista (2011) traz considerações sobre a formação do professor de AEE ser diversificada. A partir da resolução, contudo, não fica estabelecida uma única indicação, sendo preciso ter habilitação inicial para a docência e a formação na educação especial.

Buscando promover políticas públicas de inclusão social da pessoa com deficiência, em 2001 foi promulgado o Decreto nº 7.612/2011, o qual institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Seu artigo 5º prevê que “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. Ou seja, a União deve garantir “III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta no primeiro artigo seu objetivo: “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais

por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015c, p. 19). No Capítulo IV, Do Direito à Educação, o artigo 28 anuncia: “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:” Abordando mais precisamente a garantia de: “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. Há, portanto, uma lei federal garantindo formação e disponibilização de profissionais especializados, apontando indicativos para o atendimento de pessoas com surdocegueira.

Em 2016 foi realizada a 12ª Conferência Nacional de Direitos Humanos em Brasília, com o tema: Direitos Humanos para Todas e Todos: Democracia, Justiça e Igualdade. Dentre as 487 propostas, destacamos as mais relevantes do Eixo III – Subeixo 1: Desenvolvimento e direitos humanos no que diz respeito à pessoa com surdocegueira:

6 - Garantir o cumprimento e a fiscalização das legislações e normas de acessibilidade, de inclusão e do Estatuto da Pessoa com Deficiência e Estatuto do Idoso, com a criação de canais de denúncia, garantindo-se a acessibilidade para os surdos e surdos cegos por meio de equipamento em braile e LIBRAS, sem excluir os serviços de profissionais tradutores e intérpretes de LIBRAS e guia intérprete, aplicação de multa àqueles que as descumprirem, garantindo o acesso à educação, acessibilidade, mobilidade rural e urbana, promovendo adequações como travessias elevadas, reformas nas calçadas, elevadores e piso tátil, dentre outras mudanças necessárias nos respectivos mobiliários, em todas as atividades e eventos culturais, esportivos e de lazer, organizados pelos setores públicos, privado e terceiro setor.

10 - Ampliar e fortalecer a educação inclusiva, com coexistência das escolas e salas de educação bilíngue para surdos, surdocegos e ensino especializado, através da criação de núcleos de políticas públicas de apoio às pessoas em situação de exclusão e vulnerabilidade social, dentre as quais: pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, ciganos, caiçaras, população LGBT, imigrantes, refugiados, povos indígenas, índios em contexto urbano, povos de terreiros e de matriz africana, no cumprimento ao plano nacional de educação e demais bases legais para inclusão. (BRASIL, 2016a, p. 58 e 59).

A pessoa com surdocegueira por ser uma pessoa com deficiência também faz parte do público-alvo do AEE. Galvão e Dantas (2001, p. 47) apontam a importância do AEE enquanto “possibilidade de o aluno público-alvo da educação especial, sair da situação de invisibilidade, historicamente construída, para desempenhar papéis sociais, funcionalmente reconhecidos na comunidade escolar”. O atendimento especializado traz oportunidades para o desenvolvimento, o que passa, inicialmente, pelo entendimento e pela descoberta da melhor

forma de comunicação com o aluno com surdocegueira e contempla as possibilidades de acesso à informação, além de outros aspectos também favorecidos.

Ter o profissional do AEE como parceiro do mediador que trabalhará diretamente com a criança com surdocegueira favorecerá o ensino e a aprendizagem. Tezzari (2015, p. 129) afirma que o atendimento deve “ser organizado em todas as etapas e modalidades da educação básica, sendo obrigatória sua oferta pelos sistemas de ensino”.

O AEE não substitui o ensino regular, mas hoje ainda se percebem espaços, como alerta Tezzari (2015), organizados por práticas que acabam o tornando substituto. Além disso, Tezzari (2015, p. 133) destaca que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, os serviços de educação especial podem ser oferecidos e acontecer “nas salas de recurso, centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares”, não precisando ser realizado exclusivamente na escola.

O profissional que realiza tal atendimento, para além do trabalho específico realizado com o aluno, precisa, como orienta a autora já mencionada, articular a ação pedagógica em sala de aula, construir parcerias com os professores e as famílias das crianças, buscando também ampliar o trabalho em rede, envolvendo outras instituições e serviços oferecidos aos alunos, tanto na área da saúde, quanto no trabalho e na ação social.

As salas de recursos multifuncionais foram implementadas em diversas escolas pelo Brasil. Segundo Tezzari (2015) foram 4.300 só em 2008. A autora, no entanto, problematiza sobre como se dá o funcionamento dessas salas, e sobre qual profissional está realizando o atendimento aos alunos.

Assim, é preciso refletir e remeter tais considerações também ao atendimento do aluno com surdocegueira. Como está sendo definido e organizado esse espaço? Uma vez que muitas instituições não conhecem a deficiência e nem sempre conseguem reconhecer esses alunos, sem saber o que fazer e como desenvolver um trabalho pedagógico utilizando uma forma de comunicação.

Por vezes, o desenvolvimento educacional do aluno com surdocegueira acaba não acontecendo, pois muitos ainda permanecem em casa sem receber nenhum atendimento educacional. Muitas famílias sequer imaginam a possibilidade de aprendizagem de uma criança com essa condição e assim deixam de levá-la a uma escola e de buscar pela garantia do direito à educação. Como não apresenta os sentidos da visão e da audição, e em alguns casos tem associada mais uma deficiência, a criança com surdocegueira nem sempre é vista como alguém como possibilidade de ser aprendiz.

Quem se ocupa do aluno com surdocegueira? A escola precisa se ocupar dele? Qual escola? Por intermédio da educação inclusiva ou da educação especial? Esses questionamentos me impulsionam a buscar respostas e problematizar sobre o corpo e o conceito de medicalização dos corpos.

2.2 MEDICALIZAÇÃO DOS CORPOS

O conceito de medicalização surge por volta de 1960, como afirmam Ortega e Gaudenzi (2012, p. 22). Os autores explicam que “para se referir à crescente apropriação dos modos de vida do homem pela medicina, é de grande relevância nos estudos críticos do campo da sociologia da saúde”, muitas vezes identificando problemas não médicos como se fossem. O termo não significa apenas fazer uso de medicação, mas vai além, descreve a existência de regras, condutas e normativas a serem seguidas pelas pessoas. Essas normativas ditam como é ser um bom filho, um bom funcionário, como as pessoas devem se vestir, como tratar e cuidar do corpo, quem é bonito ou feio. Assim, quem não segue essas normativas precisa ser tratado, medicalizado.

A medicalização surge, portanto, para auxiliar na resolução de “problemas”. Santos (2014) apresenta algumas das “soluções” já implementadas: o surgimento de práticas de higiene e limpeza nas escolas; o controle de água, alimentos e dejetos humanos; a obrigatoriedade de seguir o calendário de vacinas para estar prevenido de doenças; o uso de medicamentos, desde os mais simples aos mais complexos, como antibióticos ou antidepressivos; a linguagem a ser utilizada pelas pessoas em determinados espaços ou situações; a transformação da obesidade e do tabagismo em doenças, sendo tratados com medicação e internação. Também são instituídos novos *modos de ser*, como o ser humano precisa se portar na sociedade, o que pode fazer com o corpo, ocorrendo assim um assujeitamento e produzindo determinados tipos de *eus*.

A ideia de medicalização também perpassa os referenciais de corpo perfeito produzidos culturalmente. Muitas pessoas buscam alcançá-los e fazem qualquer coisa para isso, até mesmo colocar sua vida em risco. A fim de atingir a beleza do corpo, pessoas arriscam suas vidas com cirurgias, regimes e tantos outros recursos existentes, fazendo de tudo para se tornar ou se manter “bela”, como ressalta Etkoff (1999), como se a vida dependesse dessa beleza. Constantemente, a aparência é avaliada, seja a própria ou a do outro, podendo causar constrangimentos e comentários. Ao se deparar com alguém com marcas físicas acentuadas de diferença, por exemplo, uma pessoa com deficiência física, síndrome de

Down, ou outra deficiência com “deformações”, podem surgir estranhamento e sentimento de pena, medo ou até mesmo angústia.

Conforme Turner (2014) houve um tempo no qual a Igreja ditava e estabelecia *regras*, com o objetivo de regulamentar a vida do homem. Isso acontecia também em relação à educação, sendo necessário seguir os ensinamentos próprios dessa instituição. Acreditava-se na ideia de que o ser humano nascia com o conhecimento dentro de si, e apenas precisava trabalhá-lo.

A partir do predomínio da razão, o conhecimento passou a não ser mais considerado inato no ser humano. Era preciso ensinar e aprender, e, para isso, usar os sentidos. Assim, se a pessoa não dispunha deles, não tinha condições de aprender. Esse era o caso da pessoa com deficiência, principalmente, se sua deficiência estivesse relacionada à falta de visão ou de audição, sentidos considerados de extrema importância para adquirir conhecimento.

A escola surgiu na Era Moderna, buscando produzir corpos *perfeitos e disciplinados*. Por exemplo, exigir de uma criança com 2 anos de idade que aprenda a fazer fila e permanecer sentada durante todo o período de aula. Deseja-se crianças medicalizadas e, para isso, a conduta deve ser controlada e direcionada. A educação se transforma em um processo de governo. Governar o corpo, os pensamentos e as ações, tendo como principal objetivo a disciplina dos corpos.

Parece que não mais conseguimos disciplinar os corpos tão adequadamente quanto outrora supúnhamos fazer; o controle químico, que atua no âmbito da responsabilização individual e com o conseqüentemente apagamento das discussões sociais que produzem tais corpos como “transtornados”, parece ser parte daquilo que estamos nos habituando a fazer como prática cotidiana de resolução de problemas: relegar a responsabilidade às conexões cerebrais, à dopamina, à serotonina, enfim, à alguma “deficiência” qualquer encontrada em algum recanto do indivíduo (em sua “biologia precária”) – algo que, como referi anteriormente, não é novo nem na história nem na história da educação. (SANTOS, 2014, p. 32).

O governo do corpo pode se dar de diferentes formas, principalmente por meio de regras e normativas. Quem não está dentro desses padrões de normalidade precisa ser encaminhado ao médico e tratar os “problemas”. Hoje, ainda há um grande desafio para a educação e para os educadores, pois infelizmente, nem todas as escolas estão organizadas e estruturadas para receber e ensinar todo e qualquer aluno, independentemente de haver ou não alguma deficiência. Assim, algumas crianças, principalmente as com deficiências, acabam ficando sem a oportunidade de aprender e ocupar seu espaço na escola. O grande desafio é pensar como efetivamente oportunizar que todos estejam em uma escola e, além disso,

aprendendo. O surgimento de políticas públicas tem o objetivo de auxiliar e facilitar esse verdadeiro processo de inclusão e permanência do sujeito com deficiência na escola e na sociedade.

2.3 ESPAÇOS NA SOCIEDADE PARA A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA: INVENTANDO POSSIBILIDADES

Todas as pessoas têm espaço na sociedade? É fácil constituir esse espaço? Para construí-lo, é preciso estudar, trabalhar, viver e conviver socialmente. Mas quando isso não é oferecido ou não é dado suporte para sua efetivação, o que fazer? Na escola, o que acontece com quem não consegue um espaço? Onde essa pessoa fica?

Somos tomados por diversos discursos, mesmo quando não queremos. Eles fazem parte do nosso dia a dia, ao controlar a nossa fala, aquilo a ser ou não dito em determinado espaço, ou sobre determinada pessoa. Criamos, assim, o que Foucault (1999) chama de *sociedades do discurso*, as quais tem a função de conservar e produzir discursos, fazendo-os circular em espaços a partir de regras restritas.

Qual espaço na sociedade a pessoa com surdocegueira ocupa? Hoje ainda percebemos ser um pequeno espaço, pois dificilmente encontramos uma pessoa com surdocegueira caminhando na rua, entrando em um ônibus ou frequentando uma escola.

O levantamento de dados para esta pesquisa revela um dado importante ao se encontrar poucos sujeitos nas escolas, o que leva a outras perguntas: Onde estão os alunos com surdocegueira? Eles estão na escola? Qual escola? E qual é o espaço deles? A partir da reflexão feita por Ortega (2008, p. 35) de que “As ideologias da saúde e do corpo perfeito nos levam a contemplar as doenças que retorcem a figura humana como sendo sinônimo de fracasso pessoal”, outros questionamentos ainda podem ser levantados, será a pessoa com surdocegueira considerada um doente, uma pessoa fracassada, sem possibilidades?

Desse modo, torna-se essencial apresentar alguns exemplos de pessoas com surdocegueira, dentro e fora do Brasil, que conseguiram conquistar muitas coisas, como cursar uma faculdade, casar e viver em sociedade. Para isso, porém, foi preciso alguém acreditar neles. Pois receber uma educação, ter a chance de estudar, cursar uma faculdade, ocupar um cargo de emprego, produzir discursos e ter um lugar na sociedade são ações possíveis para toda e qualquer pessoa.

Maia (2004) apresenta alguns dados sobre pessoas com surdocegueira que conseguiram conquistar seu espaço. A norte-americana Laura Brigdman, nascida em 1829,

aprendeu palavras por meio de letras em relevo e chegou a aprender o alfabeto manual. Em 1880 nasceu a também norte-americana Helen Keller, conhecida mundialmente por seus livros, palestras sobre diversos assuntos e pelo exemplo de vida. Foi educada pela professora Ane Sullivan, sua comunicação se dava por meio do alfabeto manual e, mais tarde, aprendeu o Tadoma⁸, frequentou escola e faculdade se formando em filosofia e fez conferências pelo mundo todo, inclusive no Brasil.

No Brasil, Maria Francisca da Silva, nascida em 1943, foi a primeira pessoa com surdocegueira a ser alfabetizada. Em 1969, em São Paulo, nasceu Claudia Sofia Indalécio Pereira, ela se tornou uma pessoa com surdocegueira aos 19 anos e é uma das poucas usuárias do Tadoma. Em 1976, no Rio Grande do Sul, nasceu Alex Garcia, que se tornou uma pessoa com surdocegueira ao longo de sua vida. Ele apresenta resíduos de visão e de audição, e foi o primeiro brasileiro nessa condição a cursar o ensino superior, tornando-se também especialista em educação especial pela Universidade Federal de Santa Maria. André Luiz Aragão Bastos, do Rio de Janeiro, nascido em 1979, tem síndrome de Usher. Ele perdeu a audição e está perdendo a visão, é uma pessoa com surdocegueira adquirida. Comunica-se por meio da língua de sinais tátil, utiliza alguns programas de ampliação do português escrito para leitura e faz uso do braille para escrita e para a leitura. Atualmente, está cursando pedagogia no Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Janine Pires Farias nasceu em 1992 e, em razão da prematuridade, nasceu com surdocegueira. Comunica-se por meio da libras tátil, tem conhecimento sobre o Tadoma e sobre o sistema braille e está cursando pedagogia na Universidade Estadual da Bahia. Trata-se de uma pessoa com surdocegueira congênita.

Tendo como suporte os conceitos de medicalização e biopoder, algumas das leis que embasam a política de educação e a partir da análise feita sobre a surdocegueira – incluindo os dados do censo escolar –, é possível identificar algumas fragilidades desse grupo. Principalmente, no que se refere ao fato de todos os dias enfrentarem diferentes e novos desafios, precisando mostrar suas capacidades e provar seus potenciais a todo o instante.

A família e a sociedade exercem papéis fundamentais no processo de inserção e inclusão das pessoas com surdocegueira, desde apostar em suas capacidades e possibilidades até atuar na busca por serviços básicos de saúde, educação e lazer. Quando uma família se refere à criança com deficiência como se tratando uma pessoa doente, ela diminui suas

⁸ Tadoma é um método de comunicação utilizado por pessoas com surdocegueira, em que a pessoa coloca o polegar na boca do falante e os dedos ao longo do queixo. O meio de três dedos, muitas vezes caem ao longo bochechas do falante com o dedo mindinho pegar as vibrações da garganta do falante.

possibilidades. Por trás desse discurso sobre *doença*, muitos sentimentos estão escondidos, tais como medo, insegurança e incerteza quanto ao potencial.

2.4 SURDOCEGUEIRA: A BUSCA PELO (DES)CONHECIDO

Ao abordar o assunto da surdocegueira, é fundamental diferenciá-la da deficiência múltipla sensorial, pois, muitas vezes, as duas são tratadas como a mesma coisa. Maia (2011) descreve que a deficiência múltipla sensorial se dá quando uma pessoa tem uma deficiência sensorial (visão ou audição) associada a uma deficiência intelectual, autismo ou deficiência física. Se a pessoa apresentar surdocegueira associada à outra deficiência, denominamos de surdocegueira plus.

As necessidades básicas das pessoas com “Surdocegueira Plus” continuam sendo as mesmas de uma pessoa com surdocegueira sem outras associações. Mas, quando apresentam essas associações, fica evidenciada a importância de os profissionais que mediam a comunicação com essa população conhecerem diferentes formas para interagir e promover o acesso à comunicação, utilizando meios alternativos e/ou ampliados. Isso exige que esse profissional tenha uma formação ainda mais específica. (WATANABE, 2017, p. 47).

Já quando há surdez ou deficiência auditiva associada à cegueira ou deficiência visual chamamos de surdocegueira. Essas definições e conceitos são fundamentais para que haja a correta identificação das pessoas com surdocegueira, não as confundindo e nomeando como se fossem pessoas com deficiência múltipla ou deficiência múltipla sensorial, a fim de que sejam ofertados atendimentos de acordo com suas necessidades. De acordo com Galvão (2010) e Cormedi (2011), a surdocegueira é uma deficiência ainda pouco conhecida e explorada, tanto na área educacional quanto na área médica, podendo apresentar diferentes níveis e causas. Cormedi (2011, p. 22) explica ser pouco ainda o que se tem nessa área, as pesquisas “tomaram impulso a partir de 1964 e 1965, devido à epidemia mundial de rubéola, que desencadeou estudos sobre a educação dessas crianças que nasceram com perda de audição e visão associadas ou não a outros comprometimentos”.

A surdocegueira pode ser classificada de acordo com o período de surgimento. Almeida (2008) explica que quando a pessoa nasce com a surdocegueira ou a desenvolve ainda na primeira infância, antes de adquirir a linguagem e/ou a língua, é chamada *congenita*. Já quando desenvolvida ao longo da vida, após a aquisição da linguagem e/ou da língua, é classificada como *adquirida*.

Ainda no que diz respeito à classificação, Cambuzzi (2007) aponta que podemos ter pessoas com:

- a) surdocegueira sem resíduos visuais ou auditivos;
- b) surdez e baixa visão;
- c) deficiência auditiva e baixa visão; e
- d) deficiência auditiva e cegueira.

Ou seja, sempre que a deficiência visual ou a cegueira estiver associada à deficiência auditiva ou surdez, considera-se que a pessoa tem surdocegueira. Esse reconhecimento é importante para viabilizar um atendimento especializado, tanto no ambiente educacional quanto fora dele.

Reconhecer que uma pessoa tem surdocegueira pode favorecer seu desenvolvimento em diferentes aspectos, principalmente porque o profissional e a família passam a pensar nas possibilidades de comunicação e na funcionalidade de cada sentido remanescente, a fim de potencializá-lo. A surdocegueira traz implicações no que diz respeito, principalmente, à comunicação, à locomoção e às formas de acesso a essa pessoa – como posso me aproximar, como ajudar. (GALVÃO, 2010).

O cotidiano do bebê com surdocegueira é um pouco diferente dos demais. As aprendizagens ocorridas naturalmente para o bebê sem essa deficiência, por intermédio do convívio com a família, necessitam ser ensinadas à criança com surdocegueira. Por isso, quanto mais cedo ela chegar à escola, mais essa criança terá possibilidades para se desenvolver.

Mesmo sem a visão e sem a audição nos seus moldes costumeiros, a aprendizagem é possível para todo e qualquer indivíduo, desde que o sujeito seja reconhecido como uma pessoa com possibilidades para aprender. A diferença em relação a uma pessoa sem deficiência pode ser caracterizada quanto à forma de comunicação e de interação e quanto à maneira de conduzir o trabalho, a fim de potencializar e proporcionar as aprendizagens. Isso pode se dar, por exemplo, com o uso de objetos de referência, por meio da língua de sinais tátil ou em campo reduzido, pela escrita ampliada, com o uso do braille⁹.

Antes de falarmos de dificuldades ou problemas, devemos falar de *capacidades e possibilidades*. Somente assim poderemos realizar duas tarefas: primeiro, tratar dos problemas e segundo, o que é mais importante, evitar que apareçam. A aprendizagem não é um meio para se obter outra coisa. *É um fim em si mesmo*. Nós humanos nascemos carentes. Somos os

⁹ As formas de comunicação estão detalhadas no Capítulo 3.

mais indefesos da espécie animal. O filhote humano se faz humano graças à aprendizagem. Esta “fraqueza” instintiva orgânica é seu grande potencial. Porque, como todo bebê nasce imaturo biologicamente, sem os mínimos recursos próprios para sobreviver, *precisa de outro humano que o ensine, que o reconheça como semelhante, que queira e que acredite que pode aprender*. Todo aprender é problemático, porque inclui, no mínimo, três sujeitos: “o aprendiz”, “o ensinante” e o sujeito social (a sociedade na qual está inserido). Não é o organismo que aprende, ainda atividades quase biológicas como o caminhar, o controle dos esfíncteres, o comer sozinho; para serem adquiridas não requerem apenas um organismo sadio, mais ou menos favorável no qual a criança se desenvolve. Quer dizer, se falamos de dificuldades de aprendizagem, falamos de dificuldades no ou para o meio familiar, e ou educativo/ensinante. (FERNÁNDEZ, 2008, s/p, grifos do autor).

Reconhecer esse sujeito, uma pessoa com surdocegueira, como alguém com possibilidade de aprendizagem, pensar em suas capacidades e potencialidades considerando os sentidos remanescentes, bem como entender a importância de cada um no próprio processo de desenvolvimento são as primeiras ações para a potencialização do aprendiz. Todos desenvolvem papéis de extrema importância nesse processo, pois se existe um alguém a aprender, existe também alguém a ensinar e um ambiente onde ambos estão inseridos.

A formação do vínculo para toda e qualquer criança é importante, mas para a criança com surdocegueira é fundamental, pois será por meio dele que ela e o adulto se conhecerão. Caso não haja confiança um no outro, a realização de qualquer trabalho pode ser dificultada, conforme explica Silva (2012). Criar um laço de confiança também com a família é necessário, pois ter os familiares como parceiros facilita o desenvolvimento da criança. Depois, é preciso estruturar uma rotina, a qual servirá para antecipar as atividades do dia, o que evita que a criança fique nervosa ou ansiosa por não saber o que acontecerá.

Silva (2012) apresenta dois relevantes conceitos educacionais: o desenvolvimento de atividades no ambiente natural da criança e a presença da família no atendimento. A autora apresenta a importância do professor e do mediador presenciarem momentos de convívio e o manejo realizado pela família com a criança na sua casa, no seu ambiente, nessas oportunidades é possível perceber como se dá a comunicação e a organização dos momentos e ações realizadas pela e com a criança. Silva (2012) também fala sobre a família participar da construção das propostas feitas na escola para que possa dar continuidade em casa, por exemplo, a maneira como se organiza o momento da alimentação, a disposição dos utensílios e juntos pensar o como fazer.

Desenvolver atividades em casa ou em outros espaços frequentados pela criança proporciona à família uma compreensão mais clara e prática de como mediar ações e

interações. Ter a família presente nos primeiros momentos e durante algumas atividades na escola é fundamental para passar segurança tanto para a criança quanto para a família, além de oferecer um espaço de aprendizagem relativo às possíveis formas de comunicação a serem utilizadas.

Entender e conhecer a respeito da surdocegueira é de extrema importância para família, gestores e educadores. Conhecer definições, características e possibilidades de ensino e de aprendizagem são fundamentais para nortear o desenvolvimento da criança.

2.4.1 Definições e Etiologias

A surdocegueira é uma deficiência singular com distintos graus de perdas visuais e auditivas. Na classificação, não importa o tipo e a intensidade das perdas, mas sim a funcionalidade das mesmas. (ALMEIDA, 2008, p. 27).

Torna-se relevante aludir à *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), pois ela tenta substituir a *Classificação Internacional de Doenças* (CID), que é uma classificação basicamente centrada na doença. A CIF leva em consideração várias dimensões da vida, tais como níveis de adaptação e participação social. Busca mensurar a funcionalidade da pessoa em vários eixos, sem necessariamente se preocupar com a doença em si. Os dados encontrados na CIF apontam que: “Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação da actividade ou restrição na participação.”¹⁰ (LEITÃO, 2004, p. 7).

Quando se recorre à CIF, e não ao CID, para pensar sobre a surdocegueira, oferece-se mais possibilidades para a pessoa, uma vez que não há preocupação com a doença ou a deficiência, mas sim com a funcionalidade dos sentidos remanescentes. Assim, é possível organizar e estruturar um trabalho que seja eficaz e proporcione seu desenvolvimento.

A surdocegueira pode ter diferentes causas, conforme explica Galvão (2010). Quando originada antes do nascimento, é chamada de pré-natal; no momento do nascimento, perinatal; e, se ocorrer após o nascimento, em qualquer momento da vida da pessoa, é chamada pós-natal. As causas pré-natais, de acordo com a mesma autora, “são decorrentes de infecções que podem acometer a criança ainda durante a sua gestação, ou de síndromes genéticas ou cromossômicas” (p. 39). Sobre as causas perinatais, ela diz se referirem a “complicações ocorridas no momento do parto: pré-maturidade, baixo peso no nascimento, insuficiência de

¹⁰ O texto citado foi escrito em português europeu, e optou-se por manter a grafia original.

oxigênio (anóxia), ocasionando lesões no sistema nervoso da criança, uso de substâncias medicamentosas” (p. 41). Nesses dois casos temos o que se chama de pessoa com surdocegueira congênita. As principais causas pós-natais apontadas por Galvão (2010, p. 41) são: “encefalites, meningites, diabetes, acidentes com traumas na região do ouvido e da visão, tumores, efeitos acumulativos do ambiente, como ruído e poluição, e perda de audição e da visão associada ao envelhecimento”. No último caso, tem-se uma pessoa com surdocegueira adquirida.

A surdocegueira não propicia a compensação da perda visual pela audição, nem a perda da audição pela visão. Partindo dessa premissa, Cormedi (2011, p. 24) observa que: “A resposta compensatória será pelo movimento. As mãos representam a principal via de obtenção de informação, por isso o tato aliado ao movimento é a resposta comunicativa expressiva e receptiva para a pessoa com surdocegueira”. Por meio do tato e do movimento, a pessoa com surdocegueira pode se comunicar com outras pessoas.

2.4.2 Pessoa com Surdocegueira Congênita

A pessoa com surdocegueira congênita é aquela que nasce ou que desenvolve a deficiência antes de ter linguagem ou língua. Na interação com elas, algumas vezes se torna difícil compreender e identificar as aprendizagens e as informações sobre suas necessidades. O processo de desenvolvimento costuma ser lento e exige atenção e paciência do mediador ou do familiar em contato direto. Dessa forma, “só observando como ele capta, extrai, integra, armazena, combina, elabora, planifica e comunica informação é que podemos antever se a aprendizagem ocorreu ou não”. (ALMEIDA, 2008, p. 60).

O mediador¹¹ que desenvolve o trabalho com a criança com surdocegueira congênita muitas vezes precisa *decifrar* as aprendizagens, aquilo que já compreende e demonstra saber.

A criança precisa ser motivada a se comunicar e, nesse processo, alguns aspectos são importantes de serem levados em conta: ter um contexto, um conteúdo, uma forma e parceiros de comunicação significativos. Com esses elementos, a comunicação tem sentido e se desenvolve, sem eles, complica-se e pode até deixar de ocorrer.

¹¹ Mediar a aprendizagem na sala de aula junto com o professor é função do instrutor-mediador. Segundo MAIA et. al (2008) “O termo foi criado no Canadá, ele é utilizado para designar a pessoa que é especializada em intermediar o mundo para a pessoa com surdocegueira ou deficiência múltipla”. Neste trabalho decidimos usar a palavra *mediador* englobando: o instrutor-mediador (IM), o professor e o familiar. Ou seja, aquela pessoa que se coloca disponível para interagir com a criança.

A necessidade de uma criança com surdocegueira congênita é a aquisição de um sistema de comunicação mais formal, por exemplo: língua de sinais, alfabeto manual e a escrita para desenvolver uma linguagem mais ampla. Geralmente ela tem uma comunicação não simbólica como chorar, sorrir, movimentos corporais, que expressem inicialmente, suas necessidades, estas são desenvolvidas em suas interações sociais. (MAIA, 2011, p. 42).

Muitas vezes, a criança com surdocegueira também apresenta dificuldades em interagir com o meio, com as pessoas, mas principalmente com os objetos. Por isso, o mediador deve participar desse processo e contribuir para que a interação ocorra da melhor forma possível. Em razão de, muitas vezes, a criança com essa deficiência não apresentar uma linguagem e/ou uma língua compreendida por si e pelo outro, a interação se torna complexa e difícil. Para Almeida (2008, p. 161), “esse procedimento encontra restrições, pois a construção de um mundo de objetos permanentes e de um espaço exterior que os contém, constitui uma tarefa árdua para a criança surdocega”. Ela tenta se expressar e pode não ser compreendida, assim como o mediador tenta expressar informações e pode também não ser compreendido, em função da falta ou da ineficácia de uma comunicação.

2.4.3 Pessoa com Surdocegueira Adquirida

A pessoa com surdocegueira adquirida é aquela que fica nessa condição ao longo da sua vida, quando já apresenta uma linguagem ou utiliza uma língua, que pode ser oral ou sinalizada. Farias (2015) corrobora o assunto e explica que a deficiência pode ocorrer de diferentes formas: nasce-se com surdez e perde-se a visão; nasce-se com cegueira e perde-se a audição; ou perde-se a visão e a audição ao longo do tempo. A surdocegueira adquirida pode acontecer em decorrência de idade avançada, doença ou síndrome.

Uma síndrome conhecida é a de Usher. O Grupo Brasil¹² (2005, p. 13) nos dá orientações a seu respeito e destaca tratar-se de uma síndrome: “hereditária e se manifesta em indivíduos surdos acarretando perda progressiva da visão. Essa é afetada pelo surgimento da Retinose Pigmentar que pode vir associada a outras doenças”.

Para a pessoa que adquire essa deficiência, são necessários atendimento de reabilitação e apoio emocional, a fim de favorecer sua independência. É preciso que aprenda novas formas de comunicação, ações independentes sobre como se vestir, se alimentar e realizar sua

¹² Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial – Rede de organizações, profissionais especializados, pessoas com surdocegueira e famílias, criado em 1997 e institucionalizado como organização civil, de caráter social, sem fins lucrativos em 22 de outubro de 1999. Disponível em: <http://www.grupobrasil.org.br/>.

higiene; ou seja, aprender, em geral, a lidar com essa nova forma de viver. A reabilitação tem como principal objetivo favorecer a aprendizagem de questões relativas à orientação e à mobilidade, em vista da nova condição visual e auditiva. “Conviver com a surdocegueira é se defrontar com um mundo totalmente diferente e muito rico de experiências, exigindo conhecimento de técnicas específicas para que se possa desbravá-lo com mais habilidade e eficiência.” (GRUPO BRASIL, 2005, p. 5). Em razão de a surdocegueira adquirida surgir após a aquisição de uma língua oral ou sinalizada, é possível manter essa forma de comunicação e fazer ajustes de acordo com o nível de funcionalidade do sentido remanescente.

O Grupo Brasil (2005) divide os sistemas de comunicação em alfabéticos e não alfabéticos, pois eles podem ou não incluir a leitura e a escrita, aprendidas antes do surgimento da deficiência. Portanto, quando alguém vem a se tornar uma pessoa com surdocegueira, é indispensável realizar uma avaliação a respeito dos resíduos visuais e auditivos e do nível de linguagem já atingido. Isso é importante para escolher a forma de comunicação mais apropriada, assim como identificar se as perdas são progressivas.

Em qualquer uma das formas de comunicação escolhidas ocorre contato físico, mesmo se a pessoa com surdocegueira apresentar resíduos visuais ou auditivos, pois se dá pelo toque a possibilidade de contato com o mundo. Por esse motivo, é importante que o instrutor-mediador ou o guia-intérprete estejam disponíveis para esse contato. O deslocamento entre ambientes merece bastante atenção, deve-se sempre avisar ao afastar-se, para que a pessoa não pensar ter alguém ao seu lado. Combinar um sinal ou toque que informe sua presença é fundamental para facilitar a identificação e o reconhecimento.

2.4.5 Características da Surdocegueira

Na maioria das vezes, a pessoa com surdocegueira poderá conhecer o mundo e aprender apenas pelo tato. De acordo com Cormedi (2011, p. 36), “pelas mãos, a criança com surdocegueira poderá receber informações do mundo, construir relações e expressar vontades, desejos, sentimentos e pensamentos”. Ao falar em tato, logo se pensa ser somente por meio das mãos a obtenção do conhecimento, mas o tato é um sentido da pele, e o ser humano tem pele por todo corpo. Cormedi (2011) destaca o fato de o corpo todo ser capaz de captar informações sensoriais a partir de estímulos oferecidos. Contudo, além da pele, outras partes do corpo têm função essencial no recebimento de informações – tais como articulações,

músculos e tendões –, uma vez que guardam relação com o sistema proprioceptivo/cinestésico.

Dessa forma, a pessoa com surdocegueira precisa ser estimulada a utilizar o tato como forma de buscar informações, assim como o sistema proprioceptivo, que influencia a localização no espaço, o deslocamento e o equilíbrio, sendo de extrema importância para todas as pessoas. Os sentidos cinestésico e vestibular compõem esse sistema e são apresentados, conforme Cormedi (2011), no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação entre os órgãos dos sentidos e o tipo de informação sensorial recebida

Sistemas	Sentidos	Parte do corpo onde se localizam os receptores sensoriais	Tipo de informação recebida
Perceptivo	Visual	Olhos	Raios luminosos
	Auditivo	Cóclea (orelha interna)	Ondas sonoras
	Gustativo (paladar)	Língua: papilas palatinas	Temperatura, textura e sabores.
	Olfativo	Narinas	Aromas, cheiros e odores.
	Tátil	Pele	Dor, temperatura e textura.
Proprioceptivo	Cinestésico	Tendões, músculos e articulações.	Deslocamento, posicionamento no espaço e movimento.
	Vestibular	Canais semicirculares (orelha interna)	Velocidade, equilíbrio e movimento.
Háptico	Tátil	Costas, braço, mão, joelho ou pé	Sistema de descrição usado para complementar a língua falada ou de sinais, numa situação paralela

Fonte: Adaptado de Cormedi (2011).

No que diz respeito à importância do tato, Giacomini et al. (2010, p. 108) consideram: “depois da visão e da audição, é o canal sensorial que nos dá maior informação sobre o que está à nossa volta”, pois com ele a informação pode chegar por meio do corpo ou da vibração. Sobre o paladar e o olfato, os mesmos autores afirmam que eles “dão pistas sobre os ambientes, as diferenças nos alimentos, antecipam situações”.

Giacomini et al. (2010, p. 109) destacam que os sentidos cinestésico e vestibular “correspondem aos movimentos lineares de rotação sobre o eixo da própria pessoa, e que esse sentido leva ao entendimento de movimento de lateralidade e deslocamento em graus”. A partir da integração das demais informações sensoriais com as informações cinestésicas e a percepção de movimento, a compreensão espacial é possível. Assim, a criança com surdocegueira tocará e movimentará um objeto, reconhecendo-o em qualquer lugar.

A partir dessas considerações, percebe-se ser fundamental o atendimento especializado ao aluno com essa deficiência, feito por profissionais com formação e conhecimento desses

aspectos. Por isso, lutar pela garantia e pela organização de espaços adequados a esse atendimento, independentemente de ocorrer na escola especial ou na escola regular – a partir da perspectiva inclusiva – é a primeira ação em busca da inclusão.

Dessa forma, relembro a história de Itard¹³ e o menino selvagem, pois além de ser muito conhecida entre educadores e pesquisadores ela oferece elementos de reflexão. Ao menino foram proporcionadas formas de se expressar, *falar* e ser *ouvido*. Aquele que parecia não ter possibilidades para se comunicar, conseguiu uma maneira de fazê-lo.

Conhecido como Victor de Aveyron, tanto o livro quanto o filme apresentam possibilidades de educação de um menino selvagem que viveu por muito tempo em uma floresta do Sul da França. Durante cinco anos, Itard se ocupou da educação de Victor, tentando descobrir o motivo de seu isolamento e como poderia fazê-lo deixar de viver como um selvagem. Itard habituou-se a observar Victor e registrar todos os seus contatos com o menino, a fim buscar referências a respeito das atitudes. Assim, fez uso dessas considerações e registros para identificar os estímulos aos quais ele fosse mais sensível.

Mostrava-se atento observador das emoções de seu pupilo, descrevendo suas manifestações com requintes literários e emitindo hipóteses sobre o seu significado. Constata sinais de emoção antes do efeito de qualquer ação educativa, quando intensas manifestações de alegria ou raiva eram provocadas por fenômenos da natureza, como bruscas modificações climáticas, constatação que coincide com a suposição contemporânea do caráter inato dessas manifestações. (GALVÃO; DANTAS, 2001, p. 89).

A atitude observadora de Itard deveria ser adotada por todos os professores, principalmente aqueles que se detêm ao trabalho com crianças com deficiência. Observar, anotar e refletir a respeito das ações do aluno é importante para perceber suas reações diante das situações vividas e, partir dessas percepções, ter subsídios e planejar sua ação junto à criança. Galvão e Dantas (2001, p. 91) salientam que: “A ligação imediata que as emoções provocam entre os indivíduos é condição para o sujeito em desenvolvimento ter acesso à linguagem praticada em seu meio, pode ser vista como fator que favorece o desenvolvimento da atividade cognitiva”. As emoções dizem muito a respeito da pessoa. Por isso, é importante observá-las e utilizá-las como referência para a elaboração do trabalho a ser desenvolvido com a criança com surdocegueira.

Na educação desses alunos existem dois profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o instrutor-mediador e o guia-intérprete. Cada um exerce uma função

¹³ Mais informações são encontradas no livro “A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.”.

específica, com diferentes atribuições, sendo necessário buscar uma formação adequada para atuar nessas posições.

2.4.6 O Papel do Instrutor-Mediador

Segundo Pires (2013) e Cormedi (2011) o instrutor-mediador é quem está em contato mais direto com a criança com surdocegueira congênita. Está presente na sala de aula e desenvolve as atividades, fazendo a mediação do aluno com o ambiente e as pessoas. Se o aluno com surdocegueira estiver incluído em uma classe regular, o instrutor-mediador senta-se junto com o professor para pensar a respeito das atividades a serem desenvolvidas com a criança, para que sejam adequadas à etapa de desenvolvimento do aluno.

Se existir resíduo visual ou auditivo, torna-se fundamental que os materiais e as atividades potencializem seu uso. Caso a criança não tenha nenhum resíduo, os outros sentidos serão estimulados. O ambiente precisa ser pensado a fim de proporcionar a independência quanto ao seu deslocamento, evitando deixar obstáculos no caminho, para não prejudicar ou mesmo machucá-la. Ter o conhecimento de técnicas de orientação e mobilidade é indispensável, pois, segundo Maia (2004), essas técnicas favorecem a postura, a marcha e a exploração do ambiente da pessoa com surdocegueira, bem como a interação com outras pessoas.

Estimular a participação da criança em diferentes momentos, proporcionando experiências concretas, permite a ela ter sucesso em suas atividades. Considerar o tempo necessário para o desenvolvimento de cada atividade também é fundamental, pode ser necessário repetir diversas vezes uma informação até que seja compreendida. Além disso, a família desempenha um indispensável papel e deve ser parceira no ensino da criança.

Maia (2004) considera a importância de acolher bem a família. É importante dar oportunidade de compartilhar sofrimentos, angústias e experiências, pois, na maioria das vezes, os pais têm pouco entendimento sobre a surdocegueira. Sentem-se sozinhos e, quando não encontram respostas, acabam por desistir da educação de seus filhos, deixando-os em casa. No entanto, eles guardam muitas informações importantes sobre a criança.

É importante para a criança realizar atividades tanto na escola quanto em casa. O instrutor-mediador poderá auxiliar a família no entendimento dessas atividades no que diz respeito a como fazê-las com a criança, e não por ela.

Outro aspecto importante para o instrutor-mediador é conhecer diferentes formas de comunicação, a fim de proporcionar o ensino de mais de uma delas. Depois disso, pode-se

escolher a mais adequada a cada pessoa. É essencial a aprendizagem da língua de sinais tátil e, por meio dela, o desenvolvimento do português, língua na qual se poderá escrever e ler. Além disso, após o domínio do português, se tem a possibilidade de introduzir o braille. O sujeito terá disponíveis, desse modo, duas línguas – o português e a língua de sinais tátil – e um código, o braille.

Enquanto o aluno com surdocegueira vai sendo exposto à língua de sinais tátil, ele também pode aprender sobre objetos, pessoas, lugares, alimentos. No entanto, é importante que, ao mesmo tempo, o instrutor-mediador solete essas palavras por meio do alfabeto manual tátil, a fim de que a criança desenvolva a noção das partes das palavras. Silva (2012) destaca que a forma de trabalhar a aquisição da leitura e da escrita com crianças com essa deficiência segue princípios muito parecidos com os de crianças videntes e ouvintes. A diferença consiste na comunicação, ou seja, a forma de acessar as informações. Para a criança com os sentidos da visão e da audição preservados, faz-se uma associação das letras escritas com os sons da fala, com a criança com surdocegueira essa relação se dá entre as letras em braille e as letras no alfabeto manual tátil.

2.4.7 O Papel do Guia-Intérprete

Cambruzzi (2007), Cormedi (2011) e Pires (2013) propõem ser o guia-intérprete o profissional responsável por fazer elo entre a pessoa com surdocegueira adquirida e seu ambiente. Ele serve como um canal para a comunicação e para a visão. São pouquíssimas as formações para atuar como guia-intérprete. Segundo o Grupo Brasil (2005, p. 31) “esse profissional deve apresentar algumas habilidades essenciais para que consiga transmitir todas as informações de modo fidedigno e compreensível à pessoa surdocega”.

O guia-intérprete se torna os olhos, os ouvidos e a boca da pessoa com surdocegueira, sendo elementar a necessidade de confiança entre ambos. Entre as atribuições desse profissional estão entender a mensagem e interpretá-la à pessoa com surdocegueira, assim como fazer a tradução de suas mensagens para as pessoas em geral usando a forma de comunicação mais apropriada. Também é importante descrever o ambiente e as ações em torno, dando detalhes sobre as pessoas e suas reações, assim como auxiliar no deslocamento. Portanto, é fundamental conhecer diferentes formas de comunicação, pois esse aspecto varia muito de pessoa para a outra (GRUPO BRASIL, 2005).

A locomoção em espaços fechados e conhecidos ocorre facilmente de forma independente, pois normalmente há menos obstáculos. No entanto, são necessários cuidados

em relação à mudança de localização de objetos, caso ocorra, a pessoa com surdocegueira precisa ser avisada. Não deixar tapetes espalhados pelos ambientes também contribui com o deslocamento. No que se refere a espaços abertos, por sua vez, recomenda-se não deixar a pessoa com surdocegueira sair sozinha. Principalmente se ela não apresentar nenhum resíduo visual ou auditivo que sirva de orientação. Nesse caso, é importante ter a presença de um guia-intérprete ou familiar.

São várias as técnicas utilizadas pelos guias-intérpretes para que as pessoas surdocegas se locomovam com segurança nas mais diversas situações. Essas abrangem vários aspectos referentes à locomoção e mobilidade da pessoa surdocega, tais como guia-las enquanto andam, sobem escadas, andam em espaços estreitos, passam por portas, entram e saem de carros, utilizam transportes públicos. (GRUPO BRASIL, 2005, p. 33).

Não se pode simplesmente chegar e sair caminhando. Para estar apto a auxiliar no deslocamento, é preciso antes conhecer a pessoa e combinar com ela como o deslocamento pelos espaços será feito, a fim de evitar acidentes. Outro aspecto importante diz respeito à ética. Segundo o Grupo Brasil (2005, p. 33), “O guia-intérprete deve respeitar as dimensões afetiva, intelectual e a vontade delas”. Existem alguns fatores elementares no que diz respeito a: confidencialidade, fidelidade e exatidão, imparcialidade, seletividade e discrição.

Deve-se ter claro qual papel se está exercendo com a pessoa com surdocegueira: amigo, familiar, guia-intérprete ou instrutor-mediador. Por vezes, esses papéis se confundem e podem levar a sérios problemas. Quando se está acompanhando uma pessoa na função de guia-intérprete, deve-se respeitar os fatores apresentados anteriormente, pois não pode interferir na comunicação da pessoa com surdocegueira e o outro, o profissional é apenas um canal. Não se deve omitir e tampouco expressar suas opiniões ao longo de uma tradução. Deve ser imparcial em seu trabalho; ainda que se considere amigo da pessoa com surdocegueira, quando assume esse papel, deve levar em consideração e respeitar tais fatores (GRUPO BRASIL, 2005).

O trabalho do guia-intérprete é imprescindível para a pessoa com surdocegueira, pois favorece sua efetiva participação na sociedade e possibilita o acesso a diferentes espaços e situações. Dessa forma, a pessoa com surdocegueira tem mais possibilidades de constituir e conquistar seu espaço na sociedade.

3 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

10 de maio.
 Hoje eu conheci uma alma.
 Uma alma muito pequena, frágil, uma alma presa.
 Mas eu vi brilhar pelas barras de sua cela.
 No início pensei que era uma selvagem... um pequeno animal.
 Mas ela estava esperando por mim na árvore.
 Como podemos nos comunicar com essa menina fechada na noite e no silêncio?
 Como falar com ela?
 Como escutá-la?
 Como será viver na escuridão e no silêncio absoluto?¹⁴ (AMÉRIS, 2014)

Início este capítulo com uma cena do filme *A linguagem do coração*¹⁵: O período histórico é o fim do século XIX. Marie Heurtin, uma jovem de 14 anos com surdocegueira congênita, chega ao Instituto Larnay, perto de Poitiers, na França, onde um grupo de freiras cuida de jovens com deficiência auditiva. Nessa instituição, ela conhece a jovem irmã Marguerite, que decide dedicar-lhe todo amor e atenção. As duas juntas vão encontrar uma forma de comunicação, libertando a pequena Marie da "escuridão" e do "silêncio" dos quais nunca tinha saído. Sem saber muito que fazer, irmã Marguerite tem por base apenas os ensinamentos sobre a língua de sinais aprendidos com as jovens com surdez do instituto, mas pede à madre superiora para poder educar a menina. Entre erros e acertos, consegue fazê-la compreender a linguagem e se comunicar por meio da língua de sinais tátil, abrindo uma possibilidade de aprendizado.

3.1 LINGUAGEM E LÍNGUA

A linguagem permite a comunicação e é base para o aprendizado. A respeito disso, Fiorin (2013, p. 17) explica: "A linguagem é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e eles ordenam a realidade, categorizam o mundo". É fundamental para a compreensão e a expressão, pois dá sentido ao mundo. Fiorin (2013, p. 17) também aponta para a função exercida pelas palavras e afirma que elas formam "um sistema independente das coisas nomeadas por elas, o que quer dizer que cada língua pode ordenar o mundo de maneira diversa, exprimir diferentes modos de ver a realidade. Não há uma

¹⁴ Irmã Marguerite aparece escrevendo em seu diário após o primeiro contato com a menina, no dia em que a conheceu.

¹⁵ *A Linguagem do Coração*. Direção: Jean-Pierre Améris. Imovision, 2014. (95m), cores. Título original: Marie Heurtin.

homologia entre a ordem da língua e a ordem do mundo”, pois cada língua apresenta um formato e regras próprias.

Pela linguagem, os seres humanos podem se expressar sobre coisas existentes e coisas criadas pela imaginação. Em razão dessa possibilidade, Fiorin (2013) explica a diferença entre a linguagem humana e a linguagem animal, pois o homem tem a criatividade e a habilidade de falar de algo ausente. Já alguns animais conseguem se comunicar somente se os objetos dessa comunicação estiverem presentes. Por exemplo, o macaco, ao ensinar uma técnica de alimentação para seu filhote, precisa estar com os instrumentos necessários para isso. Se não estiver com eles, não conseguirá “explicar” a ação a ser executada.

A criança precisa dispor de alguma maneira para se expressar ou receber informações. Para quem ouve isso ocorre desde muito cedo, pois as pessoas ao seu redor falam a sua língua e ela está nesse meio. Quando compreende que o adulto tem uma intenção comunicativa e quer sua atenção, os sons produzidos começam a fazer sentido e a linguagem vai se estabelecendo.

A linguagem é uma possibilidade de expressão. É adquirida e precisa ser desenvolvida por meio da interação social. Cormedi (2011, p. 73) explica que “a aquisição da linguagem constitui a forma de manifestação da representação da realidade, do simbólico, e da exteriorização das experiências pessoais”, sendo possibilitada pela interação, pois ao se relacionar com outros seres humanos, o sujeito se desenvolve, cria e aperfeiçoa habilidades linguísticas.

Sobre a produção da linguagem oral, Moll (1999, p. 62) destaca: “Os sons produzidos pelos homens vão ganhando sentido no seu contexto, vão significando fatos importante nas relações estabelecidas”. A partir desses sons, vão surgindo as palavras. Os seres humanos nomeiam ações, objetos, pessoas, espaços, sensações, diferenciando-as umas das outras. Com o surgimento da linguagem oral, vem a necessidade de uma linguagem escrita. Assim, a escrita advém quando o homem sente necessidade e aprende como comunicar pensamentos, ações e sentimentos por meio de signos que possam ser entendidos por outros homens. Passando a assumir a função de registrar fatos, ideias e descobertas, a escrita possibilita ao homem guardar sua própria história.

Inicialmente, a linguagem escrita era registrada por meio de desenhos. Moll (1999) relata que não havia relação entre desenho e fala, mas o desenho buscava reproduzir as características daquilo que estava representando. “Os homens passam a fazer registros que possam ser socializados e assim, gradativamente, as marcas que eram individuais e arbitrarias

tornam-se símbolos com significação social e coletiva.” (MOLL, 1999, p. 64). Tanto a linguagem oral, quanto a linguagem escrita constituem o desenvolvimento de uma língua.

3.1.1 A Linguagem e sua Relação com a Língua

Diferente da linguagem, que pode ser utilizada tanto por animais quanto por humanos, a língua é aprendida e utilizada pelos homens. As pessoas usam a língua, principalmente, para trocar informações, interagir e representar o mundo. Esse uso ocorre de acordo com a situação comunicativa e o público-alvo, pois cada vez que vai se referir a um assunto, o locutor cria combinações de palavras levando em conta sempre os fatores: contexto e saberes compartilhados entre os interlocutores. Quando a criança ainda não domina uma língua, usa diversos métodos para se comunicar com quem está a sua volta. Na maioria das vezes, cabe ao interlocutor compreender e até mesmo decifrar essa possível mensagem ou aquilo que se quer comunicar.

Há relação entre linguagem e língua, pois a primeira é a base para o desenvolvimento da segunda. A língua, enquanto integrante da linguagem, precisa de um repertório de signos para se desenvolver. Ela é composta por sons, palavras e orações.

Uma língua é um **conjunto** de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental que:

- (1) é **compartilhado** pelos membros de uma dada comunidade humana como **recurso comunicativo**;
- (2) serve para a **interação** e integração sociocultural dos membros dessa comunidade;
- (3) se organiza fonomorfo sintaticamente (sons + palavras + frases) segundo **convenções** firmadas ao longo da história dessa comunidade;
- (4) **coevolui** com os desenvolvimentos cognitivos e os desenvolvimentos culturais dessa comunidade, sendo então sempre **variável e mutante**, um **processo** nunca acabado;
- (5) se manifesta concretamente por meio de um repertório limitado de **sons** emitidos pelo aparelho fonador de cada indivíduo. (BAGNO, 2014, p. 22, grifos do autor).

Muitas vezes, associa-se a língua à fala e, ao pensar sobre o assunto, concebe-se uma língua oral ou verbal. No caso das pessoas com surdez, a forma de comunicação mais utilizada tem sido a língua de sinais, que não recorre à oralidade, mas se constitui como uma língua. A respeito disso, Bagno (2014, p. 61) explica: “As línguas de sinais são sistemas tão complexos e completos quanto as *línguas*¹⁶ faladas e, justamente por isso, são chamadas de

¹⁶ Grifo do autor.

línguas e já não de ‘linguagens’”. A língua de sinais pode variar em cada país, por exemplo, no Brasil tem-se a Língua Brasileira de Sinais (libras); nos Estados Unidos, tem-se a American Sign Language (ASL). No entanto, ela também pode sofrer variações regionais, assim como qualquer língua. Portanto, é importante compreender o fato de a língua de sinais não ser universal.

As línguas de sinais, segundo Quadros e Karnopp (2006, p. 47) “são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. Ela apresenta gramática, fonologia, morfologia e sintaxe próprias, mesmos componentes das línguas orais. Ainda conforme Quadros e Karnopp (2006), a língua de sinais, além de ser produzida pelas mãos, faz uso da expressão facial e corporal, como parte integrante dos sinais.

Como muitas pessoas com surdocegueira não apresentam resíduo visual para utilizar uma língua de sinais na forma tradicional, visuoespacial, é necessário pensar em língua de sinais tátil. No caso do Brasil, trata-se da libras tátil.

A Libras é uma modalidade visuoespacial, ou seja, é uma sequência de movimentos no espaço. A Libras Tátil torna-se uma modalidade tátil-proprioceptiva, pois representa uma sequência de movimentos nas mãos, movimentos estes, que são recebidos pelos canais tátil e proprioceptivo. (CORMEDI, 2011, p. 98).

Ambas, libras tátil e libras regular, têm as mesmas características e regras quanto a: configuração de mãos, locação, orientação, velocidade das mãos, posição e articulação. A diferença consiste em uma ser realizada no espaço e a outra por meio do toque direto entre as pessoas.

Quando sinalizamos, precisamos colocar nossas mãos “dentro” das mãos do surdocego que deve mantê-las em concha (postura de prece). Os sinais são produzidos da mesma forma que fazemos para os surdos com a diferença que necessitamos reduzir o campo já que nossas mãos estarão “dentro” das mãos do surdocego. (SILVA, 2012, p. 102).

Essa será uma das formas de acesso à língua para a pessoa com surdocegueira, mas existem outras e vão ser explicadas a seguir. Oferecer ambientes estimulantes à criança é necessário para o desenvolvimento dessas habilidades. Isso acontece, por exemplo, quando a criança ainda não sabe ou não consegue falar, mas as pessoas à sua volta procuram interagir com ela. Assim, aos poucos, a criança aprende as diversas possibilidades de usos e significados de sua língua e poderá iniciar o desenvolvimento da comunicação.

3.2 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Comunicar é além de receber e transmitir informações, também expressar sentimentos, desejos, necessidades, solicitar objetos ou informar ações. A comunicação não precisa necessariamente ocorrer por meio de formas linguísticas. Segundo Cormedi, (2011) ela pode se dar sem o uso da linguagem. Nem todas as pessoas se comunicam da mesma maneira – por meio da fala, por exemplo. Em alguns casos, é necessário buscar formas diferenciadas, motivo pelo qual se recorre à área de Tecnologia Assistiva.

De acordo com Vieira Pinto (2005, p. 219) o termo *tecnologia* se refere à “teoria, à ciência, ao estudo e à discussão técnica, abrangidos nesta última noção das artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa”. A tecnologia compreende a criação ou a adaptação de recursos, a fim de possibilitar o desenvolvimento e a comunicação das pessoas.

Constituem a Tecnologia Assistiva: “recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços tecnológicos” (PEREIRA, 2017, p. 65). Sendo, portanto, uma área de grande importância para a inclusão de pessoas com deficiência na escola, no mercado de trabalho e em outros espaços da sociedade.

A Comunicação Alternativa (CA) é integrante da Tecnologia Assistiva e serve para apoiar o desenvolvimento de uma comunicação mais autônoma das pessoas que as necessitam. De acordo com a *American Speech-Language-Hearing Association*, Comunicação Alternativa é "o uso integrado de componentes, incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizados pelos indivíduos, a fim de complementar a comunicação" (ASHA, 1991, p. 10).

A comunicação humana é essencial para o processo de interação social, por meio dela os sujeitos realizam trocas, propiciando a aquisição do conhecimento. A Comunicação Alternativa é composta por quatro elementos: símbolos, recursos, técnicas e estratégias. Pires (2013, p. 354) explica cada um destes elementos:

- a) Símbolos: “representam os objetos, as ações e as relações que podem variar na forma de se apresentar conforme sua transparência quanto ao seu significado”.
- b) Recursos: “entende-se o recurso utilizado para transmitir e receber a mensagem do interlocutor e que pode ser de baixa, média ou alta tecnologia”.

- c) Técnicas: “refere-se às várias formas de modalidade utilizadas para se transmitir uma mensagem a partir de uma figura para a escrita e fala”.
- d) Estratégias: “refere-se ao modo com que os símbolos são utilizados para proporcionar uma comunicação rápida e efetiva”.

Os aspectos apresentados são destinados à comunicação em geral. Por isso, é necessário refletir sobre como esses elementos podem ser usados com a pessoa com surdocegueira.

3.3 PESSOA COM SURDOCEGUEIRA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

É fundamental proporcionar a criança a situações disparadoras para as aprendizagens ocorrerem. Muitos pais de crianças com surdocegueira não sabem como interagir com seus filhos e, assim, os estímulos acabam sendo poucos ou inexistentes. Quando um bebê se expressa, o adulto precisa decodificar suas reações, qual o motivo do choro, do riso, das expressões, para uma criança sem deficiência será assim até ela crescer e começar a usar a fala para se comunicar. Mas com a criança com surdocegueira essa “decodificação” poderá seguir por muito tempo, até os pais, por meio da escola ou de atendimentos especializados, compreenderem como podem realizar tal interação e favorecer o desenvolvimento de formas comunicativas. Enquanto isso, é preciso reconhecer e nomear expressões e reações.

[...] os surdocegos adquirem algumas expressões naturais que devem ser percebidas e entendidas pelas pessoas que cuidam deles. Algumas expressões naturais serão mais tarde substituídas por expressões mais avançadas, como sinais, ou seja, elemento léxico da língua de sinais, mas outras se tornarão parte do sistema de comunicação usado pela criança. (ALMEIDA, 2008, p. 164).

Pensando na comunicação de ou com crianças com surdocegueira, podemos dividi-la em *receptiva* e *expressiva*. A comunicação receptiva ocorre quando a pessoa compreende a mensagem do outro, podendo ser recebida de diferentes maneiras. De acordo com Maia (2011), isso se dá, principalmente, por meio das pessoas com uso de objetos e de figuras. Quando a pessoa recebe a informação, ela precisa elaborar uma interpretação condizente com a mensagem recebida. Para essa comunicação, segundo Cambuzzi (2007), podem ser utilizadas pistas, por exemplo, algum resíduo visual ou auditivo ou pelo tato e pelo olfato. É

importante destacar o uso de todos esses sentidos nas atividades a serem desenvolvidas com a criança, pois o objetivo é que ela antecipe as ações.

Quanto à comunicação expressiva, a pessoa consegue transmitir suas ideias, sentimentos, ações e intenções. Essa forma de comunicação, conforme Maia (2011), pode ocorrer por meio de gestos, objetos, fala, figuras, movimentos corporais, entre outros. Inicialmente, a comunicação, passará pelas expressões naturais disponíveis para todas as crianças, com surdocegueira ou não, quando não há o domínio de uma língua. Quando tiver adquirido a linguagem, a criança consegue chegar à comunicação expressiva.

Além das formas já descritas, há outras maneiras de se expressar, a saber, as formas não simbólicas. Entre elas estão: movimentos dos olhos, expressões faciais, movimentos intensos, toque, movimentos com objetos, ações descritivas e comportamentos.

A criança com surdocegueira pode se expressar por meio de formas pré-simbólicas e simbólicas. “Quando a criança ou jovem se expressa por meio de comportamentos (choro, riso, birra, etc.) ou até já apresenta alguns gestos naturais (balançar a cabeça indicando ‘não’, dar tchau, etc.)” (PETERSEN et al., 2010, p. 40), mas ainda não há uma forma explícita de se fazer entender, dizemos que está utilizando formas pré-simbólicas de comunicação. Isso pode demonstrar uma intenção de falar, de se comunicar.

A comunicação simbólica, conforme Maia (2011, p. 65), “refere-se a qualquer sistema de palavras, sinais ou objetos usados para se comunicar que seja formalmente organizado e regido por regras. Esses símbolos representam conceitos, ações, objetos, e pessoas e pode ser altamente abstrato e complexo”. Nesse momento, a criança já compreende que aquela palavra, sinal ou objeto representa uma atividade, pessoa ou ambiente.

Cormedi (2011) realizou sua pesquisa de doutorado dando enfoque ao processo de aquisição de linguagem. Ela conseguiu identificar três formas comunicativas: comunicação pré-linguística, comunicação concreta representacional e comunicação linguística.

A comunicação pré-linguística, segundo essa autora, não apresenta a mediação da linguagem, nem dos signos abstratos. É possível e utilizada em uma comunicação inicial, primitiva e concreta, pois acaba se limitando a passar significados gerais.

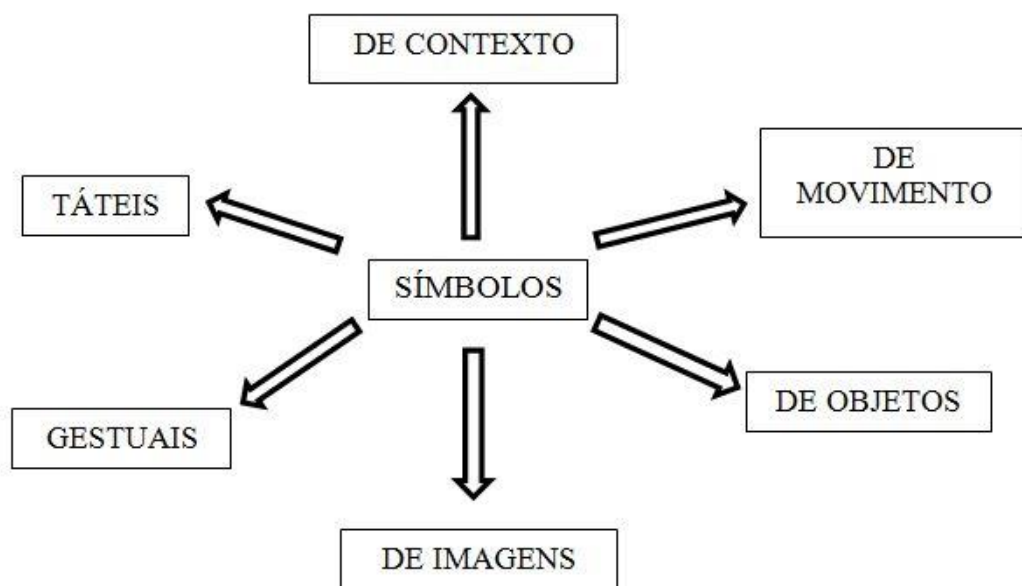
Fundamentado na primeira função da linguagem, descrita por Vigotsky, a função comunicativa, com conotação de interação social, afetivo-conotativa. Portanto, refere-se também a primeira função da linguagem, a de intercâmbio social, onde a relação está mediada por instrumentos, por objetos concretos e o uso do próprio corpo para transmitir a mensagem. (CORMEDI, 2011, p. 69).

A criança vai compreender a existência de um nome para cada coisa. Quando chegar o momento de generalizar, classificar e categorizar objetos, passará a usar signos e a relacionar seu significado. A forma pré-linguística compreende movimentos corporais e expressões faciais, assim como pistas de informação que auxiliam na compreensão do que irá ocorrer. Para efetuar essa antecipação, elas podem ser de: movimento, contexto, tátil e objeto.

As pistas de informação podem ser associadas aos símbolos (Figura 2) da Comunicação Alternativa a serem utilizados com pessoas com surdocegueira ou com outras deficiências. Cormedi (2012) descreve-as como sendo:

- a) *naturais e de contexto* (sons ou cheiros do próprio ambiente, relativos à atividade a ser realizada);
- b) *de movimento* (movimentos feitos com a criança ou na criança);
- c) *táteis* (a criança é apresentada pelo toque ao que será feito);
- d) *de objetos* (são os objetos de referência, podem ser miniaturas ou tangíveis);
- e) *gestuais* (gestos naturais já entendidos pela criança, feitos dentro do campo visual, caso ainda haja algum, na mão ou no próprio corpo);
- f) *de imagens* (contorno de objetos, desenho, fotografias, símbolos gráficos ou pictográficos). Esses símbolos serão utilizados para representar conceitos.

Figura 2 – Símbolos da Comunicação Alternativa



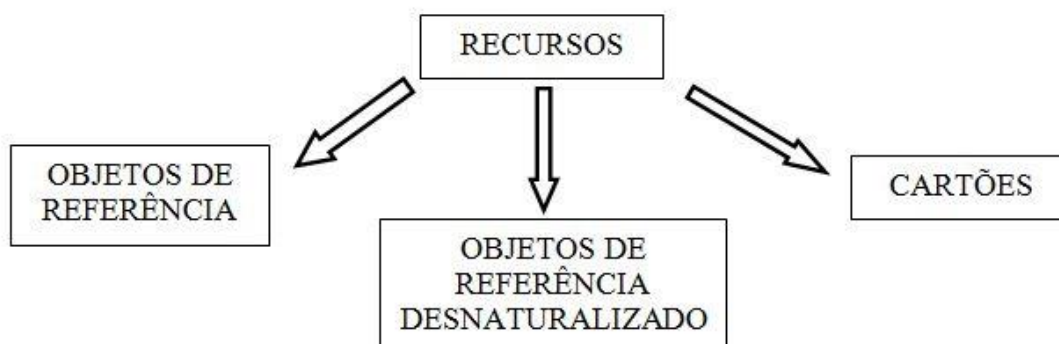
Fonte: a autora.

As pistas de informação e de movimentos corporais, embora pareçam ser diferentes, se complementam e logo podem ser usadas paralelamente, a fim de a informação chegar da forma mais rica possível. Os objetos utilizados nas pistas de informação permanecem dentro do sistema de calendário, onde ficam organizados e apresentam uma sequência, possibilitando a representação e a ordem das atividades. Com o tempo, a criança passa a entender que as atividades têm começo, meio e fim.

A comunicação concreta representacional é, segundo Cormedi (2011, p. 69), a passagem “de formas pré-linguística para linguísticas, onde o uso de objetos representacionais facilitará a abstração e a compreensão dos significados”. Nesse momento, o signo começa a ser uma representação associada ao concreto, compreende os objetos representacionais, ou objetos de referência, e o sistema de calendários. Existe uma sequência a ser seguida, quanto à abstração desses objetos, iniciando por: objetos reais e concretos; parte de objeto; miniaturas; objetos no cartão; contornos; figuras; fotos; desenhos; pictogramas; escrita; e braille. O objeto real é aquele a ser utilizado na atividade, serve para antecipar a ação. Quando a criança o toca, compreende seu início.

Assim, os recursos (Figura 3) da Comunicação Alternativa são os materiais utilizados, principalmente, no calendário. Cormedi (2012) menciona a seguinte sequência: objeto de referência, objeto de referência desnaturalizado e cartões diversos. Para os objetos de referência tem-se: *o objeto real* (a ser usado na atividade) e *o objeto tangível* (similar, mas não o que realmente será utilizado).

Figura 3 – Recursos de comunicação alternativa



Fonte: a autora.

Como objeto de referência desnaturalizado, tem-se: *parte do objeto* (uma parte do objeto, p. ex., a alça da sacola); *objeto concreto colado no cartão* (p. ex., um copo colado num cartão); e *parte do objeto colado no cartão* (apenas uma parte, p. ex., um lado do copo).

Em relação aos cartões: *contorno do objeto no cartão* (é feito o contorno do objeto, que não está mais presente); *fotos* (com contraste, para quem tem resíduo visual); *figuras* (com relevo); *desenhos com o sinal em libras*; *palavras escritas à tinta* (em tamanho maior ou com contraste); *desenhos*; *fotos*; e *palavras escritas em braille*.

É importante desenvolver um programa com objetos que tenham significados para a criança. Esses objetos são os objetos de referência, usados para simbolizar uma ação ou atividade a ser realizada. Silva (2012, p. 81) ressalta que: “Se nos colocarmos no lugar do surdocego, podemos imaginar como se sente diante de algo estranho, principalmente, quando é um objeto desconhecido e sem significado para ele, ou um objeto sem função definida e útil, como um pente, uma colher, que são facilmente reconhecidos”. Por esse motivo, faz-se necessário, inicialmente, desenvolver a linguagem, suporte para a comunicação e futura alfabetização.

Maia et al. (2010, p. 42) destacam que “através dos objetos de referência a criança aprende que um objeto pode representar uma ação, através destes objetos ela pode antecipar o que irá fazer”. Usar objetos para representar, por exemplo, o momento do banheiro com uma toalha sempre usada pela criança ao lavar as mãos. Assim, toda vez que lhe for apresentada a toalha, compreenderá que está no momento de ir ao banheiro, desenvolvendo, portanto, a linguagem e uma possibilidade de uso de língua.

A representação começa quando se passa ao objeto tangível, pois ele não faz parte da atividade. Por exemplo, para o momento de escovar os dentes, a escova apresentada à criança já não será a mesma usada na ação em si. A criança passará a representar aquela escova, como sendo o momento de escovar os dentes.

O passo seguinte se dá ao passar para o objeto no cartão, pois é a evolução do plano tridimensional para o bidimensional. Mesmo continuando com o objeto, a criança recorre ao plano simbólico, pois não se trata mais do objeto real, completo, mas de uma parte dele (Figura 4), tem-se também o objeto em miniatura (Figura 5) que é outra forma de representação. A última instância dessa representação é o contorno do objeto, quando se introduz uma representação gráfica (Figura 6).

Figura 4 – Objeto desnaturalizado¹⁷

Fonte: a autora.

Figura 5 – Objeto em miniatura¹⁸

Fonte: a autora.

¹⁷ (início da descrição) Foto colorida e horizontal com detalhe de seis objetos dispostos sobre fundo preto em duas linhas e três colunas. Da esquerda para a direita e de cima para baixo:

Linha 1: uma tesoura pequena com o encaixe para os dedos em vermelho; um copo de plástico azul; um copo de porcelana branca.

Linha 2: capa de um livro com ilustração de um ursinho. Título: Catavento; uma colher pequena com cabo verde limão; um garfo com cabo verde limão. (fim da descrição)

¹⁸ (início da descrição) Foto colorida e horizontal com detalhe de seis objetos em miniaturas dispostos sobre fundo preto em duas linhas e três colunas. Da esquerda para a direita e de cima para baixo:

Linha 1: um avião; uma boneca com cabelo azul e roupa brilhosa; uma xícara roxa.

Linha 2: um carro cinza, um ancinho com cabo vermelho; uma colher. (fim da descrição)

Figura 6 – Contorno do objeto de cordão¹⁹



Fonte: a autora.

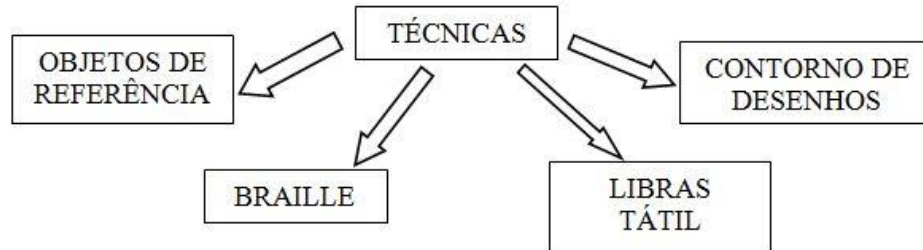
Ao referir-se aos calendários, Cormedi (2011, p. 82) afirma: “O uso de objetos de referências, quando colocados em um sistema de calendários, cumprem seu principal papel, que é o de estabelecer a ponte entre o concreto e o abstrato”. Eles são importantes, pois, nesse momento, a criança consegue compreender a sequência da sua rotina diária, as atividades e/ou as ações a serem realizadas numa sequência. Cormedi (2011, p. 85) ainda enfatiza que “o sistema de calendários é um instrumento de generalização, abstração e ampliação de conceitos, o que significa ser um instrumento de desenvolvimento da linguagem muito mais que um instrumento comunicativo”. Na verdade, esse instrumento serve para duas funções: desenvolver a linguagem e estabelecer uma comunicação.

Além dos objetos, pode-se acrescentar nos calendários formas gráficas de representação – pictogramas, figuras, desenhos, escrita em braille, tornando-o também um sistema de leitura e favorecendo o avanço à comunicação linguística.

Quanto às técnicas (Figura 7) da Comunicação Alternativa a serem utilizadas, deve-se partir dos *objetos de referência*, pois eles têm como função substituir pessoas, lugares, objetos ou atividades. Conforme Bosco et al. (2010), esses objetos podem ser utilizados com uma caixa de antecipação ou por meio do sistema de calendário. Ou seja, eles são depositados dentro de uma caixa específica para cada aluno, e, antes de cada atividade, a criança pega esta caixa e “descobre” o que irá acontecer em seguida, antecipando a próxima ação ou evento.

¹⁹ (início da descrição) Foto colorida e horizontal de seis placas pretas dispostas em duas linhas e três colunas. Sobrepostas as placas objetos formados por cordão. Da esquerda para a direita e de cima para baixo:
Linha 1: um garfo; um copo; um círculo.
Linha 2: uma colher, uma xícara; uma tesoura. (fim da descrição)

Figura 7 – Técnicas de comunicação alternativa



Fonte: a autora.

Assim como os objetos de referência, é importante utilizar *braille* e *contorno de desenhos*. Segundo Almeida (2008), o ensino do braille para a criança com surdocegueira congênita deve ocorrer com o uso de objetos concretos, pois ao tocar o objeto, “resgata-se” seu significado. Assim, se torna mais fácil a compreensão da sequência de pontos utilizada nesse sistema. Como técnica disponível, também há a libras tátil, servindo para a pessoa receber ou expressar informação.

A respeito das estratégias (Figura 8) de Comunicação Alternativa utilizadas no trabalho com pessoas com surdocegueira, tanto Maia (2013) como Sartoretto e Bersch (2010) apontam algumas formas. Entre elas, tem-se a *caixa de antecipação* e o *sistema de calendários*, as quais podem ser de atividade diária ou semanal, de tempo ou emocional. Os *livros acessíveis*: de história de vida, sequência de atividades, história criada, livro adaptado ou dicionário. Para a *identificação dos espaços*: as pranchas, a maquete e os mapas. Em relação ao *registro*: caderno de receitas, diário de bordo, agenda de notícias, livro de experiência real; ou então, o *passaporte de comunicação*.

Figura 8 – Estratégias de comunicação alternativa



Fonte: a autora.

Os objetos de referência têm como função “substituir” palavras, antecipando pessoas, lugares, objetos ou atividades. Conforme Bosco et al. (2010), esses objetos podem ser utilizados com uma caixa de antecipação construída com a criança no seu dia a dia ou por meio do sistema de calendário. No caso da caixa de antecipação, eles são depositados dentro de uma caixa específica para cada aluno, e, antes de cada atividade, a criança pega essa caixa e “descobre” o que irá acontecer em seguida, antecipando a próxima ação ou evento que deve realizar.

No caso do calendário, Cormedi (2012, p. 176) ressalta: “é uma ponte que facilita a passagem do nível pré-linguístico para o simbólico, ou seja, facilita que a criança com surdocegueira possa fazer representações”. O calendário é construído a partir de uma sequência: objeto real (objeto a ser usado na atividade); objeto concreto (objeto similar, mas não o que realmente será utilizado); parte do objeto (uma parte do objeto, p. ex., a alça da sacola); objeto concreto colado no cartão (p. ex., um copo colado num cartão); parte do objeto colado no cartão (apenas uma parte, p. ex., um lado do copo) e contornos do objeto no cartão (é feito o contorno do objeto, que não está mais presente).

Quando se chega ao último nível, são introduzidos: desenho do objeto, fotos, figuras, desenhos, palavras escritas à tinta e palavras escritas em braille. Quanto a esse processo, pode-se referenciá-lo como o início da alfabetização para a criança com surdocegueira. Ele se efetiva quando essa criança passa por diversas formas de representação de um mesmo objeto para compreender que, independentemente da forma como é representado, ainda se trata da mesma coisa. Dessa forma, será possível compreendê-lo em qualquer situação.

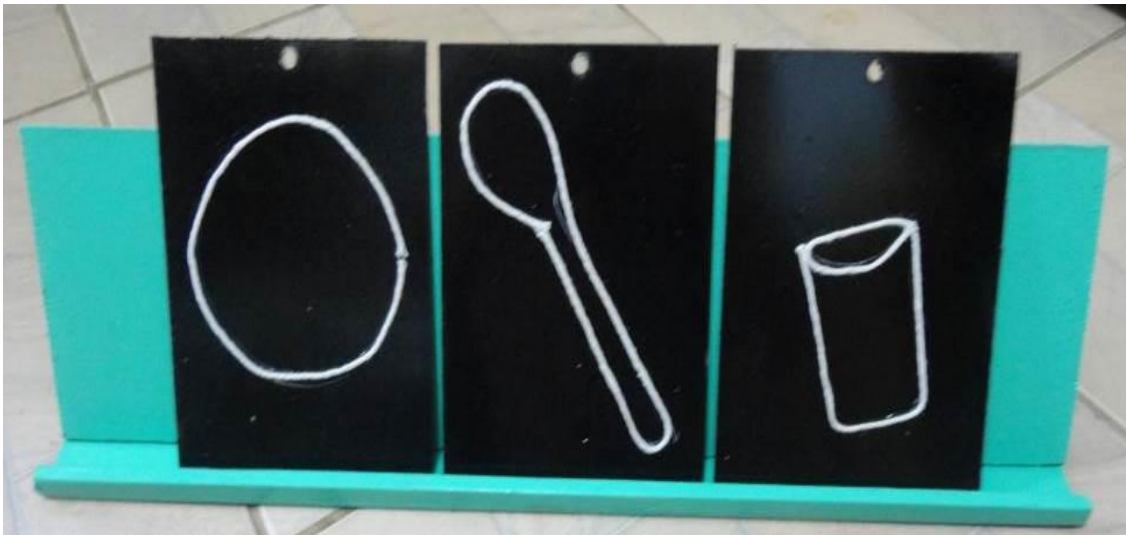
Entre as possibilidades de sistemas de calendários podemos ter: calendário de uma atividade, calendário diário ou calendário semanal. No calendário de uma atividade de uma

criança com surdocegueira congênita (Figura 9), podem ser utilizados os objetos necessários para determinada situação. Por exemplo, para o momento do almoço, pode ser utilizada uma colher, um prato ou um copo.

No calendário diário (Figuras 10 e 11), podem ser depositados todos os objetos relacionados às atividades do dia. No início da aula ou atendimento, a criança recebe a caixa e toca os objetos, antecipando, assim, as atividades a serem realizadas naquele dia. Esse sistema, também pode ser desenvolvido por meio de um caderno de comunicação, tanto para aqueles que tem algum resíduo de visão, sendo utilizadas letras maiores e imagens com contraste, como para quem tem cegueira.

O calendário semanal (Figura 12) pode conter as principais atividades de cada dia da semana, para a criança compreender a existência de uma sequência de dias. Para esse calendário, é importante ter atenção quanto à organização do material utilizado como referência de cada dia. Por exemplo, toda a escola deve usar o mesmo material para representar a segunda-feira, pois a criança pode mudar de turma de um ano para outro, mas deve continuar reconhecendo a segunda-feira em qualquer sala de aula.

Figura 9 – Calendário de uma atividade²⁰



Fonte: a autora.

²⁰ (início da descrição) Foto colorida e horizontal de três placas pretas dispostas uma ao lado da outra e apoiadas por um suporte de madeira azul. Sobreposto as placas objetos formados por cordão Da esquerda para a direita: um círculo, uma colher e um copo. (fim da descrição)

Figura 10 – Calendário diário²¹

Fonte: a autora.

Figura 11 – Calendário diário²²

Fonte: a autora.

²¹ (início da descrição) Foto colorida e horizontal de um organizador azul horizontal com seis divisórias iguais. Em cada divisória há objetos. Da esquerda para a direita: um livro; uma tesoura e um frasco de cola; um rolo de papel higiênico; um prato de plástico; um carrinho de madeira; uma garrafa de plástico e um óculos de sol. (fim da descrição)

²² (início da descrição) Foto colorida e horizontal de uma caixa de papelão com oito divisórias feitas em papelão dispostas em duas linhas e quatro colunas. Da esquerda para direita e de cima para baixo, os objetos inseridos são: Linha 1: um livro; uma tesoura e um frasco de cola; um rolo de papel higiênico; um prato de papel colorido. Linha 2: um porquinho de plástico; uma garrafa de plástico e um óculos de sol; as duas últimas divisórias estão vazias. (fim da descrição)

Figura 12 – Calendário semanal²³

Fonte: a autora.

O registro de atividades pode ser feito por meio de: diário de bordo, agenda de notícias, livro de experiência real, livro de receitas e caderno de comunicação.

Tanto no diário de bordo quanto na agenda de notícias, podem ser registradas as experiências realizadas nos espaços onde a criança circula. Por exemplo: escola, família, atendimento especializado. Com esse material, é possível proporcionar experiências de linguagem diferentes. O professor pode retomar os acontecimentos de casa e a família do atendimento especializado para a criança “resgatar” experiências sem ser necessário vivenciá-las novamente.

O livro de experiência pode servir para registrar as atividades realizadas na escola. Sua participação ao longo de todo o registro é fundamental. Trata-se de uma ferramenta para auxiliar no processo de alfabetização. Os recursos utilizados para o registro dependerão das possibilidades do aluno – por exemplo, se ele apresenta ou não resíduo visual. Dessa forma, pode se dar por meio da utilização de letras em português em relevo, letras em fonte ampliada ou então pelo sistema braille. Assim, em todos os casos, é importante utilizar o objeto ou uma representação dele.

No livro de receitas são registradas as experiências culinárias, favorecendo o desenvolvimento da autonomia na realização de tarefas simples, como a de preparar seu próprio sanduíche. O registro é feito com algum material utilizado durante a realização da

²³ (início da descrição) Foto colorida e horizontal de um calendário retangular feito de EVA vermelho. No topo em letras coloridas de EVA escrito: CALENDÁRIO e abaixo de cada letra, o relevo em Braille. Abaixo, sete divisórias em EVA verde limão denominadas com os dias da semana: de segunda a domingo escrito em letras coloridas e abaixo, o Braille. Em cada coluna há dois quadrados brancos, um acima do outro. Cada dia é representado por um símbolo diferente: segunda, uma borboleta verde de tecido; terça, um pedaço de espuma branca; quarta, um pedaço de tecido roxo; quinta, um pedaço de tecido com textura marrom com bolinhas; sexta, um coração vermelho com purpurina; sábado, um pedaço de tecido branco; e domingo, um círculo branco. (fim da descrição)

receita, podendo também ocorrer por meio de fotografias da sequência da realização da receita, dos ingredientes e dos passos realizados.

O livro acessível, pensado na possibilidade de ser utilizado com a pessoa com surdocegueira precisa, além de um texto em tinta, ser escrito em braille e ter suas imagens em relevo, com texturas e cheiros. O livro por si só não é acessível se não houver uma pessoa para fazer a mediação. Ele serve como suporte do processo inclusivo e precisa ser mediado para garantir sua acessibilidade.

Quanto às possibilidades de identificação de espaços, temos o mapa do espaço, as maquetes e as pranchas. O mapa do espaço contém os lugares a serem explorados pela criança. Esses lugares podem ser recriados em pranchas ou maquetes para trabalhar com o reconhecimento e a função de cada espaço. Dessa forma, por exemplo, se for preciso explicar onde está determinado objeto, a fim de favorecer uma independência, pode-se mostrá-lo na maquete e solicitar à criança que busque algo.

As pranchas de identificação dos espaços são utilizadas em todos os ambientes da escola ou da casa, atendo por objetivo a identificação a partir de uma placa na porta ou na parede próxima à porta, a fim de a pessoa reconhecer e se localizar nos espaços.

A comunicação linguística, última forma apresentada por Cormedi (2011, p. 69) “abrange os gestos, o uso das palavras, seja oral ou por sinais. Esta pode acontecer por meio de palavras isoladas, sinais isolados, não totalmente organizados no sistema linguístico do contexto social, cultural e histórico”. Nesse caso, acontece a manifestação da linguagem, possibilitando uma comunicação mediada por signos, desde a representação concreta até a abstrata.

Nesse momento, a criança já compreende ações ou informações por meio de uma palavra ou de um sinal – têm-se gestos e sinais em libras, bem como outras formas linguísticas. Os gestos referidos são aqueles usados no cotidiano: acenar para alguém, balançar a cabeça em sinal positivo ou negativo. São gestos naturais utilizados por todas as pessoas diariamente. Os sinais isolados são os pertencentes à língua de sinais e, aos poucos, podem formar frases, dando sentido ao enunciado. De modo que a criança pode chegar ao uso efetivo da língua de sinais.

Para chegar à língua de sinais, o mediador terá um papel fundamental em todo o processo, pois ele é o conhecedor da língua e precisará dar significado aos sinais, bem como introduzir novos e buscar uma formação linguística, com frases e enunciados. Segundo Vigotsky (2007), a mediação inclui o uso de ferramentas e de signos dentro de um contexto

social, tratando-se de um processo dinâmico, no qual o uso de ferramentas e signos intervém em uma ação.

3.4 COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGENS

Na manhã seguinte à chegada de minha professora, ela me levou a seu quarto e me deu uma boneca. As criancinhas cegas da Instituição Perkins a tinham enviado e Laura Bridgman a vestira; mas eu só soube disso depois. Quando brinquei com a boneca algum tempo, a srta. Sullivan lentamente soletrou em minha mão a palavra “b-o-n-e-c-a”. Fiquei imediatamente interessada nesse jogo com dedos e tentei imitá-lo. Quando finalmente consegui fazer as letras corretamente, fiquei vermelha de prazer e orgulho infantil. Descendo a escada correndo em busca de minha mãe, estendi a mão e imitei as letras para boneca. Não sabia que estava soletrando uma palavra ou mesmo que palavras existiam; eu simplesmente estava deixando meus dedos macaquearem uma imitação. Nos dias que se seguiram aprendi a soletrar desse modo incompreensível um grande número de palavras, entre elas alfinete, chapéu, xícara e alguns verbos, como sentar, levantar e andar. Mas só depois de minha professora estar comigo há várias semanas eu entendi que tudo tinha um nome. (KELLER, 2008, p. 20).

A aprendizagem pode ser facilitada quando há formas de comunicação adequadas aos sujeitos em interlocução, ou mesmo diante de um artefato acessível. Esse assunto já foi abordado no capítulo anterior, parece pertinente, porém, retornar agora à sua discussão. Para Mesquita (2010, p. 78), “a aquisição de conhecimentos está vinculada à interação comunicativa estabelecida nas trocas de experiência compartilhadas que ocorrem em situações vivenciadas pelas pessoas”. Assim, quando existe falta de comunicação, esta pode ser a principal causadora do isolamento no qual, muitas crianças com surdocegueira congênita se encontram, podendo também ocasionar atraso no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens.

Mesquita (2010) salienta o quão importante é, para a criança com surdocegueira congênita, construir sua identidade por meio do contato com pessoas e ambientes, de modo que possa, então, comunicar suas decisões e fazer suas próprias escolhas. Quando a criança pergunta, ela tem a possibilidade de organizar seu pensamento entre o que sabe e o que não sabe. Falar, imitar e repetir ações do adulto lhe permite refletir sobre o que ouve e observa. Ela está aprendendo, construindo conceitos e se desenvolvendo, por isso, é importante oferecer à criança diferentes experiências. Silva (2012) argumenta ser muito difícil ensinar algo para uma pessoa sem ela já o ter vivenciado. Por exemplo, como falar da chuva sem nunca tê-la sentido ou visto? Como falar do sol sem sentir o calor e assim compreender sua

funcionalidade. Para as pessoas sem o sentido da visão, uma forma de acesso é oferecer objetos, possibilitando-a a vivência de fenômenos e ações.

A partir da construção de conceitos, a criança passa a internalizar. De acordo com Vigotsky (2007, p. 57), “o processo de internalizar consiste numa série de transformações” e cada sujeito tem seu tempo para passar por essas transformações, pois é quando a criança reconstrói internamente uma operação externa. Mesquita (2010) salienta a necessidade de respeitar o tempo e a individualidade de cada pessoa, pois nem todos seguem o mesmo ritmo, alguns necessitam de mais tempo.

[...] o adulto deve entrar no mundo da criança para juntos saírem para o nosso mundo. Isso quer dizer respeitar a fase de desenvolvimento da criança, perceber o que ela necessita naquele momento, sem estar presa a programações e planejamentos, mas “auscultar” o que ela está sentindo e percebendo dentro da nossa proposta de atividade ou do que está ocorrendo no ambiente familiar. Cada proposta deve resultar numa interação, caso contrário, estaremos “estacionados”. (SILVA, 2012, p. 67).

Silva (2012) explica que quando a criança atira um objeto para longe, esse movimento faz parte do seu desenvolvimento e pode representar uma possibilidade de nomear suas ações, construindo conceitos e formando memória. De acordo com Vigotsky (2007, p. 24), “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”. Outro aspecto levantado por Vigotsky (2007) relaciona-se à atenção desencadeada durante a realização de tarefas:

A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado (por exemplo, o instrumento e o objeto-alvo) num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a *memória*. Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. (VIGOTSKY, 2007, p. 28, grifo do autor).

A memória, como indica Vigotsky (2007, p. 32), surge “como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos”. Ela se constitui a partir dos conceitos formados sobre pessoas, objetos e ambientes. Vigotsky (2007, p. 48) também afirma que os conceitos “estão associados a uma série de exemplos e são construídos de maneira semelhante àquela pela qual representamos os nomes de classes de elementos”. O adulto, ao emitir palavras, fazer gestos ou sinais para a criança, pode estar nomeando classes ou grupos de elementos visuais e indicando conceitos. Essas experiências serão registradas

pela criança na memória e determinarão a estrutura do seu pensamento. No entanto, para que isso aconteça, é fundamental a existência de um vínculo entre a criança e o mediador.

Ela me entregou um chapéu e eu soube que ia sair ao sol quente. Tal ideia, se uma sensação sem palavras se pode chamar assim, fez-me pular e saltitar de prazer.

Descemos o caminho para a casa do poço, atraídas pela fragrância das madressilvas que a cobriam. Alguém estava tirando água e a srta. Sullivan colocou minha mão sob o jorro da água. Enquanto a fria corrente despejava-se sobre uma de minhas mãos, a srta. Sullivan soletrava na outra a palavra água, primeiro lentamente, depois rapidamente. Fiquei imóvel, com toda a atenção fixada nos movimentos de seus dedos. De repente senti uma consciência envolta em nevoeiro, como de algo esquecido – o eletrizar de um pensamento que voltava; e de algum modo o mistério da linguagem foi revelado a mim. Soube então que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão. Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, liberou-a! Ainda havia barreiras, é verdade, mas barreiras que poderiam ser varridas com o tempo. (KELLER, 2008, p. 21).

O relato de Helen Keller nos dá grandes indicativos de que para aprendizagens ocorrerem é preciso estabelecer um vínculo entre a criança e o mediador, seja ele o professor ou um familiar. O mediador é aquela pessoa que se coloca disponível para a comunicação e a aprendizagem.

Freire (1990) apresenta o conceito de leitura de mundo precedendo a leitura da palavra, ou seja, a criança precisa ter conhecimentos sobre o mundo onde vive. Desse modo, é importante que as duas leituras estejam em sintonia a fim de desenvolver uma linguagem para nomear pessoas, objetos e ações.

Geralmente, em casos de surdocegueira congênita, tais processos são organizados e promovidos pela escola em parceria com a família, pois muitos pais e responsáveis chegam a instituições sem saber o que e como fazer com esses sujeitos. Assim, por tudo o que já foi mencionado, é fundamental a intensa participação mediadora de um adulto ou criança maior no acesso a informações e objetos que de outro modo sequer seriam conhecidos.

A discussão central, portanto, deve ser pautada pelo modo como a criança com surdocegueira congênita se apropria da linguagem e, a partir dela, se comunica, utilizando recursos de comunicação alternativa. Processo que pode levá-la a aprender uma língua e, por meio dela, se alfabetizar.

A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo, enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação com “você”. [...] A leitura do mundo precede mesmo

a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

Na década de 1960, o pesquisador Van Dijk elaborou a *teoria coativa*, com o objetivo de estabelecer a comunicação por meio da estimulação sensorial. Como afirmam Cader e Costa (2010), essa teoria é constituída por seis fases que buscam o desenvolvimento da linguagem simbólica da criança com surdocegueira congênita. As fases fazem parte de um processo dinâmico por meio de estímulos sociais. De modo que a existência de uma fase não exclui outra, tampouco seguem necessariamente uma ordem exata. A criança pode estar na primeira fase e passar para a quarta, depois voltar para a segunda e assim por diante. Além disso, todas podem aparecer e desaparecer ao longo do trabalho pedagógico.

A abordagem coativa permite à criança desenvolver algumas habilidades como: a consciência da própria existência, os efeitos e as funções da comunicação no ambiente. Cader (2003) explica que se dá valor: ao movimento, tendo ou não apoio de alguém; à comunicação já utilizada no ambiente, bem como à qualidade do desenvolvimento e à organização da rotina. A partir da exploração do ambiente e da manipulação dos objetos, pela ação mediada do adulto em uma perspectiva vigostkyana, os conceitos são construídos e aos poucos vão sendo internalizados.

Segundo Dijk (2000), a abordagem coativa contempla seis fases: afeto, ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação diferida e gestos naturais. Sobre o afeto, o autor explica tratar-se do “desenvolvimento de um vínculo social caloroso entre a criança e outra pessoa” (p. 1), pois é aconselhável que inicialmente tal aproximação seja intermediada por um membro da família no qual a criança confie. Ele estabelecerá o contato da criança com o mediador.

Na fase da ressonância, o vínculo corporal começa a ser estabelecido, pois o mediador “entra” no universo da criança e realiza movimentos corpo a corpo. Essa fase “é habitualmente provocada por movimentos corporais completos, mas também pode ser causada por outras formas de estimulação sensorial” (DIJK, 2000, p. 2). Começam então a ser introduzidas formas de comunicação não verbal.

Sobre os movimentos coativos, Dijk (2000, p. 2) destaca tratar-se daqueles “que a criança realiza de forma paralela (ao lado de um companheiro ou adulto modelo). Esses movimentos são feitos simultaneamente, mas requerem uma separação física entre a criança e o modelo”. Dessa forma, as ações são realizadas mão sobre mão, sendo que o mediador se coloca ao seu lado, ou atrás, e realiza os movimentos com ela.

Em relação à fase da referência não representativa, o autor informa que “se refere à forma como a criança indica e coloca as partes do corpo (braços, pernas, cabeça, etc.) em resposta a um modelo tridimensional (pessoa, boneca, figura de barro)” (p. 2). Portanto, o momento de iniciar o uso de objetos de referência é o mesmo no qual se constrói o significado deles. Eles são apresentados à criança antes de cada atividade, para que comece a estabelecer relação entre o objeto e a ação, ou a pessoa.

Sobre a fase da imitação diferida, Dijk (2000, p. 3) afirma que: “a imitação diferida requer que a criança repita um modelo depois dele ter sido produzido e já não estar mais presente”. Ou seja, a aprendizagem ocorre e depois ela passa a reproduzi-la em diferentes situações.

Quanto aos gestos naturais, para Dijk (2000, p. 3), trata-se de “uma representação motora da forma como a criança usa habitualmente um objeto ou participa de uma atividade”. Esses gestos surgem a partir de suas experiências e vivências. Inicialmente, eles são feitos na presença de um objeto, a fim de que haja a associação tátil ou visual antes de entregar-lhe apenas o objeto. Em um segundo momento, quando a criança já compreende de qual objeto se está falando, os gestos são realizados sem a presença deles.

A desnaturalização implica a transformação gradual do gesto natural em um sinal padronizado, através do uso sistemático de modelos e símbolos táteis. A descontextualização implica o desenvolvimento da antecipação e de imagens mentais por parte do estudante. Este processo permite ao estudante pedir objetos e ações desejadas que se encontram fora do contexto natural (por exemplo, pedir comida quando tem fome, não somente quando a comida está visível). (DIJK, 2000, p. 4).

Fazendo uso de uma forma de comunicação, a criança com surdocegueira pode se apropriar de conceitos e fazer sua leitura de mundo, percorrendo o caminho até o processo de aquisição da leitura e da escrita. Miles (2000) e Maia (2011) citam o uso de objetos de referência, sistemas de calendários, livro de experiência real com estratégias, a fim de se chegar à alfabetização por meio da escrita propriamente. “A leitura e a escrita precisam ter uma conexão verdadeiramente valiosa com as explorações, experiências e interesses práticos de cada criança”. (MILES, 2000, p. 14).

No processo de desenvolvimento de linguagem dos surdocegos, o ponto de partida é o mundo concreto, de objetos e pessoas. A função de interação, de intercâmbio social, deve ser inicialmente desenvolvida, permitindo a comunicação por expressões faciais e por movimentos corporais. (CORMEDI, 2012, p. 173).

Em primeiro lugar, é necessário compreender os conceitos e as funções tanto de objetos quanto de ações relativos à leitura de mundo da criança, a fim de que, posteriormente, ela possa usar a representação de apenas um objeto em miniatura ou da língua de sinais tátil. Cormedi (2012) afirma que a passagem da comunicação feita por meio de movimentos corporais para a comunicação com sinais pode ser facilitada com o uso de pistas de informação, auxiliando a compreensão do significado de objetos e situações.

Para Silva (2012, p. 49), é “preciso muita persistência, repetir infinitas vezes o mesmo sinal, o mesmo toque, a mesma referência, manter a mesma sequência de sinais, nas mesmas situações para que a criança assimile e consiga compreender e comunicar-se expressando sua vontade”. De modo que é necessário também colocar a criança em contato com o mundo letrado, em todos os momentos e atividades, bem como nomear ações, pessoas e objetos.

Quanto à criança com resíduos visuais, é necessário reconhecer e identificar suas possibilidades, pois pode ser que ela consiga fazer uso de uma letra ampliada impressa ou de computador com programa de ampliação. Já para aquela sem resíduo visual, é possível fazer uso do braille. Essa “escolha” se dá a partir do conhecimento da funcionalidade dos sentidos remanescentes e determinará a forma de proporcionar acesso à linguagem escrita.

Segundo Silva (2012, p. 112), “Assim, como para o vidente-ouvinte associamos as letras escritas aos sons da fala, para o surdocego, as letras vão compondo as palavras e depois vamos associando as letras do Alfabeto Manual de Surdos aos pontos que formam as letras em braille”. Dessa forma, objetos e espaços podem ser etiquetados em braille o mais cedo possível, a fim de que a criança esteja em contato com a representação. No entanto, é importante usar o braille e o alfabeto manual em libras tátil ao mesmo tempo, associando a palavra oral-gestual e a escrita-braille.

Tanto os objetos de referência quanto o braille são usados para a aprendizagem. Almeida (2008) salienta que, para essas crianças, com surdocegueira sem resíduos visuais, o braille é o único meio de acesso à leitura e à escrita. Por meio da língua de sinais tátil e dos objetos de referências, é possível apenas transmitir e receber informações momentâneas, sem um registro permanente, escrito. Dessa forma, a autora acredita que o ensino de braille deve ocorrer com o uso de objetos concretos, pois ao tocar no objeto, é possível “resgatar” seu significado; tornando mais fácil a compreensão desse sistema de leitura e escrita.

4 INTINERÁRIO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS

Foi o gênio de minha professora, sua rápida solidariedade, seu amoroso tato que tornaram tão bonitos os primeiros anos de minha instrução. Foi o fato de ela capturar o momento certo para partilhar conhecimento que o fez tão agradável e aceitável para mim. Ela percebeu que a mente de uma criança é como um riacho raso que ondula e dança alegremente sobre o curso pedregoso de sua educação, refletindo aqui uma flor, ali uma moita, mais além uma nuvem fugidia, e tentou guiar minha mente nesse caminho, sabendo que, como um riacho, essa mente devia ser alimentada pelas correntes da montanha e fontes escondidas até se alargar num rio profundo, capaz de refletir em sua plácida superfície as colinas ondulantes, as sombras luminosas das árvores e os céus azuis, assim como o suave rosto de uma flor. (KELLER, 2008, p. 37-38).

Nem sempre consigo falar sobre o que acontece com meu corpo – nem sempre há palavras. Mas meu corpo pode se expressar com recursos para além das palavras, como expressões faciais e corporais, gestos e formas não convencionais. O tema escolhido para esta pesquisa é a comunicação de crianças com surdocegueira congênita. O assunto me afeta, captura-me e produz sensações e sentimentos que me fazem ir à busca de respostas sobre como ocorre esse processo. Não tenho em minha família ninguém com essa deficiência, mas, ao longo de meu percurso como professora, encontrei crianças que me motivaram e fizeram com que eu me questionasse sobre o assunto.

Neste capítulo, apresento: 1 – a busca teórica, onde são mencionadas as plataformas acessadas para a pesquisa de trabalhos na área da surdocegueira e apresentados os autores utilizados na construção teórica; 2 – os dados encontrados sobre a matrícula de alunos com surdocegueira em escolas do estado do Rio Grande do Sul, a partir das informações constantes no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015a, 2015b) e do contato com a Secretaria de Educação Especial do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), com a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), e com gestores de municípios; e 3 – os territórios dos sujeitos participantes e as ações realizadas, onde explico como fiz a seleção dos participantes e apresento os critérios utilizados e as ações realizadas.

Tenho como objetivo geral *compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e uso de recursos de comunicação alternativa*. Como objetivos específicos, busco identificar quais estratégias e recursos pessoas com surdocegueira congênita utilizam em situações de comunicação e

propor e analisar a pertinência do uso das estratégias de recursos de comunicação alternativa no processo comunicativo envolvendo essas pessoas.

4.1 ORGANIZANDO A CAIXA DE FERRAMENTAS: BUSCA TEÓRICA

Esta pesquisa faz parte de um grande projeto financiado pela CAPES do qual faço parte, intitulado de Alfabetização com Recursos Abertos de Comunicação Alternativa (ARCA) a partir de métodos e tecnologias inovadores aplicados a crianças com deficiência intelectual e/ou TEA. Para tanto, utilizo a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul²⁴.

A fim de olhar com diferentes lentes para este meu objetivo de pesquisa, utilizo como referencial teórico os estudos de Maia (2004, 2011), Galvão (2010) e Keller (2008), entre outros autores. Em relação à comunicação alternativa, trago as pesquisas de Cormedi (2011, 2012), Cambruzzi (2007), Silva (2012) e Maia (2011). Para conhecimento do campo teórico, realizei buscas na plataforma ANPEd (Apêndice A) – limitando a pesquisa a dados publicados no período de 2000 a 2015 – e também no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Apêndice B) e no *SciELO* (Apêndice C). Essas buscas ocorreram em tessitura com a prospecção de dados sobre quantos alunos são nomeados e identificados como sendo alunos com surdocegueira e quantos deles estão matriculados em escolas no estado do Rio Grande do Sul.

4.2 FERRAMENTAS EM AÇÃO: COLETA DE DADOS

Em 2003, foi criado pelo MEC um programa – executado por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (Secadi) – chamado *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, cujo objetivo era “incentivar/apoiar ações de formação continuada a gestores e educadores das redes públicas de ensino envolvidos com os processos de inclusão escolar” (MEIRELLES, FREITAS e BAPTISTA, 2015, p. 265). Os autores ainda afirmam que um desdobramento desse programa foi a organização de uma rede “constituída por meio de municípios-polo”, buscando a disseminação da política de educação inclusiva nos municípios de sua abrangência.

²⁴ Sob o parecer de número CAAE: 52609915.0.3001.5054.

O programa envolvia “106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios” (BRASIL, 2005, p. 9). O Rio Grande do Sul se organizava em 14 municípios-polo.

O Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE)²⁵ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem como foco de investigação a área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com ênfase nos processos inclusivos. O grupo é constituído por estudantes, pesquisadores e professores da universidade e também por professores da Educação Básica.

Em 2010, o NEPIE organizou um grande encontro com os gestores da Educação Especial/Inclusiva desses 14 municípios²⁶, com palestras, professores convidados de outras instituições de ensino e apresentações elaboradas pelos próprios gestores. No ano de 2015, representantes dos municípios-polo foram novamente convidados para um encontro em que, além de palestras, foram realizadas entrevistas com os gestores da Educação Especial/Inclusiva. A partir dos registros e das transcrições dessas entrevistas, não foi possível encontrar dados a respeito de alunos com surdocegueira matriculados em escolas do estado, sendo necessário realizar um contato direto com cada município a fim de prospectar informações sobre a existência desses alunos e sobre o tipo de trabalho realizado com esse público.

Dessa maneira, cada gestor da Educação Especial recebeu por *e-mail* um documento (Apêndice D) explicando a intenção da pesquisa e solicitando informações a respeito da matrícula de alunos com surdocegueira nas escolas de seu município. As respostas foram obtidas também por *e-mail*. A maioria dos municípios em que não há dados de matrícula de alunos com surdocegueira apresentou respostas com as expressões “*não temos*”, “*não constam*” e “*não identificamos*”.

O gestor do município de Pelotas afirmou: “*Em nossa rede municipal não há nenhum aluno considerado surdocego*²⁷. *Temos apenas um bebê que está em avaliação, mas nada em definitivo. [...] em uma escola especial de alunos Deficientes Visuais. [...] temos alunos com deficiência visual e auditiva*”.

Conforme já mencionado no Capítulo 1, a partir de uma busca feita no *site* do INEP, obtive dados sobre a matrícula de alunos com surdocegueira no Rio Grande do Sul. De acordo

²⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie/>).

²⁶ Os municípios são: Bagé, Cachoeira do Sul, Capão da Canoa, Caxias do Sul, Cruz Alta, Estrela, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Santa Maria, Santo Ângelo, São Borja, Uruguaiiana e Vacaria.

²⁷ A expressão adequada seria *aluno com surdocegueira*, mas a deixamos escrita da forma como o gestor a retornou. Assim, todas as vezes em que aparecer a expressão de tal forma, será por fidelidade ao seu uso original.

com o Censo Escolar, em 2015 encontrei 19 matrículas em todo o Rio Grande do Sul. Em razão de o número ser pequeno, pude organizar uma tabela e verificar que tais matrículas correspondiam a 16 alunos. A palavra de referência utilizada na busca foi “surdocego”, e os dados referem-se tanto à rede privada quanto à rede pública, bem como à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A busca foi feita por meio do programa SPSS²⁸.

Como as matrículas encontradas foram poucas, foi fundamental um contato mais direto com as redes de ensino. No caso da SEDUC, fiz contato com a equipe de assessoria de Educação Especial por *e-mail* e por telefone. Em um primeiro momento, enviei o documento (Apêndice D) que explicava a intenção da pesquisa e solicitava informações a respeito de alunos com surdocegueira matriculados nas escolas do estado. Em seguida, fiz um contato por telefone para explicar melhor quais dados eram necessários. O retorno das solicitações apontou o número de 6 alunos matriculados no Rio Grande do Sul em 2016.

Outro movimento foi o de buscar contato com a FADERS, uma vez que, entre 2004 e 2006, a entidade mantinha uma Unidade de Atenção à Surdocegueira. O objetivo dessa unidade era a formação de professores. Para isso, foram organizados cursos e formações trazendo profissionais de instituições da Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA) e do Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual (ADEFV) de São Paulo.

Com o intuito de realizar essas formações, a Unidade de Atenção à Surdocegueira precisou fazer uma busca nas escolas do Rio Grande do Sul para saber a respeito da existência de possíveis alunos com surdocegueira. Os dados sobre os alunos e municípios participantes permanecem armazenados na FADERS. Por meio de uma solicitação formal à coordenadora de pesquisa da instituição, Andréa Asti Severo, consegui ter acesso a informações sobre os municípios que participaram das atividades naquela época. Ao observar a idade dos alunos nos registros, pude perceber aqueles que ainda poderiam estar em idade escolar. Assim, enviei uma carta (Apêndice D) a cada uma dessas instituições, solicitando informações a respeito de possíveis alunos com surdocegueira matriculados.

Quanto ao preenchimento do Censo Escolar, é preciso destacar o fato de serem apresentadas algumas categorias para a marcação da deficiência, mas, devido à falta de conhecimento a respeito da surdocegueira, suspeita-se que muitos alunos sejam identificados como “aluno com surdez e com deficiência visual”, “aluno com cegueira e com deficiência

²⁸ Statistical Package for the Social Sciences.

auditiva”, e/ou “aluno com deficiência visual e com deficiência auditiva”, aparecendo, portanto, o campo da múltipla deficiência e não o da surdocegueira.

Com base nos indícios já referidos, pude pensar que talvez alguns alunos com surdocegueira sejam nomeados como alunos com deficiência múltipla quando, na verdade, sua deficiência se configura como uma só: surdocegueira. Se a hipótese construída estiver certa, esses alunos provavelmente não estão recebendo o atendimento educacional especializado adequado, o que lhes daria melhor oportunidade de comunicação e de outras aprendizagens.

A invisibilidade do sujeito com surdocegueira e a falta de informações para identificar esse público e nomeá-lo corretamente são alguns aspectos que necessitam de mais discussões e pesquisas, pois os dados que tenho até o momento apresentam indicativos de que as pessoas (professores, gestores e a sociedade no geral) não (re)conhecem a surdocegueira. Inicialmente, isso pode se dar pelo entendimento da particularidade dessa deficiência. Conhecer e entender os seus aspectos possibilita a adequada identificação do sujeito.

4.3 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A partir das informações encontradas na pesquisa feita nos dados do INEP, selecionei duas crianças²⁹ com surdocegueira para participar desta pesquisa. Em consequência, suas famílias e professoras também foram envolvidas. Para a seleção, elenquei como critérios ser uma criança com surdocegueira e estar matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental de alguma escola do Estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, fiz um contato por *e-mail* com o responsável de cada escola para explicar o objetivo da pesquisa e agendar um horário para conversar pessoalmente. No primeiro encontro, esclareci os objetivos da pesquisa, expliquei os procedimentos das observações e definimos as possíveis datas que eu iria às escolas observar e/ou interagir com as crianças e suas professoras. Também pude conhecer a instituição e as professoras titulares.

A presente pesquisa foi realizada na escola onde cada criança está matriculada, dentro do ambiente de sala de aula. No entanto, também foi possível realizar uma visita domiciliar e conhecer o ambiente onde elas vivem, fato que possibilitou compreender a comunicação utilizada no ambiente familiar e a organização da rotina estabelecida pela família. A coleta de dados aconteceu no período de setembro a dezembro de 2016, totalizando 10 encontros com

²⁹ As crianças foram identificadas com nomes fictícios de Rafael e Bruna.

cada criança. Os encontros foram todos agendados previamente, antes de iniciar as observações, sofrendo algumas mudanças ao longo do processo em razão de doença ou consultas médicas das crianças.

No primeiro encontro com os responsáveis da criança e da escola, expliquei e apresentei os objetivos da pesquisa e realizamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices E e F), onde lhes foi assegurado o sigilo quanto a suas identidades. Somente após esse procedimento é que se iniciou a coleta de dados.

Sistematizei, inicialmente, três instrumentos para a coleta de dados: mapa, entrevista semiestruturada com a professora titular da turma, e observações e intervenções nas aulas. Registrei o mapa e as observações por meio de fotos e filmagens, com a transcrição feita em momento posterior. Quanto às entrevistas semiestruturadas, registrei por meio de gravação em áudio e a subsequente transcrição. Ao longo do caminho, realizei uma visita à casa das crianças, o que possibilitou conhecer o ambiente onde vivem.

Ao longo da pesquisa, também pude acompanhar a distância o trabalho realizado pelas professoras em sala de aula, mesmo que não houvesse encontro presencial. Ambas enviaram vídeos, áudios, fotos e escritas contando sobre ações e propostas feitas com as crianças, as quais serão abordadas no próximo capítulo.

4.3.1 Mapa

Para pensar no processo de comunicação de cada criança, foi preciso conhecê-las e entender como a família e a escola se comunicavam e faziam a mediação das ações. Após ler pesquisas e estudos na área da surdocegueira, encontrei algumas abordagens que usavam a construção do mapa para ter essa dimensão sobre a criança. Por ser construído em parceria com a família e com a escola, ele se torna um importante instrumento. O mapa constitui-se em um momento de trocas, onde é possível pensar o presente, falar do passado e planejar o futuro.

As pessoas envolvidas nesse momento conhecem e sabem das ações e reações da criança, bem como de seus gostos e desgostos, medos e temores. Araóz e Costa (2015) afirmam que, no Brasil, o mapa “é um dos instrumentos utilizados no Planejamento Centrado na Pessoa que é utilizado pelo Programa Hilton-Perkins que apoia, desde a década de 60, várias instituições que atendem múltiplos deficientes sensoriais” (p. 34). As autoras utilizam o mapa e explicam que ele auxilia a pensar sobre o processo a ser desenvolvido com a criança

em determinado período e também a conhecê-la, por ser realizado com pessoas do seu convívio – a família, a criança e a equipe da escola.

Dessa forma, compreendi que seria fundamental construir o “mapa da criança” com a família e com a escola, pois, além de conhecê-la, poderia criar um vínculo necessário para a pesquisa. A construção do mapa se deu no primeiro encontro com cada escola e teve como participantes a professora, a criança, a família e uma pessoa da equipe diretiva. Sua elaboração consiste na sistematização de informações a partir de questões disparadoras abordadas pelo facilitador (a pesquisadora). Durante a conversa, podem surgir informações que deem origem a novos assuntos.

O mapa é composto por três linhas gerais: História da criança – principais acontecimentos da vida; Gostos e desgostos; e Sonhos e temores. A partir delas, chega-se à elaboração de metas e de planos de ação para atingir tais metas. Para a elaboração do mapa, realizei uma adaptação dos tópicos existentes originalmente para questões norteadoras conforme apresentadas no Quadro 2. O registro escrito deu origem a um cartaz com algumas das informações apontadas pelos participantes. Na medida em que falavam, eles mesmos registravam os dados no cartaz. Nesse encontro, pude conhecer a criança, sua família e suas professoras, bem como a relação estabelecida entre a família e a escola.

Quadro 2 – Questões norteadoras

<p>História da criança – principais acontecimentos da vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais são os acontecimentos mais importantes da vida da criança? ➤ Com quem ela mora? Quem é sua família? ➤ Ela frequenta algum atendimento? Qual? ➤ Quem é a pessoa que ela mais tem contato? Como demonstra isso? Ela demonstra não gostar de alguém? Como? ➤ Como ela se comunica? Como diz o que quer?
<p>Gostos e desgostos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que ela demonstra mais gostar? E o que não gosta? ➤ Como ela demonstra isso? Quais são suas reações quando não quer ou não gosta de algo? ➤ O que e como vocês fazem para dizer que algo é errado e que não se pode fazer determinada coisa? ➤ O que ela faz bem?
<p>Sonhos e temores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que vocês desejam que ela consiga atingir, fazer? ➤ Como é a rotina da criança? ➤ O que ela demonstra gostar de comer? Como é feita sua alimentação? ➤ Quais são as atividades de lazer que a família faz com a criança?

Fonte: adaptado pela autora a partir de Gil (2005).

4.3.2 Entrevista

Realizei uma entrevista semiestruturada com as professoras titulares, na qual propus algumas perguntas (Quadro 3). A partir dessas perguntas, novos questionamentos foram surgindo.

Quadro 3 – Entrevista

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Há quanto tempo você é professora de Rafael/Bruna? Conhece a história escolar de Rafael/Bruna? Pode me contar? • Há quanto tempo Rafael/Bruna está inserido(a) em sua turma? Há quanto tempo convive com seus colegas? Por que a turma tem apenas três/duas crianças? Todas as turmas são pequenas assim? O que você pensa de uma turma com apenas três/duas crianças? • Consegue organizar momentos e atividades compartilhadas entre as três/duas crianças? Observa momentos de atividades/aprendizagens das três/duas crianças juntas? • E as brincadeiras? Brincam juntos? De que brincam juntos? Como se comunicam? Como organizam as brincadeiras não definidas pela professora? Há outras crianças com que Rafael/Bruna convive/aprende na escola? • Como você vem desenvolvendo o trabalho com Rafael/Bruna (língua de sinais, gestos, expressões corporais, objetos de referência)? Quais são as formas de comunicação que você vem utilizando com ele(a)? De quais “avanços” poderia me contar? Quais aprendizagens você identifica ter organizado no tempo em que ele(a) é seu(sua) aluno(a)? Você tem utilizado objetos de referência para organizar a rotina dele(a)? A língua de sinais aparece de que maneira? • Rafael/Bruna demonstra compreender a rotina escolar? De que forma você percebe isso? • Você percebe a construção de conceitos que permitam a comunicação de Rafael/Bruna com as pessoas a seu entorno? Pode me contar sobre isso? • Você percebe o envolvimento da família no desenvolvimento dele(a)? De que forma isso se dá? • Como ele(a) reage quando não gosta ou não quer realizar algo? E você, faz o quê? • Como ele(a) reage quando gosta ou quer realizar algo? E você, faz o quê? |
|--|

Fonte: elaborado pela autora

A partir das entrevistas, pude compreender como as professoras percebem o desenvolvimento dos seus alunos, quais recursos eles utilizam para se comunicar ou se expressar, quais recursos são utilizados com eles para se comunicar ou se expressar, e quais são as propostas de interação, individuais e coletivas, utilizadas por elas com seus alunos.

4.3.3 Observações/Visitas e Intervenções

Ao longo dos três meses de pesquisa, realizei 10 encontros com cada criança. Conforme fui conhecendo-as melhor, foi possível propor algumas intervenções diretamente com elas ou sugeri-las para as professoras, pensando na comunicação, na organização da rotina e na adequação dos materiais utilizados pelas crianças. Paralelo a isso, ocorria um curso de extensão sobre livros acessíveis na UFRGS, onde pude confeccionar alguns livros e oferecê-los às crianças.

A visita à casa de cada criança não havia sido pensada inicialmente, mas se constituiu como ação integrante da pesquisa e de grande importância para se conhecer a realidade em que elas vivem. Ao ir a campo para fazer uma das observações, a aluna não foi à escola, pois estava chovendo muito. Como a outra colega também não foi à escola, conversei com a professora sobre a possibilidade de realizarmos uma visita à casa da aluna para propor algumas atividades e também conhecer um pouco mais o seu ambiente familiar. Com a autorização da equipe diretiva, entramos em contato com a mãe, que se disponibilizou a nos receber em sua casa. Assim, resolvi propor uma visita também à casa da outra criança de estudo, para que pudesse conhecer seu ambiente familiar e sua realidade.

Esta pesquisa partiu da produção de conhecimento centrada, sobretudo na experiência, entendendo que o conhecimento não é parte apenas da reflexão, do exercício do pensamento e das formulações teóricas de textos e artigos acadêmicos, mas é, também, parte da experiência.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LAROSSA, 2002, p. 21).

A experiência nos exige certo tempo – tempo para que algo aconteça e nos toque. É preciso parar, pensar, olhar, escutar, sentir, dar atenção aos detalhes e ao que nos acontece. Assim também se compreende que não há um fim para o conhecimento, mas que ele faz parte de um processo.

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não

fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LAROSSA, 2002, p. 27).

Dessa forma, surgem materiais, jogos e livros acessíveis como artefatos de comunicação, criados e pensados a partir da experiência, do contato, da “entrada” no território dos sujeitos da pesquisa.

4.3.5 Estratégias e materiais como Artefatos de Comunicação

Pensando em possibilidades de estratégias e materiais a serem utilizados como artefatos no processo de comunicação dos alunos participantes da pesquisa, aproveitei minha participação na extensão “Literatura infantil para a diversidade: Livros Acessíveis”³⁰ para organizar livros a serem utilizados com os alunos participantes da pesquisa.

Criei cinco livros tendo um objetivo bem específico: pensar livros³¹ como artefatos para a comunicação das crianças foco da pesquisa. Para a menina, foram confeccionados *Barco verde*, *Manuela* e *Meios de transporte*. Já para o menino, *A viagem de Rafael* e *As aventuras de Beto na escola*.

Os livros surgiram a partir das observações feitas ao longo da coleta de dados.

³⁰ Em 2016, foi organizada uma extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dividida em dois módulos, para a produção de livros acessíveis. O curso foi destinado a pessoas da comunidade, estudantes de graduação e pós-graduação, e professores da Educação Básica da rede pública.

³¹ Os livros serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

5 PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE DOIS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

Certo dia, enquanto eu brincava com minha nova boneca, a srta. Sullivan pôs minha grande boneca de trapos no meu colo também, soletrou a palavra “b-o-n-e-c-a” e tentou me fazer entender que “b-o-n-e-c-a” se aplicava às duas. Antes, naquele mesmo dia, tivemos um arranca-rabo por causa das palavras “c-a-n-e-c-a” e “á-g-u-a”. A srta. Sullivan tentara me fazer assimilar que “c-a-n-e-c-a” era caneca e “á-g-u-a” era água, mas eu insistia em confundir as duas. [...] (KELLER, 2008, p. 20).

Ao longo do caminho percorrido nesta pesquisa de campo fui *descobrimdo* os rumos a seguir, configurando o seguinte objetivo: *Compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa*. Conforme Almeida (2008) explica, quando a pessoa nasce com a surdocegueira ou a desenvolve ainda na primeira infância, antes de adquirir a linguagem e/ou a língua, chama-se essa condição de *congênita*. Para atingir o objetivo desta pesquisa busquei por crianças com surdocegueira congênita que estivessem em processo de aquisição de linguagem e/ou língua. Minha escolha pela surdocegueira se deu em virtude de já ter familiaridade com a área a partir de estudos, pesquisas e contato com pessoas do meio; e também pela justificativa de que há escassez de pesquisas na área da surdocegueira.

Assim, este capítulo tem por finalidade apresentar os dados encontrados e organizar uma análise sobre como ocorre a comunicação dos alunos envolvidos, referindo os contextos familiar e escolar das crianças.

Foram consideradas três instâncias para a coleta de dados da pesquisa: mapa, já contextualizado no Capítulo 4; entrevistas com as professoras; e observações realizadas em 10 encontros, com a intenção de conhecer os processos de comunicação das duas crianças. A pesquisa também envolveu situações onde eu, como pesquisadora, propus alguns materiais organizados com a intenção de produzir e ampliar as possibilidades de comunicação.

Ouvir as pessoas que convivem com a criança, tanto na escola quanto na família, tinha a intenção de: conhecer suas histórias a partir dessa rede; entender como a família e a escola estabelecem a comunicação com ela; e identificar os recursos utilizados para a mediação da comunicação.

5.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE RAFAEL

Rafael tem 11 anos. Nasceu prematuro, aos 5 meses de gestação, o que causou a surdocegueira congênita. Não apresenta resíduos visuais nem auditivos. Para além da escola,

o menino recebe atendimento de fonoaudiologia e de terapia ocupacional na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município onde vive. A avó paterna tem a guarda do menino desde um ano de idade, e, segundo ela, a mãe veio visita-lo apenas duas vezes e não teve contato com Rafael.

Para obter informações sobre as formas de comunicação de Rafael no início da pesquisa, fiz uso do mapa e das primeiras observações. Já para as formas de comunicação apresentadas ao final da pesquisa, recorri às observações realizadas. Entre as formas de comunicação receptiva e expressiva apontadas por Maia (2011), posso dizer eram utilizadas por e com Rafael, algumas no início da pesquisa e outras foram sendo construídas e sistematizadas ao longo do processo (Quadro 5).

Quadro 4 – Formas de comunicação usadas por Rafael

	Início da pesquisa	Fim da pesquisa
Comunicação Expressiva	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões corporais • Expressões faciais • Gestos • Sons 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões corporais • Expressões faciais • Gestos com significação • Sons
Comunicação Receptiva	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões corporais • Gestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões corporais • Gestos • Pistas de informação • Objetos de referência • Calendário

Fonte: a autora.

A respeito da comunicação expressiva, Rafael fazia uso, inicialmente, de expressões corporais e faciais, gestos e emissão de sons, os quais, no entanto, nem sempre eram compreendidos pelo interlocutor. Rafael estava num processo inicial de comunicação, posso dizer que as mudanças que ocorreram são tênues, mas de grande importância. Ao longo do desenvolvimento, tanto a professora e a monitora quanto a avó passaram a significar essas formas comunicativas, e alguns gestos começaram a ser feitos com um propósito; por exemplo, o *não*. Reconhecer e significar o gesto do *não* pode parecer muito simples, mas para Rafael e seus mediadores foi uma grande conquista, indo ao encontro do que Cormedi (2011) afirma como primeira função da linguagem, usar o próprio corpo para transmitir uma mensagem com sentido e significado pra quem a recebe.

Em relação à comunicação receptiva, os mediadores utilizavam expressões corporais e gestos com o menino. Durante o processo, foram sendo integradas pistas de informação e objetos de referência dentro de um sistema de calendário, para que o menino pudesse

antecipar as ações a serem realizadas, conforme indica Maia (2011). A professora, quando passa a utilizar os objetos de referência no calendário, relata perceber uma mudança, pois o menino demonstra se sentir mais seguro e ser capaz de antecipar as atividades.

5.1.1 O Mapa como Estratégia

O espaço de trocas possibilitado pelo mapa, onde se pensa o presente, fala-se do passado e planeja-se o futuro, propicia aprendizagens relativas às formas de comunicação. Quando realizei esse encontro, a avó relatou que precisa *descobrir* as necessidades do neto. “Eu vou procurar se ele tá com fome ou ver se ele tá com sede, eu sempre tô dando uma coisinha ou outra pra ele.” (Registro do diário de campo/transcrição da fala da avó, 2016). O menino não usa formas convencionais para pedir por comida, água ou outra coisa. Mas é possível reconhecer que se estabelece entre ele e a avó uma comunicação. Há uma forma de um dizer e o outro entender. Isso se dá de diferentes maneiras, conforme pode ser constatado nas cenas descritas a seguir.

Cena 1:

Quando Rafael coloca a língua pra fora, a avó reconhece que ele está com sede e lhe oferece água. É uma comunicação alternativa usada por eles, para além de palavras. Rafael diz que está com sede por meio de gestos e sons produzidos pelo seu corpo, e a avó entende ser esse o desejo do menino. (Registro do diário de campo, 2016).

Cena 2:

A avó afirma perceber a necessidade de trocar a fralda de Rafael quando ele coloca a mão dentro das calças. Ela entende que a fralda está suja e lhe incomoda, por isso o menino tem essa reação. (Registro do diário de campo, 2016).

Cena 3:

Quando quer dizer ao menino que não deve fazer alguma coisa, a avó usa a fala e uma ação: aproxima-se dele, pega sua mão e larga. Mesmo que ele não escute, ela fala igualmente, talvez buscando uma confirmação. Algumas vezes, com essa ação ele chora, mas a avó acredita que ele reconheça e compreenda o significado dessa ação. (Registro do diário de campo, 2016).

Baseada nas cenas apresentadas, a respeito de como a avó reage e age com o menino, percebo que já foi estabelecido um código de comunicação alternativa entre eles. Rafael e a

avó contam com uma maneira de se comunicar que é reconhecida por ambos, mesmo que ela não se dê conta disso.

Quando a avó oferece água por imaginar que Rafael está com sede ou quando percebe a necessidade de trocar sua fralda, ela demonstra compreender as ações do neto e lhes atribuir significados. Essas ações vão ao encontro do que Almeida (2008) relata a respeito de as pessoas com surdocegueira utilizarem algumas expressões faciais e corporais que são percebidas e entendidas por seus mediadores com sentido e significado e a *leitura* que deve ser feita dessas ações e reações. A partir do reconhecimento delas, é possível começar a nomeá-las e sistematizá-las em uma forma de comunicação. Quando não conta com uma forma convencional para se comunicar, ela faz uso de diferentes recursos.

Essas cenas podem ser classificadas como integrantes da comunicação expressiva. Conforme coloca Maia (2011), quando a criança utiliza gestos e movimentos corporais para expressar seus sentimentos e desejos está fazendo uso de formas não simbólicas, por se tratar de formas de expressão em que não há o domínio da língua, como evidenciado nas cenas 1 e 2. Na medida em que vai desenvolvendo sua linguagem passa a utilizar formas pré-simbólicas e simbólicas, na cena 3 quando Rafael chora está usando uma forma pré-simbólica para expressar que compreendeu a mensagem da avó. Na cena 3, também identifiquei uma forma de comunicação receptiva no momento em que a avó usa a fala e uma ação, pistas de movimento, para informar algo ao menino e ele demonstra compreender. De acordo com Maia (2001), essa forma de comunicação se evidencia quando a pessoa recebe e entende a mensagem. No caso do menino, quando ele recebe a mensagem que não deve fazer algo por meio do gesto comunicativo utilizado por ela e entende parando a ação que fazia.

Ainda durante a construção do mapa, a avó dá indicativos de que acreditou por muito tempo que sem a visão e a audição não há como aprender, por isso pensou que Rafael não pudesse ir à escola. Assim, apenas aos 6 anos de idade, ele passou a frequentar uma escola. Todas as pessoas podem aprender, mas com possibilidades diferenciadas de acesso. É preciso reconhecer os meios com os quais se conta para viabilizar esse aprender.

Muitas famílias de crianças com deficiência, pela falta de conhecimento, deixam-nas em casa³², sem oferecer-lhes a possibilidade de estar em uma escola. Reconhecer que é possível para todos frequentar esse espaço é uma primeira ação que pode ser fortalecida e proporcionada pela rede existente nos municípios – área médica, assistência social e escola –,

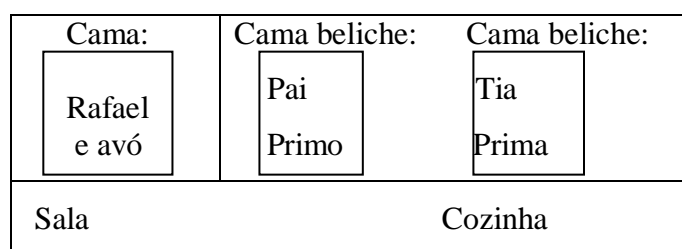
³² Ainda hoje vivemos essa realidade, crianças que não frequentam escolas por se acreditar que não tem condições.

pois a criança acaba por habitar ao menos algum desses espaços e, quando há um trabalho conjunto, é possível direcioná-la aos atendimentos necessários.

5.1.2 Visitas à Casa de Rafael

Quando realizei as visitas à casa de Rafael, conheci seu núcleo familiar, o qual se constitui por: a avó paterna, o pai, uma tia e dois primos. A família, humilde, reside num bairro periférico do município de Novo Hamburgo, a 44 quilômetros de Porto Alegre. A casa onde a família vive é muito simples e precária. A divisão entre os dois quartos, a sala e a cozinha se dá por meio de cortinas (Figura 13), há apenas um banheiro no andar térreo, que é dividido com outra família.

Figura 13 – Organização da casa de Rafael



Fonte: a autora.

No mesmo terreno, existem outras duas casas de outros integrantes da família; na casa de baixo moram um tio, sua esposa e quatro primos, e na casa da frente, uma tia e três primos. Rafael tem contato com todas essas pessoas, mas estabelece um vínculo maior com sua avó, sendo muito apegado a ela. Há entre eles, algumas formas de comunicação já estabelecidas. Se ele está em um ambiente com outras pessoas, costuma buscar pela avó para ficar por perto, reconhece-a pelo seu cheiro (olfato). Como indica Cormedi (2011), o sentido do olfato compõe o sistema perceptivo e oferece pistas sobre os ambientes e pessoas, possibilitando que o menino sinta e reconheça a presença da avó. Quando ela não está em casa, as outras pessoas da família, seu pai, tios ou primos, se colocam disponíveis, seja para brincar ou para os cuidados necessários, fato observado no dia em que o visitei.

Quem se ocupa de levá-lo a consultas, exames, atendimentos, bem como de prepará-lo para a escola, é a avó. Atualmente, por estar matriculado em uma escola longe de sua casa, Rafael é transportado por um veículo da prefeitura, com a presença da monitora³³. A avó não

³³ Enquanto está na escola e durante o transporte, Rafael é permanentemente acompanhado por uma monitora. Mais adiante, no texto, essa figura será mencionada mais vezes.

costuma ir à escola, a não ser eventualmente, mas recebe e dá as informações e os avisos necessários. Esses momentos de troca, mesmo que rápidos, favorecem a criação de um vínculo, um laço de confiança entre a família e a escola. Silva (2012) atesta a importância de ter os familiares como parceiros, uma vez que isso facilita o desenvolvimento da criança.

Cena 4:

Rafael estava sentado na cama, *brincando* com um travesseiro, o que durou um bom tempo. De repente, ele começou a chorar, fazer barulho e querer sair da cama. O pai ajudou-o a se levantar, e a avó ofereceu-lhe um *wafer*. Ele pegou com vontade e comeu. Depois voltou para a cama e se envolveu com o travesseiro novamente. (Registro do diário de campo, 2017).

Nessa cena, novamente a comunicação expressiva está em evidência, posso identificar que Rafael *pede* comida por meio da forma comunicativa do choro e da inquietude. Provavelmente, por estar com fome. Assim, levanta-se da cama, chora e faz barulhos como se pedisse para alguém lhe dar comida. Mesmo não escutando, ele faz uso do som produzido por seu corpo, pois quem está ao seu redor já lhe deu indicativos de reconhecer esse recurso. Esse fato vai ao encontro do que descrevem Petersen et al. (2010) sobre se expressar por meio de sons e gestos para comunicar desejos e vontades, recorrendo a recursos disponíveis: seu corpo e o som que ele pode produzir. No momento descrito, Rafael fez uso do sentido cinestésico do sistema proprioceptivo, conforme indica Cormedi (2011). No momento em que a avó lhe oferece um *wafer*, por entender que ele está com fome, ela está *lendo* a ação do menino.

5.1.3 Contexto Escolar

A escola é um local fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, possibilitando o convívio e o contato com experiências diversas. Com a organização das políticas de educação, há a garantia legal do direito de todas as crianças estarem na escola. Desde o ECA (1990) até a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), o direito à educação está garantido por lei para todos. Estar na escola e fazer parte do grupo que ali se encontra proporciona o desenvolvimento da criança.

Rafael³⁴ faz parte de uma escola especial para crianças com surdez no município de Novo Hamburgo, está matriculado no 5º ano do ensino fundamental. A escola³⁵ em que ele

³⁴ Além de Rafael, a escola tem mais dois alunos com surdocegueira. Ambos são adultos com surdocegueira adquirida, ou seja, desenvolveram-na após de terem feito a aquisição de uma língua (CAMBRUZZI, 2007). O rapaz apresenta resíduos visuais, e a moça, resíduos visuais e auditivos.

está inserido contava, em 2016, com 45 alunos, nove professores, uma diretora e três funcionários.

A turma de Rafael era formada por três alunos: uma menina, um menino e ele. Com relação aos profissionais da turma e suas formações: a professora cursava graduação em letras, e a monitora tinha ensino médio completo. Nenhuma tinha formação específica na área da surdocegueira.

5.1.3.1 Entrevista com a Professora

Quando realizei a entrevista com a professora, ela demonstrou que apesar de não saber sobre a surdocegueira ou o menino, se mostrava em processo de conhecer. Estava disponível para esse *encontro* com Rafael. O processo de comunicação precisa desse encontro, e sua professora demonstrava querer se encontrar com ele e buscar por uma comunicação.

Cena 5:

Sinto-me incomodada com o fato de Rafael caminhar *solto* pelo espaço da escola, sem ter onde ou com que se orientar. Assim, com a monitora, tivemos uma ideia para resolver essa angústia. Resolvemos colocar algumas cordas presas às paredes, para que ele se guiasse e pudesse se mover tendo uma direção. (Registro do diário de campo/transcrição da fala da professora, 2016).

Nessa cena percebi que a professora se *encontra* com Rafael no momento que busca uma forma para ele se orientar na escola e ter autonomia nesse espaço. As cordas foram organizadas e colocadas na parede dentro da escola como se fossem um corrimão para levar Rafael até o pátio. Contudo, não estavam fixas, sendo preciso colocá-las e retirá-las sempre que quisessem usá-las com o menino. Mesmo sem saber, ela estava utilizando uma Tecnologia Assistiva.

Fazer uso da Tecnologia Assistiva é, segundo Pereira (2017), adaptar ou criar recursos, estratégias e práticas para possibilitar o desenvolvimento e a comunicação das pessoas. Era importante para Rafael ter um recurso para se orientar enquanto se movia pela escola, a solução foi encontrada na corda.

³⁵ Dentre as modalidades de ensino oferecidas na escola estão: educação infantil, ensino fundamental do 1º ao 9º ano e EJA do ensino fundamental.

5.1.3.2 Observações: Alguns Recortes

Cena 6:

Sempre que Rafael não gosta de algo ou não quer mais alguma coisa, ele dobra o braço esquerdo e, com a mão direita fechada, bate algumas vezes no antebraço esquerdo. Enquanto realiza essa ação, emite um tipo de som. Essa ação sempre se repete quando não quer algo, então a professora passa a reproduzir a expressão, sempre que quer dizer *não* a ele, pega o braço dele e bate da mesma forma, no mesmo lugar. (Registro do diário de campo, 2016).

Observando a interação da professora com Rafael e a partir da cena acima descrita, pude perceber que ela domina a língua de sinais e todo seu conjunto. Conforme explicado por Quadros e Karnopp (2006), para além dos sinais, as expressões faciais e corporais servem para expressar e receber informações, assim a professora as utiliza na comunicação com o menino. No caso de Rafael, essas expressões, muitas vezes são feitas em seu próprio corpo e precisam ser *descobertas* e significadas pelo interlocutor. Silva (2012) indica que a partir dessas expressões é possível pensar e sistematizar o uso da língua de sinais tátil feita no próprio corpo da criança e para o menino isso se inicia pela sistematização do *não*. Depois de identificar esse movimento a professora passa a usá-lo com a finalidade de dizer não.

Essa cena também remete a uma afirmação feita por Cormedi (2011) ao explicar que a aquisição da linguagem se constitui e se torna possível por meio da interação. Quando a criança se relaciona com outras pessoas que leem suas ações, ela se desenvolve, cria e aperfeiçoa habilidades linguísticas.

Cena 7:

Rafael chegou à escola e a monitora tirou a mochila de suas costas e colocou em cima de um banco. Quando eu cheguei, dei a mão pra ele e o conduzi até a pracinha para que brincasse um pouco no balanço. Após voltarmos para o refeitório, peguei com ele a mochila, coloquei-a em suas costas e seguimos em direção à sala de aula. Assim que nós entramos, ajudei-o a tirar a mochila e fiz o sinal de se sentar. No mesmo instante, ele começou a chorar muito e a bater em si mesmo. (Registro do diário de campo/transcrição da fala da professora, 2016).

Cena 8:

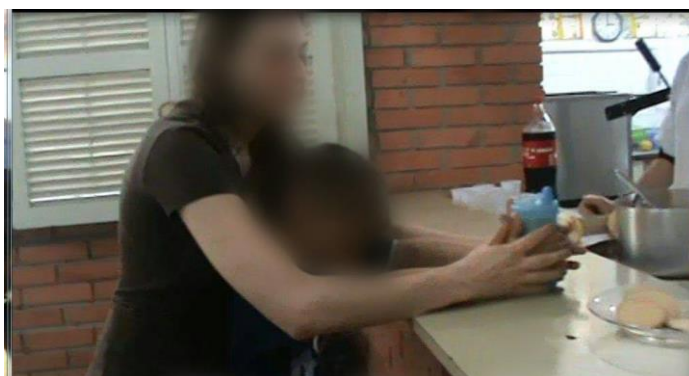
Chega o momento de ir lavar as mãos para lanche e a professora oferece a toalha para que a toque e antecipe o que será feito. Na lavanderia, a professora coloca uma mão de Rafael para abrir a torneira e a outra embaixo, para sentir a água saindo. Quando a água começa sair, ele movimentava as mãos para lavá-las, e ela o auxilia. Para fechar a torneira, novamente os dois repetem a ação, com uma mão fechando e a outra sentindo que a água para

de sair, a professora faz o sinal de fim para o menino compreender que acabou. (Registro do diário de campo, 2016).

Rafael já significava certos objetos de referência, segundo Pires (2013) esses símbolos podem representar ações e fazem parte da Comunicação Alternativa. Silva (2012) retoma a importância de utilizar os objetos que tenham significado para a criança, pois eles simbolizam ações ou atividades e comunicam à criança o que ela fará na sequência.

Quando a professora oferece a toalha o menino demonstra compreender que está no momento de lavar as mãos, assim pega o objeto (a toalha) e a leva junto para realizar a ação. Sobre os objetos de referência, Maia et al. (2010) explicam que usá-los possibilita o desenvolvimento da linguagem, fundamental para a comunicação. Quando o objeto tridimensional for apresentado, ela compreenderá o que deve fazer. O passo seguinte é utilizar um objeto tridimensional, o contorno do objeto, para então chegar apenas ao sinal que o representa. No entanto, é preciso passar por todas essas etapas, a fim de que compreenda que essas formas de representação significam o mesmo objeto, por exemplo, a toalha.

Figura 14 – Fotografia de Rafael e a professora na hora do lanche³⁶



Fonte: a autora.

Cena 9:

Rafael e sua professora se dirigem ao refeitório para lanche. Quando chegam à frente da janela na qual se retira o lanche, a professora se coloca atrás dele para juntos pegarem o copo de leite. Continua na mesma posição e o conduz até a mesa onde ele deve se sentar. Colocam o copo na mesa e ele se senta. Sua primeira ação é colocar as mãos nos olhos, e a professora as

³⁶ (início da descrição) Foto colorida horizontal de uma mulher envolta em uma criança. Seus rostos estão desfocados. Eles estão em pé próximo a uma bancada, braços apoiados sobre o tampo e as mãos seguram a mesma mamadeira de plástico azul. À direita, um prato transparente com torradas. Atrás da mulher, uma janela com persianas brancas fechada realça a parede de tijolos aparentes. Ao fundo painéis de alumínio industriais, uma garrafa de Coca-Cola dois litros próximo a uma pessoa de jaleco branco em pé atrás da bancada, mas de quem percebe-se apenas o braço direito. Mais ao fundo, na parede, um relógio marca quinze horas. (fim da descrição)

tira. Ela coloca as duas mãos de Rafael no copo, para que segure e imediatamente ele leva o copo à boca. Toma todo o seu leite e, no fim, coloca o copo deitado sobre a mesa. (Registro do diário de campo, 2016).

Essa cena e a Figura 14 refletem o trabalho e a dedicação das professoras. Rafael costumava esperar que alguém levasse o copo até sua boca e, no fim da ação, atirava-o longe. Depois de se repetir muitas vezes a ação com ele, terminou por compreender que precisava pegar o copo sozinho e deixá-lo sobre a mesa. Essa situação demonstra uma forma de interação comunicacional de entendimento entre uma ação intencional composta pelo aluno e a professora, com foco em um objeto, no caso, o copo, configurando-se em uma forma de mediação, conforme proposto por Vigotsky (2007).

Essa cena também evidencia o que Silva (2012) fala sobre nomear as ações da criança, buscando a construção de conceitos e formando sua memória. Quando Rafael atira o copo e a professora junto com ele busca-o no chão, sinalizando que não deve fazer isso, ela está nomeando sua ação. Essa atitude confere sentido e significado às ações e reações do menino, tal como aponta Vigotsky (2007). As experiências vivenciadas vão sendo registradas pela criança.

5.1.4 Intervenções da Pesquisadora

A partir de observações, anotações e reflexões pude compreender um pouco do universo no qual Rafael estava imerso possibilitando oferecer dicas à professora a fim de contribuir no desenvolvimento comunicacional de Rafael.

Cena 10:

A professora o levou ao balanço. Ele brincou e demonstrou estar muito feliz. Conseguiu se balançar sem ser preciso que alguém lhe ajudasse e sorriu muito quando o vento batia em seu rosto. Quando chegou ao fim o momento de brincar, a professora se aproximou dele, parou o balanço e tentou fazer com que ele saísse, mas Rafael resistiu e queria continuar ali. Ficou com uma mão segurando firme o balanço para não soltar. (Registro do diário de campo, 2016).

Após observar a interação da professora com o menino nessa cena e a forma como ele reagiu, sugeri a ela que fizesse um sinal de fim para a atividade, era preciso informar a Rafael que aquela brincadeira precisava terminar. Sugeri que tocasse na mão de Rafael, depois se colocasse atrás dele e, segurando suas duas mãos, fizesse o sinal de fim junto com ele. Cormedi (2012) aponta para a importância do uso de pistas de informação, nesse caso de

movimento, pois o sinal de fim era feito juntamente com o menino indicando o término da atividade.

Em determinado momento, perguntei à professora se eu poderia organizar uma rotina com atividades a serem realizadas com Rafael. Minha intenção era, conforme explica Silva (2012), mostrar a importância de estruturar uma rotina com a criança com surdocegueira, para que ela possa antecipar suas ações e atividades durante o período em que permanece na escola. Já havíamos conversado sobre o uso de objetos de referência, inclusive, tínhamos sistematizado quais seriam e seus significados. Resolvi usá-los e mostrar como poderiam funcionar dentro do calendário, pois Bosco et al. (2010) afirmam que os objetos de referência servem para “substituir” ou antecipar pessoas, objetos ou atividades. Assim eu confeccionei e ofereci um calendário diário para ser utilizado com e por Rafael na escola.

Cena 11:

Fui ao encontro de Rafael antes de entrar na sala de aula, toquei-o e fiz com que tocasse meu relógio, para me identificar, dei a mão a ele, pegamos sua mochila e nos dirigimos para a sala de aula. Quando chegamos, coloquei-me atrás dele para ajudá-lo a pendurar sua mochila na cadeira, em seguida fui com ele até o calendário para tocar os objetos e saber o que faríamos naquela tarde. No calendário estavam: o urso (brincar), um livro, um pote de massa de modelar, uma toalha (higiene e lanche) e um pedaço de corrente (pracinha). (Registro do diário de campo, 2016).

Inicialmente, destaco o uso do relógio como meu objeto de referência. Desde que conheço³⁷ Rafael, uso o mesmo relógio, portanto, havíamos sistematizado e significado esse objeto para antecipar e indicar minha presença. Sempre que me aproximo dele, encosto no seu braço para que sinta minha presença, em seguida, ofereço meu braço para que toque no relógio e me reconheça, pois ao tocar em meu objeto, Rafael me reconhece e se coloca disponível para realizar as ações que proponho. Isso não acontece com todos que se aproximam dele. Quando o menino não conhece a pessoa que se aproxima, ele fica rígido e não acompanha os movimentos. Coloquei os objetos dentro do calendário diário (Figura15) na sequência em que realizaríamos as ações.

³⁷ Conheço Rafael de espaços anteriores à pesquisa.

Figura 15 – Calendário diário de atividades³⁸

Fonte: a autora.

Os objetos de referência servem como antecipação para a criança. Cormedi (2012) orienta que quando colocados dentro de um calendário possibilitam a organização de uma rotina que pode ser diária ou semanal. No caso de Rafael o calendário era organizado diariamente, em cada um dos espaços eram colocados os objetos utilizados nas atividades da tarde. Nessa cena, realizei todas as ações com ele, me coloquei atrás dele e fomos até o calendário para tocar nos objetos e saber a rotina da tarde. A partir desse encontro, observei a professora utilizando sistematicamente esse recurso: objetos de referência dentro do calendário, também repetindo a ação de tocar com Rafael em todos eles e depois um a um, conforme a ação era realizada.

Segundo a professora, era muito difícil fazer Rafael entrar no banheiro, mesmo que fosse somente para lavar as mãos. Depois de tê-lo observado algumas vezes na escola, e o modo como ele reagia quando entrava no banheiro, sugeri a possibilidade de lavarmos as mãos com ele em outro lugar. Escolhemos a lavanderia, pois lá havia um tanque com uma torneira fácil de abrir. Conforme indicado por Cormedi (2012), os espaços apresentam pistas que podem facilitar ou atrapalhar seu reconhecimento pela criança. Rafael nos indicava não gostar daquele cheiro, por isso, era preciso adequar o ambiente para que a ação pudesse ser realizada sem ser um incômodo pra ele. Ainda nesse dia, o levamos para ver como reagiria ao lavar as mãos nesse novo espaço. Para nossa surpresa, ele não hesitou em entrar e realizar a

³⁸ (início da descrição) Foto colorida horizontal de um aparador azul preso à parede branca iluminada pela claridade que emana da basculante à esquerda. O aparador é horizontal, têm seis divisórias iguais e está vazio. (fim da descrição)

ação, portanto, a partir daquele dia o ato de lavar as mãos passou a ser feito nesse local e não mais no banheiro.

Enquanto a pesquisa estava em andamento, acontecia na UFRGS o curso de extensão universitária “Literatura Infantil para a Diversidade: Livros Acessíveis”, do qual participei. O objetivo da formação foi a produção de livros para alunos em processo de alfabetização com cegueira, baixa visão, autismo e surdocegueira. Durante as atividades, tive como objetivo pensar e confeccionar livros em processo de interlocução de Rafael e sua turma. Criar livros a partir do que eu observava na sala de aula. Para Rafael, criei *A viagem de Rafael* e *As aventuras de Beto na escola*.

Os dois livros criados para Rafael são recursos que podem ser usados como estratégias de comunicação alternativa, pois os materiais utilizados na confecção de ambos possibilitam a interação e a compreensão por parte da criança. Miles (2000) enfatiza que, mesmo ainda não lendo ou escrevendo, é importante oferecer experiências à criança com surdocegueira, a fim de conduzi-la à alfabetização por meio do contato com o mundo letrado. Nomear ações, pessoas ou objetos, também no momento em que o livro é oferecido e explorado, é uma importante estratégia para o desenvolvimento da comunicação.

Destaco que o livro *As aventuras de Beto na escola* (Figura 16) foi pensado e confeccionado a partir da rotina do menino com elementos que a compõe. Eles fazem menção aos objetos de referência e os materiais utilizados retratando os momentos da tarde na escola, com objetos reais ou indicativos dos espaços da escola.

Considero este como um livro de experiência real. Segundo SOUZA, MAIA, FONEGRA (2011, p. 20) ele “é confeccionado após a realização de uma atividade que foi mais significativa para o aluno, transformado assim em um livro de história”. No caso de Rafael, a rotina era a atividade mais significativa do momento.

Figura 16 – Livro de experiência real "As aventuras de Beto na escola"³⁹



Fonte: a autora.

Quando Rafael tocou no livro se mostrou receptivo para explorá-lo. Na história, Beto coloca a mochila nas costas para ir à escola, quando chega, usa uma super corda para se mover pelos espaços da escola, brinca com seu urso, lava as mãos, faz o seu lanche, brinca no balanço, no escorregador e usa sua pré-bengala para explorar o pátio da escola. Neste livro há apenas um personagem, Beto, que transita ao longo das páginas.

A ideia envolvida na concepção desse material é retomar os objetos significados por Rafael. Inicialmente, usando a corda para se orientar no espaço; o urso, seu brinquedo preferido; a toalha, significando o momento de lavar as mãos; a tampa do copo que usa para lanche; a corrente, indicando o balanço; um pedaço de ferro para simbolizar o escorregador; e um pedaço de cano para indicar a pré-bengala. O livro também foi feito com materiais que possibilitam sensações diferenciadas; por exemplo, o “geladinho” da corrente. Nesse caso, os objetos estão fora do calendário, tal como indicam Bosco et al. (2010), mas têm o mesmo sentido: informar a rotina da tarde.

Sobre as fases da abordagem coativa de Van Dijk (2000), posso afirmar que as fases do afeto e dos gestos se evidenciam na cena e Figura 17 a seguir:

³⁹ (início da descrição) Foto colorida e horizontal de uma colagem. Em fundo branco, à esquerda, uma casa com telhado de papelão pardo sanfonado em forma triangular, fachada composta por seis pastilhas brancas formando a porta, duas amarelas, uma de cada lado da porta, representam as janelas, todas, coladas sobre palitos de picolé como fachada. Acima das pastilhas brancas, escrito em letras pretas maiúsculas: ESCOLA. No topo da colagem, à direita em letras maiúsculas pretas lê-se: AS AVENTURAS DE BETO NA ESCOLA. No rodapé, uma faixa larga de papel artesanal verde representa a grama e na metade da lateral direita, um recorte quadrado preenchido por uma fita vermelha. (fim da descrição)

Cena 12:

Eu estava sentada esperando a professora propor alguma atividade. Rafael levantou-se de sua cadeira, começou a caminhar pela sala e me achou, parou ao meu lado e encostou-se a mim. Comecei a assoprar próximo ao seu ouvido, ele deu uma risada tão bonita que continuei assoprando. De repente, ele se virou e colocou a outra orelha bem próxima de mim, eu assoprei e ele começou a rir. Depois ele virou novamente a orelha, fez um movimento com a mão como se estivesse pedindo que eu assoprasse novamente. Assoprei de novo, e ele ria muito. Ficamos durante um tempo assim, pois estávamos entretidos, ele se movimentando e “mostrando” onde queria que eu assoprasse: uma orelha, a outra orelha, o rosto, a mão. (Registro do diário de campo, 2016).

Figura 17 – Brincadeira de assoprar⁴⁰



Fonte: a autora.

Ao me encontrar, ele para e se mostra disponível para interagir. Quando assopro e ele retribui sorrindo, evidencia-se um vínculo existente entre nós, a fase do afeto. Quando Rafael passa a interagir e sinalizar indicando como quer brincar, inclusive apontando com a mão onde e como queria que eu assoprasse. Nesse momento ele está recorrendo aos gestos naturais que compõem a última fase da abordagem coativa.

Naquela situação, me coloquei disponível para interagir com ele, quando se aproximou de mim e fiz a ação de assoprar ele reconheceu uma possibilidade de brincadeira. Talvez essa não seja uma forma costumeira de brincar, ou possa não ser identificada como uma

⁴⁰ (início da descrição) Foto colorida horizontal de uma mulher e um menino com rostos desfocados. Eles estão em uma sala de aula e próximo a lousa verde, a criança de pele branca e cabelo castanho claro, usa camiseta em fundo azul marinho com listras em branco e azul claro está à esquerda de uma mulher de pele branca, cabelos castanhos claros presos em rabo de cavalo curto, usa óculos e casaco de malha marrom com gola avantajada. (fim da descrição)

brincadeira, mas no caso de Rafael é a forma que ele tem para interagir com o outro, por meio do seu corpo.

A fase da ressonância apontada por Dijk (2000), também foi alcançada, pois as atividades passaram a ser feitas com Rafael. Ao propor brincadeiras, a professora e a monitora interagiam com ele e as faziam junto. Os movimentos são realizados com a criança, corpo a corpo, o mediador se coloca atrás e faz os movimentos com ela, iniciando formas de comunicação não verbal. Isso se evidencia quando a professora passa a fazer um gesto com ele, uma comunicação receptiva para indicar ao menino que havia chegado ao fim o momento de brincar no balanço.

Quando o gesto do *não* é significado dessa forma e Rafael começa a utiliza-lo com essa finalidade: dizer que não quer ou não gosta de algo ele está diante da fase da referência não representativa. Nesse momento foi iniciado o uso dos objetos de referência com ele construindo seus significados.

5.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE BRUNA

Bruna tem 8 anos. Nasceu com surdez e baixa visão e pode ser considerada uma criança com surdocegueira congênita. A menina frequenta a escola no turno da tarde e recebe atendimento de terapia ocupacional no Centro Louis Braille uma vez por semana.

A fim de obter informações sobre as formas de comunicação utilizadas com e pela menina, no início da pesquisa utilizei as informações do mapa e das primeiras observações. Já para as formas de comunicação apresentadas ao fim da pesquisa, recorri às observações realizadas. Entre as formas de comunicação receptiva e expressiva apontadas por Maia (2011), posso dizer eram utilizadas algumas no início da pesquisa, enquanto outras foram sendo sistematizadas ao longo do processo (Quadro5).

Quadro 5 – Formas de comunicação usadas por Bruna

	Início da pesquisa	Fim da pesquisa
Comunicação Expressiva	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão facial e corporal • Frases simples em língua de sinais • Desenhos • Gestos • Sons 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão facial e corporal • Frases mais elaboradas em língua de sinais • Desenhos • Gestos • Sons
Comunicação Receptiva	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão facial • Língua de sinais em campo reduzido • Desenhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão facial • Língua de sinais em campo reduzido • Desenhos • Fotografias no calendário

Fonte: a autora.

Sobre a comunicação expressiva, Bruna produzia frases curtas em língua de sinais, mas nem sempre era possível compreender o que sinalizava. Por vezes, fazia expressões faciais e corporais, gestos e desenhos, por meio dos quais conseguia comunicar e explicar seus desejos, tal como apresentado por Maia (2011), assim como contar sobre passeios e situações vivenciadas. Também emitia sons específicos para determinadas ações. Quando não conseguia explicar apenas com a língua de sinais, levava a pessoa até o local ou tentava buscar outras formas de se fazer entender.

A respeito da comunicação receptiva, os mediadores de Bruna utilizavam expressões faciais, língua de sinais em campo reduzido e desenhos, a fim de que a menina pudesse compreender as mensagens, conforme orienta Maia (2011). Durante a coleta de dados, a professora integrou as fotografias das professoras dentro de um sistema de calendário, possibilitando maior autonomia.

5.2.1 O Mapa como Estratégia

A construção do mapa possibilitou conhecer e entender a dinâmica organizacional da família e suas relações com Bruna. No encontro, a mãe contou que a família costuma passear bastante, pois a menina gosta de ir ao parque. Também afirmou, no entanto, que: “Ela gosta mais de tá pra fora, ela adora tá no meio do mato, no campo”. (Registro do diário de campo/transcrição da fala da mãe, 2016). A família tem uma *casinha* no interior da cidade onde moram, Bruna ao se referir a essa casa sinaliza “casa pequena = casinha” e quando a desenha reproduz traços indicando ser essa casa. A menina tem mais contato com a mãe e, quando gosta de alguém, demonstra isso fazendo carinho, abraçando e beijando.

Sobre a comunicação, a família fez alguns cursos de libras na escola, mas a pessoa que mais utiliza essa forma de comunicação é a mãe. Ambas se comunicam usando alguns sinais próprios da língua de sinais e gestos. A mãe também é quem a leva e a busca da escola diariamente, e está em contato direto com a professora, questionando sobre os sinais novos que Bruna utiliza. O pai e a irmã da menina usam pouco a língua de sinais, mas encontram formas para se comunicar com ela.

Cena 1:

Bruna começou a usar o sinal de banheiro faz pouco tempo. Antes, saía correndo e baixando as calças, tanto em casa quanto na escola. Sempre que isso acontecia, a professora e a mãe faziam o sinal indicativo que ela deveria fazer antes de sair correndo. Hoje, ela faz o sinal explicando aonde vai e pergunta se pode ir. (Registro do diário de campo/fala da mãe e da professora, 2016).

Cena 2:

Enquanto o mapa era construído, Bruna permaneceu sentada, desenhando. Quando finalizou o desenho, entregou-o à mãe e explicou por meio da língua de sinais e gestos o que tinha feito: uma vaca caminhando, a mamãe e o papai cuidando da vaca. Em outra folha, ela desenhou um avião e explicou que a professora de linguagem (fez o sinal dela) estava pilotando o avião, mostrou onde estavam as turbinas, as rodas, as janelas e disse que dentro dele tinha os assentos nas janelas. Bruna aponta o desenho e sinaliza. (Registro do diário de campo, 2016).

Cena 3:

Nem sempre consigo entender o que Bruna sinaliza, mas ela usa diferentes recursos para que as pessoas a entendam. Pega pela mão e leva para mostrar o que quer, também desenha ou se expressa por meio do seu corpo. Mas sempre se faz entender. (Registro do diário de campo/transcrição da fala da mãe, 2016).

Nessas cenas, evidencio uma forma de comunicação expressiva pré-simbólica utilizada por Bruna. Ela, por meio de seus movimentos corporais indica sua intenção comunicativa de ir ao banheiro. Quando a mãe e a professora fazem o sinal oferecem uma comunicação expressiva simbólica, possibilitando que Bruna compreenda aquele sinal como representante da ação.

A menina se expressa muito por meio de desenhos, e se vale da língua de sinais e gestos para explicar o significado de suas produções. Quando Bruna percebe que o mediador não entende sua explicação ela recorre a outros recursos disponíveis: os desenhos. Pires (2013) afirma que essas formas de comunicação expressiva: desenhos, gestos e língua de

sinais atuam como integrantes da comunicação alternativa, pois podem ser utilizados como símbolos e recursos para transmitir mensagens.

Na cena 2, ao inserir o pai e a mãe no desenho e criar uma ação realizada por eles—, ela demonstra dispor de elementos de sua memória, tal como aponta Vigotsky (2007), pois retoma ações já vivenciadas e traz pessoas para compor a cena.

Bruna mostra indícios de estar no caminho da comunicação linguística destacada por Cormedi (2011), pois faz uso de gestos e da língua de sinais para expor seus pensamentos e ideias. Nesse caso, como define Vigotsky (2007), utiliza o desenho como instrumento mediador e os signos para complementar a compreensão de sua intenção comunicativa.

De acordo com Cormedi (2011), a criança adquire e desenvolve a linguagem por meio da interação social, quando se relaciona com pessoas que significam e dão sentido às suas ações, constrói e amplia seu repertório linguístico. A partir das três cenas descritas, pode-se dizer que Bruna interage com pessoas que significam e dão sentido aos seus gestos e sinais da língua de sinais.

5.2.2 Visita à Casa de Bruna

Por meio da visita realizada à casa de Bruna, pude conhecer a organização de sua família, composta pela mãe, pelo pai e por uma irmã de 14 anos. Quem se ocupa de levar a menina a consultas, exames, atendimentos e à escola, é a mãe, pois o pai trabalha fora. A mãe tem uma peça na frente de casa, a qual foi transformada em um bazar onde vende alguns utensílios quando está em casa.

Sobre a rotina de Bruna em casa: quando não precisa ir às consultas, ela dorme até às 10 horas da manhã, assiste a desenhos animados, brinca no balanço, almoça e vai para a escola. Quando volta para casa, assiste mais um pouco de desenho, e espera o pai chegar para brincar com ela. Por volta das 22h 30min, vai dormir, independentemente de se precisa acordar cedo no outro dia.

Bruna mora em Pelotas, a 260 quilômetros de Porto Alegre. A família mora em uma casa simples, com um terreno amplo, dois quartos, cozinha, banheiro e pátio. Mesmo Bruna tendo uma cama no quarto da irmã, ela ainda dorme no quarto com os pais, segundo a mãe, por ter medo que ela passe mal à noite em razão da diabetes⁴¹. Na casa, há um galinheiro, gato, cachorro e uma horta. A menina ajuda nos cuidados com os animais e com a horta.

⁴¹ A mãe explica que a diabetes está controlada, a menina recebe insulina diariamente e tem uma dieta bem regrada consultando em Porto Alegre no Instituto de Diabetes a cada 4 meses.

5.2.3 Contexto Escolar

Bruna⁴² faz parte de uma escola filantrópica especial para surdos no município onde reside. Está matriculada no segundo ano do ensino fundamental. Em 2016, a escola⁴³ contava com 80 alunos, 19 professores, equipe diretiva, funcionários e seis professores de AEE no Centro Integrado de Aprendizagem Educacional (CIAE)⁴⁴, o qual funciona junto à escola.

A turma de Bruna era formada por ela e uma colega. São quatro os profissionais que trabalham com elas: a professora titular e outras três professoras, uma para cada área – estimulação da linguagem, libras e educação física. A professora titular tem formação em pedagogia, guia-intérprete e em outros cursos na área da surdocegueira.

Cena 5:

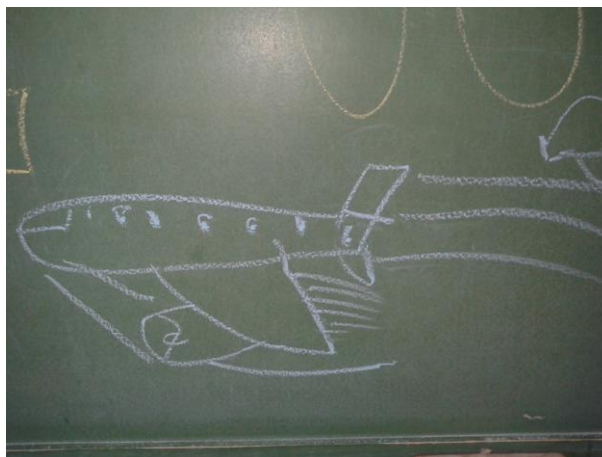
Aula de estimulação da linguagem: A professora quer que Bruna faça formas geométricas com EVA e as cole em caixinhas de papel. A menina sinaliza que não quer realizar a atividade, mas a professora insiste na proposta, o que a deixa irritada, pois a professora demonstra não a compreender. Ela se levanta e vai ao quadro, pega um giz e desenha um avião, sinaliza que quer desenhá-lo no EVA. A professora entende e verbaliza que Bruna queria era fazer um avião, então oferece o material e deixa que a menina faça seu desenho. Ela faz diversos aviões, recorta cada um deles e cola-os em uma folha, completa escrevendo seu nome. Fica muito feliz, pega a folha e leva até sua professora para mostrar o que havia feito. (Registro do diário de campo, 2016).

⁴² Além de Bruna, a escola atende outros alunos com surdocegueira congênita.

⁴³ Entre as modalidades de ensino oferecidas na escola, estão: estimulação precoce, educação infantil, ensino fundamental, EJA. Também há aulas de teatro e apoio pedagógico. A escola funciona em turno integral.

⁴⁴ Nesse centro são atendidos os alunos da escola e das redes municipal e estadual localizadas no município.

Figura 18 – Fotografia do desenho feito por Bruna⁴⁵



Fonte: a autora.

Figura 19 – Fotografia da criação feita por Bruna⁴⁶



Fonte: a autora.

Baseada nessa cena e nas Figuras 18 e 19 evidencio, inicialmente, o aspecto de a professora de estimulação da linguagem não compreender a intenção comunicativa da menina. Ela precisa usar diferentes recursos para indicar que a atividade não estava lhe interessando, e encontra no desenho uma forma de comunicação expressiva.

⁴⁵ (início da descrição) Foto colorida e horizontal de uma lousa verde com desenho de giz branco de um avião em voo com o nariz à esquerda, atrás da cauda um rastro representado por três traços paralelos, também há dois traços na barriga do avião abaixo da turbina e seis na parte posterior da asa. No topo à direita, dois semi círculos côncavos amarelos e na lateral esquerda acima do bico do avião, um traço em forma de colchete fechado. (fim da descrição)

⁴⁶ (início da descrição) Foto de um trabalho infantil de colagens com glitter sobre um papelão. Cinco foguetes em voo entre meteoros e uma lua branca, em posições aleatórias nas cores preto, prata, dourado, verde claro e chumbo. No canto superior esquerdo, há um foguete desenhado com caneta vermelha escrito MEL e próximo uma seta aponta para o canto inferior direito onde lê-se: ARoo, escrito também com caneta vermelha. (fim da descrição)

Faz-se necessário destacar a rotina de Bruna no dia em que ocorreu essa cena: um período de aula com a professora titular, dois de linguagem, lanche, recreio e dois períodos de libras. A partir das observações feitas, foi possível perceber que nos dias em que a menina tinha contato com todas essas professoras, ela se mostrava mais suscetível a irritar-se. Talvez isso se dê pelo fato de nem todas utilizarem a mesma forma de comunicação. Bruna indicava compreender algumas mensagens transmitidas por determinados sinais (língua de sinais) e gestos de comunicação receptiva, mas somente quando eles eram feitos com sentido e significado conhecidos por ela. Portanto, dominar a língua de sinais nem sempre era suficiente, visto que a menina estava em processo de aprendizagem.

5.2.3.1 Entrevista com a Professora

Quando realizei a entrevista com a professora de Bruna, ela contou que trabalhava com a menina há 4 anos, desde que ela frequentava outra instituição. Segundo seus relatos, a menina tinha aceitado usar a língua de sinais há pouco tempo, mais ou menos desde 2015. Antes, ela se negava, escondia as mãos ou não olhava para quem estivesse sinalizando. Também falou que nem sempre consegue entender o que Bruna tenta dizer por meio da língua de sinais e de gestos, sendo preciso recorrer a outras formas comunicativas. Principalmente no que se refere aos desenhos, pois são feitos com muitos detalhes e passam diversas informações. Também recorre à mãe da menina, a qual, por vivenciar muitas das situações com ela, consegue auxiliar na compreensão das mensagens.

Cena 6:

Para comunicação, é a língua de sinais, e eu trabalho muito a questão visual com ela. Eu trago muito vídeo, imagem, ela gosta muito de desenhar, né. Muitas vezes, ela se comunica pelo desenho, né, e eu acho que é isso. A língua de sinais é em campo reduzido por causa da visão dela, né. Então tem que ser bem próximo. Eu puxo minha cadeira bem para frente dela, na mesa, na frente dela, e sinalizo na frente dela. (Registros do diário de campo/transcrição da fala da professora, 2016).

Em associação aos desenhos, Bruna sinaliza e faz gestos, tal como prevê Maia (2011), estabelecendo uma comunicação simbólica com sentido e significado, a qual passa a ser compreendida pelo mediador, no caso, a professora.

Cena 7:

Com a Bruna eu não utilizo o quadro porque ela não consegue enxergar. Então, toda vez que vou trabalhar alguma coisa escrita com ela é ampliada, o caderno dela tem listras largas uma linha maior. O lápis também é especial, aquele lápis de desenho, né, pra ficar mais forte. Assim, é a questão da escrita sempre quando eu trabalho. Ou quando eu vou trabalhar alguma coisa, assim com ela que eu quero que ela copie também eu sempre tenho que colocar próximo dela. Longe ela não enxerga. Assim, se eu coloco meio longe, ela se levanta e se aproxima para tentar enxergar. (Registro do diário de campo/transcrição da fala da professora, 2016).

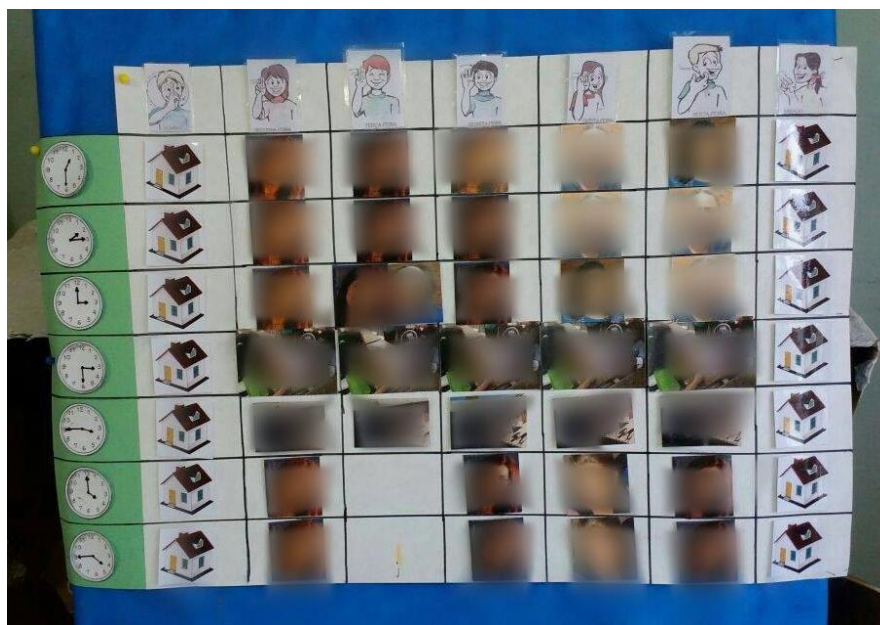
Nessa cena, evidencio a busca feita pela professora para adequar os materiais oferecidos à menina, o que vai ao encontro do que Vigotsky (2007) afirma sobre a mediação com ferramentas e signos que façam sentido e estejam dentro contexto da criança. Fazer uso de Tecnologia Assistiva, conforme apresenta Pereira (2017), possibilita a inclusão da criança no ambiente escolar.

Ainda durante a entrevista, a professora afirmou perceber dificuldades para a menina compreender que há uma rotina a ser seguida durante a tarde. Para a criança com surdocegueira é importante compreender a organização da rotina, pois ela dá segurança e possibilita antecipar as ações que serão realizadas.

Cena 8:

Em alguns momentos, a Bruna, assim, ela é meio confusa, meio atrapalhada. Então ela chega, por exemplo, segunda-feira, em aula, perguntando da professora de estimulação da linguagem. Aí é toda a semana eu explico pra ela que quinta-feira eu mostro no calendário que quinta-feira e sexta são os dias da aula com essa professora [de estimulação da linguagem]. Daí, quando chega na quinta-feira, me pergunta se tem a professora [de estimulação de linguagem]. Aí eu explico que primeiro sou eu, aula comigo, que depois tem lanche. Aí eu falo toda a rotina dela né, primeiro é o lanche, depois vai brincar, depois tem aula comigo e depois com a professora. Aí eu tenho que estar sempre retomando isso. (Registro do diário de campo/transcrição da fala da professora, 2016).

Nessa cena, no calendário ao qual a professora se refere aparecem apenas os dias da semana, mas sem indicativos das ações do dia. A partir de sua fala, sugeri que usasse um calendário com as fotos dos professores (Figura 20), indicando as atividades da tarde, a fim de que Bruna pudesse ver e se localizar no espaço sem ser preciso questionar a todo o instante. Em razão de ter baixa visão é possível utilizar um calendário com fotografias, indicando as ações que serão realizadas ou pessoas envolvidas em cada situação, conforme apresentado por Cormedi (2012).

Figura 20 – Calendário semanal de Bruna⁴⁷

Fonte: a autora.

Ainda a partir dessa cena, Bruna demonstrava necessitar de uma comunicação concreta representacional, tal como apresentado por Cormedi (2012), a qual foi potencializada com o uso das fotografias das professoras. Somente fazer o sinal da professora correspondente e explicar a rotina não oferecia indicativos à menina do que aconteceria, era preciso visualizar e ter concretamente essas informações. Após pouco tempo de uso, a professora relatou perceber a menina mais calma em relação à rotina. O calendário é uma estratégia de comunicação alternativa, conforme relata Pires (2013).

⁴⁷ (início da descrição) Foto colorida horizontal de uma tabela. Ao centro, sobre um painel azul, a tabela composta por oito linhas e oito colunas. No topo, sete retângulos, em cada um, desenhos individuais intercalados de homem e mulher, todos sorrindo e sinalizando. Na primeira coluna em fundo verde, sete retângulos, dentro de cada um, um relógio marcando um horário diferente. Inserido nos retângulos da segunda e última colunas o mesmo desenho de uma casinha branca com telhado escuro, chaminé e sótão, porta amarela e duas janelas azuis. O restante dos retângulos possuem fotos desfocadas, exceto os dois últimos espaços da quarta coluna que estão vazios. De cima para baixo, a hora do relógio:

Linha2: uma e trinta;

Linha3: duas e quinze;

Linha4: três horas;

Linha5: três e trinta;

Linha6: três e quarenta e cinco;

Linha7: quatro horas;

Linha8: quatro e quarenta e cinco. (fim da descrição)

5.2.3.2 Observações: Alguns Recortes

Educar é favorecer a construção de um lugar de enunciação no qual a criança possa *falar e ser ouvida*. Retomo essa ideia de educação, pois é possível perceber a professora com esse desejo de educar, utilizando para isso diferentes recursos para se comunicar com Bruna.

Cena 9:

Algumas vezes, Bruna chega à escola e começa a sinalizar, querendo contar alguma coisa. Faz os sinais tão rapidamente e com tanta intensidade que nem sempre é possível entender o que quer dizer. Nesses momentos, a professora diz ter de recorrer à mãe para compreender o que a menina quer dizer, pois quase sempre está contando algo que aconteceu em casa ou no caminho para a escola. (Registro do diário de campo, 2016).

Cena 10:

A professora ofereceu uma folha para que Bruna desenhasse. A menina fez um primeiro desenho e o entregou, pedindo mais uma folha. A professora então a disse para desenhar com mais calma. Ofereceu mais uma folha, informando que seria a última. Bruna começou um novo desenho, dessa vez com mais calma. Ela fez dois desenhos. Bruna fez pontilhados ao redor de cada desenho e pediu a tesoura, pois queria recortar. Depois de recortar pintou seu desenho, pediu fita e colou-o em seu corpo, permanecendo com os desenhos até o fim da tarde. (Registro do diário de campo, 2016).

Nessas cenas, está em evidência uma comunicação expressiva e receptiva que se estabelece entre a professora e a menina. A comunicação expressiva está em destaque quando Bruna pede mais uma folha por meio da língua de sinais, conseguindo transmitir sua mensagem. Já em relação à comunicação receptiva, no momento em que Bruna começa a desenhar com mais calma, demonstra entender que aquela seria a última folha. É importante destacar a participação da mãe na compreensão de algumas mensagens, pois quando a professora não compreende a informação passada pela menina, ela sente a necessidade de recorrer à mãe, pois ela pode oferecer indicativos e compreender o que a menina tenta dizer por ter vivenciado e presenciado a situação.

Nem sempre Bruna usa a língua de sinais, em alguns momentos faz movimentos corporais e gestos com intenção comunicativa, o que pode remeter a uma comunicação pré-linguística, usando seu próprio corpo para transmitir a mensagem. O desenho também pode ser considerado uma forma de comunicação concreta representacional, pois auxilia a compreensão do mediador sobre a mensagem transmitida e a língua de sinais, uma comunicação linguística.

No momento em que Bruna sinaliza, querendo contar algo, está fazendo uso de uma comunicação simbólica, pois, segundo Maia (2011), ela compreende que determinado sinal tem um significado, e por isso o usa.

A partir das observações realizadas durante a pesquisa, posso considerar que a professora recorre aos elementos que compõe a comunicação alternativa, conforme destaca Pires (2013): símbolos, recursos, técnicas e estratégias; demonstrando compreender as possibilidades oferecidas por eles para enriquecer o processo de comunicação com e de sua aluna.

5.2.4 Intervenções da Pesquisadora

Após observar a interação e a mediação entre Bruna e sua professora em algumas propostas, foi possível pensar em sugestões a oferecê-la, buscando auxiliar no processo comunicacional.

Bruna demonstra grande habilidade para desenhar, apresentando produções com muitos detalhes. Tem interesse em alguns meios de transporte, entre eles: aviões, barcos, carros, helicópteros e navios. Escolhi 10 desenhos de meios de transportes feitos por ela para criar dois livros, um contendo os desenhos originais dela e outro com os desenhos reproduzidos em uma máquina chamada *fusora*. Contei com o apoio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) da UFRGS⁴⁸, o qual possui essa máquina, para criar um dos livros: *Meios de transportes* (Figura 21).

⁴⁸ Setor responsável por desenvolver estratégias de inclusão, acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência, com e para a comunidade universitária.

Figura 21 – Meios de transporte⁴⁹

Fonte: a autora.

Destaco a cena na qual os dois livros foram apresentados à Bruna, pois foi possível verificar aspectos de comunicação interessantes.

Cena 12:

Bruna pegou o livro com relevo (feito na máquina), olhou cada uma das imagens e foi sinalizando enquanto olhava. Depois, pegou o livro com os seus desenhos e reconheceu que ela havia os feito. Ficou encantada, começou a sorrir e sinalizar que eram os seus desenhos. (Registro do diário de campo, 2016).

Nessa cena, percebo uma possibilidade comunicacional oferecida pelo livro, uma estratégia de comunicação alternativa, conforme afirma Pires (2013). Foram utilizadas formas gráficas de representação – no caso, os desenhos – associados às palavras que as nomeiam, buscando avançar na comunicação linguística. Conforme Mesquita (2010) afirma, a aprendizagem pode ser facilitada quando são utilizados artefatos acessíveis, no caso o livro. Confeccionei outros dois livros para Bruna: *O Barco Verde* e *Manuela*.

Para fazer *O Barco Verde* (Figura 22), escolhi o barco como elemento central, pois é um dos temas que mais aparece nos desenhos da menina. Organizei-o seguindo alguns critérios: na página do lado esquerdo apresento o texto escrito em tinta e em braille, e do lado

⁴⁹ (início da descrição) Foto colorida e horizontal de dois livros abertos sobre chão de pedras quadrangulares brancas com nuances cinza. Livro superior: na página esquerda em letras pretas maiúsculas lê-se: HELICÓPTERO; e à direita: em fundo bege, um desenho infantil com delineio preto de um helicóptero. Livro inferior: à esquerda, escrito HELICÓPTERO em letras maiúsculas e fonte maior do que a do outro livro; e à direita: em fundo branco, um desenho infantil com helicóptero, avião, nuvens com carinhas, pessoas em solo observando as aeronaves. (fim da descrição)

direito as ilustrações táteis. Para cada cena da história, foi escolhido um elemento de destaque a ser reproduzido de forma tátil.

Figura 22 – Livro "O barco verde"⁵⁰



Fonte: a autora.

Inseri três elementos que podem se movimentar enquanto a história é contada ou lida pela própria criança. Na primeira página, aparece o barco verde. Quando o leitor vai para a página seguinte, pode movimentar o barco para essa outra página fixando o barco no ímã. Para indicar o local onde os elementos podem ser fixados, há a palavra escrita em tinta e em braille ao lado do ímã.

Os personagens são Pedro, Bruna e o barco verde. Esses três elementos são feitos de feltro e fibra (para dar a tridimensionalidade), com detalhes que podem ser sentidos pelo toque, presos ao livro por meio de um cordão e fixados nas páginas com ímãs.

Cena 13:

Bruna pegou o barco nas mãos, beijou e acariciou. Tocou em todos os elementos da história, sentindo a textura e o formato, assim como fez o sinal correspondente de cada um, demonstrando que havia compreendido sua representação. Enquanto a professora contava a história por meio da língua de sinais e movimentava as personagens pelo livro, Bruna reproduzia o movimento do barco e sorria, acompanhando com muita atenção a tudo.

⁵⁰ (início da descrição) Foto colorida e horizontal de um livro sensorial aberto. Página esquerda: no topo em letras pretas maiúsculas lê-se: De repente Pedro viu uma menina na água, ele aproximou o barco e jogou uma boia para puxá-la. Logo abaixo, em Braille a mesma sentença ocupa o triplo de espaço na folha. Página direita há objetos em feltro: uma boia branca com três faixas vermelhas, um boneco com cabelos de lã marrom de braços abertos ao lado de uma boneca de cabelo laranja e vestido vermelho com bolinhas brancas. Acima, fora do livro, um barco verde, com uma âncora na proa, uma boia branca na popa, e cordas presas ao barco interligando os bonecos. (fim da descrição)

Quando terminou a leitura, ela pediu uma folha para a professora e desenhou o barco. (Registro do diário de campo, 2016).

Nessa cena, novamente destaco elementos de comunicação expressiva de Bruna. Ao beijar e acariciar o barco, a menina expressa seu sentimento. Segundo relatos da professora, sempre que Bruna tem essa reação é porque gostou muito de algo, no caso o barco. Utilizar o livro possibilita ampliar o vocabulário e o repertório linguístico de Bruna, desenvolvendo sua linguagem, elemento fundamental para o processo comunicativo, conforme apresenta Cormedi (2012).

Conforme as afirmações de Pires (2013), os três livros confeccionados podem ser considerados estratégias de comunicação alternativa. Oferecer esses materiais à menina possibilita aprendizagens e facilita o desenvolvimento de formas de comunicação.

Sobre as fases da abordagem coativa de Van Dijk (2000), destaco que a professora já havia passado pela fase do afeto antes mesmo de iniciar a coleta de dados, era possível perceber a existência do vínculo entre elas. A professora se mostra disponível para auxiliar e proporcionar momentos de aprendizagem significativos.

Do mesmo modo, já havia sido alcançada a fase da ressonância, pois as atividades não precisavam mais ser feitas junto a Bruna. Ao propor brincadeiras, a professora interagia com ela, sem ser preciso fazê-las junto, mão sobre mão, mas por meio de movimentos coativos.

Sobre a fase da referência não representativa, posso pensar o calendário como elemento contribuinte. Bruna não precisava de objetos de referência, mas o uso das fotografias dentro do sistema de calendários foi importante para sua organização. A fase dos gestos naturais também havia sido ultrapassada, pois ela já conseguia fazer uso da língua de sinais sem ser preciso recorrer a objetos. Os desenhos podem ser elencados como fundamentais em todas essas fases, porquanto algumas vezes puderam ser percebidos como substituintes dos objetos e apoiadores da comunicação.

5.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Destaco a contribuição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e as intervenções realizadas para responder ao objetivo desta pesquisa. Pensar no processo comunicativo já estabelecido entre os mediadores e as duas crianças, reconhecer e nomear algumas ações que já tinham sentido e significado para os envolvidos, e sistematizá-las como

comunicação. Conhecer os recursos que as crianças já utilizavam para se comunicar e se expressar e os recursos utilizados pelas professoras com eles para comunicar.

Criar os livros acessíveis – pensando nas crianças, no uso que poderia ser feito e nos materiais necessários – ofereceu novas possibilidades, tanto para mim quanto para professoras; uma vez que novos materiais surgiram a partir deles. Oferecer e explorar os livros com as crianças foi um momento muito rico e de aprendizagens para mim enquanto pesquisadora.

Destaco que Rafael e Bruna estavam em tempos diferentes no processo de desenvolvimento de comunicação. Algumas estratégias foram utilizadas igualmente para os dois, mas com organização e objetivos diferenciados, como no caso do calendário. Essa estratégia de comunicação alternativa – o calendário – se mostrou importante para a organização da rotina de cada criança, possibilitando que antecipasse as ações a serem realizadas ou as pessoas com quem teria contato. No caso de Rafael também contribuiu para o desenvolvimento da linguagem.

O calendário de Rafael foi feito com objetos de referência dentro de uma organização diária. Cada objeto representava uma ação ou atividade a ser realizada durante a tarde em que ele estava na escola. Já o calendário de Bruna foi feito com fotografias das professoras dentro de uma organização semanal. Cada fotografia relacionava a pessoa com quem a menina teria aula em cada dia.

Sobre as aprendizagens de Rafael durante o tempo em que foi realizada a pesquisa, posso dizer que o uso dos objetos de referência significando espaços, pessoas e atividades dentro do calendário auxiliou na antecipação das ações. Rafael construiu e internalizou alguns conceitos, conforme Vigotsky (2007) destaca, ao compreender o significado de alguns objetos que também foram compreendidos pelas pessoas ao seu redor. Ele significava: mochila para ir à escola ou para casa, a toalha para lavar as mãos e a corrente para o balanço.

Em relação às aprendizagens de Bruna, posso dizer que o uso do calendário organizador da rotina auxiliou na antecipação das ações e diminuiu sua ansiedade. Bruna demonstrou construir e internalizar alguns conceitos, conforme os parâmetros de Vigotsky (2007), pois ao olhar para o calendário e ver a fotografia da professora compreendia com qual professora teria aula sem ser preciso questionar sua professora.

A partir dos estudos feitos por Cormedi (2011) sobre as três formas comunicativas observadas: comunicação pré-linguística, concreta representacional e linguística, posso considerar que Rafael estava entre a pré-linguística e a concreta representacional. Na comunicação pré-linguística são utilizadas algumas pistas de informação para antecipar o que

ocorrerá. Com Rafael, eram utilizadas: naturais e de contexto (cheiros dos ambientes), de movimento (feitos com ele), de objetos (os objetos de referência) e gestuais (alguns gestos já compreendidos, p. ex., o referente ao não).

Já sobre Bruna posso julgar que se encontrava no caminho entre a pré-linguística e a linguística. Situava-se na comunicação pré-linguística quando usava formas primitivas para se expressar (gestos, desenhos, expressões corporais e faciais); ao utilizar o calendário, na comunicação concreta representacional; quando utiliza sinais mais organizados, entretanto, encontra-se em uma comunicação linguística.

Também destaco a contribuição da abordagem coativa de Van Dijk (2000), principalmente para Rafael, pois quando os mediadores passam a realizar os movimentos coativos – mão sobre mão, o menino demonstra compreender ações que deve fazer, por exemplo, pegar o copo com suas mãos e leva-lo a boca e quando terminar de tomar deixa o copo novamente em cima de mesa sem atirá-lo longe. Para as duas crianças, percebe-se a importância de passarem pela fase do afeto, pois quando há um vínculo entre os envolvidos existe a confiança para realizar as propostas.

O uso dos elementos de comunicação alternativa (símbolos, recursos, técnicas e estratégias), assim como apresenta Pires (2013), contribuíram muito com o desenvolvimento do processo de comunicação de Rafael e Bruna. Além disso, o uso de Tecnologia Assistiva possibilitou maior interação nas propostas feitas pela professora para a turma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No segundo capítulo deste trabalho apresentei alguns questionamentos para reflexão: O que significa ter um corpo perfeito? Quem tem um corpo perfeito? O que é necessário para ocupar um espaço na sociedade? Como construir esse espaço? Todas as pessoas têm espaço na sociedade? É fácil construir esse espaço? Na escola, o que acontece com quem não consegue um espaço? Onde essa pessoa fica? Onde estão os alunos com surdocegueira? Eles estão na escola? Qual escola? E qual é o espaço deles?

Essas perguntas remetem às possibilidades de construir e conquistar um espaço na sociedade, em geral e, principalmente, na escola. Depois de discutir os referenciais de corpo perfeito e apontar sua inexistência, busco retomar a discussão sobre a organização e a constituição de um espaço para a pessoa com surdocegueira. Posso destacar que a possibilidade de ter e lutar por um espaço surge a partir do reconhecimento da surdocegueira, ou seja, o primeiro passo é reconhecê-la como uma deficiência e, assim, identificar pessoas que a tenham para proporcionar o acesso à educação e aos atendimentos necessários.

Com o reconhecimento da surdocegueira enquanto condição única e a correta identificação das pessoas com essa deficiência é possível garantir profissionais com formação específica, oferta de cursos para qualificar os que já trabalham na área e disponibilização de atendimentos diferenciados, propiciando o desenvolvimento das pessoas.

Conforme já foi apontado, toda escola precisa estar disponível também para receber alunos com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação. É preciso adequar espaços, profissionais e atendimentos, pois todos têm direito à educação de qualidade. Para ser inclusiva, a escola precisa ser pensada para todos e por todos.

Sabe-se que não é fácil construir e conquistar esse espaço, mas quando familiares e demais pessoas envolvidas se dedicam à luta por direitos, garantia e cumprimento da lei, as possibilidades são maiores. É preciso ser visto! A pessoa com surdocegueira precisa ser percebida enquanto alguém com essa deficiência e com possibilidades, independentemente de graus e níveis. Mostrar às famílias e à sociedade a existência dessas pessoas, que superaram seus limites e conquistaram seu espaço, é urgente.

Principalmente, se pensarmos no número de crianças que não frequentam uma escola em razão de não se conceber suas possibilidades quanto a aprendizagem e desenvolvimento. O censo mostra essa realidade. Muitos alunos são nomeados como se tivessem deficiência múltipla quando, na verdade, têm surdocegueira ou surdocegueira *plus*. O primeiro passo do

caminho a ser trilhado com a pessoa com surdocegueira é o desenvolvimento de uma comunicação, estabelecer formas para comunicar e ser comunicado.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa.

Para cumprir esse objetivo, foram elencados dois objetivos específicos:

- a) identificar as estratégias e os recursos que sujeitos com surdocegueira congênita utilizam em situações de comunicação;
- b) propor e analisar a pertinência do uso de estratégias e recursos de comunicação alternativa no processo comunicativo com o sujeito.

A fim de identificar as estratégias e recursos utilizados em situações comunicativas dos sujeitos participantes da pesquisa, contei com quatro instrumentos: construção dos mapas, visitas realizadas nas casas das crianças, entrevistas com as professoras e observações. As visitas não haviam sido planejadas no início do trabalho, mas surgiram como momentos potencializadores e fonte de informações. O outro objetivo era propor e analisar a pertinência do uso das estratégias de comunicação alternativa. Assim, surgiram as intervenções para as professoras, algumas delas, porém, realizadas diretamente com as crianças.

Conforme indiquei no Capítulo 2, é fundamental ter familiares presentes nos primeiros momentos da criança na escola. Eles costumam dispor de formas de comunicação já estabelecidas, podendo auxiliar os professores no reconhecimento do significado de ações e reações. Esse tempo aparece como potencializador para a formação de vínculo, pois uma nova pessoa se insere na relação com a criança e é preciso proporcionar segurança tanto a ela quanto à família. Dessa forma, o mapa foi elencado como o primeiro momento de iniciar o estabelecimento de vínculo com os envolvidos.

Em relação a Rafael, com a construção dos mapas, consegui verificar que já se estabelecia uma comunicação, principalmente, entre ele e sua avó. Ela contava com mecanismos de reconhecimento de ações e reações do menino para compreender algumas de suas necessidades. A visita à sua casa confirmou essa prática, pois a avó reconhecia a intenção comunicativa do menino de acordo com sua expressão corporal e facial, gestos ou sons produzidos.

A entrevista com a professora possibilitou compreender a relação estabelecida entre ela e Rafael. Sua primeira ação foi propiciar o pertencimento do menino no espaço escolar, tornando-o, de fato, um aluno da escola com autonomia para se mover no ambiente. Isso se evidenciou, principalmente, com o uso de uma corda.

A partir das observações, destaco a consideração de que o olhar de fora, de alguém que não está envolvido diretamente, favorece a percepção de elementos até então ocultos para quem está implicado na situação. No Capítulo 2, abordei a relevância de observar e refletir sobre as ações da criança, pois é possível perceber reações diante das situações vividas e planejar a ação junto à criança a partir dessas percepções.

Por meio das observações consegui apontar aspectos a serem repensados. Por exemplo, a ida de Rafael ao banheiro para lavar as mãos. Esse momento se tornava muito delicado para a professora e o menino. Provavelmente, o cheiro daquele espaço não o agradava e por isso ele não queria entrar, ficando muito bravo e irritado. Quando trocamos o ambiente dessa ação, ele começou a aceita-la e a acompanhar a professora com tranquilidade.

Aponto também o sinal estabelecido para informar o fim de cada atividade. Finalizar uma proposta com Rafael se tornava dificultoso, pois ele não compreendia que havia terminado e que realizaria outra atividade. Depois de a professora inserir o sinal de *fim*, o menino deu indicativos de entender que havia chegado ao fim aquele momento, como no caso do balanço.

A partir das observações, já tinha elementos para propor algumas intervenções com o menino e auxiliá-lo no processo de comunicação. Destaco três dispositivos: os objetos de referência, o calendário e os livros. No que diz respeito aos objetos de referência, era preciso sistematizar uma forma de comunicação e, no momento em que o menino se encontrava, pensamos se dar por meio deles a forma mais pertinente. Combinamos objetos que pudessem fazer sentido para o menino, ou seja, aqueles que seriam utilizados na proposta (a toalha) ou se aproximassem muito disso (um pedaço de corrente).

O passo seguinte foi organizar os objetos pré-estabelecidos dentro do sistema de calendário, para que no início da tarde o menino pudesse ser *informado* de sua rotina na escola. A intenção era tocar, inicialmente, em todos os objetos na sequência em que seriam explorados. Conforme as atividades fossem sendo realizadas, ele e sua professora deveriam tocar no objeto seguinte para saber a ação que viria a seguir. Rafael mostrou indícios de compreender sua rotina na escola pelas reações ao tocar nos objetos. Por exemplo, sorria ao tocar na corrente que indicava o balanço.

Criar e utilizar os livros com esse aluno reforçou a importância de oferecer materiais que estejam adequados à criança e possam ser manuseados, compreendidos e significados por ela. Os livros acessíveis viabilizam trocas e um maior aprendizado entre e para todos os alunos. Além de desenvolver a linguagem, pois conduz à possibilidade de ampliação das relações entre os sujeitos e seus pares.

No que diz respeito à Bruna, o mapa possibilitou, da mesma forma, reconhecer a relação estabelecida entre a mãe e a menina, bem como entre a professora e a menina, e também saber como se estabelecia a comunicação entre elas. Bruna, em consequência de sua baixa visão, usa diferentes recursos para se expressar e se comunicar: gestos, expressão corporal e facial, sons e principalmente seus desenhos. Com a visita à sua casa, pude perceber como se dava a comunicação entre ela e sua mãe, como estar junto com a menina possibilitava à mãe compreendê-la melhor.

A entrevista com a professora propiciou entender os recursos que ela usava para se comunicar com Bruna, além de como eram proporcionadas atividades adequadas à menina. Isso se confirmou com as observações, pois desse modo foi possível identificar a importância de que todos os professores que tenham contato com a criança com surdocegueira usem a mesma forma de comunicação. Bruna compreendia e era bem compreendida pela professora titular; já com as outras professoras aconteciam alguns problemas de comunicação.

A partir da entrevista, constatei a angústia da professora quanto à rotina da menina, pois ela demonstrava não compreender os acontecimentos de cada dia e questionava muitas vezes sobre quando seria a aula de determinada professora (“estimulação da linguagem”).

A partir das observações, por outro lado, pude pensar algumas intervenções, como o calendário e os livros. Os livros surgiram tendo em vista as produções da própria menina. Quando ela percebeu que o livro tinha sido feito com seus desenhos, mas em outro material, demonstrou muita felicidade. A forma como a professora mediou o uso dos livros também foi importante, pois ao oferecê-los, estabeleceu relação entre os materiais e elementos do cotidiano da menina. Os três livros possibilitaram também a interação entre Bruna e sua colega. Ambas os manuseavam juntas e conversavam respeito da história, sendo que a colega algumas vezes auxiliava Bruna na compreensão da cena.

Chegando ao fim desta pesquisa, considero que o objetivo foi alcançado. Consegui acompanhar e analisar o processo de comunicação de Bruna e Rafael. Ambos apresentavam formas de comunicação expressiva e receptiva que precisavam ser reconhecidas e potencializadas. Algumas dessas formas foram significadas, mas outras ainda precisam de mais tempo e dedicação.

Rafael demonstrou avanços na compreensão da rotina com o uso da comunicação alternativa, os objetos de referência dentro do sistema de calendário. Em relação à comunicação, manifestou avanço entre a comunicação pré-linguística e a concreta representacional. Bruna, por sua vez, encontrava-se no caminho entre a pré-linguística e a linguística.

Nos dois casos, a comunicação alternativa aparece em evidência, sendo um potente recurso para estabelecer a comunicação entre as crianças com surdocegueira e seus mediadores. Os elementos da comunicação alternativa – símbolos, recursos, técnicas e estratégias – são de suma importância e contribuem para o desenvolvimento comunicacional.

Por fim, destaco ser fundamental a continuidade de pesquisas sobre o tema; tanto sobre a surdocegueira quanto sobre a comunicação de crianças com surdocegueira. Mesmo tendo observado por pouco tempo cada uma das crianças, foi possível perceber mudanças em seu desenvolvimento comunicacional ao efetivar o uso da comunicação alternativa. Portanto, propor mais pesquisas e estudos nessa área qualificaria o trabalho com esse público.

Preciso destacar também pequenas mudanças que foram acontecendo ao longo deste trabalho no entorno das crianças. Ao nomeá-las e identificá-las como crianças com surdocegueira com aspectos diferentes (Rafael com surdocegueira sem resíduo visual e Bruna com surdez e baixa visão), outras crianças nessas mesmas escolas também foram reconhecidas com essa deficiência. A surdocegueira precisa ser mais discutida e tornar-se foco de mais pesquisas, pois muitas pessoas não recebem o ensino adequado por não serem reconhecidas adequadamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-lingüística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista**. 2008. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ARÓZ, Susana Maria Mana de; COSTA, Maria da Piedade Resende. **Deficiência múltipla: As técnicas Mapa e Caminho no Apoio à Inclusão**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

ASHA - American Speech-Language-Hearing Association. **Introduction to Augmentative and Alternative Communication**. [1991]. Disponível em: <www.asha.org/public/speech/disorders/Augmentative-and-Alternative.htm>. Acesso: 08 abr. 2016.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem e linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

BOSCO, Ismênia C. M. Gomes; MESQUITA, Sandra R. S. Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento orientador**. Brasília, Distrito Federal. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 12 fev. 2016

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009a**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário oficial da União, Brasília, nº 163, 26 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade->

social/acessibilidade/legislacao-pdf/legislacao-brasileira-sobre-pessoas-portadoras-de-deficiencia> Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 7.612/2011** - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 06 fev. 2017.

_____. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Pesquisa. **Censo da Educação 2005 a 2013**. Brasília. MEC/INPE, 2015a.

_____. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Pesquisa. **Censo da Educação 2015**. Brasília. MEC/INPE, 2015b.

_____. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** – Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015c.

_____. Direitos Humanos. **XII Conferência Nacional de Direitos Humanos**. “Direitos Humanos para Todas e Todos: Democracia, Justiça e Igualdade”. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/deliberacoes>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasil, 2016b.

_____. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo, 2012.

CADER, Fatima Ali Abdalah; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CADER, Fatima Ali Abdalah. **Implantação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e professora**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos: UFSCAR, 2003.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação de Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CORMEDI, Maria Aparecida. **Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

CORMEDI, Maria Aparecida. **Facilitando a comunicação da criança com surdocegueira congênita: a importância do mediador**. In: SILVA, Ana Maria de Barros. (Org.) Heldy, meu nome: Rompendo as barreiras da surdocegueira. São Paulo, editora Hagnos, p. 171-182, 2012.

DIAS, Denise Teperine. Contextualização Histórica. Projeto Pontes e Travessias: formação de guia-intérprete. São Paulo, 2012. p. 4-14.

DIJK, Van. O Desenvolvimento da Comunicação. Tradução por Miriam Xavier de Oliveira. Artigo nº 23 – Educación – Madri, Espanha – ONCE, 2000.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Por que a diferença incomoda tanto?** Educação e Escola: A Aventura Institucional. Porto Alegre, AGE, 2001. p. 37-57.

ETCOFF, Nancy. **A lei do mais belo: A ciência da beleza.** Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1999.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica.** Mestrado (dissertação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Entrevista:** Alicia Fernández. Matéria publicada na Revista Direcional Educador - edição 43 de agosto/2008. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-alicia-fernandez.>> Acesso em: 07 jan. 2016.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? O que é isso?** São Paulo, Contexto, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª edição, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo, Edições Loyola, 1999.

GALVÃO, Izabel; DANTAS, Heloysa. **O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron.** In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. (Org.) A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo, Cortez, 2001, p. 83-104.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva.** Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GIACOMINI, Lilia; PERTERSEN, Maria Inês; MESQUITA, Sandra Regina S. H.; MAIA, Shirley Rodrigues. **Sugestões de Atividades para o Programa de Intervenção Precoce.** In: MAIA, Shirley Rodrigues (org.) Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo: Grupo de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010. p. 104-114.

GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. **Surdocego Pós-lingüístico.** Série: Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial. ROSA, Dalva; GIACOMINI, Lilia; MAIA, Shirley Rodrigues; SERPA, Ximena. São Paulo, 2005.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

KELLER, Helen. **A história da minha vida.** Tradução Myriam Campello. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **ITARD VICTOR!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças.** In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.) A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo, Cortez, 2001, p. 105-122.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

LEITÃO, Amélia. Tradução e revisão. **Organização Mundial da Saúde.** Lisboa, 2004.

MAIA, Shirley Rodrigues; DIAS, Denise Teperine; GIACOMINI, Lilia; MESQUITA, Sandra R. S. Higino; IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial - Um guia para instrutores mediadores.** São Paulo: Editora Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2008.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARAÓZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maria. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino.** São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010.

MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas.** Dissertação (mestrado). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

_____. **Descobrimo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

_____. **Aspectos importantes no uso da Comunicação Alternativa com pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Sensorial.** In: PASSERINO, Liliana et al. (Org.) Comunicar para Incluir. Porto Alegre, CRBF, 2013.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.** In: RESENDE, Ana Paula Crosara de. VITAL, Flavia Maria de Paiva. (Org.). Brasília, Corde, 2008, p. 20-23.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer.** Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2016.

MEIRELLES, Melina C. Benincasa; FREITAS, Cláudia R.; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação Especial no Rio Grande do Sul: Uma análise de indicadores de matrículas na Educação Básica (2007-2013).** In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) Escolarização e Deficiência: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar. São Carlos, Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015, p. 17-30.

MESQUITA, Sandra Regina S.H. **As estratégias de ensino.** In: MAIA, Shirley Rodrigues (Org.) Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo: Grupo de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010. p. 78-90.

MILES, Barbara. **Alfabetização de pessoas surdocegas**. Título Original: Alfabetización de las personas que son sordas y invidentes. DB-LINK – La Oficina Central de Información Nacional sobre los Niños que son Sordociegos. Janeiro/2000. Tradução: Miriam Xavier – Revisão: Shirley Rodrigues Maia/2007. Projeto Horizonte – Ahimsa/Programa Hilton/Perkins.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro, Garamond, 2008.

ORTEGA, Francisco; GAUDENZI, Paula. **O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 16, núm. 40, março, 2012, pp. 21-34. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180122635024>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. **Processos de Inclusão de Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: A apropriação da Solução Assistiva no Contexto das Organizações Brasil-Espanha**. Doutorado (tese). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

PERTERSEN, Maria Inês; MESQUITA, Sandra Regina S. H.; MAIA, Shirley Rodrigues; ARÁOZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maria. **Aprendizagem e Comunicação**. In.: MAIA, Shirley Rodrigues (org.) Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo: Grupo de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010. p. 28-58.

PIRES, Sandra Cristina Fonseca. **Comunicação Alternativa e Múltipla Deficiência**. In.: Comunicar para Incluir. Ponto & Vírgula Editora, 2013.

PLAISANCE, Eric. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas**. Revista Educação, vol. 38, núm. 2, maio-agosto, 2015, p. 231-238. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Fundamentos da Educação Especial I: 1º semestre/ [elaboração do conteúdo Elisane Maria Rampelotto... [et al.]; revisão pedagógica Ana Claudia Pavao Siluk ... [et al.]] - 1. ed. - Santa Maria: UFSM, 2005.**

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Escola, currículo e medicação do corpo**. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. (Org.) Formação de professores/as: em um mundo em transformação. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2014, p. 26-38.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. MEC, 2010.

SILVA, Ana Maria de Barros. **Heldy meu nome**: Rompendo barreiras da surdocegueira. São Paulo, Editora Hagnos, 2012.

SOUZA, Macia Murilo; MAIA, Shirley Rodrigues; FONEGRA, Ximena Serpa. **Estratégias de Comunicação para Pessoas que não Falam**. 1ª edição. Grupo Brasil, São Paulo, 2011.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos**: A potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) **Escolarização e Deficiência: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar**. São Carlos, Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015, p. 129-146.

TURNER, Brayan. **Corpo e sociedade**. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

U.S. Department of Education. The 2013 **National Child Count of Children and Youth who are Deaf-Blind**. September 2014. Disponível em: <<http://documents.nationaldb.org/products/2012-Census-Tables.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015

VIEIRA PINTO, Alvaro. **O conceito de tecnologia**. V. 1. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 7ª edição, 2007.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo São Paulo, 2017.

**APÊNDICE A – PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
(ANPED).**

Recorte temporal 2000 a 2015*

Com o termo: surda com baixa visão

Reunião Anual Ano	T	Título do Trabalho	Autor(es)	Endereço
23º/2000		Possibilidades de intervenção pedagógica de crianças surdas com baixa visão.	CADER, Fatima Ali Abdalah Abdel COSTA, Maria Piedade Resende	http://23reuniao.anped.org.br/textos/1504t.PDF

Com o termo: surdocega

Reunião Anual Ano	T	Título do Trabalho	Autor(es)	Endereço
33ª/2010		Inclusão da pessoa surdocega	Dejair Pchek	http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/02_18_35_INCLUSAO_DA_PESSOA_SURDOCEGA.PDF
28º/2008	5	O ensino da leitura e escrita para estudantes surdocegas	CADER, Fatima Ali Abdalah Abdel COSTA, Maria Piedade Resende	28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15445int.rtf

APÊNDICE B – PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PORTAL CAPES/PORTAL DE TESES)

Com o termo: surdocegueira

Área de conhecimento	nº	Nível	Instituição	Autor	Produção
Pedagogia	013	TCC	Universidade Estadual de Maringá	Marcella Floryana Ribeiro	A acessibilidade como ferramenta para inclusão escolar e social de pessoas com surdocegueira
Pedagogia	013	TCC	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sonia Maria Vieira da Silva	Sobre aprender a ver e ouvir de outros lugares: desafios e possibilidades de leitura de mundo, de uma pessoa adulta com surdocegueira pré-linguística
Especialidade Educação Especial	011	Dissertação	Escola Superior de Educação de Lisboa	Ana Sofia Marques Teixeira Vieira Diniz	As tecnologias na surdocegueira adquirida como forma de apoio à autonomia, comunicação, escolarização e lazer
Educação	012	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	Izabeli Sales Matos	Formação continuada dos professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com Surdocegueira na escola
Educação Especial	007	Dissertação	UFSCar	Rita de Cássia Silveira Cambruzzi	Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados
Ciências da linguagem	011	Dissertação	Universidade Católica de Pernambuco	Sueli Fernandes da Silva Rached	Ver e ouvir a surdocegueira: o emergir da Comunicação
Educação Especial	009	Dissertação	UFSCar	Vula Maria Ikonmidis	Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de

					crianças com surdocegueira pré-linguística
Educação	010	Dissertação	Universidade de São Paulo	Marcia Murilo Souza	Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Análise do Programa Atendimento Domiciliar & Famílias Apoiadas
Educação	015	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	Sandra Samara Pires Farias	Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica
Psicologia da educação	011	Tese	Universidade de São Paulo	Maria Aparecida Cormedi	Alicerces de significados e sentidos: a aquisição de linguagem na surdocegueira congênita
Educação	015	Tese	Universidade Federal da Bahia	Wolney Gomes Almeida	O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira
Educação Especial	013	Tese	UFSCar	Rita de Cássia Silveira Cambruzzi	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso
Fonoaudiologia	014	Tese	PUC-SP	Denise Cintra Villas Boas	Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação
Psicologia e Educação	011	Teses	Universidade de São Paulo	Shirley Rodrigues Maia	Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar.
	012	Tese	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA	Michela Sartorelli	L'intervento psico-educativo precoce a favore dei bambini sordociechi e pluriminorati psicosensoriali

Com o termo: Surdocego/surdocega

Área de conhecimento	nº	Nível	Instituição	Autor	Produção
Linguística	012	TCC	Unisinos	Fernanda Cristina Falkoski	Percepções e aprendizagens no cotidiano escolar de um menino surdocego
Pedagogia	011	TCC	Universidade de Brasília	Marielly Silva Pereira	Desenvolvimento e aprendizagem de crianças surdocegas de quatro a seis anos
Educação	006	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Marcia Regina Gomes	Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla
Distúrbios do Desenvolvimento	004	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Shirley Rodrigues Maia	A Educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas
Ciências da Linguagem	010	Dissertação	Universidade Católica de Pernambuco	Luiz Carlos Bezerra	A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar
Psicologia da Educação	008	Dissertação	Universidade de São Paulo	Lilia Giacomini	Análise de um programa: “passo a passo” orientação e mobilidade para pessoas surdocegas
Educação Especial	003	Tese	EFSCar	Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento	Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora.
Linguística	008	Tese	Universidade de Brasília	Célia Aparecida Faria Almeida	A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista
Educação	010	Tese	Universidade Federal da Bahia	Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão	A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva

Com o termo: Deficiência múltipla sensorial

Área de conhecimento	nº	Nível	Instituição	Autor	Produção
Educação, Arte e História da Cultura	012	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Rosângela Nezeiro da Fonseca Jacob	Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com deficiência múltipla sensorial

APÊNDICE C – PORTAL SCIELO

Com o termo: surdocegueira

Área de conhecimento	Revista/Ano	Autores	Produção	Endereço
Educação específicas	Rev. bras. educ. espec. vol.14 no.1 Marília Jan./Apr. 2008	Susana Maria Mana de Araújo. Maria da Piedade Resende da Costa.	Aspectos biopsicossociais na surdocegueira	http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000100003
Educação específicas	Rev. bras. educ. espec. vol.19 no.1 Marília Jan./Mar. 2013	Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão. Theresinha Guimarães Miranda	Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular	http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000100004

Com o termo: surdocego

Área de conhecimento	Revista/Ano	Autores	Produção	Endereço
CoDas	CoDAS vol.25 no. 4 São Paulo 2013	Marília Zannon de Andrade Figueiredo. Brasília Maria Chiari. Bárbara Niegia Garcia de Goulart	Comunicação em adultos surdocegos com síndrome de Usher: estudo observacional retrospectivo	http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822013000400004

APÊNDICE D – CARTA AOS GESTORES

Porto Alegre, janeiro de 2016.

Ao Gestor de Educação Especial/Educação Inclusiva

*Objeto: **pesquisar quantos, onde se encontram e qual a oferta de atendimento aos alunos surdocegos nos municípios gaúchos.***

Escrevo como integrante de um grupo existente no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS - NEPIE/**Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar**. Temos nos dedicado à Educação especial, como área de conhecimento, e atuado na **formação de profissionais** e na **investigação** relativa aos processos de inclusão escolar.

Reconhecemos que **o conhecimento relativo à realidade das redes é fundamental para dar sentido à pesquisa**. Esse é nosso ponto de partida para o presente contato.

Sou mestranda na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos/UFRGS sob a orientação da professora Cláudia Rodrigues de Freitas e minha pesquisa está vinculada a um projeto chamado “ARCA – Alfabetização com Recursos abertos de Comunicação Alternativa a partir de métodos e tecnologias inovadores aplicados à crianças com deficiência intelectual e/ou TEA”. Meu foco é a identificação dos sujeitos surdocegos por parte dos professores, assim como a identificação de propostas pedagógicas desenvolvidas para eles.

Em uma busca feita no banco de dados no Censo Escolar, foram encontrados 16 casos de surdocegos matriculados em escolas do Rio Grande do Sul, sendo especiais ou regulares. Através deste contato busco informações mais precisas quanto ao número de matrículas de alunos surdocegos no município e quais as práticas são desencadeadas para o atendimento pedagógico a eles.

Solicito as informações colocando-me a disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Fernanda Cristina Falkoski

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o objetivo de “*Saber e entender* como ocorre a aquisição da leitura e da escrita do aluno com surdocegueira”, sob a orientação da professora Cláudia Rodrigues de Freitas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A Escola _____ está sendo convidada a colaborar com este projeto. A participação voluntária consistirá em permitir acesso aos dados dos sujeitos da pesquisa e a participação da aluna-pesquisadora em algumas aulas.

Todas as informações necessárias serão confidenciais, sendo utilizadas somente para fins de pesquisa. Serão fornecidos todos os esclarecimentos que se façam necessários antes, durante e após a pesquisa através do contato direto com a pesquisadora e sua orientadora.

Eu, _____, portador(a) da carteira de identidade nº _____ expedida por _____ em __/__/__, responsável pela instituição supracitada, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada, todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que posso solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2016.

Responsável pela Instituição

Fernanda Falkoski

Mestranda em Educação – UFRGS

Dr^a Cláudia Freitas

Professora Orientadora - UFRGS

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, portador(a) da carteira de identidade nº _____ expedida por _____ em __/__/__, declaro estar ciente da utilização dos dados referentes ao aluno(a) na pesquisa de mestrado com o objetivo de “*Saber e entender* como ocorre a aquisição da leitura e da escrita do aluno com surdocegueira”, da aluna Fernanda Cristina Falkoski, sob a orientação da professora Cláudia Rodrigues de Freitas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Estou ciente que a participação é voluntária, sem qualquer vantagem financeira. Também estou ciente que me é assegurado o direito de não participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo profissional ou pessoal.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora fica à disposição para esclarecimentos.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2016.

Responsável pelo aluno

Fernanda Falkoski
Mestranda em Educação – UFRGS

Dr^a Cláudia Freitas
Professora Orientadora - UFRGS