



LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA

RESUMO

Com o intuito de apresentar as lutas tEste trabalho visa a relatar e refletir sobre as experiências em atividades de letramento/alfabetização desenvolvidas em 2017 com aluno surdocego do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma instituição filantrópica de uma cidade da região do Triângulo Mineiro. Teve como base certas teorias da ciência cognitiva, de Van Dijk (1968), Vygotsky (1984), Damásio (2000), Street (2003), Semeghini-Siqueira (2006), que analisam alguns dos componentes primordiais para o desenvolvimento pleno da criança e que influenciam seus processos mentais, entre eles, a cognição, as emoções e a vontade, o letramento emergente e o letramento/alfabetização da criança sem deficiência e da criança surdocega. Considerando o nível de desenvolvimento e o perfil do aluno, foram utilizados para atividades de leitura textos do gênero literário que possibilitassem explorar os sentidos: paladar, olfato, e, sobretudo, o tato. Abordou-se, também, a parte motora para possibilitar o desenvolvimento de atividades escritas, num trabalho interdisciplinar. Para o desenvolvimento das atividades foram usadas diferentes formas de comunicação alternativa, de acordo com as possibilidades e necessidades do aluno surdocego. Como resultado, pôde-se constatar a importân-

cia da elaboração de material e recursos didático-pedagógicos que explorem os sentidos e, a necessidade da formação do professor mediador para estabelecer relações comunicativo-afetivas que levem o aluno surdocego a descobrir-se e, ao descobrir-se, descobrir o meio social que o cerca.

Palavras-chave: Surdocego. Letramento/alfabetização. Comunicação.

ABSTRACT

This article aims to unfold our impressions on the sports project "Sailing for a Better World" after its first year of accomplishment, as its creators and also physical educators at Brazilian National Institute of DEAF Education (INES). This project fosters the Olympic values and accessibility for the deaf to sail; develops teaching methodologies and sports sailing instrumentation; aims at creating a guide to sports sailing for the deaf; and encourages children and youth to grow inclusive and environmental aware. Classes in Libras (Brazilian Sign Language) have been suited for elementary school students at INES by teaching them not only sailing skills and its

JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA

Mestre em Linguística Aplicada (PPGL – UFSC);
Doutorando em Estudos Linguísticos (PPGEL – UFU).
Professor de Libras lotado no ILEEL – UFU.
carlosoliveira@ufu.br

practices but accessibility for the deaf ones. As teaching method, theoretical classes on introduction to sailing were carried out by using informative videos and adapted materials. Then, practical classes in a controlled environment (swimming pool), and introductory classes were afterwards held at sea. As a result, these teachers report a perception of behavioral improvement of the students in class, and a bilingual nautical glossary will soon be elaborated, what will enable the spread of the sports sailing and accessibility for the deaf people.

Keywords: Deaf-blind. Literacy. Communication.

BREVE HISTÓRICO

Na literatura, encontramos registros sobre a educação de crianças surdocegas que conseguiram aprender a ler e escrever. Amaral (2002) afirma que a história da educação dos surdocegos está próxima da educação de surdos pela semelhança linguística gestual espacial, somando-se a isso a percepção tátil ou a variação no campo visual reduzido, dependendo da condição visual de cada surdocego.

Segundo Collins (1995, *apud* CADERNASCIMENTO; COSTA, 2010), Victorie Morriseau foi a primeira surdocega a receber educação formal em Paris, por volta de 1789. Nos Estados Unidos, a educação formal de criança surdocega iniciou-se em 1837, no Instituto Perkins¹, com Laura Bridgman aos oito anos, tendo como precursor o professor

Dr. Samuel Gridley Howe, cujo trabalho consistia na utilização da soletração manual para a transmissão e recepção das informações (KELLER, 1961). No entanto, o relato mais conhecido é a história de Helen Keller (1880-1968), que, em 1887, aos sete anos, deu início ao processo educativo pela professora Anne Mansfield Sullivan, que utilizou como método de comunicação a soletração das unidades de cada palavra através do alfabeto manual (KELLER, 2001).

Mais recentemente, o pesquisador van Dijk (1968) apresenta a abordagem co-ativa – alfabeto manual tátil – desenvolvida com surdocegos pré-linguísticos, mediante o movimento de mão sobre mão, que pode possibilitar o desenvolvimento da comunicação, sendo um trabalho conjunto e afetivo entre a criança e os participantes do processo comunicativo e educativo. O aspecto afetivo é fundamental para que a criança se sinta segura para participar de atividades e para desenvolver vínculos sociais.

No Brasil, a educação de surdocegos começou a partir da visita da surdocega norte-americana Helen Keller em 1953 a São Paulo, influenciando a educadora Nice Tonhozi Saraiva, que já trabalhava na educação de cegos no Instituto de Cegos Padre Chico. Em 1960, Nice fez um estágio no Instituto Perkins e, ao regressar, em 1962, empenhou seus esforços e conhecimento na educação dos surdocegos. Em 1968, em São Caetano do Sul um decreto criava a primeira escola especial para deficientes audiovisuais da América

Latina, que, em 1977, recebeu o nome de Fundação Municipal Anna Sullivan.

Em 1983, criava-se em Santo André, também na grande São Paulo, o Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual (ADEFNAV²), cujo objetivo era ser uma escola especial para crianças com surdocegueira, iniciando o atendimento a partir de 1985. Em 1991, começou um convênio do ADEFNAV com o Instituto Perkins para capacitação e multiplicação de conhecimentos, certificando-se como Instituição de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal. Ainda em 1991, um grupo de 26 profissionais que atuava há mais de dez anos com pessoas surdocegas e deficientes múltiplos em municípios da grande São Paulo cria, na capital, a Instituição Filantrópica Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA³), visando a expandir e implantar o atendimento. Entre 1993 e 2000, em parceria com a fundação alemã Software AG Stiftung, constrói sua sede em São Paulo.

Em 1993, o Instituto Benjamin Constant⁴, no Rio de Janeiro, inicia o atendimento aos alunos com surdocegueira por meio do Programa Piloto de Atendimento ao Deficiente Auditivo-Visual, atual Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS), destinado, prioritariamente, a jovens e adultos a partir de 16 anos, tendo como um dos principais objetivos possibilitar o desenvolvimento do potencial das pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida, promo-

vendo a realização de atividades favoráveis a seus interesses individuais.

Em 2004, em São Luiz Gonzaga, foi criada a Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes (AGAPASM⁵), com o compromisso de desenvolver, apoiar e orientar políticas públicas que fundamentem o pleno desenvolvimento dos surdocegos e multideficientes, bem como de suas famílias no Estado do Rio Grande do Sul.

Percebe-se que os avanços da educação formal da pessoa surdocega no Brasil, embora lentos, foram significativos. No entanto, segundo Almeida (2015), somente a partir de 2000 é que encontramos as primeiras discussões sobre a surdocegueira em documentos oficiais no país, com a publicação da coleção “Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais” pelo Ministério da Educação e Cultura – o tema ainda era tratado como “deficiência sensorial”, e não como surdocegueira.

1. A CRIANÇA SURDOCEGA

Os estudos sobre a surdocegueira são recentes e os documentos oficiais não apresentam uma definição clara para tal condição, associando a isso a dificuldade de o Brasil aceitar a condição de surdocegueira como uma deficiência única. Gomes (2007 *apud* BEZERRA, 2011) apresenta a surdocegueira como uma deficiência singular, que resulta de perdas visuais e auditivas que impossibilitam utilizar os sentidos de distância e,

² Fonte disponível em: <<http://www.adefav.org.br/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

³ Fonte disponível em: <<http://www.ahimsa.org.br/historico>>. Acesso em: 10 out. 2018.

⁴ Fonte disponível em: <<http://www.abc.gov.br/programa-de-atendimento-e-apoio-ao-surdocego>>. Acesso em: 10 out. 2018.

⁵ Fonte disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/sobre.asp>>. Acesso em: 10 out. 2018.

consequentemente, traz prejuízos à comunicação da criança, levando-a a desenvolver várias formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e com o meio ambiente. A criança surdocega apoia-se, basicamente, nos sentidos do tato, paladar e olfato e nas percepções sensorio-corporais, sobretudo nas vibrações, para perceber o mundo ao seu redor, necessitando de apoio e motivação na relação com o outro para sua constituição psíquica e linguística.

Assim, o trabalho pedagógico com a criança surdocega (SILVA et al, 2008), visa a resgatar e reestruturar as conexões neurais responsáveis pela percepção e expressão do sistema nervoso central, o que pode contribuir para que a criança supere suas necessidades específicas e construa possibilidades de socialização estabelecendo formas de comunicação e interação com os outros e com o meio.

A criança surdocega, como sujeito psicológico dotado de propriedades cognitivas e perceptivas, assim como as demais crianças, constitui um corpo da linguagem antes mesmo de constituir um *corpus* linguístico (ANZIEU, 1997 apud BEZERRA, 2011), pois a palavra (sinal/signo) nasce do corpo, considerando que o corpo é submetido às ordens da linguagem. Assim, para desenvolver a linguagem da criança há necessidade de trabalhar nos componentes do processo mental que lhe são peculiares, imbricados com a cognição. Considerando a linguagem como objeto de conhecimento a ser adquirido pela criança como sujeito

epistêmico, Bezerra (2011) destaca a importância da interação da criança surdocega com o meio e com o outro, para desenvolver suas habilidades e capacidades perceptuais e cognitivas para a construção de significados, de sua subjetividade e para se inserir no simbólico.

Aprofundando um pouco a questão, Souza e Maia (2009, p. 940-942), à luz dos pressupostos de Vygotsky (1984) e Damásio (2000), analisam alguns componentes dos processos mentais imbricados nessa possibilidade, entre eles a cognição, a emoção e a vontade. Segundo as autoras, Vygotsky destaca a importância do aprendizado para o desenvolvimento e a formação do pensamento, que estão inter-relacionados entre si desde o nascimento da criança e ocorrem a partir de suas interações com o meio em que vive. O aprendizado é um dos aspectos do processo de desenvolvimento que desperta as funções psicológicas organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, apud SOUZA; MAIA, 2009).

As emoções (DAMÁSIO, 2000, p. 74, apud SOUZA; MAIA, 2009) classificam-se em três grupos: **primárias ou universais**: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância; **secundárias ou sociais**: embaraço, ciúme, culpa ou orgulho; **emoções de fundo**: bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. Fazem parte dos mecanismos biorreguladores, ou seja, mecanismos que têm como função regular o estado interno dos organismos para que estejam preparados para rea-

ções específicas. Constituem-se como disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações publicamente observáveis e, embora inatas, o aprendizado e a cultura alteram a expressão das emoções e lhes conferem novos significados e sentimentos, influenciando na criança um outro componente: a vontade, que segundo Vygotsky (1998 apud SOUZA; MAIA, 2009), estabelece o que o cérebro pode ou não fazer.

Esses três componentes dos processos mentais funcionam como uma cadeia sobreposta e inter-relacionada e envolvem o desenvolvimento da criança. Assim, o desenvolvimento cognitivo está ligado à vontade da criança em aprender e depende de sua motivação intrínseca, de sua autoestima que para atingir seus objetivos, necessita da mediação de adultos que respeitem a criança em suas peculiaridades.

Para a criança surdocega, as dificuldades serão apresentadas nesses três componentes dos processos mentais, sendo de suma importância a mediação de adultos para o desenvolvimento de suas habilidades, tendo como ponto de partida o estabelecimento de processos comunicacionais para o desenvolvimento da sua linguagem, que diz respeito à cognição. No entanto, podemos nos deparar com dificuldades de percepções que dependem dos sentidos de distância, sendo necessário trabalhar primeiramente com os outros componentes do processo mental, sobretudo, o tato (SOUZA; MAIA, 2009).

Assim, a ausência dos sentidos de distância traz implicações no desenvolvimento da criança surdocega, pois não consegue perceber o mundo ao seu redor de modo incidental, sendo necessária a estimulação dos outros sentidos e dos resíduos auditivos e visuais, por meio de estratégias específicas para nela despertar a percepção do mundo ao seu redor, a fim de possibilitar-lhe a busca pelo conhecimento.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDOCEGA

Por ser vista não apenas como um processo exclusivamente cognitivo, mas também como um processo social, psicológico e linguístico, a alfabetização deve envolver experiências sociais (MILES, 2000). Para Street (2003) alfabetizar letrando é tomar a linguagem como interlocução e, a partir dela, ensinar a língua escrita, inclusive o sistema alfabético, no contexto dos usos da linguagem nas práticas sociais de leitura e escrita (ARAUJO, 2010). Assim, parte-se do geral mais simples, através de interações com o meio social, promovendo as percepções de mundo, até se chegar ao mais complexo. E, no individual, colocando em prática as percepções captadas, processadas e transformadas em conhecimentos.

Desse modo, destaca-se a importância do letramento emergente (SEMEGUINI-SIQUEIRA, 2006 apud SOUZA; MAIA, 2009), que compreende todos os contatos que uma criança tem com a palavra

escrita desde o nascimento, envolvendo práticas sociais como contato com rótulos de embalagens, marcas de produtos, nomes de lojas, propaganda, materiais impressos de todos os gêneros e tipos e informações diversas, incluindo a percepção e a interação com a linguagem não verbal presente no meio social em que a criança esteja inserida.

Segundo Souza e Maia (2009, p. 942), a família e a comunidade são responsáveis por esse “letramento emergente”, isto é, são os mediadores sociais da criança em seus primeiros anos de vida, cabendo também à escola oferecer à criança essa possibilidade para que ela desenvolva e domine a linguagem. Logo, devem considerar as peculiaridades da criança para que expresse a sua realidade inerente. Destaca-se a importância dos modos de interação dos mediadores e interlocutores nos ambientes sociais com a criança surdocega, que devem explorar a ludicidade para o desenvolvimento da linguagem (SEMEGUINI-SIQUEIRA, 2006, p. 150), destacando a concepção dialógica e sociointeracional, citada por Bakhtin (1981, p. 16), que “ao se privilegiar a interação verbal, a interlocução de um indivíduo com o outro, o foco não estará voltado para o ‘objeto-língua’”.

Desse modo, salienta-se a importância do uso de diferentes formas de interação, em diferentes ambientes, com diferentes objetos e pessoas, para que, por meio de seus sentidos inerentes, a criança perceba, capte e construa/compreenda os conceitos do que a rodeia. Para a educa-

ção formal na escola, Semeghini-Siqueira (2006) enfatiza a importância do planejamento para a criança, com práticas educativas que devem ser adequadas ao contexto dos alunos, privilegiando a “corpo-oralidade”. Assim, devem ser explorados os sentidos inerentes à criança surdocega, principalmente o tato, criando situações ‘reais’ que lhe possibilitem sentir a sensação daquilo que ela nunca tocou, nunca vivenciou ou experienciou, de modo que perceba e forme imagens do que a rodeia e/ou existe. Quanto mais rico em estímulos, maior será a possibilidade de desenvolvimento de determinadas habilidades, sobretudo, o desenvolvimento da habilidade do uso social da língua que está latente na criança (ROJO, 2019).

Acentua-se a importância de inserir a criança, ao entrar para a escola, em novas atividades, em novas experiências, ou seja, de proporcionar à criança o conhecimento de um mundo até então pouco ou nada conhecido por ela. É importante também explorar os conhecimentos prévios trazidos à escola, a fim de auxiliar a criança a expressar de modo claro e organizado aquilo que já sabe.

Dessa forma, tratando-se de alfabetização de criança surdocega, segundo Miles (2000), a noção de letramento ultrapassa as noções convencionais de prática de leitura e escrita, incluindo diferentes modos de alfabetizar. Temos que considerar não somente os recursos ou os materiais disponíveis para a alfabetização, mas também a acessibilidade aos

mesmos, uma vez que uma parcela significativa de crianças com baixa visão não poderá ter acesso à leitura dos materiais didáticos-pedagógicos impressos em tamanho convencional, considerando que a surdocegueira é classificada segundo o grau da visão e da audição (SOUZA; MAIA, 2009).

Lembrando ainda, que as crianças surdocegas que apresentam a deficiência intelectual ou outra associada, que se caracterizam como deficiências múltiplas sensoriais, necessitam de recursos específicos, além daqueles usados por crianças com perdas de sentidos de distância apenas, fazendo-se necessário o uso de diferentes estratégias de comunicação e de adaptações (MILES, 2000) e (SANS-PREE, 2006).

Souza e Maia (2009, p. 944) relatam a importância do trabalho com experiências concretas como sendo essencial para o desenvolvimento da alfabetização, tendo em vista a dificuldade da criança surdocega com relação à interação com o mundo ao seu redor, necessitando a mediação de um adulto "letrado". Segundo as autoras, uma das formas de estabelecer a conexão das experiências com a leitura e com a escrita é desenvolver um programa com objetos que tenham significado.

Portanto, a criança surdocega realizará uma leitura não da palavra, mas de um objeto que lhe é significativo, que representa seus desejos e/ou necessidades. Nesse caso, as autoras referem-se a objetos como sendo "objetos de referên-

cia" (SOUZA E MAIA, 2009, p. 944), assim como a palavra (OCKELFORD, 2002). Para isso, o sistema de calendários é um dos instrumentos que oferece noções de tempo, noções conceituais relativas a diversos contextos para a compreensão de rotinas e o desenvolvimento de atividades importantes das rotinas, envolvendo ainda a aquisição do vocabulário, e também o desenvolvimento de comunicação, dando suporte emocional e possibilitando um sentido de posse (MAIA et al, 2008).

Outras formas de apoio ao desenvolvimento da criança surdocega são apontadas por Miles (2000), tais como: uso de vocabulário chave que esteja ligado às emoções e aos interesses da criança; uso de caixas de lembrança ou caderno de comunicação (registro de palavras ou objetos significativos para a criança utilizados nas atividades); criar registros com palavras em Braille, impressas ou ainda em desenhos, que podem proporcionar o desenvolvimento de hábitos, dando à criança a possibilidade e a confiança de que consegue registrar seus trabalhos (SOUZA; MAIA, 2009). Ampliando essas possibilidades, Souza e Maia (2009) descrevem o trabalho desenvolvido na AHIMSA, por meio dos "Livros de experiências reais", nos quais a criança pode registrar e narrar suas experiências. O que lhe possibilita o início de sua própria organização e expressão por meio da utilização de recursos materiais e comunicativos que lhe são próprios. Isso viabiliza também que construa a sua

identidade, ou seja, o modo como ela se expressa, se identifica e interage com o meio de modo geral, prática que pode ser estendida para além do ambiente escolar, incluindo o ambiente familiar e os diversos meios sociais em que a criança esteja inserida.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Este trabalho é um estudo de caso, considerando-se caso (NUNAN, 1992) um exemplo singular de uma classe de objetos ou entidades. O estudo de caso (YIM, 1984), portanto, é a investigação e análise desse exemplo singular no contexto em que ocorre e busca investigar fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real em um determinado período de tempo, permitindo uma descrição e análise holística e heurística (MERRIAM, 1988); ou seja, todo o processo da pesquisa pode ser descrito e analisado de diferentes formas, seu desenvolvimento é dependente dos seus desdobramentos, o que facilita a resolução de problemas e situações não previstas no início do desenvolvimento dos trabalhos.

As atividades foram desenvolvidas em uma instituição filantrópica⁶ do Triângulo Mineiro, referência nacional na área de atendimento às pessoas cegas e com baixa visão, proporcionando a esses alunos a possibilidade de desenvolver habilidades e potencialidades para a formação de sua subjetividade e identidade.

Assim, com a autorização da instituição e os consentimentos do responsá-

vel legal e da própria criança de 11 anos, matriculada na 2ª série do Ensino Fundamental, a qual apresenta surdocegueira *plus* (MÔNACO, 2004) – quando se nasce com ela ou a adquire, sendo associada a outras deficiências, intelectual ou física, transtorno global do desenvolvimento, entre outras. Esta característica impõe maior dificuldade de aprendizado e de desenvolvimento, com a utilização da comunicação eventual (vocalizações, movimentos corporais), instrumental (tocar pessoas, manipular pessoas, tocar/manipular objetos) e convencional (gestos complexos).

Os primeiros contatos foram para conhecer a instituição, a formação pedagógica do corpo docente do Instituto e as características da aluna surdocega atendida. No primeiro contato com a criança, percebeu-se a reação negativa decorrente da dificuldade de relações com o desconhecido, talvez pelas poucas experiências e pela falta de exposição a diferentes situações interativas. Além disso, o fato de tanto a professora mediadora, quanto a criança não saberem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) dificulta a interação comunicativa, o que pode prejudicar o desenvolvimento global da criança. No entanto, foi perceptível o esforço que a professora mediadora e a Instituição fizeram para garantir tal desenvolvimento.

Ao iniciar as atividades, a direção e a equipe pedagógica do Instituto solicitaram que além do acompanhamento da aluna, fossem realizados também momentos interativos com a professora

⁶ Entre as atividades desenvolvidas específicas de sua competência como instituição de apoio às pessoas cegas e com baixa visão, a instituição atua ainda na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e Apoio Educacional à Rede Regular de Ensino pertinente à sua área de atuação.

mediadora, bem como com toda a equipe pedagógica e de reabilitação do Instituto ligada ao atendimento à aluna surdocega. Esses momentos tiveram o intuito de promover o aprendizado de informações e orientações sobre a surdocegueira e, similarmente, o conhecimento de possíveis formas estratégicas para a intervenção, comunicação e estruturas que pudessem viabilizar melhorias no atendimento à aluna. Foi estipulado que as atividades realizar-se-iam na sala de aula com a professora mediadora, além de se promover um minicurso para a equipe pedagógica e de reabilitação (fonoaudióloga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicóloga e reabilitador visual) e assistência social em caráter de formação continuada.

Assim, dedicamos dois encontros de quatro horas cada à formação desses profissionais, em que discutimos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o intercâmbio de experiências relacionadas à área, bem como a visão e a opinião que os profissionais apresentavam com relação ao atendimento da aluna com surdocegueira. Foram discutidos também aspectos teóricos concernentes à surdocegueira, tendo por base textos de Bosco, Mesquita e Maia (2010) e Sartoretto e Bersch (2010), ambas publicações do Ministério da Educação (MEC).

Em interação, a equipe de profissionais teve a oportunidade de avaliar as práticas adotadas até então e de apontar possibilidades que foram divididas em quatro eixos temáticos prioritários:

- (1) fortalecer parcerias com outras instituições que atendam necessidades educacionais específicas e buscar novos parceiros, visando a atender a aluna em suas diferentes necessidades;
- (2) preocupar-se com a aquisição de recursos e equipamentos técnicos que auxiliem na autonomia da aluna, por exemplo, um andador para que ela consiga locomover-se sozinha;
- (3) buscar estratégias de comunicação alternativas;
- e (4) preocupar-se quanto à adaptação pedagógica da grade curricular, uma vez que a criança não estava lá apenas para receber assistência, mas estava matriculada no ensino regular, por isso, fazia-se necessária a adaptação do currículo para que atendesse às suas necessidades.

Para cada ponto assinalado foram tomadas algumas medidas, tais como, adaptação de materiais que favorecessem a comunicação; parceria com a Secretaria da Educação para liberar professor de Educação Física para acompanhar a aluna; parceria com o Centro de Inovações Tecnológicas em Esportes Paraolímpicos (Cintesp/UFU) do Curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que, após avaliação das reais necessidades da criança, iniciou um projeto para o desenvolvimento de um andador para aprimorar a marcha em crianças com surdocegueira, para ser usado nas atividades de reabilitação motora da aluna surdocega; também iniciou-se o projeto de implementação de um curso de Libras para os profissionais envolvidos no atendimento à aluna

surdocega e a adaptação do currículo educacional da instituição.

Como a Instituição não dispõe de intérprete de Libras, foi realizada uma parceria com o Setor de Acessibilidade da pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que disponibilizou profissionais Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) para nos acompanhar durante os períodos de preparação para a realização das atividades junto à instituição e também nas primeiras aulas interativas em sala com a aluna para dar apoio à comunicação entre o pesquisador e a professora mediadora.

Dando início às atividades em sala com a aluna surdocega, buscamos desenvolver atividades relacionadas à comunicação tátil, na tentativa de que ela sentisse alguns objetos presentes na sala de aula e específicos de sua rotina, e, desse modo, relacionasse os sinais para os mesmos. Ressaltando que a comunicação da aluna, embora não apresentasse características autônomas para interagir com o meio, era basicamente pelo olfato e gustação, o que implicou a necessidade de estimular a sensação pelo toque, criando situações que não possibilitassem a reação de recusa por parte da aluna.

Essa atividade foi repetida por várias aulas, utilizando-se objetos diferentes e, sempre que possível, relacionados à sua rotina, incluindo aqueles usados em casa com a família, e também explorando

ambientes diferentes. Além das atividades desenvolvidas em sala, realizávamos caminhadas pelo interior da instituição para a percepção de variados relevos (piso plano, subir e descer rampas e escadas); de texturas variadas (piso de concreto, de madeira, ponte de madeira, de corda); brincadeiras em interação com diferentes objetos que proporcionam o lúdico à criança.

As atividades de caminhada foram realizadas em parceria com o fisioterapeuta e o professor de educação física, os quais nos orientavam sobre os limites de atividades adequadas ao nível de desenvolvimento da criança, caracterizando-se como um trabalho interdisciplinar. O apoio do professor de educação física foi necessário tanto para as orientações, quanto para estipular os limites de atividades de caminhada, assim como para nos auxiliar no apoio à criança, uma vez que ela não conseguia o equilíbrio do corpo, necessário à caminhada. Também não caminhava sozinha sem ser estimulada, principalmente no início dessa atividade, uma vez que nem a instituição nem a aluna dispunham de andador e. Esse trabalho foi feito com apoio humano e repetido em diferentes ambientes e situações interativas.

Observando o desenvolvimento da criança, passamos a confeccionar nosso próprio material didático e a trabalhar com gêneros textuais. Embora a criança não pudesse ler as palavras, ela podia sentir o livro e o que as palavras nele contidas representavam, conforme

Ockelford (2002), seguindo o exemplo de Miles (2000, p. 1 apud SOUZA; MAIA, 2009, p. 943) em que a criança, enquanto sentada no colo da professora, “sentia a respiração e a vibração” enquanto ela contava a história “As borboletas”⁷. Após esse momento, contamos a história por meio da Libras tátil, para que a criança sentisse os movimentos dos sinais relacionados a cada palavra. A história fala sobre as cores, mas, como a criança surdocega não possui o sentido visual, optamos por trabalhar com texturas, formas e tamanhos variados, confeccionando borboletas com papéis de diferentes tipos e texturas, de diferentes formas e tamanhos que lhe foram expostas para que sentisse, pelo tato, as diferenças entre elas. As borboletas de papel foram afixadas em linha elástica com várias quantidades em cada fio e penduradas em diferentes ambientes da sala e do interior da instituição, buscando caracterizar o ambiente natural.

Como as borboletas foram afixadas em quantidades diferentes nas linhas, foi possível passar à aluna noções de matemática, como os números, para que ela sentisse a quantidade de borboletas em cada linha. Além disso, para o deslocamento entre os pontos em que as linhas se encontravam dependuradas, realizamos uma atividade de psicomotricidade, ou seja, uma caminhada para os diferentes locais onde as mesmas se encontravam, sendo percebido que a aluna conseguia dar alguns passos sem o apoio dos professores, evidenciando que as

atividades até então desenvolvidas no sentido de habilitar o sistema motor da criança apresentaram evolução.

Dando sequência à atividade com gêneros de textos, trabalhamos com a poesia “Pinheirinho”⁸, pois estávamos nos aproximando do final do semestre e optamos por proporcionar à criança o conhecimento sobre os símbolos que representam essa época do ano, considerando-os como objetos de referência significativos para a criança, pelo fato de o pinheirinho fazer parte da sua cultura familiar.

Assim, levamos para a sala de aula um pinheirinho natural (tipo cipreste italiano) e papéis de diferentes tipos e texturas, além de outros acessórios para confeccionar um pinheirinho de papel. Seguindo a mesma estratégia utilizada para contar a história “As borboletas”, a professora mediadora recitou a poesia usando a voz e, posteriormente, recitei por meio da Libras tátil para que a criança sentisse as vibrações das palavras e os movimentos dos sinais relacionados, bem como os movimentos da poesia.

Todo o material cortado para a confecção da montagem do pinheirinho, isto é, o pinheirinho em si e os objetos para a decoração (bolas, estrelas, bastões e fitas) foi exposto à criança antes da montagem, para que ela sentisse o formato e a textura. Após a montagem da árvore, realizada com a participação da criança, ela foi afixada na parede, seguindo pelo tato e exibida à criança por meio de sinais táteis. Em seguida,

⁷ Poema de Vinicius de Moraes. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/borboletas>>.

⁸ “O pinheirinho” (poema para recitar), autor desconhecido, disponível em: <http://sotaodaines.chrome.pt/Sotao/natalparadeclamar/histor112_n.html>.

apresentamos à criança o pinheirinho natural para que ela sentisse a textura, a forma, o tamanho e o cheiro da planta, porém, percebemos a reação alérgica da aluna, talvez pelo fato de não estar acostumada a esse tipo de interação e também pelo próprio cheiro e pela textura áspera da planta. Assim, buscamos que ela interagisse com outras plantas naturais e realizamos uma caminhada pelo interior da instituição, onde havia várias árvores frutíferas para que ela as tocasse e sentisse o cheiro, as formas, as texturas e os tamanhos das folhas e dos frutos, o que possibilitou também a atividade de psicomotricidade coordenada.

Durante o período em que acompanhamos a aluna pudemos perceber diferenças em seu desenvolvimento, principalmente, no sentido motor e também em suas reações ao interagir com os objetos. Foi perceptível a sua busca por explorar objetos, por exemplo, ao andar apoiando-se na mesa e no armário ela buscava tocar os objetos ao seu alcance. No entanto, não se notou a busca por interação comunicativa, talvez por estar, aparentemente, em seu estágio inicial de desenvolvimento da linguagem, mas isso deixa a perspectiva da possibilidade de desenvolvimento através de intervenções pedagógicas contínuas e adequadas às suas características.

A preocupação inicial no desenvolvimento das atividades que resultou neste trabalho foi a conscientização e orientação da equipe pedagógica para

lidar com a situação e também a busca por parcerias que possibilitassem melhores resultados, considerando a gravidade da deficiência da aluna atendida, os desafios enfrentados pela instituição e a falta de professores para atender a tal demanda. Isso não implica dizer que a instituição tenha negligenciado seus atributos, mas compreende-se da mesma forma, como o restante da sociedade que, diante de um novo (velho) problema não está preparada para o enfrentamento. Foi perceptível a preocupação da instituição quanto à necessidade de apoio e intervenção para aprofundar as experiências para o atendimento educacional da aluna surdocega, bem como o planejamento e a implementação de ações que proporcionassem melhorias na qualidade desse atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão pela qual optei por realizar as atividades que resultaram neste trabalho reside no fato de me enquadrar nas características da aluna, a qual acompanhamos durante o desenvolvimento das atividades, isto é, a surdez severa/profunda associada à baixa-visão, que me coloca no grupo de pessoas com características de surdocegueira, embora eu acredite levar uma vida normal apesar das limitações. Dessa feita, senti a necessidade, como profissional da educação, de desenvolver um trabalho que possibilitasse aperfeiçoar-me oferecendo a oportunidade a outros profissionais para adquirir e aprofundar os

conhecimentos na área de surdocegueira e apoiar o desenvolvimento de outras pessoas com surdocegueira, especialmente crianças que necessitam de um suporte pedagógico específico para desenvolver sua subjetividade e identidade, comunicar-se e interagir com o mundo ao redor.

Na região do Triângulo Mineiro é significativa a quantidade de pessoas na condição de surdocegueira, porém o atendimento a elas, por parte da rede educacional de ensino e mesmo por parte da sociedade em geral, por razões não identificadas, tem deixado a desejar, comprometendo o desenvolvimento das crianças com surdocegueira e dificultando uma inclusão efetiva.

Foi perceptível que as atividades desenvolvidas na instituição possibilitaram avanços ao desenvolvimento da aluna surdocega, produzindo sinais de melhoria em seu progresso. À professora mediadora, possibilitaram novos conhecimentos e a motivação através da perspectiva de novas possibilidades de ensino e foi despertada a perspectiva de viabilidade de novos horizontes também para a instituição, que, a partir das orientações e da motivação, buscou parcerias

com outras instituições e com a Secretaria da Educação do município.

O trabalho interdisciplinar em conjunto com profissionais de diferentes áreas e o acompanhamento da família foi outro aspecto positivo durante a realização das atividades, por constatar que de fato houve desenvolvimento da aluna a partir do trabalho realizado, simultaneamente, pelos profissionais envolvidos. Outro aspecto determinante para o perceptível avanço no desenvolvimento da aluna surdocega foi a parceria com o Centro de Inovações Tecnológicas em Esportes Paraolímpicos (Cintesp/UFU) do curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Uberlândia (UFe), o apoio dos intérpretes de Libras da UFTM que cooperaram não só com a mediação da comunicação, mas também com sugestões e encaminhamentos que contribuíram com o saneamento de dificuldades emergentes.

Acreditamos que as experiências aqui descritas possam colaborar para as pesquisas relacionadas à área de letramento/alfabetização de crianças surdocegas, sendo um instrumento de motivação e de exemplo a outros profissionais da área.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. *A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-09.pdf>. Acesso em: 10 out.2018. 2015.
- AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. S. *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 121-144.
- ARAÚJO, L. C. de. Jogos e matérias para alfabetização em contextos de múltiplos letramentos. In: I SENAL – SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, 2010, Itabaiana: UFS.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BEZERRA, L. C. S. A aquisição de linguagem de crianças surdocegas: diálogos entre linguagem, corpo e sujeito. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE PSICANÁLISE DA UFC, 2011, Fortaleza. *Anais*. Fortaleza: UFC, 2011.
- BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. *Educação especial na perspectiva da educação escolar: surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial (Fortaleza), Universidade Federal do Ceará, 2010.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrendo a surdocegueira: educação e comunicação*. 2010. São Carlos: EdUFScar.
- DAMÁSIO, A. R. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KELLER, H. *Lutando contra as trevas*. 2ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- KELLER, H. . *A história de minha vida*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2001.
- MAIA, S. R. et al.. *Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: Um guia para instrutores mediadores*. Rio de Janeiro: Editora Grupo Brasil, 2008.
- MERRIAM, S. B. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass, San Francisco, 1988.
- MILES, B. *Alfabetização de pessoas surdocegas*. Tradução: Miriam Xavier. Projeto Horizonte – Ahimsa/ Programa Hilton/Perkins, 2000.
- MÔNACO, C. *A mediação para a pessoa com surdocegueira*, apostila do curso de Formação de Mediadores, projeto Girassol, Grupo Brasil e Embaixada do Canadá George Brown College, 2004.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OCKELFORD, A. *Objetos de referência: promovendo o desenvolvimento de conceitos e habilidades de comunicação em crianças com deficiência visual e dificuldades de aprendizagem*. Tradução: Sylvia Miguel. São Paulo: Projeto Horizonte, 2002.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANSPREE, M. J. *Leitura-escrita: Braille e crianças pequenas*. Título Original: Lectoescritura: Braille y niños pequeños. Tradução: Miriam Xavier (2006). Revisão: Denise T. Dias e Shirley R. Maia (2007).

SARTORETO, M. L.; BERSCH, R. C. R. *A Educação especial na perspectiva da educação escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial (Fortaleza); Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a

construção de minidicionários por crianças com a mediação de professores. In: CATANI, D. & VICENTIN, P. *Formação e auto-formação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 145-167.

SILVA, R. et al. A reorganização neuromotora e a prática pedagógica junto ao estudante surdocego. In: 3º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, São Carlos. *Anais*. São Carlos, 2008.

SOUZA, M. M.; MAIA, S. R. Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança com surdocegueira.

In: V CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009, Londrina: UEL.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.

In: *Current Issues in Comparative Education*. NY, 2003, v. 5, n. 2, 77-91.

VAN DIJK, J. Movement and communication with rubéola children.

Madrid: ONCE. Tradução: Dalva Rosa. In: *Conferência Científica em Educação Especial Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos da Espanha*. São Paulo: AHIMSA, 1968.

VIGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____ *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. O problema da vontade e seu desenvolvimento na infância. In: _____ *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Beverly Hills, California, 1984.